



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Проектирование индивидуального образовательного маршрута
обучающихся средней школы**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Управление образованием»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
89,96% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«10» января 2023 г.
Зав. кафедрой ПИПО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-169-2-2
Маралбаева Аминат Алпысбаевна

Научный руководитель:
д.ф.н., профессор
Кожевников М.В.


Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ	
1.1. Особенности проектирования индивидуальных образовательных маршрутов школьников	8
1.2. Проблема развития познавательной компетентности школьников в процессе проектирования индивидуальных образовательных маршрутов...	21
Выводы по первой главе	33
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ШКОЛЬНИКОВ	
2.1. Программа эксперимента по реализации индивидуальных образовательных маршрутов	36
2.2. Разработка и апробация модели индивидуальных образовательных маршрутов школьников.....	57
Выводы по второй главе	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	80
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современный этап развития общества характеризуется становлением принципиально новых приоритетов в образовательной сфере, результаты деятельности которой должны соответствовать меняющейся экономической и социально-политической ситуации. Самоопределение человека — один из важнейших социальных заказов, выполнение которых обеспечивает устойчивое развитие общества. Введение государственных образовательных стандартов основного общего образования второго поколения, ориентированных на компетентностные основы, системно-деятельностный подход, предусматривает проектирование образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических особенностей обучающихся. В связи с этим актуализировалась проблема поиска путей достижения реального приоритета образования, обеспечивающего возможность саморазвития обучающегося. Наиболее важным этапом является ступень основного общего образования, на которой возникают возможности и потребности для самопознания школьника, необходимость совершения им ответственного профильного выбора. Обоснованность этого выбора определяется развитием познавательной компетентности старших подростков. Индивидуальные образовательные маршруты школьников выступают средством развития познавательной компетентности старшего подростка.

В настоящее время изучены различные аспекты проблемы индивидуализации. Общепедагогические и психологические аспекты индивидуализации обучения освещены в трудах Л.С.Выготского, И.Э.Унт и др., теории развивающего обучения В.В.Давыдова, Д.Б.Эльконина. Возможности личностно-ориентированного обучения рассматривали Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская, Т.И.Шамова и др. Индивидуализация как самообразовательная деятельность анализируется в работах М.В.Кларина, Ю.Н.Кулюткина, Т.И.Шамовой и др. Различные

аспекты индивидуализации связаны с включением каждого ученика в деятельность, соответствующую зоне ближайшего развития (Л.С.Выготский и др.), формированием ориентировочной основы действия (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и др.), становлением субъектности школьника в учебной деятельности в условиях интерактивного обучения и открытого образовательного пространства (М.В.Букатов, М.В.Кларин, Л.С.Опокой, М.Н.Певзнер, А.А.Рахкошкин, В.А.Ясвин и др.).

Проблема разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута как способа индивидуализации представлена в исследованиях Е.А.Александровой, С.В.Воробьевой, А.П.Тряпицыной и др. Исследователи акцентировали внимание на внедрении индивидуальных образовательных маршрутов для содействия становлению личностных характеристик осужающихся (С.В.Маркова, М.Б.Утепов и др.), повышении эффективности профессиональной подготовки (Н.Г.Зверева, А.В.Туркина и др.), развитии образовательной потребности, преодолении учебных затруднений (Л.А.Осадчая, С.Н.Ямшенина).

Вместе с тем следует отметить, что концепция индивидуального образовательного маршрута остается недостаточно разработанной. Анализ научных исследований и образовательных практик, раскрывающих и реализующих идеи предпрофильной подготовки показывает, что процесс развития у школьников профильных предпочтений, востребованности и ценности образования сталкивается с рядом противоречий:

- между потребностью в выпускниках основной школы, обладающих готовностью к совершению выбора профиля обучения, и индивидуально-личностными возможностями школьников

- между потребностью обеспечения педагогической практики технологией проектирования индивидуальных образовательных маршрутов старших подростков и неразработанностью содержательно-технологического обеспечения процесса.

На первый план выступает проблема: каковы теоретико-методологические основы, принципы и условия эффективности модели индивидуального образовательного маршрута как средства развития готовности к выбору профиля обучения старшего подростка?

Цель исследования: разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная апробация модели индивидуальных образовательных маршрутов как средства развития готовности школьников к выбору профиля обучения.

Объект исследования: процесс развития готовности старших подростков к выбору профиля обучения.

Предмет исследования: развитие готовности старших подростков к выбору профиля обучения при проектировании и реализации открытой модели индивидуальных образовательных маршрутов.

Гипотеза: процесс проектирования индивидуального образовательного маршрута будет более эффективным, если:

- организация обучения осуществляется с опорой на технологию реализации модели индивидуального образовательного маршрута;
- организационно-педагогическими условиями эффективности проектирования индивидуального образовательного маршрута выступают готовность педагога и школьника к осуществлению взаимодействия в условиях данного проектирования.

Вышеназванные цель, объект, предмет и гипотеза позволили сформулировать **задачи исследования:**

1. Систематизировать базовые положения и классификацию индивидуальных образовательных маршрутов школьников и охарактеризовать основную модель индивидуального образовательного маршрута.

2. Обосновать составляющие модели индивидуальных образовательных маршрутов и разработать этапы ее реализации в образовательном процессе школы.

3. Провести апробацию модели индивидуальных образовательных маршрутов и обосновать комплекс организационно-педагогических условий ее реализации.

4. Разработать для педагогов методические рекомендации по реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Теоретико-методологическая база исследования:

- концепции развития личности и деятельности (А.Г.Асмолов, Л.С.Выготский, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Д.И.Фельдштейн, Д.Б.Эльконин и др.);

- труды, раскрывающие сущность системного подхода в исследованиях педагогических систем (В.В.Краевский, Г.П.Щедровицкий, Э.Г.Юдин и др.);

- идеи моделирования и проектирования в образовании (В.В.Гузеев, Д.Г.Левитес, Г.Е.Муравьева, Т.И.Шамова и др.),

Положения, выносимые на защиту:

1. Основой классификации индивидуальных образовательных маршрутов школьников выступают: степень активности субъекта (обучающегося), возрастной этап развития школьника, ведущая функция содержания образования. Модели индивидуальных образовательных маршрутов рассматриваются для младшего школьного, подросткового и юношеского возраста.

2. Основная модель индивидуального образовательного маршрута старших подростков является открытой, ее реализация позволяет целенаправленно выявить готовность к выбору профиля обучения школьников.

Индивидуальный образовательный маршрут выступает как интегрированная модель индивидуального образовательного пространства, создаваемого педагогами и обучающимися с целью активизации самораскрытия и саморазвития личностных возможностей.

3. Структура модели индивидуального образовательного маршрута школьника характеризуется целостностью и взаимосвязанностью основных блоков: методологического, технологического и оценочно-результативного.

Научная новизна:

- предложен подход к классификации индивидуальных образовательных маршрутов школьников;
- разработана структура модели индивидуальных образовательных маршрутов.

Теоретическая значимость:

- уточнено содержание понятия «индивидуальный образовательный маршрут»;
- выявлены и обоснованы организационно-педагогические условия реализации индивидуальных образовательных маршрутов школьников.

Практическая значимость:

Подготовлены методические рекомендации для педагогов обеспечения индивидуального образовательного маршрута; представлена программа повышения квалификации учителей и преподавателей образовательных учреждений «Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося»;

Методы исследования:

- теоретические: изучение и обобщение психолого-педагогических, исследований;
- эмпирические: педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование при проведении диагностики;

База исследования:

Коммунальное государственное учреждение «Общеобразовательная школа № 18 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области.

Этапы исследования:

Исследование осуществлялось с 2019 по 2022 гг. в три этапа.

На первом этапе изучалась научная литература, и определялись теоретико-методологические основы исследования, разработан понятийно-категориальный аппарат исследования.

На втором этапе проводится констатирующий этап эксперимента с целью изучения существующей системы разработки и реализации в школе модели индивидуальных образовательных маршрутов школьников.

На третьем этапе реализовывался формирующий этап эксперимента. Проводится анализ и обобщение диагностических данных, разработка рекомендаций по реализации модели индивидуальных образовательных маршрутов. Оформлены результаты диссертационного исследования.

Апробация. Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международной научно-практической конференции «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (26 февраля 2021 г. и 2 марта 2022 г.).

По проблеме исследования имеется 2 публикации.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Особенности проектирования индивидуальных образовательных маршрутов школьников

Идея индивидуальных образовательных маршрутов получила широкое распространение в работах различных исследователей (Е.А.Александрова, О.Е.Лебедев, А.П.Тряпицына, М.Б.Утепов, Е.А.Ямбург и др.). Уточним понятие индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ).

Рисунок 1 обобщает подходы к интерпретации понятия ИОМ различными авторами:



Рисунок 1. Интерпретации понятия индивидуальный образовательный маршрут

Первое направление связано с организационно-управленческим подходом (подход С.В.Воробьевой, А.П.Тряпицыной, В.Г.Рындак) - акцент на планировании действий обучающихся. В определении используются понятия учебный план, образовательная программа, траектория. Второе направление ориентировано на усвоение школьниками отдельных

содержательных блоков (тем, разделов учебных курсов) с конкретизацией шагов - действий (подход Н.Г.Зверевой, С.Н.Ямшиной). В определении используются понятия пути компенсации, структуры учебной деятельности. Третье направление (подход И.А.Галацковой, С.В.Марковой, М.И.Лукьяновой, Н.В.Смирновой) акцентирует внимание на достижении личностью самостоятельно поставленных целей, что предполагает использование понятий модель пространства, система задач, путь самореализации. Понимание ИОМ как модели образовательного пространства согласовано с целями формирования познавательной компетентности, обеспечивающей готовность обучающегося к профильному выбору, позволяет рассматривать деятельность по усвоению содержания образования как средство саморазвития личности (В.В.Краевский, Д.Г.Левитес А.В.Хуторской). ИОМ - содержательно-смысловая характеристика образовательной, формирующей и развивающей деятельности в интерактивном образовательном пространстве учреждения при личностной включенности в этот процесс обучающегося (Т.Н.Князева, М.И.Лукьянова, Е.А.Ясвин). Следовательно, ИОМ, предполагающий педагогическое общение и взаимодействие, включает интерактивность как характеристику взаимодействия субъекта процесса обучения с образовательным пространством. При этом ИОМ отвечает всем показателям интерактивности:

1). Показатель движения как осознания обучающимся динамики процесса обучения, в результате которого можно обнаружить взаимозависимость исходного и конечного уровня, обусловленность специфики перехода сформулированными целями и выбранными обучающимся способами деятельности. ИОМ есть поступательное осознанное обучающимся движение в соответствие с индивидуально сформулированными целями и выбранными для их достижения средствами.

2). Показатель выбора конечного результата предполагает возможность обучающихся самим осуществлять выбор определенного

способа деятельности, при этом конечный результат определяется не столько педагогом, сколько индивидуальными особенностями личности. ИОМ есть последовательность выборов, продиктованных реальной социально-психологической и педагогической ситуацией, в которой находится школьник, и результат этого выбора многовариативен. ИОМ есть набор последовательных лишь частично предсказуемых результатов.

3). Показатель обеспечения обратной связи предполагает использование разнообразных форм взаимодействия участников образовательного процесса. Получение обратной связи является одним из условий реализации ИОМ обучающихся как основа рефлексии деятельности.

4). Показатель пошаговости предполагает в процессе своей реализации постепенное прохождение определенных этапов. ИОМ в структурном отношении строится на основе пошаговых деятельностных алгоритмах участников образовательного процесса.

5). Показатель групповых форм взаимодействия выступает фактором активизации личностного потенциала обучающегося. ИОМ включает в себя групповые формы деятельности обучающихся в качестве основных, учитывая нахождение школьника в коллективе класса.

Согласно Ю.Ю.Гавронской [48], интерактивность является условием развития ключевых компетентностей. Таким образом, ИОМ отвечает всем показателям интерактивности, если рассматривать его как интегрированную модель индивидуального образовательного пространства, создаваемого педагогами и обучающимися с целью активизации самораскрытия и саморазвития личностных возможностей, формирования познавательной компетентности обучающегося. Определение фиксирует многоаспектную позицию школьника как субъекта жизнедеятельности, деятельности и общения. Под моделью будем понимать материальную или мысленную систему, отображающую и способную замещать объект исследования для получения новой информации при ее изучении [18, с.92].

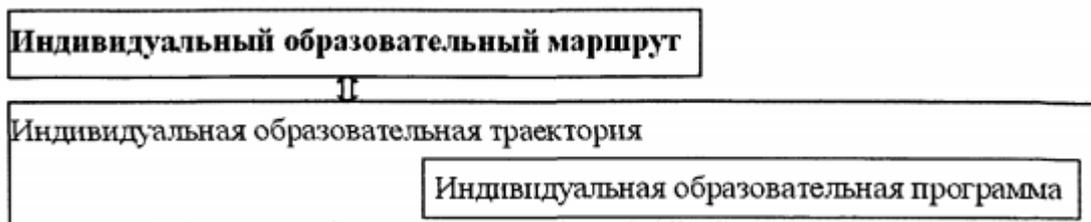


Рисунок 2. Взаимосвязь понятий «траектория», «маршрут», «программа»

Проанализируем подходы к классификации ИОМ. С.В.Воробьева [7] рассматривает ряд дифференцирующих факторов (внешних, внутренних и субъектный опыт), позволяющих говорить о типах и видах образовательных маршрутов, без обоснования: типы - исходя из образовательной ступени (начального, основного и среднего общего образования), виды - исходя из области дифференциации. А.П.Тряпицына [16], определяя виды образовательных программ-маршрутов, также в качестве критерия классификации выделяет образовательную ступень.

В исследовании И.А.Галацковой [5] охарактеризованы четыре вида вариативных образовательных маршрутов обучающихся: с опережающими темпами развития, с ослабленным здоровьем; с низкой учебной мотивацией и трудностями в обучении, одаренных школьников. Автор подчеркивает нестрогую дифференциацию обучающихся на группы для помощи педагогу в выборе оптимальных форм и методов взаимодействия в учебной деятельности.

Исследователь выделяет маршруты адаптивного типа, развивающей и созидательной направленности.

Е.А.Александрова [4] классифицирует индивидуальные образовательные траектории (маршруты) на основании разнонаправленности образовательных интересов старшеклассников, разделяя воспитательные и учебные маршруты.

С.В.Маркова [16] в качестве основания классификации ИОМ выбирает интеллектуальную направленность деятельности, придающую, по мнению автора, различие содержанию урочной и внеурочной деятельности.

В целом, можно выделить несколько целевых направлений введения ИОМ как формы деятельности на каждой из ступеней обучения: цели предметно-центристской ориентации и личностно-ориентированные цели (таблица 1). Выбор оснований классификации ИОМ, являющихся основой определения форм взаимодействия участников образовательного процесса, определяется внешними причинами и не учитывает интерактивный характер ИОМ, позволяющий «интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач», «повышать мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем», «осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, общения, переживания» [18, с.12].

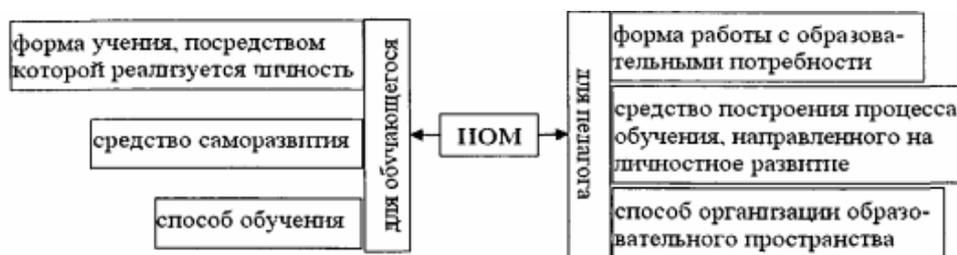
Таблица 1

Цели разработки ИОМ на различных ступенях обучения	
Ступень	Цели ИОМ
Начальная	компенсация трудностей в обучении, освоение предметного материала, повышение функциональной грамотности в предмете
Средняя	осмысление путей получения образования; совершенствование в избранной сфере деятельности; повышение функциональной грамотности; развитие образовательной потребности; работа с одаренными подростками
Старшая	организация профильного обучения; организация исследовательской деятельности, становление личностных достижений, развитие рефлексии
Проф.об-разование	включение в рефлексию учебных затруднений, повышение эффективности профессиональной подготовки

Таким образом, в качестве первичных дифференцирующих факторов видов индивидуальных образовательных маршрутов школьников мы рассматриваем возрастной этап развития, степень активности субъекта (обучающегося), ведущую функцию содержания образования. Сочетание первичных дифференцирующих факторов определяет характеристики моделей ИОМ.

Анализ подходов к определению компонентов модели позволяет в рамках нашего исследования в качестве основы моделирования ИОМ определить идею открытости индивидуального образовательного пространства как результата совместной деятельности участников образовательного процесса и выделить ряд взаимосвязанных блоков. Методологический блок определяет характеристики открытости индивидуального образовательного пространства, включает системообразующие принципы, цели, задачи разработки ИОМ. Технологический блок модели ИОМ включает организационно-педагогические, дидактические условия, содержательно-деятельностные этапы реализации ИОМ. Оценочно-результативный блок определяет систему мониторинга, критерии и показатели развития познавательной компетентности, уровни развития готовности старших подростков к выбору профиля обучения.

Процесс проектирования ИОМ есть форма, средство и способ организации деятельности (рисунок 3):



Анализируя представленные подходы к определению этапов проектирования ИОМ, следует отметить, что, несмотря на заявляемый авторами приоритет становления субъект-субъектных отношений между педагогом и старшим подростком, обучающийся обладает узкими возможностями формулировки целей на предметном уровне, первичны показатели, характеризующий уровень предметных знаний, формируемые умения вторичны. Анализ различных подходов к проектированию ИОМ показывает, что большинство исследователей делает акцент на вариативности для обучающегося этапа определения формы итогового

отчета, формы проверки и оценки знаний. Оценку реализованного маршрута производит педагог, обучающийся выбирает из предлагаемых форму организации процесса внешнего педагогического оценивания.

Анализ этапов проектирования моделей ИОМ, представленных в работах исследователей, показывает, что в качестве взаимодействующих участников рассматриваются педагог и обучающийся. Для каждого участника образовательного процесса этапы реализации модели ИОМ содержат определенную специфику. Г.В.Куприянова акцентирует внимание на задачах и достигаемых результатах их прохождения для педагога и обучающегося. С.В.Маркова рассматривает этапы индивидуального образовательного маршрута как реализацию этапов педагогического сопровождения. М.Г.Остренко технологические алгоритмы для педагога понимает как объединение отдельных приемов, техник и технологий [18, с.106-110].

Мы считаем, что разработка содержательно-деятельностных этапов проектирования ИОМ старшего подростка должна включать деятельностные алгоритмы для обучающихся, педагогов, родителей обучающихся. Рассмотрим их специфику, исходя из системообразующих принципов и интерактивных характеристик открытой модели ИОМ.

При анализе деятельностных алгоритмов для педагогов исследователи анализируют необходимость использования учителем в процессе реализации этапов ИОМ определенных образовательных технологий: проблемного обучения, эвристического обучения, блочно-модульной, информационно-коммуникационной технологий обучения [9]. На наш взгляд, конкретизация образовательной технологии, в рамках которой действует учитель, ограничивает педагога профессионально: выбор определенной технологии обучения определяется комплексом факторов. Более обоснован выбор элементов образовательных технологий, согласованных с профессионально-личностными характеристиками педагога, особенностями образовательного пространства класса и образовательного учреждения.

Важным фактором разработки модели ИОМ является обоснование организационно-педагогических условий эффективного проектирования ИОМ (В.И.Андреев, Н.М.Борытко, А.М.Новиков) - оказывающих существенное влияние на протекание педагогического процесса внешних обстоятельств, предполагающих достижение определенного результата. Авторы, исследовавшие организационно- педагогические условия проектирования ИОМ (см. Приложение 3), рассматривают в качестве одного из важнейших условий осуществление педагогической поддержки и сопровождения. А.В.Мудрик [17] трактует педагогическую поддержку как сознательную помощь школьнику в приобретении знаний, навыков.

Анализ исследований показывает, что авторы выделяют различные условия эффективности педагогического сопровождения: информационную поддержку участников образовательного процесса, активное включение обучающихся в процесс разработки ИОМ (Г.В.Куприянова), субъект-субъектное взаимодействие (В.Н.Маркова), использование школьного компонента учебного плана, методическое сопровождение педагогов (С.Г.Воровщиков, Т.В.Захарова, Н.Г.Зверева и др.), системную деятельность педагогического коллектива (И.А.Галацкова). Н.В.Смирнова акцентирует внимание на уровне психолого- педагогической подготовки педагога. На наш взгляд первичным условием, обеспечивающим эффективность педагогического сопровождения обучающегося в процессе построения ИОМ выступает готовность педагога к осуществлению взаимодействия в условиях проектирования ИОМ школьником. Н.А.Булакова рассматривает готовность педагога к развитию познавательной компетентности как интегративную характеристику, отражающую способность эффективно проектировать и реализовывать условия развития опыта школьников самостоятельного решения учебно-познавательных и других проблем, установку педагога на саморазвитие и самосовершенствование [3, с.8].

При исследовании эффективности процесса проектирования ИОМ значительное внимание исследователями уделено психолого-педагогической

диагностике, базирующейся на принципах комплексности, доступности, систематичности, достоверности и открытости (Н.Г.Зверева, Н.А.Лабунская, В.В.Лоренц, М.Л.Соколова, Ю.Ф.Тимофеева). С.Н.Ямшина обосновывает практическую реализацию ИОМ на основе диагностики в рамках каждого этапа. М.Г.Остренко обосновывает в качестве условия эффективности ИОМ организацию внутреннего и внешнего мониторинга [18]. Алгоритм проектирования ИОМ в исследовании С.В.Марковой строится на основе диагностики уровня познавательных возможностей, анализе познавательной направленности [16]. Н.Г.Зверева рассматривает психолого-педагогическую диагностику как системообразующий фактор построения ИОМ обучающимися [8]. И.А.Галацкова, выделяя два аспекта представления ИОМ как характеристики и принадлежности школьника и как характеристики и принадлежности образовательного пространства, вводит понятие диагностического маршрута. Диагностика выполняет наряду с диагностической развивающую, формирующую, коррекционную функции, выступая средством личностного развития обучающихся. Системно-комплексная диагностика как направление движения школьника к целевой точке включает содержательно-смысловые блоки, среди которых личностное развитие обучающихся и их социально-психологическая компетентность; а также психолого-педагогическая компетентность педагогов. Т.И.Шамова, Г.Н.Шибанова [26], обосновывая необходимость объективной информации, поступающей в результате диагностико-аналитической деятельности, рассматривают педагогическую диагностику как оперативное изучение и оценку, регулирование и коррекцию процесса на уровне личности школьника и деятельности учителя. С учетом выделенных системообразующих принципов открытой модели ИОМ (рефлексивного и концентрического), в нашем исследовании диагностико-аналитическая деятельность педагога рассматривается как важнейшее условие проектирования ИОМ школьниками. Процесс и результат диагностико-аналитической деятельности педагога становятся для всех участников образовательного процесса

источником информации для саморефлексии. В рамках нашего исследования диагностико-аналитическая деятельность обладает наряду с диагностической, развивающей, формирующей и коррекционной функциями:

- мотивационной функцией, направляющей процесс целеполагания, фиксирующей внимание участников образовательного процесса на опредмеченных потребностях; ориентирующей процесс самоизменений;

- функции согласования позиций участников образовательного процесса, позволяющей формировать единую систему целей деятельности школьников, педагогов, родителей в образовательном пространстве учреждения.

Таким образом, условиями эффективности процесса проектирования индивидуального образовательного маршрута выступает готовность педагога к осуществлению взаимодействия в условиях проектирования ИОМ школьником, включающая информационный, организационно-технологический, социальный и методический компоненты, а также диагностико-аналитическая деятельность педагога, выполняющая диагностическую, мотивационную, формирующую, развивающую, коррекционную функции и функцию согласования позиций.

Теоретический анализ моделей ИОМ включает выявление критериев готовности старшего подростка к выбору профиля обучения - качественных и количественных характеристик сформированности свойств (Л.Е.Балашов, В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев). В исследованиях критериями эффективности развития познавательной компетентности как основы готовности к профильному выбору выступают развитие группового субъекта (А.И.Донцов, В.В.Краевский, Р.С.Немов, А.В.Хуторской), интеллектуально-личностное развитие (В.Я.Ляудис, С.В.Маркова, М.Г.Остренко, М.Утепов). И.А.Галацкова в качестве критериев эффективности моделирования маршрутов выделяет динамику личностного развития обучающихся, их

социально-психологическую компетентность и психолого-педагогическую компетентность учителей [50, с.133]. Е.Р.Антоненко [9] обосновывает критерии сформированности интеллектуально-познавательной компетентности и эмпирические показатели развития культуры самостоятельной учебной деятельности.

Учитывая, что основой развития готовности старшего подростка к выбору профиля обучения выступает познавательная компетентность, выделяемый нами ряд критериев отражает личностные изменения в процессе формирования познавательной компетентности при реализации открытой модели ИОМ. Личностный принцип требует исследовать психические процессы и состояния как процессы и состояния личности (Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн). В ходе онтогенеза происходит превращение психических процессов в психические свойства его личности (Б.Ф.Ломов). Д.Б.Эльконин умственное развитие рассматривает как часть процесса формирования личности. Закономерным является органическое единство познавательной, аффективной и регулятивной сторон психического явления (А.Брушлинский), интегральным показателем которых выступает образ Я [2]. Исходя из этого, нами рассматриваются следующие критерии:

1). Мотивационный критерий учитывает связь мотивов, вытекающих из содержания и процесса выполнения учебной деятельности (познавательные интересы, потребность в интеллектуальной активности), и мотивов, определяемых взаимодействием школьника в образовательном пространстве (потребности в общении, одобрении, положении в системе межличностных отношений) (Л.И.Божович). Мотивационный критерий опосредован ценностью образования, смыслом, придаваемым личностью познавательной деятельности (М.И.Лукьянова). Принятие ценности образования - форма социальной активности, внутренний стимул и опора в поведении и деятельности.

2). Интеллектуально-познавательный критерий определяется значимостью содержательно-операционального компонента познавательной

деятельности, определяющего процессы, связанные с особенностями интеллектуальной сферы личности [18, с.37].

3). Эмоционально-волевой и регулятивный критерий подчеркивает значимость переживаемых по отношению к деятельности положительных эмоций - радости творчества, чувства удовлетворения от напряженной умственной работы и осознаваемые старшим подростком. Наличие данного критерия определяется взаимосвязью продуктивного развертывания деятельности и сформированности эмоционально-волевой сферы (И.А.Зимняя, С.Л.Рубинштейн, Т.И.Шамова). Критерий определяет степень удовлетворенности условиями школьной жизни, раскрывает интеграцию взаимодействия участников образовательного процесса и отношения к организации процесса обучения, включая эмоциональный фон (А.Л.Журавлев, В.В.Новиков, Е.Е.Петрушихина, С.И.Самыгин). Последний проявляется в уровне тревожности как личностном состоянии переживания эмоционального дискомфорта вследствие оценки объективно нейтральных ситуаций как содержащих опасность интересам и ценностям [18, с.30], снижающем продуктивность деятельности в ситуациях усиления оценочного компонента (И.В.Дубровина, Н.Ф.Талызина), и уровне самооценки, обуславливающей потребность достижения успеха в познавательной деятельности и уровень притязаний [18, с. 16]. Самооценка вытекает из рефлексии (В.П.Зинченко, Е.Т.Соколова, В.В.Столин) и основывается на системе личностных смыслов [14, с.33].

4). Информационно-коммуникативный критерий определяет значимость информационной составляющей в процессе формирования готовности старшего подростка к профильному выбору, а также учитывает ведущий вид деятельности старшего подростка - общение, влияние группы как совокупного субъекта, включенность в нее обучающегося.

5). Критерий субъектности в образовательном процессе выступает следствием создания условий для проявления потребности и готовности обучающегося к саморазвитию (М.И.Лукиянова), самостоятельности как

способности к независимым действиям, проявлению собственной инициативы в выборе целей, способов ее достижения, активности как стремления к расширению сферы деятельности, осознанию личной ответственности за результаты и последствия своей деятельности, поведения, актуализации собственных потенциальных возможностей. Опыт приложения усилий как опыт осуществления сложных культуросообразных видов деятельности складывается в результате осознанной старшим подростком включенности в образовательное пространство в урочной и внеурочной деятельности и является личностным ресурсом [8, с.14].

Итогом анализа подходов к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов старших подростков являются следующие выводы:

1. Индивидуальный образовательный маршрут выступает как интегрированная модель индивидуального образовательного пространства, создаваемого педагогами и обучающимися с целью активизации самораскрытия и саморазвития личностных возможностей.

2. Первичными дифференцирующими факторами классификации ИОМ школьников выступают возрастной этап развития, степень активности субъекта (обучающегося), ведущая функция содержания образования.

3. Системообразующую функцию открытой модели ИОМ старших подростков выполняют рефлексивный и концентрический принципы. Структурными составляющими модели индивидуального образовательного маршрута школьника выступают методологический блок (системообразующие принципы, цели, задачи), технологический блок (организационно-педагогические, дидактические условия; содержательно-деятельностные этапы реализации ИОМ) и оценочно-результативный блок (система мониторинга, критерии эффективности реализации ИОМ).

4. Выявлены организационно-педагогические условия эффективного проектирования ИОМ школьниками - готовность педагога к осуществлению взаимодействия в условиях проектирования ИОМ

школьником (компоненты: информационный, социально-психологический, организационно-технологический, методический) и диагностико-аналитическая деятельность (функции: диагностическая, мотивационная, формирующая, развивающая, коррекционная, согласования позиций).

5. Определены критерии готовности к совершению профильного выбора старшими подростками в условиях реализации ИОМ: мотивационный, интеллектуально- познавательный, эмоционально-волевой и регулятивный, информационно-коммуникативный, субъектность в образовательном процессе.

Обратимся к анализу дидактических условий, содержательно-деятельностных этапов проектирования и определению показателей и уровней развития готовности старших подростков к выбору профиля обучения.

1.2. Проблема развития познавательной компетентности школьников в процессе проектирования индивидуальных образовательных маршрутов

Для обоснования дидактических условий проектирования ИОМ школьниками рассмотрим основы процесса формирования познавательной компетентности старшего подростка. Согласно С.Г.Воровщикову, формирование познавательной компетентности выступает как качественное изменение осуществления обучающимися познавательной деятельности, проявляющееся в полноте её состава, прочности структурных отношений компонентов, позитивной динамике общих учебно-познавательных умений [3, с.14].

Формирование и развитие составляющих познавательной компетентности старшего подростка достигается путем формирования у школьников универсальных учебных действий, рассматриваемых как способности школьников к саморазвитию через активное присвоение

социального опыта (А.А.Бобров, А.А.Михайлов А.В.Усова) [14]. В психологическом значении универсальные учебные действия выступают как совокупность способов действий обучающегося и связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. Концепция развития универсальных учебных действий разработана А.Г.Асмоловым, Г.В.Бурменской, О.А.Карабановой и др. Обобщая подходы исследователей, нами определен перечень универсальных учебных действий, составляющих познавательную компетентность и формируемых в процессе проектирования ИОМ школьниками (таблица 2).

В основе универсальных учебных действий лежат логические операции мышления (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина). Мышление как высший познавательный процесс связан с активным изменением образовательного пространства на основе включения в деятельность преобразовательного и познавательного характера (В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин).

Таблица 2 Универсальные учебные действия, составляющие познавательную компетентность

Универсальные учебные действия, составляющие познавательную компетентность

Блок УУД	Составляющие познавательной компетентности
Личностные	Профессиональное самоопределение; действия смыслообразования на основе ценностно-смысловой ориентации
Регулятивные	Целеполагание; планирование; прогнозирование, контроль; оценка; коррекция, волевая саморегуляция
Познавательные	Формулирование познавательной проблемы, цели; знаково-символические действия моделирования; выбор эффективных способов решения задач; рефлексия способов, условий действия, процесса и результатов деятельности; поиск, извлечение, определение основной информации; осознанное и произвольное построение речевого высказывания; анализ, синтез, обобщение, аналогия, сравнение, классификация, подведение под понятие, выведение следствий; установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательств, алгоритмов; выдвижение, обоснование гипотез
Коммуникативные	Постановка вопросов, планирование сотрудничества с учителем и сверстниками

Успешность контроля проектирования ИОМ как решение задачи определяется количеством шагов действий, которые может предусмотреть школьник (В.В.Давыдов). Способность действовать в уме — компонент теоретического мышления, фундаментальная характеристика интеллектуальной сферы личности. В развитом виде способность действовать в уме содержит три основных компонента: анализ условий задачи проектирования, планирование решения без внешней фиксации и осознание обобщенного способа деятельности. Результаты разработки оформляются в виде модели, образа. Психологическим механизмом формирования внутреннего плана действий выступает ориентировочная основа действий (ООД). П.Я.Гальперин выделяет три типа ООД: определяющая образы действия и продукт; содержащая образцы выполнения действий, предполагающая обучение анализу новых заданий, выделению опорных точек и условий правильного выполнения заданий. Третий тип ориентировочной основы позволяет подростку самостоятельно выделить закономерность, создать основы для переноса действий проектирования ИОМ в изменяющиеся условия. Необходимость самоконтроля процесса проектирования ИОМ создает благоприятные условия для формирования способности к планированию и выполнению действий во внутреннем плане, преодолению инертности мышления [65]. Последнее приводит к трудностям представления информации в новой форме, к утрате способности установления многозначных причинно-следственных связей.

Таким образом, реализация дидактических условий в рамках модели ИОМ как средства развития готовности школьников к выбору профиля обучения предполагает формирование и развитие универсальных учебных действий, базирующихся на выполнении логических мыслительных операций, лежащих в основе познавательной компетентности. Формирование внутреннего плана действий для реализации процесса проектирования ИОМ предполагает создание школьниками ориентировочных основ.

Возрастные особенности школьников определяют специфику формирования универсальных учебных действий (А.Г.Асмолов). С учетом рассмотренных ранее параметров, определяющих возрастные особенности школьников, характеристики подросткового возраста выступают целью и средством процесса проектирования ИОМ:

— Ведущий вид деятельности — общение на основе общественно-полезной деятельности, условие личностного благополучия и центральная потребность (В.В.Давыдов, И.В.Дубровина, Д.И.Фельдштейн). Учебная деятельность как осуществляемая активность обеспечивает индивидуализацию подростка; в особенностях выбора средств, способов учебной деятельности старший подросток утверждает себя как субъекта деятельности, подчеркивает изменение статуса старшего подростка, способного к выбору.

— Социальная ситуация развития характеризуется переходом к изучению основ наук, обобщенностью знаний, требующих высокого уровня организации умственной деятельности (И.В.Дубровина, Д.И.Фельдштейн).

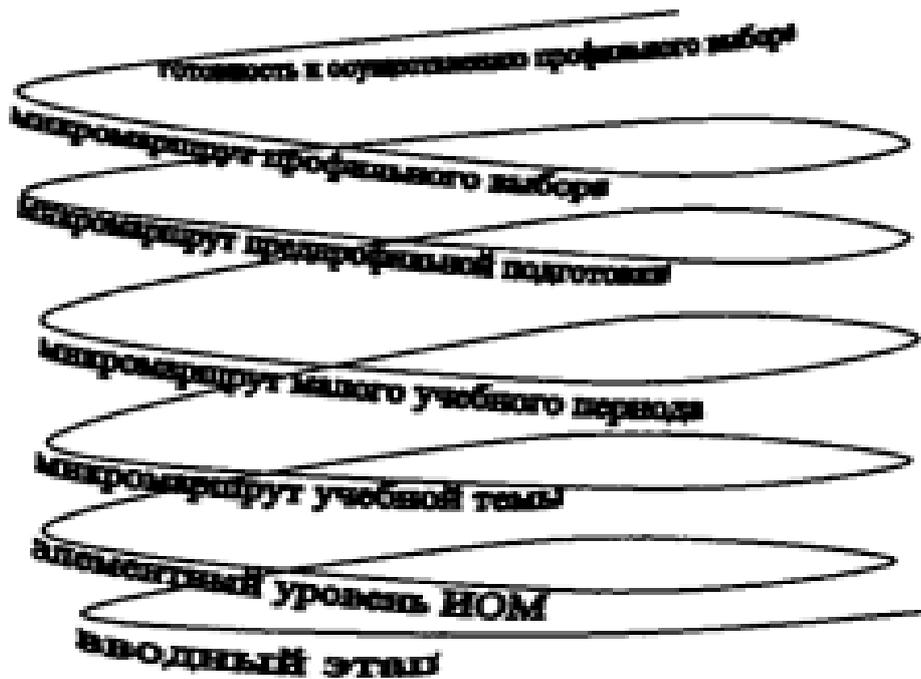
— Психические новообразования включают интенсивное становление стержневых избирательных ненасыщаемых познавательных интересов (Л.И.Божович); интереса к себе, самосознания; самооценка [242], на основании чего развивается стремление к саморазвитию — для подростка характерна не слабость воли, а слабость цели. (Л.С.Выготский). Центральным личностным новообразованием является чувство взрослости, сензитивность к усвоению норм, ценностей и способов поведения.

Таким образом, проектирование ИОМ как средства формирования познавательной компетентности согласовано с возрастными особенностями школьников. При этом возрастные особенности определяют специфические требования к дидактической реализации процесса формирования и развития универсальных учебных действий.

С учетом проведенного выше анализа, в нашем исследовании этапы проектирования ИОМ старшим подростком в содержательно-деятельностном

наполнении учитывают последовательность формирования мыслительных приемов и строятся в соответствии с этапами освоения новых видов деятельности. Непрерывность процесса формирования познавательной компетентности, рефлексивный принцип как основополагающий в процессе проектирования ИОМ и основные новообразования старшего подросткового возраста в качестве центрального этапа выдвигают этап составления ООД проектирования ИОМ в образовательном процессе.

Рисунок 6. Содержательно-деятельностные этапы проектирования модели ИОМ



Перечислим определенные в нашем исследовании содержательно-деятельностные этапы проектирования ИОМ:

Вводный этап - информационно-диагностический: информационное ознакомление с понятием индивидуального образовательного маршрута.

Первый этап — элементный уровень построения ИОМ: поэлементное обучение выполнению отдельных составляющих ИОМ.

Второй этап — проектирование ИОМ изучения предметной темы: проектирование обучающимися микромаршрутов изучения предметной темы.

Третий этап — проектирование ИОМ малого учебного периода: разработка и реализация микромаршрута малого четверти, триместр.

Четвертый этап — проектирование ИОМ профильного выбора: разработка и реализация микромаршрута осуществления первичного профильного выбора.

Пятый этап — осуществление профильного выбора.

С учетом рассмотренных содержательно-деятельностных этапов проектирования ИОМ определим показатели выделенных ранее критериев, на основании которых произведем оценку состояния готовности старшего подростка к выбору профиля обучения.

Теоретический анализ исследования позволяет представить систему выделенных нами критериев и показателей сформированности познавательной компетентности в процессе проектирования ИОМ старшими подростками (таблица 4).

Таблица 4.

Система критериев и показателей диагностической оценки

Критерий	Показатели
1. Мотивационный	Устойчивые познавательные мотивы, внеучебные и учебные познавательные интересы; осознаваемые профессиональные интересы, соотносящиеся с познавательными; ценность познания
2. Интеллектуально-познавательный	Самостоятельная постановка целей и задач ИОМ; выдвижение гипотезы о связях и закономерностях собственных действий при проектировании ИОМ; формулировка умозаключений на основе аргументации; владение логическими операциями мышления; использование различных методов познания; перенос мыслительных приемов от этапа к этапу ИОМ; создание алгоритмов, ориентировочных основ ИОМ
3. Информационно-коммуникативный	Информированность о собственных возможностях и возможностях образовательного пространства; построение речевого высказывания; работа с информацией
4. Эмоционально-волевой и регулятивный	Удовлетворенность условиями организации обучения; удовлетворенность отношениями «педагог – школьник»; адекватная позитивная самооценка и уровень притязаний Переживаемые по отношению к учению эмоции; познавательная рефлексия действий по решению познавательных задач проектирования ИОМ; уровень общей тревожности; ответственность за собственный выбор действий в ИОМ; контроль и оценка процесса и результатов реализации шагов ИОМ
5. Субъектность в образовательном процессе	Инициатива в определении целей и способов их достижения; стремление к самопознанию; ценность и значимость собственной личности; опыт самостоятельного проектирования, исследования; опыт делового лидерства

Таким образом, критерии и показатели сформированности познавательной компетентности включают составляющие, оценку которых

можно осуществить в процессе проектирования ИОМ педагог и сам обучающийся.

Обоснуем выделение уровней готовности старшего подростка к выбору профиля обучения. Процесс выделения уровней базируется на положениях Б.С.Блума, Л.С.Выготского, В.В.Давыдова о выделении уровней овладения деятельностью человеком, подходе Д.Г.Левитеса о смещении акцента с оценки результата на оценку процесса в отношении метапредметных, личностных результатов. В исследованиях основанием выделения уровней выступает степень самостоятельности действий обработки и преобразования информации (базовый и продвинутый) (С.Г.Воровщиков) [3]; психологическая трактовка познания как продвижения по уровням и формам деятельности, связанным с процессами познания от узнавания к подражанию и к эвристическому и творческому действиям (Е.Н.Рябинова) [20]. Основываясь на оценке содержания деятельности от отсутствия учебных действий как целостных единиц до их обобщения на основе выявления общих принципов, Н.Н.Давыдова, О.С.Смирных предлагают дифференциацию по шести уровням сформированности учебных действий [65, с.172]. Н.В.Калинина вводит неустойчивый уровень сформированности личностных новообразований, соответствующий различным сочетаниям сформированности составляющих [10]. В исследовании М.Н.Комиссаровой при количественном определении воспроизводящего, интерпретирующего и креативного уровня владения познавательной компетентностью автор использует суммирование рангов, присвоенных каждой характеристике [14, с.109].

Обобщая представленные подходы, следует отметить, что слабая градация, выраженная двумя-тремя уровнями, расширяет временные рамки отслеживания положительной динамики продвижения школьника вдоль ИОМ. При этом старший подросток нуждается в наличии положительной обратной связи относительно своего продвижения в ИОМ. При выделении уровней сформированности познавательной компетентности в процессе

проектирования ИОМ, выступающих как уровни готовности к совершению профильного выбора, необходимо использовать широкую градацию характеристик и, соответственно, количества уровней. Учет возрастных особенностей школьников выступает основанием для утверждения о необходимости рассмотрения в качестве одного из уровней промежуточного: формирование старшего подростка неравномерно. Наряду с отдельными составляющими, обладающими сходным уровнем развития, возможно выявление характеристик, частично или значительно отличающихся по уровню сформированности.

Стремление к проявлению активности, инициатива редка. Понимание значения познания как ценности без самоопределения по отношению к ценности. Частичное проявление ответственности по самовоспитанию. Терпимое отношение к препятствиям. Адекватное соотнесение собственных возможностей и способностей.

Количественная. Средний и ниже среднего уровни сформированности более чем половины показателей с допустимым преобладанием последнего и наличием одного показателя низкого уровня; отсутствие показателей на высоком и выше среднего уровнях.

Качественная. Познавательные мотивы неустойчивы. Интерес к внешним результатам работы. Профессиональные интересы диффузны, отдельные познавательные увлечения. Положительное пассивное отношение к построению ИОМ. Постановка целей и задач при поддержке педагога. Краткосрочное планирование, деятельность по шаблону. Затруднения в формулировке умозаключений, отсутствие аргументации. Слабые умения анализировать, выделять главное, обобщать. Волевые усилия практически отсутствуют. Преобладает внешний контроль. Зависимость от мнения сверстников, педагогов. Речевые высказывания просты. Низкая информированность о собственных возможностях, возможностях образовательного пространства. Работа с информацией по заранее данному шаблону, требуется поддержка педагога для включения новых операций в

деятельность. Опыт организации исследования и проектной деятельности отсутствует, при работе в группе пассивен, узкие наиболее простые операции, ответственность за результат которой лично не принимается. Проявляется негативное отношение к условиям организации образовательного пространства, неудовлетворённость отношениями педагогами и сверстниками. Интерес к отдельным сторонам своей личности. Эпизодическая активность. Периодический выбор избегания ситуаций, требующих приложения усилий. Ценностное отношение к личности не сформировано, низкий уровень самопринятия и самоуважения. Преобладает экстернальный контроль. Ответственность как ценность не сформирована. Преобладание мотива избегания неудач.

Количественная. Низкий уровень сформированности более чем половины показателей, остальные распределены между средним и ниже среднего со значительным преобладанием последнего; отсутствие показателей, сформированных на высоком и выше среднего уровня.

Качественная. Отсутствуют устойчивые познавательные мотивы. Профессиональные интересы диффузны. Задача проектирования ИОМ не принимается. Отсутствует самостоятельная постановка целей и задач. Планирование кратковременно, включает не более 2 шагов при внешней поддержке педагога. Возможно искажение условий и средств при планировании. Отсутствует формулировка аргументации. Затруднены все виды мыслительных операций. Преобладают отрицательные эмоции обиды, неудовлетворенности. Волевые усилия отсутствуют. Ответственность за выбор перекладывает на других. Не умеет возобновить работу, отказывается от выполнения после затруднения даже при наличии поддержки. Слабо информирован о собственных возможностях, о возможностях образовательного пространства. Затруднено построение речевых высказываний. Затруднено первичное восприятие информации. Опыт самостоятельного проведения исследований отсутствует. Пассивное или активное сопротивление при работе в группе. Отсутствует опыт лидерства в

познавательной деятельности. Неудовлетворен условиям организации обучения, отношениями со сверстниками. Интересы к процессу проектирования ИОМ нет. Стремление к саморазвитию отсутствует. Неверие в собственные способности и возможности. Инициатива отсутствует. Избегает ситуаций, требующих приложения усилий. Ценностное отношение к своей личности не сформировано, низкий уровень самопринятия и самоуважения. Не осознает ценность ответственности за себя и свои поступки. Конфликтность из-за чрезмерной критичности.

Количественная. Все случаи, не соответствующие остальным уровням; наличие среди ровней сформированности показателей сочетания не менее чем по одному показателю высокого уровня и ниже среднего или низкого; выше среднего и низкого Качественная. Противоречивые отдельные характеристики затрудняют процесс выстраивания ИОМ. Многообразие поведенческих, эмоциональных, познавательных проявлений.

Подводя итог рассмотрению развития познавательной компетентности старших подростков в процессе проектирования ИОМ, можно сделать следующие:

1. Учет принципа визуализации пошагового продвижения определяется возрастными особенностями школьников. Фреймовые формы представления информации позволяют формировать познавательную компетентность, концентрированно визуализируя и актуализируя личностный опыт старшего подростка.

2. Универсальные учебные действия являются основанием построения познавательной компетентности. Содержательно-деятельностные этапы процесса проектирования ИОМ (вводный, элементный уровень ИОМ, микромаршрут учебной темы, микромаршрут малого учебного периода, микромаршрут предпрофильной подготовки, микромаршрут профильного выбора) выступают деятельностной основой формирования и развития познавательной компетентности старшего подростка в образовательном процессе. Непрерывность и дискретность продвижения школьника по ИОМ

фиксируется с помощью план-карты, построенной на основе фреймовых форм представления информации.

3. Определены показатели сформированности познавательной компетентности:

—показатели мотивационного критерия: устойчивые познавательные мотивы, внеучебные и учебные познавательные интересы, осознаваемые профессиональные интересы, соотносящиеся с познавательными; принятие учебной задачи моделирования ИОМ; ценность познания.

—показатели интеллектуально-познавательного критерия: самостоятельная постановка целей и задач ИОМ; выдвижение гипотезы о связях и закономерностях собственных действий при проектировании ИОМ; формулировка умозаключений на основе аргументации; владение логическими операциями мышления; использование различных методов познания; перенос мыслительных приемов от этапа к этапу ИОМ; создание алгоритмов, ориентировочных основ ИОМ;

—показатели информационно-коммуникативного критерия: информированность о собственных возможностях и возможностях образовательного пространства; построение речевого высказывания; работа с информацией;

—показатели эмоционально-волевого и регулятивного критерия: удовлетворенность условиями организации обучения, удовлетворенность отношениями «педагог — школьник», адекватная позитивная самооценка и уровень притязаний, переживаемые по отношению к учению эмоции, познавательная рефлексия действий по решению задач проектирования ИОМ, уровень общей тревожности, ответственность за собственный выбор действий в ИОМ, контроль и оценка процесса и результатов деятельности по реализации шагов ИОМ;

—показатели критерия субъектности школьника в образовательном процессе: инициатива в определении целей и способов их достижения, стремление к самопознанию, ценность и значимость собственной личности,

опыт самостоятельного проектирования, исследования, опыт делового лидерства.

4. Обоснованы уровни сформированности выделенных критериев на основе широкой дифференциации характеристик и количества уровней: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий и промежуточный.

Выводы по первой главе

1. Профильное обучение и предпрофильная подготовка выступает как форма и условие индивидуализации обучения школьника. Результатом является готовность старшего подростка к выбору профиля обучения. Средством развития готовности старшего подростка к профильному выбору выступает индивидуальный образовательный маршрут. Определены первичные дифференцирующие факторы классификации индивидуальных образовательных маршрутов школьников: возрастной этап развития, степень активности субъекта (обучающегося), ведущая функция содержания образования.

2. Компетентностный подход обеспечивает реализацию учебных ситуаций как структурных единиц индивидуального образовательного пространства. Познавательная компетентность (интегрированная личностная характеристика обучающегося, проявляющаяся в осознании ценности познания, владении определенными путями осуществления самоуправляемой деятельности приобретения, накопления, переработки и использования информации для решения познавательных проблем и наличия опыта саморефлексии познавательной деятельности) является основой формирования у обучающихся готовности к профильному выбору. Структура познавательной компетентности интегрирована со структурой познавательной деятельности.

3. Процесс обучения старших подростков, основанный на реализации открытой модели индивидуальных образовательных маршрутов, обеспечивает развитие познавательной компетентности как системного образования, выступающего интегративной личностной характеристикой и распространяющейся на учебный процесс и сферу познания в целом, и наиболее эффективен на этапе предпрофильной подготовки старших подростков, позволяя осуществить выпускниками обоснованный профильный выбор.

4. Структурными составляющими открытой модели ИОМ школьника определены: методологический (системообразующие: рефлексивный принцип, принцип визуализации, принцип концентризма; цели, задачи), технологический (организационно-педагогические, дидактические условия; содержательно-деятельностные этапы) и оценочно-результативный блок (система мониторинга, критерии и показатели).

5. Выделены этапы процесса проектирования ИОМ: вводный, элементный уровень ИОМ, микромаршрут учебной темы, микромаршрут малого учебного периода, микромаршрут предпрофильной подготовки, микромаршрут профильного выбора. Этапы выступают деятельностной основой формирования в образовательном процессе познавательной компетентности школьника, базирующейся на универсальных учебных действиях. Способом фиксации шагов на каждом этапе является план-карта, построенная на основе фреймовых форм представления информации, позволяющая представлять процесс продвижения старшего подростка как двуединый непрерывный и дискретный.

6. Критериями готовности старшего подростка к выбору профиля обучения, для каждого из которых определены показатели и уровни сформированности, выступают: мотивационный, интеллектуально-познавательный, эмоционально-волевой и регулятивный, информационно-коммуникативный, субъектность в образовательном процессе.

7. Условиями эффективности процесса проектирования индивидуального образовательного маршрута школьниками является организационно- педагогические условия проектирования ИОМ школьника: готовность педагога к осуществлению взаимодействия в условиях проектирования ИОМ школьником, включающая информационный, организационно-технологический, социальный и методический компоненты и диагностико-аналитическая деятельность педагога, выполняющая диагностическую, мотивационную, формирующую, развивающую, коррекционную функции и функцию согласования позиций.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Программа эксперимента по реализации индивидуальных образовательных маршрутов

На основании обобщенных положений теоретического исследования разработана и реализована программа экспериментального исследования по разработке и внедрению модели индивидуального образовательного маршрута как средства развития готовности школьников к выбору профиля обучения.

Объект исследования: процесс развития готовности школьников к выбору профиля обучения.

Предмет исследования: развитие готовности школьников к выбору профиля обучения при проектировании и реализации открытой модели индивидуальных образовательных маршрутов.

Цель эксперимента: уточнение и экспериментальная апробация модели индивидуальных образовательных маршрутов как средства развития готовности школьников к выбору профиля обучения.

Гипотеза эксперимента: индивидуальный образовательный маршрут будет являться средством развития готовности школьника к совершению профильного выбора, если:

-организация обучения на этапе предпрофильной подготовки осуществляется в форме индивидуального образовательного маршрута;

-системообразующими принципами открытой модели индивидуального образовательного маршрута выступают рефлексивный принцип, принцип концентризма и принцип визуализации, определяющие

деятельностную основу взаимодействия участников образовательного процесса;

-педагог планирует учебный процесс на основе учебных ситуаций с опорой на фреймовые формы представления информации;

-организационно-педагогическими условиями эффективности проектирования школьником индивидуального образовательного маршрута выступают готовность педагога к осуществлению взаимодействия в условиях проектирования ИОМ школьником и осуществление педагогом диагностико-аналитической деятельности в образовательном процессе с опорой на положительную обратную связь.

Для достижения поставленной цели сформулированы задачи эксперимента:

1. Разработать методику и реализовать констатирующий этап эксперимента, направленный на изучение реализуемых в образовательных учреждениях моделей индивидуального образовательного маршрута.

2. На основании анализа и обобщения результатов констатирующего этапа эксперимента уточнить основные характеристики открытой модели ИОМ как средства развития готовности старшего подростка к профильному выбору.

3. Разработать методику и реализовать формирующий этап эксперимента по апробации открытой модели ИОМ.

4. На основании анализа и обобщения результатов формирующего этапа эксперимента разработать методические рекомендации для педагогов по реализации ИОМ как средства развития готовности старших подростков к профильному выбору.

Модификация методик, включенных в единый блок определялась задачами исследования. Результаты диагностики подвергались качественной и количественной обработке. Количественная обработка предполагала унифицированное для всех методик разделение по уровням - высокому, выше среднего, среднему, ниже среднего, низкому. На основании полученных

экспериментальных данных определялся уровень готовности старших подростков к осознанности профильного выбора.

В качестве методов исследования использовались:

- эмпирические: педагогический эксперимент (наблюдение, анкетирование, тестирование);

-праксиметрические: метод поэлементного анализа рефлексивных данных и самооценок обучающихся;

-математико-статистические методы: методы первичной обработки данных педагогического эксперимента - выборочное среднее; методы вторичной обработки данных - χ^2 -критерий Пирсона; представление данных в виде таблиц, диаграмм.

Сроки реализации педагогического эксперимента - 2020-2022 гг.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа. На первом информационно-поисковом этапе (2020 г.) на основании проведенного теоретического исследования разработана методика реализации констатирующего этапа эксперимента.

На втором конструктивно-исследовательском этапе (2020-2021 гг.) реализован констатирующий этап эксперимента, направленный на уточнение особенностей реализации модели индивидуальных образовательных маршрутов школьников в образовательных учреждениях, изучение их возможностей.

На основании анализа и обобщения экспериментальных данных, подтвержденных теоретических положений уточнены характеристики модели индивидуального образовательного маршрута как средства развития готовности старшего подростка к осознанности профильного выбора. Разработана методика проведения формирующего этапа эксперимента.

На третьем прогностическом этапе (2021-2022 гг.) реализован формирующий этап эксперимента. Проанализированы и обобщены данные экспериментальной деятельности, представлены методические рекомендации

по реализации открытой модели ИОМ как средства развития готовности школьников к профильному выбору.

Опытно-экспериментальной базой исследования стало Коммунальное государственное учреждение «Общеобразовательная школа № 18 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области.

В исследовании приняло участие 82 педагога, из них 9 педагогов-психологов, 73 педагога-предметника, 15 из которых являлись представителями административно-управленческого персонала.

Характеристика выборки. Из 195 обучающихся 8-9 классов, принимавших участие в исследовании на различных этапах, 124 человека - девочки, 71 - мальчики. Возраст испытуемых-обучающихся 8 классов на начало включения в экспериментальную деятельность - от 12,9 лет до 13,6 лет.

Экспериментальная и контрольная группы сопоставимы по следующим основаниям:

- возрастной состав (старший подростковый возраст);
- половой состав (количество девочек сопоставимо с количеством мальчиков, превышение в каждой из групп не более чем на 10%);
- педагогические условия (обучающиеся общеобразовательных учреждений).

Таким образом, экспериментальные и контрольные группы являются сопоставимыми как эквивалентные по существенным для эксперимента признакам.

Рассмотрим методику, организацию и результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Целью констатирующего эксперимента явилось уточнение характеристик модели индивидуальных образовательных маршрутов школьников через выявление особенностей существующих в практике работы образовательных учреждений моделей ИОМ школьников в системе

предпрофильной подготовки и изучение их эффективности. Для констатирующего этапа эксперимента определены следующие задачи:

1). Сформировать экспериментальную и контрольную группы обучающихся 8 классов - участников констатирующего этапа эксперимента.

2). Провести первичную диагностику сформированности составляющих познавательной компетентности обучающихся 8 классов контрольной и экспериментальной групп.

3). Проанализировать основные характеристики реализуемых в образовательных учреждениях моделей ИОМ обучающихся 8-9 классов в системе предпрофильной подготовки.

4). Провести итоговую диагностику сформированности составляющих познавательной компетентности старших подростков-участников экспериментальной и контрольной групп на этапе окончания основной школы и выявить распределение по уровням развития готовности выпускников к осознанности профильного выбора.

5). Проанализировать и обобщить результаты констатирующего этапа эксперимента, уточнив особенности открытой модели ИОМ как средства развития готовности школьников к профильному выбору.

На основе цели и задач сформулирована частная гипотеза констатирующего эксперимента: если на этапе предпрофильной подготовки ИОМ школьника выступает как дифференцированная образовательная программа, отражающая интересы, возможности и потребности обучающегося, то уровень готовности школьника к осознанности профильного выбора на момент окончания основной школы выше у обучающихся, обладающих высоким уровнем сформированности познавательной компетентности.

В качестве педагогов-участников эксперимента выступили педагоги-предметники (23 человека), педагоги-психологи (3 человека), осуществляющие профессиональную деятельность в КГ и ЭГ. Предварительно данные специалисты в ходе педагогических консилиумов

ознакомились с целями, задачами осуществления экспериментальной деятельности.

В классах контрольной группы образовательная деятельность осуществлялась вне процессов включения в разработку ИОМ и носила традиционный характер. Деятельность педагогов осуществлялась по аналогии с ранними этапами обучения в основной школе.

Общими процедурами для обучающихся экспериментальной и контрольной групп являлось участие во входной и итоговой педагогической диагностике, информационное обеспечение содержания предпрофильной подготовки, ее целей, задач, общего перечня направлений внеурочной деятельности. Обучающиеся экспериментальной группы первоначально наряду с другими участниками образовательного процесса знакомились с целями и задачами разработки и реализации ИОМ, возможностями, предоставляемыми образовательным учреждением, через реализацию комплекса различных психолого-педагогических мероприятий. Педагогический блок разработки ИОМ включал набор курсов по выбору; организацию проектной и исследовательской деятельности.

Психологический блок включал промежуточную диагностику, осуществляемую на основе индивидуального запроса участников образовательного процесса с использованием специализированных компьютерных программ, включая «Автоматизированное рабочее место «Профориентация учащихся», реализацию элективного курса «Я выбираю профессию», индивидуальное профконсультирование по запросу.

Школьники экспериментальной группы участвовали в психолого-педагогической диагностике, результаты которой обсуждались с обучающимися в ходе индивидуальных консультаций по запросу, анализировались по каждому классу в ходе вводного психолого-педагогического консилиума.

Технологический этап разработки ИОМ включал выбор обучающимися фиксированного по количеству учебных часов (с учетом учебного плана)

динамического по тематике комплекса краткосрочных элективных курсов (от 8 до 16 часов каждый), прохождение которых фиксировалось в индивидуальном портфолио каждого обучающегося. В ходе осуществления ИОМ в портфолио обучающихся экспериментальной группы вносились дополнительные формы деятельности обучающегося: тематика учебных исследований, участие в проектной деятельности, предметных олимпиадах, конкурсах, других формах урочной и внеурочной деятельности.

На уровне организации учебного процесса портфолио обучающегося как основной документ, фиксирующий ИОМ школьника, дополнялся данными успешности освоения предметных областей через отметки обучающихся на фиксированных промежуточных этапах (по итогам четверти), необходимыми действиями по коррекции знаний, умений и навыков в соответствии с образовательным стандартом основной школы, различными творческими работами обучающегося. В соответствии с представленными промежуточными результатами в ходе индивидуальных консультаций, психолого-педагогических консилиумов определялись цели освоения различных предметных областей в рамках ориентации на профильный выбор.

По итогам обучения в 8 классе в ходе педагогического консилиума анализировались особенности реализации ИОМ, запросов на промежуточную диагностику, планировался перечень краткосрочных элективных курсов на этап обучения в 9 классе, корректировалась программа элективного психологического курса «Я выбираю профессию». В результате индивидуальных консультаций анализировались особенности прохождения старшими подростками ИОМ. С началом периода обучения в 9 классе портфолио обучающегося дополнялось.

Деятельность по реализации ИОМ продолжалась по аналогии с предыдущим годом обучения. К моменту окончания основной школы проводилась итоговая диагностика. Через индивидуальные консультации, групповые тренинги подводился итог реализации обучающимися ИОМ

на этапе предпрофильной подготовки, данных. Анализировались особенности сравнительных диагностических.

Родители обучающихся в период начала осуществления констатирующего эксперимента были ознакомлены с целями и задачами предпрофильной подготовки. Дальнейшая деятельность осуществлялась согласно планам воспитательной работы классных руководителей классов ЭГ и КГ. В целом работа была направлена на вопросы успеваемости, подготовки к итоговой аттестации.

Анализ процесса построения ИОМ в условиях предпрофильной подготовки проведен в рамках итогового консилиума, организованного после осуществления выпускниками основной школы профильного выбора.

В ходе констатирующего этапа эксперимента проведен анализ реализуемой в образовательных учреждениях модели индивидуального образовательного маршрута, позволившего выявить ее основные характеристики. Следует отметить, что во всех образовательных учреждениях-экспериментальных площадках данные характеристики явились общими. Рассматривая представленную модель ИОМ как традиционную, с позиции типологии следует отметить ее структурно-функциональную аналогию с моделями ряда исследований [3]. Выбор модели определялся через первичную ориентацию на внешние показатели: возможности образовательного учреждения, требуемые внешние ориентиры, определяемые основными документами, регламентирующими процесс предпрофильной подготовки. На основе компиляции различных форм деятельности на уровне образовательного учреждения реализуемая форма традиционной модели ИОМ жестко фиксирована: при внешней индивидуализации (предоставление обучающимся выбора перечня элективных курсов, форм урочной и внеурочной деятельности, направлений преодоления учебных затруднений) активность обучающихся затрагивала внешние поведенческие характеристики: частоту посещения элективных курсов, преодоление затруднений в определенных образовательных областях,

фиксация форм и видов внеурочной деятельности, результатов участия в исследовательской и проектной деятельности.

Деятельность педагогов-предметников при наличии формальной включенности в процесс сопровождения проектирования ИОМ школьников на этапе предпрофильной подготовки сводился к фиксации учебных достижений. Педагоги не обладали готовностью к осуществлению деятельности в рамках проектирования ИОМ школьниками. В целом преобладала предметная направленность, целью которой выступала успешность обучающихся при прохождении итоговой аттестации.

Проанализируем особенности полученных результатов диагностики обучающихся. Для контрольной и экспериментальной групп выявлен недостаточный уровень познавательной мотивации, треть школьников (28%-КГ; 31%-ЭГ) не имеет выраженных учебных интересов. Около четверти участников показали наличие личностного смысла обучения (25%-КГ, 27%-ЭГ). По своей ориентированности интересы хаотичны и неопределенны по характеру. Интерес к учебному предмету напрямую зависит от личности педагога-предметника. У более чем 40% обучающихся выявлена внешняя мотивация. Преобладает тенденция к избеганию неудач (52%-КГ, 48%-ЭГ). Самостоятельная постановка целей у школьников не сформирована. Обучающиеся принимают внешние цели, предлагаемые взрослыми. Наиболее значимое положение занимают социальный и оценочный мотивы. Учебный мотив на третьей позиции. Игровой мотив проявляется у 8% в КГ и 7% в ЭГ.

Треть обучающихся 8 классов понимают значение учения, познания в целом без полного осознанного самоопределения по отношению к этой ценности. Для 8%-КГ и 6%-ЭГ выявляется значительная роль учебного процесса и познания. Данные коррелируют с результатами исследования характера эмоциональных переживаний, для распределения которых по уровням в исследуемых группах максимум смещен в область средних значений.

По результатам итоговой диагностики в 9 классах КГ и ЭГ большинство школьников имеет неустойчивые и неопределенные учебные и внеучебные интересы. Стабильно многочисленной остается группа обучающихся со средним уровнем сформированности познавательной потребности, отсутствием содержательной связи между познавательными интересами. Показатели, характеризующие придание обучению личностного смысла, возрастают (31%-КГ, 34%-ЭГ). Кривая распределения по уровням сформированности познания как ценности на момент окончания основной школы смещена в область средних показателей (32%-КГ, 34%-ЭГ). Высокий уровень сформированности познания как ценности показали 8% обучающихся КГ и 8% обучающихся ЭГ. Познавательная потребность не достигает уровня целенаправленной познавательной деятельности. В целом навык целеполагания сформирован у половины обучающихся (51%-КГ, 53%-ЭГ). Продолжает преобладать социальный и оценочный мотивы. Старшие подростки ориентированы на отметку, а не процесс познавательной деятельности. Наблюдается тенденция к повышению мотива избегания неудачи (55%-КГ, 54%-ЭГ).

Мотивационная составляющая для пятой части школьников характеризуется внутренними противоречиями, которые усиливаются к моменту окончания основной школы. При высоком уровне личностного смысла обучения 2% школьников КГ и 3% ЭГ обладает способностью к целеполаганию на уровне ниже среднего; для 18% выпускников КГ и 19% ЭГ характерен разброс трех параметров от уровня ниже среднего до очень высокого. Внутренне сбалансированной мотивацией с акцентом на учебном мотиве обладает 17% школьников. Анализируя динамику изменения отдельных характеристик мотивационной составляющей, следует отметить, что к моменту окончания 9 класса при наличии несбалансированных характеристик распределение по уровням в целом сохраняется для половины группы. В остальных случаях наблюдается тенденция к снижению наиболее высоких показателей. Лишь для 1% ЭГ при сохранении высокого уровня

одной из характеристик мотивационной составляющей (личностного смысла обучения) наблюдается рост остальных.

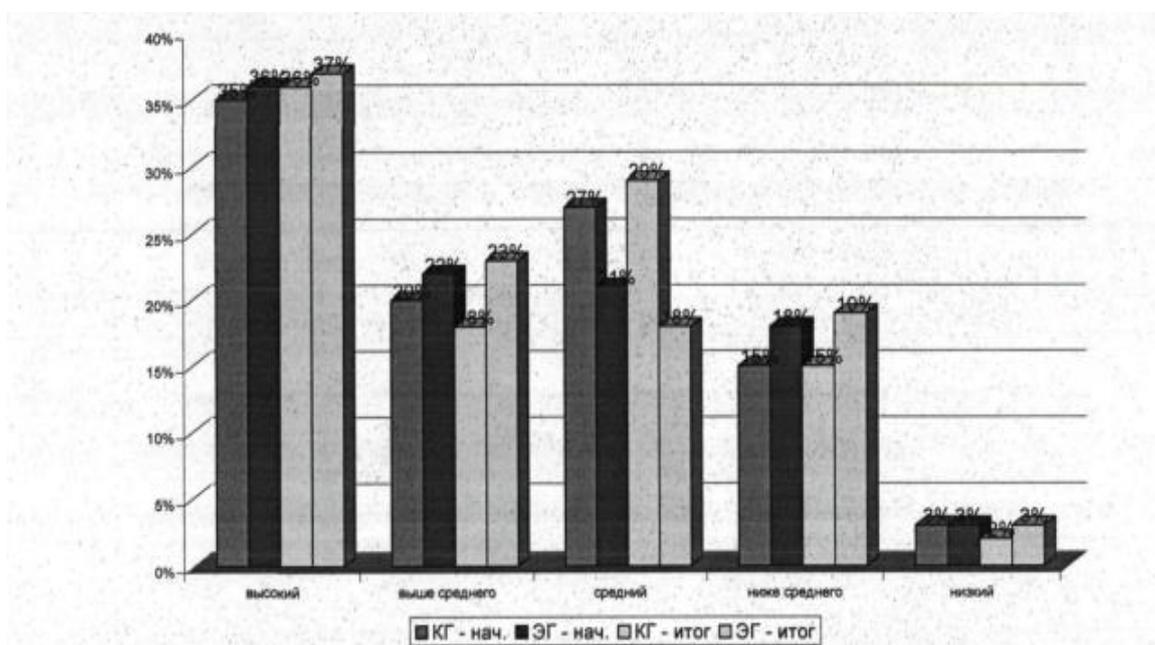


Диаграмма 1. Сформированность мотивационной составляющей

Результаты диагностики интеллектуально-познавательной составляющей при первичном исследовании в обеих группах показали, что школьники не владеют в достаточной степени интеллектуальными умениями и приемами учебной деятельности. В необходимой мере сформированы умения по обработке информации, заданной в явном виде. Более 50% школьников (54%-КГ, 53%-ЭГ) проявили способность выявлять информацию в тексте, больше затруднений вызвала необходимость сопоставлять информацию, представленную в различных частях текста и использовать ее для объяснения результатов. Низкие показатели характеризуют умения формулировать выводы (23%-КГ, 25%-ЭГ), гипотезы опыта (19%-КГ, 18%-ЭГ), решать практические задачи с использованием представленной информации и имеющегося запаса знаний (15%-КГ, 17%-ЭГ). Выпускники успешно справляются с представлением информации в виде таблиц.

Наибольшую трудность вызвало сопоставление объектов по нескольким основаниям, задания с неполным составом условий.

На момент окончания 9 класса владение операцией обобщения в целом повысились, но для 21% в КГ и 20% в ЭГ способность к обобщенным мыслительным действиям находится на начальной стадии. Обобщение ограничивается наглядными формами. Снизилась степень поляризации уровня сформированности отдельных операций мышления (20%-КГ, 21%-ЭГ). Способность действовать в уме возросла. Около половины достигают среднего уровня развития интеллектуальных умений (47%-КГ, 49%-ЭГ). Затруднены действия в нестандартной ситуации, самостоятельность мышления, осознанное владения приемами и способами деятельности (22%-КГ, 25%-ЭГ). Несколько возрос уровень успешности выполнения заданий абстрактного характера (8%-КГ, 8%-ЭГ). В целом особенности общих учебных умений обусловлены недостаточным владением логико-функциональными отношениями, стереотипностью подходов к решению задач, спецификой мышления, характерной для более ранних возрастных этапов, предусматривающих опору на конкретные образы. Более высокие показатели характеризуют способность сопоставлять и устанавливать соответствие (рост на 9%-КГ, на 12%-ЭГ), извлекать из текста информацию, представленную в неявном виде (на 2%-КГ, на 3%-ЭГ). Сохраняются трудности формулировки гипотез, выводов, представлением информации в виде диаграмм и графиков.

Для группы обучающихся с противоположными показателями мотивационной и интеллектуально-познавательной составляющей характерна тенденция к снижению мотивационных характеристик. Для 6% выпускников КГ и 4% ЭГ, обладавших на начало проведения констатирующего этапа эксперимента низким уровнем сформированности мыслительных операций; сочетавшихся с высоким и выше.

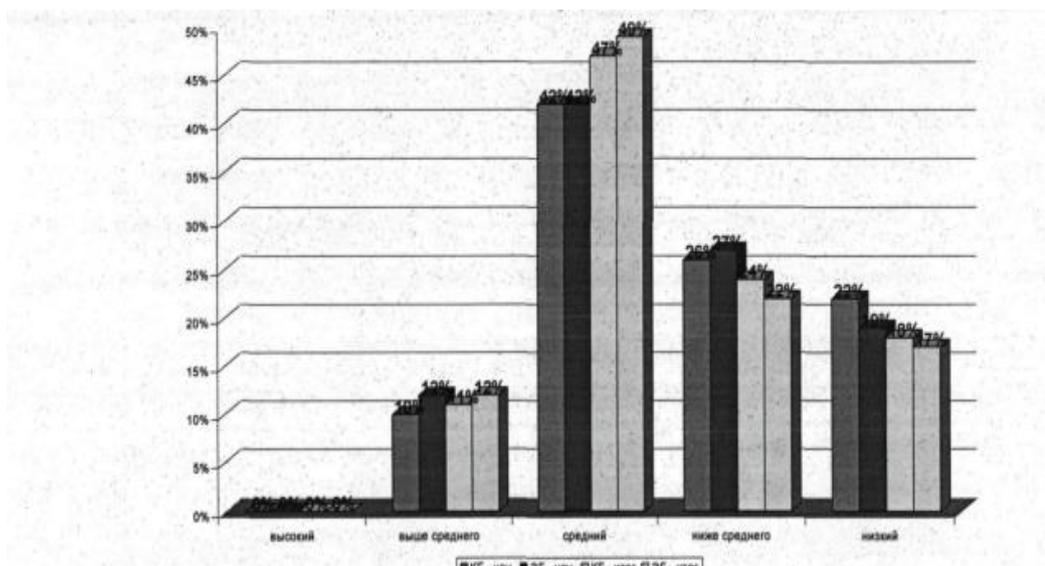


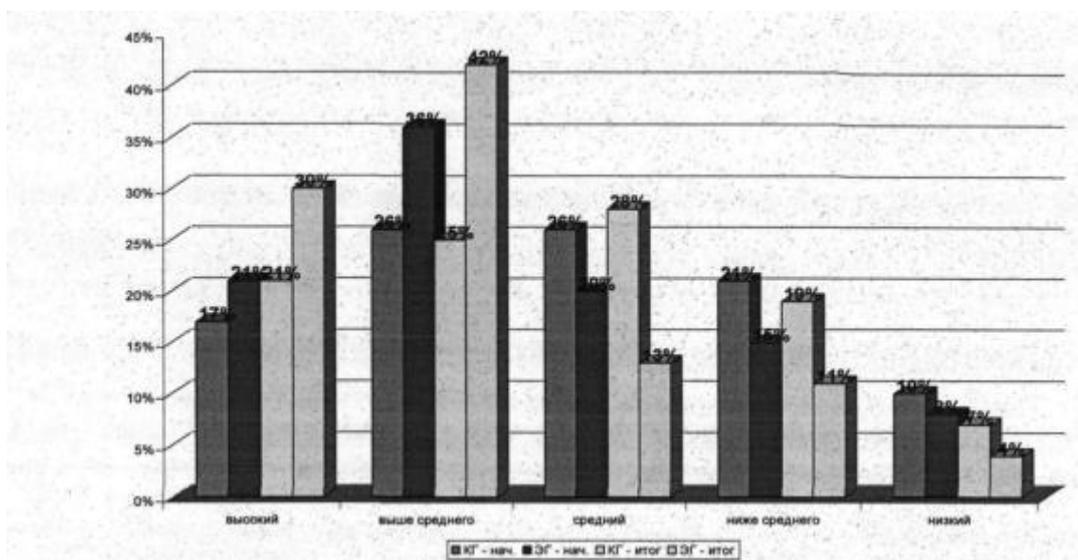
Диаграмма 2. Сформированность интеллектуально-познавательной составляющей

Обучающиеся называли наиболее популярные сферы профессиональной деятельности (12%-КГ, 17%-ЭГ). Затруднились в определении сферы профессионального применения 18% обучающихся КГ и 15% обучающихся ЭГ. Интересы профессионального плана характеризует 21% обучающихся КГ и 18% ЭГ. Сферы деятельности, в которых старшие подростки отмечают проявление собственных способностей, характеризуют отдельные действия в процессе школьного обучения (42%-КГ, 35%-ЭГ), специальные виды деятельности художественно-эстетического направления (11%-КГ, 19%-ЭГ). Затруднились в определении сферы проявления собственных способностей 22% в КГ и 19% в ЭГ.

При этом 77% обучающихся КГ и 69% ЭГ не соотносят профессиональные предпочтения и индивидуальные особенности. Информированность о возможных формах продолжения обучения и виде профиля минимальна (13%-КГ, 16%-ЭГ). Выбор видов внеурочной деятельности определяется мнением педагога (31%-КГ, 38%-ЭГ), друзей (24%-КГ, 22%-ЭГ), родителей (17%-КГ, 18%-ЭГ). Пятая часть обучающихся затруднилась в определении причин выбора (23%-КГ, 19%-ЭГ). Письменное изложение собственных размышлений в полном объеме выполнило 3%

обучающихся КГ и 4% ЭГ, частично справились с заданиями на извлечение информации и ее преобразование 21% и 24% школьников соответственно.

К окончанию основной школы осознаваемые сферы профессиональной деятельности уточняются (55%-КГ, 51%-ЭГ). Растет информированность о формах продолжения обучения и направлениях (65%-КГ, 72%-ЭГ), но сохраняется рассогласование профессиональной сферы и осознанными индивидуальными способностями (34%-КГ, 38%-ЭГ). В целом ориентированы в выборе профиля на определенный будущий профессиональный выбор менее половины выпускников (46%-КГ, 41%-ЭГ). Влияние на выбор школьников сохраняет мнение педагога (35%-КГ, 39%-ЭГ), друзей (34%-КГ, 36%-ЭГ), родителей (15%-КГ, 19%-ЭГ). Затруднились в определении причин выбора профиля 10% КГ, 9% ЭГ. Посещаемые занятия элективных курсов не связывали с необходимостью профессионального самоопределения 23% КГ и 18% ЭГ. Динамика распределения по уровням сформированности информационно-коммуникативной составляющей представлено диаграммой 3:



Если на начало обучения в 8 классе при диагностике особенностей эмоционально-волевого компонента подавляющее большинство

школьников (62%-КГ, 54%-ЭГ) планирование деятельности осуществлялось на промежутке, соответствующий одному-двум месяцам; на момент окончания основной школы выпускники указывали промежуток до полугода (67%-КГ, 60%- ЭГ). При этом следует отметить незначительную динамику дифференциации деятельности. Трудности дифференциации прослеживаются и в постановки собственных целей, ограничивающихся определенным соотношением итоговых отметок по учебные предметам. На начало проведения исследования и на этапе его окончания большая часть школьников затруднялась в определении действий для достижения собственных целей, называя действий без их детализации. Не конкретизированные ресурсы, необходимые школьникам для осуществления профильного выбора.

Кривая распределения уровня ответственности как ценности по итогам входной диагностики обучающихся 8 классов смещена в область уровня выше среднего (40%-КГ, 36%-ЭГ). Слабая степень осознания необходимости чувства ответственности за себя и свои поступки характеризует 8% обучающихся КГ и 6%*ЭГ. Ответственность является осознанной ценностью, но опыта принятия на себя ответственности у обучающихся недостаточно.

Анализируя особенности эмоциональных переживаний, связанных с процессом познавательного продвижения старших подростков, следует отметить трудности школьников в идентификации переживаний. Обучающиеся КГ и ЭГ на начало проведения констатирующего этапа эксперимента использовали характеристики, мало дифференцирующие эмоциональные переживания позитивной направленности (24%-КГ, 29%-ЭГ). Более трети обучающихся отметили нейтральность переживаний (34%-КГ, 31%-ЭГ). Затруднились в определении собственных эмоциональных переживаний 7% обучающихся КГ и 5% обучающихся ЭГ. Значительную группу составили школьники, отметившие негативные проявления эмоций, связанных с осуществлением познавательной деятельности (35%-КГ, 40%-

ЭГ). Преобладание эмоции нейтрального и негативного характера обучающиеся испытывают и в процессе приобретения опыта исследовательской и проектной деятельности. К моменту окончания констатирующего этапа эксперимента показатели смещаются в сторону увеличения негативных эмоций (40%-КГ, 43%-ЭГ), отмечая тревогу, ощущение давления со стороны значимых взрослых.

Распределение для ответственности как ценности сохраняет смещенность в область уровня выше среднего и высокого (соответственно 40% и 23%-КГ, 38% и 24%-ЭГ), подтверждаю значимость самоопределения в аскиологической сфере личности старшего подростка.

Наиболее высокие показатели характеризуют самооценочную тревожность, превышающую по уровню проявления школьную и межличностную составляющие. Выявлена зависимость уровня межличностной тревожности от коллектива. Преобладающее большинство обучающихся 8 классов показали уровень общей тревожности на низком уровне (34%-КГ, 40%-ЭГ). Заниженный уровень общей тревожности, (9%-КГ, 7%-ЭГ) выявлен преимущественно у мальчиков. На этапе окончания обучения в основной школе наблюдается общее снижение уровня общей тревожности и школьной при росте межличностной и самооценочной. Стабильной остается группа обучающихся, обладающих завышенным и высоким уровнем тревожности. Характерна тенденция к росту числа школьников с заниженным уровнем тревожности. Выявляется связь между тревожностью и особенностями самооценки: чем выше тревожность, тем конфликтнее оказывается самооценка и уровень притязаний.

Половина восьмиклассников образовательное пространство оценила как комфортное. Из 6% школьников КГ и 7% ЭГ, субъективно переживающих дискомфорт, четверть не придает личностного смысла процессу обучения, 1% от общего числа выпускников наряду с низким уровнем удовлетворенности школьной жизнью обладает несформированными познавательными мотивами. 4% обучающихся в КГ и

3% ЭГ обладают полярными характеристиками - высоким уровнем мотивационной сферы и низким уровнем удовлетворенности условиями.

На начало обучения в 8 классе 6% КГ и 8% ЭГ обладает высокой самооценкой, 15% и 12% - выше среднего. Треть школьников (33%-КГ, 35%-ЭГ) продемонстрировала средний уровень самооценки, характеризующий амбивалентное отношение к препятствиям. 7% обучающихся КГ и 5% ЭГ обладает низкой самооценкой, 10% КГ и 12% ЭГ - неадекватно высокой самооценкой. Для 3% КГ и 6% ЭГ наблюдается сочетание низкой самооценки и высокого уровня сформированности мотивации.

Для выпускников 9 класса наблюдается гармонизация самооценки (на 3%-в КГ, на 4%-в ЭГ) наряду с ростом числа школьников с завышенной и заниженной самооценкой (на 2% и 1% - в КГ, на 1% и 2% - в ЭГ). Дисгармоничность формирования оценочно-рефлексивной составляющей подтверждают результаты диагностики уровня притязаний обучающихся 8 классов. 8% школьников КГ и 10% ЭГ обладают высоким уровнем притязаний. 29% КГ, 33% ЭГ при возникновении препятствий выбирает тактику снижения собственного уровня притязаний, отказа от поставленных целей. Четверть школьников (26%- КГ, 22%-ЭГ) обладает низким уровнем притязаний, характеризующим отсутствие

Если на начало обучения в 8 классе наличие опыта самостоятельного проведения исследований зафиксировали 13% обучающихся КГ и 18% ЭГ, то на момент окончания 9 класса наблюдалась позитивная динамика: в КГ - 16%, в ЭГ- 23%, из которых 2% обучающихся КГ и 6% обучающихся ЭГ обладали опытом самостоятельного проведения исследования. Данная группа респондентов достаточно обоснованно сформулировала использованные методы исследования.

При первичном исследовании особенностей характеристик поведения и позиции школьников в процессе учебной деятельности, степени их активности 12% обучающихся КГ и 13% 8-классников ЭГ

продемонстрировали высокую ориентацию на социально одобряемые ответы. Высокий уровень достоверности результатов характеризует 47% обучающихся КГ и 42% ЭГ. Высокий уровень субъектности в образовательном процессе продемонстрировал 1% школьников КГ и ЭГ. Достаточная степень преобладания активности характеризует 13% обучающихся КГ и 16% ЭГ. Стремления 8-классников к проявлению активности, выработке личной позицию выявлены у 42% в КГ и 40% в ЭГ.

Интерес к самопознанию характеризует треть обучающихся 8 класса (31%- КГ, 36%-ЭГ). Около половины субъективно воспринимает наличие препятствий к самосовершенствованию, неспособность изменяться самостоятельно: при высоком уровне интереса к самопознанию проявляется уровень ниже среднего и низкий для способности к самосовершенствованию (46%-КГ, 40%-ЭГ). Пятая часть школьников оценила интерес к себе как низкий и ниже среднего (10% и 9%- КГ, 9% и 12%-ЭГ). Значительную группу составили обучающиеся, показавшие крайнюю степень расхождения оцениваемых параметров - при минимальном интересе к собственным качествам личности присутствует максимальная субъективная уверенность в собственных силах (10%-КГ, 12%-ЭГ). Согласованная позиция рефлексивных характеристик личности и субъективного признания собственных возможностей выявлена у трети респондентов (35%-КГ, 30%-ЭГ).

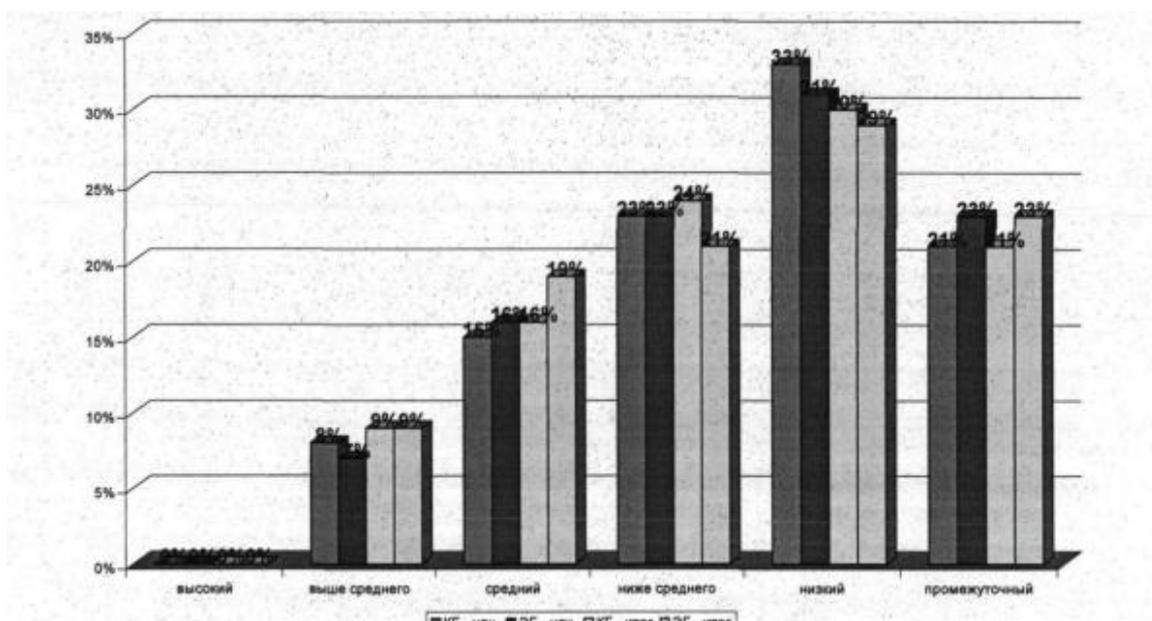
Результаты анализа процесса формирования осознанной самооценки для 8-классников показывают смещение распределения в область среднего уровня и ниже среднего (27% и 34%-КГ, 25% и 33%-ЭГ).

Сравнивая характеристики сформированности составляющих готовности к совершению профильного выбора, следует отметить, что 7% обучающихся КГ и 10% ЭГ наряду с уровнем владения мыслительными операциями на уровне выше среднего обладает заниженным и низким уровнем притязаний при сформированной мотивационной составляющей.

Анализируя особенности итогового уровня развития готовности школьников к осознанности профильного выбора, следует отметить неравномерность сформированности отдельных составляющих: преобладание средних значений и ниже среднего для эмоционально-волевой и рефлексивной составляющей. Внутренне дисгармоничная мотивационная составляющая демонстрирует тенденцию к росту. Наибольшую рассогласованность вносит интеллектуально-познавательный компонент: не выявлен высокий уровень владения старшими подростками мыслительными операциями.

Для исследуемых групп школьников не выявлен высокий уровень готовности к осознанности профильного выбора. Пятуую часть составили выпускники с уровнем промежуточной готовности. При наличии противоречивых характеристик составляющих готовности школьников к осознанности профильного выбора согласование происходит в направлении снижения уровня отдельных параметров. Результаты, полученные при реализации констатирующего эксперимента по каждому выделенному показателю и доля обучающихся, владеющих ими на уровне выше среднего и высоком, представлены в таблице 9:

Диаграмма 4. Распределение по уровню готовности старших подростков к осознанности профильного выбора



Для сравнения. процентного распределения (частотности) по уровням развития готовности школьников к осознанности профильного выбора в начале и конце констатирующего этапа эксперимента для результатов полученных в КГ и ЭГ, используем -критерий .Пирсона, определяемый по формуле.: $\chi^2 = \sum \frac{(K_t - k)^2}{k}$, где K_t - частоты результатов до эксперимента, k - частоты результатов после эксперимента, m - общее число групп, на которые разделяются результате.

Для контрольной группы $\chi^2=0,52$, что при вероятности допустимой ошибки 0,05 отвечает соотношению $\chi^2 < \chi^2_{11,07}$, позволяя говорить о незначимых на выбранном уровне допустимой ошибки изменениях в частотном распределении полученных результатов диагностики уровня готовности школьников к совершению профильного выбора. Для экспериментальной группы достоверность выше: $\chi^2=1,25$, что при вероятности допустимой ошибки 0,05 отвечает соотношению $\chi^2 < \chi^2_{11,07}$, подтверждая рабочую гипотезу НО: применение ИОМ в процессе предпрофильной подготовки не эффективно для формирования готовности к совершению профильного выбора.

Результаты реализации констатирующего этапа эксперимента позволяют подтвердить обобщенные нами теоретические положения. Низкая эффективность реализации ИОМ школьников на этапе предпрофильной подготовки определяется направленностью на деятельностную, но не операциональную составляющую. Формы деятельности в рамках ИОМ ориентированы на сформированные составляющие познавательной компетентности старших подростков, в то время как на этапе предпрофильной подготовки модель ИОМ должна выступать средством ее формирования. Подтверждена характерная для школьников неравномерность развития различных составляющих - пятая часть выпускников обладает промежуточным уровнем готовности. Выявлена зависимость сформированности ряда составляющих готовности школьника к осознанности профильного выбора от коллектива класса. Влияние

коллектива в рамках исследованной традиционной модели ИОМ является стихийным, нерегулируемым. Подтверждена частная гипотеза констатирующего этапа эксперимента, согласно которой, если на этапе предпрофильной подготовки индивидуальный образовательный маршрут старшего подростка выступает как дифференцированная образовательная программа, отражающая интересы, возможности и потребности обучающегося, то уровень готовности к осознанности профильного выбора на момент окончания основной школы выше у обучающихся, обладающих высоким уровнем сформированности познавательной компетентности.

Подводя итог описания и анализа результатов констатирующего этапа эксперимента, следует сделать следующие выводы:

1). Анализ реализуемой в образовательных учреждениях традиционной модели ИОМ школьников показал ее предметную направленность и преобладание деятельностной составляющей над операциональной.

2). В результате реализации констатирующего этапа эксперимента выявлено, что мотивационная составляющая характеризуется противоречивостью внутренних структур, недостаточностью уровня целенаправленной познавательной деятельности, рассогласованностью между профессиональной сферой и осознанными индивидуальными особенностями. Неравномерность характеризует сформированность логических операций мышления, владение компонентами действий в уме, затруднено решение познавательных задач с неопределенным составом условий, разработкой ориентировочной основы действий. Информационно-коммуникативная составляющая характеризуется трудностями представления информации в письменном виде, достаточной информированностью о возможностях образовательного пространства, уровень информированности о собственных возможностях опосредуется недостаточным интересом к их изучению. Эмоционально-волевой и регулятивный критерий отмечен преобладанием нейтральных и отрицательных переживаний в процессе познавательной деятельности,

недостаточными волевыми усилиями в преодолении затруднений. Недостаточен опыт контроля и оценки процесса и результата деятельности по реализации ИОМ.

3). Применение 22-критерия Персона показало, что изменения в распределении полученных результатов диагностики уровня готовности школьников к осознанности профильного выбора при вероятности допустимой ошибки 0,05 для контрольной ($22=0,52$) и экспериментальной ($22=1,52$) групп незначимы.

4). Подтверждены теоретические выводы согласно которым:

- выбор модели определяется ведущей функцией содержания образования, возрастным этапом развития, степенью активности субъекта (обучающегося);

Рассмотрим технологию разработки и апробации модели ИОМ как средства развития готовности школьников к профильному выбору.

2.2. Разработка и апробация модели индивидуальных образовательных маршрутов школьников

Для каждого возрастного этапа существует наиболее эффективная модель ИОМ, основанная и согласованная с социальной ситуацией развития, ведущим видом деятельности обучающегося, опирающаяся и интенсифицирующая формирование возрастных новообразований. В рамках основной модели реализуются нормативные задачи развития, согласованные с возможностями школьника. Уровень активности, преобладающая функция содержания образования определяют деятельностные основы ИОМ.

Характеристика основных моделей ИОМ школьников

M _{xyz}	Характеристики основного вида ИОМ
M ₁₁₁	<p>Согласован с возрастными особенностями младшего школьника. Цель ИОМ: формирование опыта осуществления известных способов деятельности как основы формирования составляющих познавательной компетенции</p> <p>Педагог: инициатор, направляющий в построении ИОМ, формулирует цель, осуществляет отбор форм, видов, способов деятельности школьника; формирует и поддерживает мотивацию, определяет критерии достижения результата, планирует деятельность обучающегося, информирует школьника о цели и планируемых результатах ИОМ, осуществляет функцию контроля.</p> <p>Младший школьник получает информацию о цели и содержании ИОМ, требованиях к деятельности по реализации ИОМ, индивидуальных особенностях; действует под руководством педагога, анализируя процесс реализации ИОМ, выбирая из предлагаемых способов деятельности свой.</p>
M ₂₂₂	<p>Согласован с возрастными особенностями подростка. Цель ИОМ: формирование и осознание опыта осуществления известных способов и новых способов деятельности, опыта творческой деятельности, обоснованного личностного отношения к деятельности.</p> <p>Педагог: мотивирует подростка к осознанному овладению опытом осуществления известных и новых способов деятельности средствами ИОМ, раскрывает сущность отдельных элементов проектирования – приемов определения целей, ориентированных на формирование обоснованного личностного отношения к деятельности; задач ИОМ, направленных на формирование составляющих познавательной компетентности, осознание и обоснование выбора форм, методов, приемов, видов деятельности на основе предметного содержания; обучает приемам, способам, видам контроля.</p> <p>Подросток применяет полученные знания об элементах проектирования ИОМ в учебном процессе; формулирует собственные цели проектирования ИОМ, определяет задачи реализации ИОМ в образовательном пространстве, обосновывает выбор определенных приемов, форм, методов, видов деятельности; самостоятельно осуществляет тренировочную разработку ИОМ; осуществляет пошаговое планирование и саморефлексию; определяет формы и приемы осуществления контроля продвижения вдоль ИОМ; вырабатывает собственные приемы самоконтроля</p>
M ₃₃₃	<p>Согласован с возрастными особенностями юношеского возраста Цель ИОМ: формирование опыта осуществления специальных способов деятельности на основе сформиро-</p>

<p>ванных составляющих познавательной компетенции</p> <p>Педагог: направляет деятельность по расширению спектра способов в выбранной обучающимся направлении деятельности.</p> <p>Старшеклассник: определяет цель, ориентированную на формирование составляющих специальных компетентностей в выбранной области деятельности, опирается на данные самодиагностики и диагностики специалистов; формулирует задачи ИОМ, направленные на расширение используемых способов в определенной области деятельности, к которой обладает высоким уровнем мотивации, познавательного интереса, выбирает приоритетные пути достижения целей, исходя из ресурсов образовательного пространства; осуществляя самоконтроль продвижения вдоль ИОМ</p>

Результаты констатирующего этапа эксперимента подтвердили, что традиционная модель ИОМ ориентирована на высокий уровень активности обучающегося при проектировании ИОМ, сформированные профессиональные представления, позволяющие на базе личностно осознанных известных приемов и способов деятельности самоопределиться в области собственных интересов, способностей. В целом уровень

интерактивности данной модели ИОМ достаточно низкий. В рамках рассматриваемой классификации модель наиболее сбалансирована для юношеского возраста (диагональный элемент матрицы М3»): в условиях обучения на старшей ступени предполагается формирование специальных компетентностей в выбранном профиле на основе сформированной познавательной компетентности. Для подросткового возраста приоритетно само формирование познавательной компетентности — становление рефлексивных навыков, умения ставить цель, осуществлять планирование, работать с информацией, принимать решения, осознавать опыт владения данными навыками. Содержание образования — инструмент осознания собственных возможностей, способов, форм и опыта деятельности. При этом ИОМ — средство формирования познавательной компетентности. Подобная наиболее сбалансированная с учетом подросткового возраста модель ИОМ обозначена нами как открытая (диагональный элемент матрицы М222). Традиционная модель ИОМ предпрофильной подготовки соответствует характеристикам М2 и является дополнительной, успешно реализуемая для школьников, обладающих сформированной познавательной компетентностью. Результаты входной диагностики констатирующего этапа эксперимента подтвердили, что среди обучающихся менее четверти школьников обладают средним и выше среднего уровнем готовности к осознанности профильного выбора. Следствием несоответствия выбранной модели ИОМ старших подростков явились незначимые изменения для выбранного уровня допустимой ошибки при реализации ИОМ старших подростков.

В образовательном учреждении могут реализовываться как основные, так и дополнительные модели ИОМ, обусловленные неравномерностью процесса индивидуального развития и спецификой социальной ситуации. Для каждого возрастного этапа можно охарактеризовать дополнительные модели ИОМ, отвечающие потребностям определенного индивидуального запроса. Среди факторов, определяющих выбор дополнительной модели

ИОМ, могут быть внешние (программа обучения, вид профиля, возможности и направленность образовательного учреждения и т.д.) и внутренние (состояние здоровья, индивидуальные образовательные потребности и т.д.). Перечень вторичных факторов не ограничен, но все они предполагают разработку ИОМ, обладающего одним из 8 сочетаний первичных дифференцирующих факторов, позволяя эффективно проектировать деятельность по достижению поставленных целей. Степень эффективности модели ИОМ определяется обоснованностью выбранной модели ИОМ.

Введение понятия об основных и дополнительных моделях ИОМ позволяет объяснить ряд эффектов, возникающих в практической детальности современной школы. Так, построение ИОМ исследовательской деятельности младших школьников и подростков малоэффективен при отсутствии значительной поддержки со стороны взрослого: исследовательские формы деятельности базируются на преобладающей активности обучающегося, специализации в определенной области, овладение опытом осуществления известных способов деятельности. Лишь незначительная часть школьников успешно реализует данную модель ИОМ, если особенности и условия их индивидуального развития опережают возрастные параметры. В старшем школьном возрасте ИОМ исследовательской деятельности является основной: школьник обладает опытом осуществления известных способов деятельности, обладает узконаправленным вектором интересов, сформированной познавательной компетентностью. Таким образом, предлагаемая трехфакторная классификация ИОМ позволяет педагогу эффективно осуществлять выбор модели маршрута школьника, основываясь на заранее заданных характеристиках ИОМ.

Охарактеризуем основную модель ИОМ для старших подростков, ранее не выделенную в качестве самостоятельной. Рисунок 8 представляет графически структуру и содержание открытой модели ИОМ как средства развития готовности старших подростков в профильному выбору.

Субъектами образовательного процесса выступают старшие подростки, коллектив класса, педагоги, родители. Степень представленности субъектности педагога и обучающегося равнозначна по степени проявления при реализации ИОМ, различна по уровням проявления. Если цель педагога — создание условий для овладения старшим подростком опыта построения ИОМ, раскрытия сущности отдельных элементов проектирования, развитие познавательной компетентности обучающегося, то целью старшего подростка как субъекта учебной деятельности выступает применение полученных знаний об элементах проектирования ИОМ, обоснование выбора определенных приемов, форм, методов, способов деятельности; самостоятельное осуществление разработки ИОМ, осознание приобретаемого опыта. Достижение равновесия субъектной представленности педагога и обучающегося осуществляется через решение учебных ситуаций, имеющих множественность вариантов решений. Одно из направлений представляет педагог, расширяющий и направляющий поле незнания старшего подростка. Если для педагога преобладает обучающая функция контроля, то для старшего подростка преобладает рефлексивная функция контроля самопродвижения в процессе проектирования ИОМ. Следует отметить высокий уровень интерактивности данной модели.



Рисунок 5. Модель ИОМ школьников

Целью организации ИОМ школьников является осознание опыта осуществления известных и новых способов деятельности, опыта творческой деятельности, обоснованного личностного отношения к деятельности, направленных на формирование познавательной компетентности. Ведущей

функцией содержания образования на уровне структуры личности старшего подростка выступает рефлексивная функция. ИОМ, являясь средством развития готовности школьника к выбору профиля обучения, проектируется старшим подростком, осуществляющим планирование, саморефлексию, определяющим формы и приемы осуществления самоконтроля продвижения вдоль ИОМ:

В проектировании ИОМ системообразующую функцию выполняет рефлексивный принцип, деятельностная реализация которого рассматривается на индивидуальном уровне и на уровне совокупного субъекта—группы. При этом индивидуальный уровень включает и обучающегося, и педагога, и родителя: каждый этап деятельности старшего подростка подвергается самоосмыслению, переопределению, являясь источником изменений и обеспечивая требуемый уровень интерактивности. Педагог и родитель также включены в процесс осмысления процесса взаимодействия с подростком. Сформулировать полученные результаты старшему подростку позволяет как собственная деятельность, так и включение в общую образовательную рефлексию — внешний опыт группы интериоризируется в индивидуальный опыт как способ самопознания и элемент мышления. Рефлексивному анализу подвергается информация предметной области деятельности, информация о структуре самой деятельности, информация о себе как субъекте деятельности. Приоритетность групповых влияний позволяет старшему подростку наблюдать за процессом становления других в процессе собственного становления. Коллектив класса — позитивный ресурс, вклад в который зависит от каждого обучающегося. Преодоление личностных барьеров в проведении рефлексии поддерживается:

—приоритетом обучающих задач, формулируемых педагогом, над контрольными;

—приоритетом рефлексивного анализа над логическим оцениванием;

—приоритетом разнообразия форм саморефлексии над единообразием оценок.

Рефлексивный принцип поддерживается на деятельностном уровне принципом визуализации. Фреймовые формы представления информации позволяют формировать познавательную компетентность, концентрированно визуализируя и актуализируя личностный опыт старшего подростка с использованием индивидуально выбранных школьником форм, способов, приемов. Выбранные широкие рамки понимания фрейма позволяют педагогу рассматривать обширный класс форм работы с информацией, которые позволяют процесс визуализации определить как динамический — старший подросток визуализирует процесс продвижения внутри ИОМ, интериоризируя опыт построения ориентировочной основы проектирования шагов ИОМ. На основе фреймовых форм представления информации построена план-карта, выступающая в качестве способа фиксации шагов проектирования ИОМ, позволяющая представлять процесс продвижения старшего подростка на каждом этапе как двуединый процесс — непрерывный и дискретный.

Принципы визуализации и рефлексии на уровне структуризации ИОМ поддерживаются принципом концентризма. Этапы проектирования ИОМ старшего подростка в содержательно-деятельностном наполнении учитывают последовательность формирования мыслительных приемов и строятся в соответствие с этапами освоения новых видов деятельности. Таким образом, методологический блок обуславливает ценности, цели, принципы организации деятельности проектирования ИОМ старшими подростками и определяет реализацию технологического блока, включающего дидактические условия и организационно-педагогические, содержательно-деятельностные этапы.

Создание образовательного пространства проектирования ИОМ старшими подростками осуществляется в условиях готовности педагога к осуществлению взаимодействия в условиях проектирования ИОМ

школьником и осуществление диагностико-аналитической деятельности. Готовность педагога к осуществлению взаимодействия в условиях проектирования ИОМ старшими подростками выступает целостным состоянием личности педагога, выражающимся в целях, мотивах, уровне овладения процессом осуществления взаимодействия в условиях проектирования ИОМ школьником, и включает:

—информационный компонент: знание характеристик различных моделей ИОМ, влияние возрастных особенностей на выбор модели ИОМ школьника, условия реализации, возможности формирования познавательной компетентности;

—организационно-технологический компонент: система взаимодействия субъектов в процессе проектирования ИОМ; организация образовательного пространства; включение в деятельность родителей;

—социально-психологический компонент: осознание значимости саморазвития педагога, потребность профессионального самосовершенствования; что базируется на принципах приоритета:

— системного создания условий определения способов обработки информации обучающимся (педагог обучает принципам и подходам в работе с информацией, старший подросток выбирает и обосновывает выбор;

— поддержки индивидуального пространства проектирования ИОМ;

—выявления успешных стратегий обучающегося: вместо поиска проблем и препятствий педагог ориентирован на поиск причин успешной деятельности, анализ стартовых условий и их характеристики, в ходе чего развивается познавательная компетентность, выступая как цель, средство и результат деятельности;

—методический компонент: владение приемами организации учебной деятельности на компетентностной основе для проектирования ИОМ старшими подростками.

Учет рефлексивного принципа утверждает необходимость комплексной, доступной, систематичной, достоверной и открытой информации. Диагностико-аналитическая деятельность, осуществляемая педагогом, выполняет расширенный ряд функций:

—диагностическая функция: обеспечение поступления информации для оперативного изучения, регулирования и коррекция процесса проектирования ИОМ на уровне личности старшего подростка и деятельности учителя;

—мотивационная функция: направление процесса целеполагания педагогом и школьником, фиксация внимания участников образовательного процесса на самоизменениях;

—формирующая функция: построения ориентировочной основы в самопознании старшего подростка с учетом полученных данных о собственной личности;

—развивающая функция: становление субъектной позиции обучающегося в условиях самоизменения школьников, педагогов и родителей обучающихся;

—коррекционная функция: ориентация и коррекция деятельности участников образовательного процесса в процесс проектирования ИОМ старшим подростком;

—функция согласования позиций: формирование общей системы целей деятельности школьников, педагогов в образовательном пространстве.

Содержательно-деятельностные этапы процесса проектирования ИОМ выступают деятельностной основой формирования познавательной компетентности школьника в образовательном процессе (см. Приложение 6). Приведем описание содержательно-деятельностных этапов с учетом шагов деятельностных алгоритмов на каждом этапе для участников образовательного процесса — старших подростков, педагогов, родителей:

Вводный этап - информационно-диагностический. Вводное информационное ознакомление с понятием индивидуального образовательного маршрута.

Шаг 1. Введение понятия «Индивидуальный образовательный маршрут».

Педагог организует вводное ознакомление участников образовательного процесса с понятием ИОМ, его целями, возможностями. Классный руководитель и психолог организуют информационную поддержку родителей старших подростков по ознакомлению с особенностями ИОМ школьника (содержание вводной беседы приведено в Приложении 6).

Обучающийся получает первичную информацию о сущности и содержании понятия ИОМ.

Родители старшего подростка знакомятся с первичной информацией о ИОМ.

Шаг 2. Вводная диагностика старших подростков.

Педагог совместно с классным руководителем, психологом организуют вводную диагностику обучающихся, индивидуальные консультации по ознакомлению с результатами, представляют в обобщенном рефлексивно-аналитическом виде результаты диагностики по классу с учетом соблюдения конфиденциальности, уважении к личности и направленности на выявление позитивных характеристик, содействующих успешному проектированию ИОМ.

Обучающийся участвует в первичной диагностике, получает информацию об индивидуальных результатах и в обобщенном виде рефлексивно-аналитическую информацию о результатах диагностики по классу; высказывает мнение о предоставлении индивидуальных результатов для родителей.

Родители обучающегося знакомятся с рефлексивно-аналитической информацией о результатах диагностики по классу, индивидуальными

результатами диагностики своего ребенка в рамках, указанных обучающихся.

Первый этап — элементарный уровень построения ИОМ: поэтапное обучение выполнению отдельных составляющих ИОМ в разнообразии форм проявления.

Шаг 1. Эмоциональное вживание школьников в процесс деятельности.

Педагог встраивает в систему урочной и внеурочной деятельности приемы анализа эмоциональных переживаний школьников; отношения к событию с рефлексивным обсуждением, организацией позитивной обратной связи; сравнение ожиданий в форме эмоциональных переживаний.

Обучающийся на урочных и внеурочных занятиях осознанно применяет приемы эмоционального самооценивания на различных этапах познавательной деятельности, осуществляет рефлексию собственных переживаний.

Шаг 2 Обучение рефлексивным способам оценки деятельности.

Педагог в урочной и внеурочной деятельности применяет рефлексивные способы ее оценки с использованием фреймовых форм представления информации (словесные, графические, знаково-символические).

Обучающийся в урочной и внеурочной деятельности знакомится с приемами и способами рефлексии деятельности на основе фреймовых форм, анализирует личностные предпочтения.

Шаг 3. Обучение навыкам постановки целей различной значимости.

Педагог в урочной и внеурочной деятельности обучает правилам постановки целей деятельности и рефлексии процесса целеполагания.

Обучающийся в режиме обучения формулирует цели в соответствие с полученной от педагога информацией, представляет в процессе рефлексии в коллективе собственное отношение к приобретенным личным навыкам целеполагания.

Шаг 4. Обучение навыкам пошагового планирования.

Педагог в учебной деятельности обучает приемам планирования деятельности и организует рефлексию данного процесса.

Обучающийся планирует различные этапы деятельности в соответствии с полученной от педагога информацией, представляет в процессе рефлексии в коллективе собственное отношение к приобретенным личным навыкам планирования.

Шаг 5. Применение отдельных составляющих ИОМ.

Педагог организует урочную и внеурочную деятельность, акцентируя внимание на встраивании элементов самостоятельного выбора.

Обучающийся осуществляет различные этапы деятельности в соответствии с полученными навыками осуществления целеполагания, планирования, рефлексии собственной деятельности.

Этап второй — проектирование ИОМизучения предметной темы: проектирование обучающимися микромаршрутов изучения предметной темы.

Шаг 1. Разработка микромаршрута изучения предметной темы. Педагог составляет предварительный обобщенный план изучения темы.

Обучающийся разрабатывает микромаршрут, заполняя маршрутную план-карту, используя обобщенный план изучения предметной темы (см. приложение 7):

Шаг 2. Реализация микромаршрута изучения предметной темы.

Педагог разрабатывает и реализует занятия, акцентируя внимание на рефлексивном этапе для получения позитивной обратной связи о ходе продвижения обучающихся внутри микромаршрута изучения предметной темы.

Обучающийся в процессе изучения темы принимает решение о реализации этапов микромаршрута, получает обратную связь от педагога и коллектива.

Шаг 3. Рефлексия реализации микромаршрута изучения предметной темы.

Педагог, основываясь на принципе позитивной обратной связи, анализирует особенности прохождения ИОМ школьниками при изучении выбранной предметной темы, осуществляет поддержку в процессе презентации обучающимися результатов освоения темы в выбранной форме.

Обучающийся осуществляет рефлексивный анализ, представляя в коллективе класса результаты реализации микромаршрута освоения темы на основе маршрутной план-карты.

Этап третий — проектирование ИОМ малого учебного периода: разработка и реализация микромаршрута малого учебного периода (четверть, триместр).

Шаг 1. Разработка микромаршрута малого учебного периода.

Педагог составляет обобщенный план изучения тем (разделов) для малого периода. Классный руководитель и психолог организуют с обучающимися и их родителями предпрофильную информационную работу, представленную в обобщенном виде в Карте организации предпрофильной подготовки ОУ. Обучающийся получает информацию о содержании, особенностях предлагаемых в рамках предпрофильной подготовки форм деятельности, знакомясь через различные источники информации и виды деятельности с содержательным наполнением форм деятельности в рамках предпрофильной подготовки в образовательном учреждении; заполняет маршрутную план-карту.

Родители обучающегося в рамках информационных мероприятий знакомятся с Картой организации предпрофильной подготовки образовательного учреждения.

Шаг 2. Реализация микромаршрута малого учебного периода.

Педагог, классный руководитель и психолог реализуют урочные и внеурочные занятия, осуществляют психолого-педагогическое сопровождение процесса продвижения обучающихся с акцентом на положительной обратной связи, информационную поддержку родителей по вопросам профилизации обучения.

Обучающийся реализует микромаршрут, представленный в обобщенном виде в маршрутной план-карте малого периода.

Родитель обучающегося в соответствии с Картой организации предпрофильной подготовки образовательного учреждения участвует в групповых и индивидуальных информационно-обучающих мероприятиях.

Шаг 3. Рефлексия реализации микромаршрута малого учебного периода. Педагог, классный руководитель, психолог в рамках внеурочного итогового занятия, основываясь на принципе позитивной обратной связи, анализируют особенности прохождения ИОМ школьниками в течение периода, осуществляют поддержку в процессе презентации обучающимися результатов.

Обучающийся осуществляет рефлексивный анализ, представляя в коллективе класса результаты реализации ИОМ малого учебного периода в выбранной форме, указанной в маршрутной план-карте.

Родители обучающегося знакомятся с результатами реализации ИОМ малого учебного периода, дополняют индивидуальный анализ обучающегося, основываясь на принципе позитивной обратной связи.

Этап четвертый — проектирование ИОМ предпрофильной подготовки, разработка и реализация микромаршрута предпрофильной подготовки.

Шаг 1. Разработка обучающимся микромаршрута предпрофильной подготовки. Педагог составляет обобщенный план изучения тем (разделов) на основной период организации предпрофильной подготовки.

Классный руководитель и психолог продолжают реализацию предпрофильных информационно-обучающих мероприятий, представленных в Карте организации предпрофильной подготовки образовательного учреждения. Педагог, классный руководитель, психолог организуют психолого-педагогическую поддержку разработки ИОМ, представленного в маршрутной план-карте.

Обучающийся на основе данных диагностики, информации рефлексивного анализа с положительной обратной связью, полученной на предыдущем этапе, разрабатывает ИОМ основного периода предпрофильной подготовки, в обобщенном виде представленного в маршрутной план-карте.

Шаг 2. Реализация микромаршрута предпрофильной подготовки.

Педагог, классный руководитель и психолог реализуют урочные и внеурочные занятия, осуществляют психолого-педагогическое сопровождение процесса продвижения обучающихся внутри ИОМ с акцентом на положительной обратной связи; организуют информационную поддержку родителей.

Обучающийся, получая психолого-педагогическую поддержку, реализует ИОМ предпрофильной подготовки, представленный в обобщенном виде в маршрутной план-карте.

Родители обучающегося участвуют в групповых и индивидуальных мероприятиях информационно-обучающего характера.

Шаг 3. Рефлексия реализации микромаршрута предпрофильной подготовки. Педагог, классный руководитель, психолог в рамках внеурочного итогового занятия, основываясь на принципе позитивной обратной связи, анализируют особенности прохождения ИОМ предпрофильной подготовки, осуществляют поддержку в процессе презентации обучающимися результатов ИОМ. Обучающийся осуществляет рефлексивный анализ, представляя в коллективе класса результаты реализации ИОМ предпрофильной подготовки в выбранной форме, указанной в маршрутной план-карте.

Родители обучающегося в рамках внеурочного итогового занятия знакомятся с результатами реализации ИОМ предпрофильной подготовки, дополняют индивидуальный анализ обучающегося.

Этап пятый. Осуществление профильного выбора. Шаг 1. Итоговая диагностика обучающихся.

Педагог совместно с классным руководителем, психологом организуют итоговую диагностику обучающихся, индивидуальные консультации для обучающихся по ознакомлению с результатами, представляют в обобщенном рефлексивно-аналитическом виде результаты диагностики по классу с акцентом на строгое соблюдение конфиденциальности, уважении к личности и направленностью на выявление позитивных характеристик, приобретенным в ходе реализации ИОМ. Обучающийся участвует в итоговой диагностике, получает информацию об индивидуальных результатах и в обобщенном виде о результатах диагностики по классу, достижениях группы; высказывают мнение о предоставлении индивидуальных результатов диагностики для родителей.

Родители обучающегося знакомятся с рефлексивно-аналитической информацией о результатах итоговой диагностики класса; индивидуальными результатами диагностики своего ребенка в рамках, указанных обучающимся.

Шаг 2. Перспективное планирование ИОМ старшей ступени обучения.

Педагог совместно с классным руководителем, психологом знакомят с Картой организации в ОУ профильного обучения на старшей ступени, вносят индивидуальные рекомендации обучающимся о продолжении обучения, основываясь на принципах положительной обратной связи.

Обучающийся оформляет маршрутную план-карту профильного обучения. Родители обучающегося вносят свои рекомендации в индивидуальную план-карту старшего подростка.

Характеристика этапа: преобладание ориентационной функции; пооперациональный контроль

педагога, детальный мысленный анализ условия задачи; ориентировочный уровень деятельности.

Результат 1 этапа: применение щкольников элементов процесса проектирования ИОМ в учебной деятельности, целенаправленное построение педагогом учебных занятий на компетентностной основе.

Формирование когнитивной составляющей готовности к осознанности профильного выбора.

Проектирование ИОМ предметной темы

- разрабатывает ИОМ изучения темы;
- обобщает результаты реализации микромаршрута изучения темы.
- разрабатывает обобщенный план изучения темы;
- поддерживает положительную обратную связь;
- анализирует процесс прохождения ИОМ классом.

Характеристика этапа: преобладание ориентационной функции; сочетание систематического контроля педагога и старшего подростка; детальный мысленный; анализ условия задачи с представлением об образе планируемого результата и охват нескольких преобразуемых элементов с ростом количества действий с ними; уровень осмысления элементов деятельности.

Результат 2 этапа: заполнение и реализация школьником маршрутной план-карты изучения темы; коррекция деятельности на основе рефлексивной информации школьником.

Формирование операционально-технологической составляющей готовности к осознанности профильного выбора.

Проектирование ИОМ малого учебного периода

- получает информацию на основе Карты;
- реализуют ИОМ;
- осуществляет рефлексивный анализ реализации ИОМ малого периода;
- представляет рефлексивный анализ результатов прохождения ИОМ малого периода;
- организует информационную работу;
- поддерживают положительную обратную связь при реализации СОМ;

Характеристика этапа: преобладание функции средства усвоения деятельности; эпизодический контроль педагога, систематический контроль

старшего подростка; объемное по охвату и количеству действий число преобразованных элементов, планирование пути достижения цели при осознанности способа мыслительных действий, поиска собственных способов деятельности.

Результат 3 этапа. наполнение и реализация школьником маршрутной план-карты малого учебного периода; коррекция педагогом деятельности на основе рефлексивной информации старших подростков представление Карты организации предпрофильной подготовки ОУ; информированность родителей о содержании предпрофильной подготовки.

Формирование поведенческой составляющей готовности к осознанности профильного выбора

Осуществление предпрофильного выбора

—участвуют в итоговой диагностике;

—получает информацию о результатах диагностики

—запрашивает индивидуальные консультации;

—обобщают результаты проектирования ИОМ;

—формирует маршрутную план карту обучения на старшей ступени;

-организует индивидуальные консультации;

-вносят индивидуальные рекомендации на основе положительной обратной связи. знакомятся с рефлексивно- аналитической информацией о результатах диагностики;

-получает информацию о позитивных изменениях школьника и дополняют их на основе положительной Обратной связи.

Характеристика этапа: преобладание контрольно-корректировочной функции; систематический контроль школьника; на основе детального мысленного анализа и представления о результате планирование пути достижения цели.

Результат 5 этапа: планирование образовательного маршрута на третьей ступени обучения школьником; представление Карты организации в ОУ профильного обучения. Формирование опыта самостоятельного

проектирования ИОМ на основе развитой готовности к осознанности профильного выбора.

Структура диагностической работы может быть представлена в двух видах: предметная составляющая не оценивается, содержание диагностического задания основывается на предметном материале; предметная составляющая оценивается наряду с компетентностной составляющей.

Таким образом, при осуществлении промежуточной диагностики педагогом определяется уровень сформированности познавательной компетентности. Содержательно диагностические работы для старших подростков направлены на выявление степени продвижения в освоении составляющих познавательную компетентность.

Подводя итог рассмотрению модели ИОМ как средства развития готовности старшего подростка к выбору профиля обучения, можно сделать следующие выводы:

1. На основе трехфакторной модели классификации ИОМ школьников выявляются основные и дополнительные модели ИОМ обучающихся. Трехфакторная модель классификации ИОМ школьников позволяет обосновать эффективность используемых форм и методов деятельности педагога.

2. Модель ИОМ как средство развития готовности школьника к профильному выбору основывается на системообразующих принципах методологического блока. В условиях готовности педагога к осуществлению взаимодействия в процессе проектирования ИОМ школьниками и осуществлении аналитико-диагностической деятельности реализуются деятельностные алгоритмы участников образовательного процесса, построенного на основе учебных ситуаций.

3. Система организации мониторинга, основанного на положительной обратной связи, образуя основу оценочно-результативного блока, предполагает:

—дискретное выявление входного и итогового уровня готовности к совершению профильного выбора на основе диагностики индикаторов и их показателей;

—непрерывную организацию системы мониторинга формирования в контексте определённой учебной дисциплины.

Выводы по второй главе

Подводя итог описания и анализа результатов формирующего этапа эксперимента, следует сделать следующие выводы:

1. Анализ реализации в образовательных учреждениях модели ИОМ школьников в ходе осуществления формирующего этапа эксперимента показал, что целенаправленное формирование познавательной компетентности на этапе предпрофильной подготовки выступает способом индивидуализации процесса обучения. Открытая модель ИОМ согласована с возрастными особенностями старших подростков, позволяет выстроить эффективную систему взаимоотношений педагога и школьника, выступающую ресурсом саморазвития участников образовательного процесса.

2. Результаты первичной психолого-педагогической диагностики в рамках формирующего этапа эксперимента коррелируют с данными, полученными в ходе констатирующего этапа эксперимента, что подтверждает сопоставимость групп на всех этапах. Для обучающихся экспериментальной группы выявлена общая позитивная тенденция к гармонизации отдельных характеристик. Подтверждено значимое влияние группы (класса) как совокупного субъекта в процессе формирования познавательной компетентности. Обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали позитивную динамику изменения уровня развития составляющих готовности к осознанности профильного выбора, при этом

наиболее значимые изменения характеризуют группу выпускников, на начало проведения формирующего этапа эксперимента обладавших промежуточным уровнем готовности.

3. Применение χ^2 -критерия Пирсона позволило подтвердить, что для контрольной группы ($22=1,63$) изменения в частотном распределении полученных результатов диагностики уровня развития готовности старших подростков к осознанности профильного выбора являются незначимыми. Для экспериментальной группы $22=15,67$, что подтверждает эффективность применения открытой модели ИОМ как средства развития готовности старших подростков к профильному выбору.

4. Экспериментально подтверждены теоретические выводы, согласно которым процесс проектирования ИОМ школьниками должен быть интегрирован в образовательный процесс.

5. Подтверждена частная гипотеза формирующего эксперимента, согласно которой, если на этапе предпрофильной подготовки ИОМ выступает как средство развития готовности школьника к профильному выбору, то наиболее значимые изменения уровня готовности к совершению профильного выбора на момент окончания школы характеризуют обучающихся с промежуточным уровнем готовности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реализация задач повышения приоритета образования, обеспечивающего возможность личностного становления старшего подростка, приобретает особую значимость на этапе развития готовности к осознанному профильному выбору, предполагающему высокий уровень сформированности познавательной компетентности. Средством индивидуализации образовательного процесса выступают индивидуальные образовательные маршруты школьников.

В результате проведенного диссертационного исследования, целью которого, являлась разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная апробация модели индивидуальных образовательных маршрутов как средства развития готовности старших подростков к выбору профиля обучения, подтверждено, что индивидуальный образовательный маршрут является средством развития готовности старшего подростка к выбору профиля обучения, если организация обучения осуществляется в форме индивидуального образовательного маршрута; системообразующими принципами открытой модели индивидуального образовательного маршрута выступают рефлексивный принцип, принцип концентризма и принцип визуализации, определяющие деятельностную основу взаимодействия участников образовательного процесса; педагог планирует учебный процесс на основе учебных ситуаций с опорой на фреймовые формы представления информации; организационно-педагогическими условиями эффективности проектирования старшим подростком индивидуального, образовательного маршрута выступают готовность педагога к осуществлению взаимодействия в условиях проектирования индивидуального образовательного маршрута школьником и осуществление педагогом диагностико-аналитической деятельности в образовательном процессе с опорой на положительную обратную связь.

Систематизированы базовые положения об индивидуальных образовательных маршрутах школьников как средстве развития готовности старших подростков к выбору профиля обучения. Индивидуальный образовательный маршрут — интегрированная модель индивидуального образовательного пространства, создаваемого педагогами и обучающимися с целью активизации самораскрытия и саморазвития личностных возможностей. Выбор модели ИОМ определяется ведущей функцией содержания образования, возрастным этапом развития школьников, степенью предоставляемой активности субъекта (обучающегося). Трехфакторная модель классификации ИОМ школьников включает основные (наиболее сбалансированные для каждого возрастного этапа) и дополнительные виды индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся (определяются наличием вторичных, дифференцирующих факторов, связанных с неравномерностью процесса индивидуального развития школьника). Для школьника основная модель ИОМ является открытой, обладает высоким уровнем интерактивности, выступает средством формирования познавательной компетентности школьника как основы готовности к осознанности профильного выбора. Создание на этапе предпрофильной подготовки целостной системы, формирующей умение выбирать цель, способ самореализации, избирательность, рефлекссию, есть создание целостной системы формирования познавательной компетентности.

Обоснованы составляющие открытой модели ИОМ старших подростков. Методологический блок включает системообразующие принципы (рефлексивный принцип, принцип визуализации и принцип концентризма), цели, задачи,

- определяющие образовательное пространство. Технологический блок содержит организационно-педагогические, дидактические условия; содержательно-деятельностные этапы реализации. Оценочно-результативный блок определяет систему мониторинга, критерии и показатели оценки уровня готовности старших подростков к осознанности профильного выбора.

Дидактические условия обеспечения проектирования ИОМ школьниками предполагают формирование образовательного пространства, в рамках которого построение ИОМ как средства развития готовности старшего подростка к выбору профиля обучения интегрировано в образовательный процесс и реализуется через систему учебных ситуаций, направленных на формирование универсальных учебных действий. Учебная ситуация — реализуемая в условиях полифункциональной деятельности дидактическая задача, обеспечивающая диалектическое единство логики учебного процесса и развития субъектов обучения. Принцип визуализации позволяет учесть возрастные особенности школьников, выступая целью и средством учебной деятельности. Мультикодовое преобразование информации при использовании фреймовых форм позволяет интегрировать личностный опыт обучающихся в предметное содержание учебной дисциплины.

Разработаны содержательно-деятельностные этапы проектирования ИОМ школьника (микромаршруты): вводный, информационно-диагностический, элементный уровень построения ИОМ, проектирование ИОМ предметной темы, проектирование ИОМ малого учебного периода, проектирование ИОМ предпрофильной подготовки, осуществление профильного выбора. В качестве способа фиксации шагов на каждом этапе (микромаршруте) выступает план-карта, построенная на основе фреймовых форм представления информации, позволяющая представлять процесс продвижения старшего подростка как двуединый процесс — непрерывный и дискретный. Непрерывность процесса продвижения обучающихся поддерживается организацией системы выявления в процессе учебной деятельности процесса формирования универсальных учебных действий в контексте усвоения учебных предметов, исходя из их возможностей.

Обоснованы критерии и показатели сформированности познавательной компетентности как основы готовности старшего подростка к осознанности выбора профиля обучения. В качестве критериев готовности

старших подростков к осознанности профильного выбора определены: мотивационный (показатели: устойчивые познавательные мотивы, внеучебные и учебные познавательные интересы, осознаваемые профессиональные интересы, соотносящиеся с познавательными; принятие учебной задачи моделирования ИОМ; ценность познания), интеллектуально-познавательный (показатели: самостоятельная постановка целей и задач ИОМ; выдвижение гипотезы о связях и образовательных маршрутов старших подростков, которыми выступают готовность педагога к осуществлению взаимодействия в процессе проектирования ИОМ старшими подростками (включает информационный, организационно-технологический, социальный и методический компоненты) и осуществление аналитико-диагностической деятельности педагогом (выполняет диагностическую, мотивационную, формирующую, развивающую, коррекционную функции и функцию согласования позиций).

Применение 22-критерия Пирсона подтвердило, что изменения в частотном распределении полученных результатов диагностики уровня готовности старших подростков к осознанности профильного выбора по результатам проведения констатирующего этапа эксперимента, для контрольной ($\chi^2=0,52$) и экспериментальной групп ($\chi^2=1,52$) являются незначимыми при вероятности допустимой ошибки 0,05.

В ходе осуществления формирующего этапа эксперимента анализ реализации в образовательных учреждениях открытой модели ИОМ старших подростков подтвердил, что целенаправленное формирование познавательной компетентности на этапе предпрофильной подготовки выступает способом индивидуализации процесса обучения. Результаты диагностики в рамках формирующего этапа эксперимента показали общую позитивную тенденцию к гармонизации отдельных составляющих готовности старших подростков к интерактивности открытой модели ИОМ школьников. Подтверждено значимое влияние группы (класса) как совокупного субъекта в процессе формирования познавательной

компетентности в условиях предпрофильной подготовки. Рассмотрение в качестве уровня сформированности познавательной компетентности наряду с высоким, выше среднего, средним, ниже среднего и низким промежуточного уровня позволяет выявить дисбаланс уровней сформированности отдельных составляющих познавательной компетентности и выстроить педагогическую деятельность по их гармонизации: наиболее значимые позитивные изменения характеризуют школьников экспериментальной группы, на начало проведения формирующего этапа эксперимента обладавших промежуточным уровнем готовности. Применение 22-критерия Персона позволило утверждать, что для контрольной группы ($22=1,63$) изменения в частотном распределении полученных результатов диагностики уровня готовности старших подростков к осознанности профильного выбора, базирующегося на сформированной познавательной компетентности, являются незначимыми. Для экспериментальной группы ($22=15,67$) при вероятности допустимой ошибки 0,05 подтверждает эффективность применения открытой модели ИОМ как средства развития готовности школьников к выбору профиля обучения.

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимова, М.К. Закрепление положительного, компенсация нежелательного [Текст] / М.К.Акимова, В.Т.Козлова // Директор школы. - 1997. - N 7. - С.80.
2. Александрова, Е.А. Индивидуализация образования: учиться для себя [Текст] / Е. Александрова // Народное образование. - 2018. - №7. - С.243-250.
3. Александрова, Е.А. Содержание и формы деятельности классного воспитателя [Текст]. - М.: Сентябрь, 2009. – 160 с.
4. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студ. высш.учеб.заведений [Текст] / Б.Ц. Бадмаев. - М.: ВЛАДОС; 2004. – 303 с.
5. Байбородова, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся [Текст]. - Ярославль: Изд- во Канцлер, 2008. – 168 с.
6. Беспалько, В.П. Персонифицированное обучение [Текст] / В.П.Беспалько // Школьные технологии. - 2017. - №4. - С. 87-92. ,
7. Болз, Д. Индивидуальные стили обучения [Текст] /Д.Болз //Перспективы гуманитарного образования в средней школе. Доклады. - М.: ВЛАДОС, 1992. С.63-71.
8. Бурцева, И., Внедрение профильного обучения: опыт и проблемы [Текст] / И.Бурцева, Д.Ермаков // Народное образование. - 2016. - №2. - С. 129-135.
9. Воробьева, С.В. Дифференциация образовательных программ в образовательном учреждении [Текст]. - СПб.: изд. РГПУ им. А.И.Герцена, 1999.- 243с.
10. Воровщиков, С.Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся [Текст]. - М.: УЦ «Перспектива», 2021. - 208 с.
11. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с.

12. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема [Текст] // Новые ценности образования: Десять концепций и эссе. - М.: ИПИ РАО, 1995.
13. Гузеев, В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии [Текст]. - М.: Народное образование, 2001. - 224с.
14. Гущина, Т.Н. Индивидуальный образовательный маршрут как средство сопровождения развития субъектности обучающихся [Текст] // Воспитание школьников. - 2011. - №9. - С.32-38.
15. Дахин, А.Н. Моделирование образовательной компетентности [Текст] // Вестник педагогических инноваций. - 2007. - №1. - С.84-100.
16. Даутова, О.Б. и др. Психолого-педагогические основы выбора профиля обучения. Уч.-методическое пособие для учителей [Текст] / Даутова О.Б., Менг Т.В., Пискунова Е.В. // под ред. А.П.Тряпицыной. - СПб.: КАРО, 2006. - 112 с.
17. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Уч. пособие для студ. высш. пед. уч. заведений [Текст] / В.И.Загвязинский, Р.Атаханов. - М.: Издательский центр Академия, 2005. - 208 с.
18. Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования [Текст] // Образование и наука. - 2002. - №2 (14). - С.45-52.
19. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]. - М.: Логос, 2008. - 384 с.
20. Иванов, Д.И. Компетентностный подход в современном образовании [Текст] // Завуч. - 2008. - №1. - С. 4-24.
21. Казакова Е.И. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века) [Текст] / Е.И.Казакова, А.П.Тряпицина. - СПб.: Петербург-XXI, 1997. - 260 с.
22. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе [Текст]. - М.: Педагогика, 1989. - 420 с.

23. Краевский, В.В. Основы обучения: дидактика и методика [Текст] / В.В.Краевский, А.В.Хуторской. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 352 с.
24. Крылова, О.Н. Технологии работы с учебным содержанием в профильной школе [Текст]. - СПб: КАРО, 2007. - 112 с.
25. Кунаш, М.А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Методический конструктор. Модели. Анализ [Текст]. - Волгоград: Учитель, 2013. - 186 с.
26. Куприянова, Г.В. Образовательная программа как индивидуальный образовательный маршрут [Текст] // Индивидуализация в современном образовании: теория и практика. Ярославль: ИРО, 2021. - 92 с.
27. Куприянова, Г.В. Индивидуальная образовательная программа: методические рекомендации [Текст]. - Ярославль: ИРО, 2007. - 82 с.
28. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст] / Н.Б.Лаврентьева, Г.В.Лаврентьев, Н.А.Неудахина. - Барнаул: Изд-во Алт.ун-та, 2002. - 156 с.
29. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е.Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - N 5. - С. 3-12.
30. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии: книга для учителя [Текст]. - М: издательство МПСИ; Воронеж: издательство НПО «МОДЭЕ», 1998. - 221 с.
31. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. - М.: Академия, 2004. - 352с.
32. Лукьянова М.И. Ценностные ориентации школьников как показатель результативности образовательного процесса [Текст] / М.И.Лукьянова // Педагогическая диагностика. - 2014. - N 3. - С. 96-115.
33. Лукьянова, М.И., Вариативный образовательный маршрут [Текст] / М.Лукьянова, И.Перкокуева // Учитель, - 2007. - №1. - С.9-11.
34. Максимова, В.Н. Акмеология школьного образования [Текст]. - СПб.: Питер, 2000. - 232с.

35. Немов, Р.С. Психология. Кн.1: Общие основы психологии [Текст].- М.: Владос, 2003. 688 с.
36. Осмоловская, И. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования [Текст] // Директор школы. - 2006. - №8. - С.64-69.
37. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Т.С.Панина, Л.Н.Вавилова; под ред. Т.С.Паниной. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 176 с.
38. Педагогика открытости и диалога культур [Текст] / Под ред. М.Н.Певзнера, В.О.Булетова, О.М.Зайченко. - М.: 2020. – 226 с.
39. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст] / под ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. - М.: Академия, 2006. - 288с.
40. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида: Монография [Текст] / под ред. А.П.Тряпициной. - СПб.: Образование, 1995. - 171 с.
41. Пинский, Ан.А. К новой парадигме в образовании [Текст]. - М., 1996. – 326 с.
42. Пospelов Н.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников [Текст]. - М.: Педагогика, 1989. - 152 с.
43. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования учебно-воспитательного процесса [Текст]. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 288 с.
44. Семёнов, В.Д. Социальная педагогика: история и современность [Текст]. - Екатеринбург: ИРРО, 2004. - 294 с.
45. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем [Текст]. - М.: Логос, 1999. - 271 с.
46. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А.Сластенин, Л.С.Подымова – М., 1997. - 293 с.
47. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст]. - М.: Педагогика, 1990. - 192 с.

48. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] / Д.И.Фельдштейн // Педагогика. - 2020. - №7. - С. 3-17.
49. Фоменко, В.Т. Построение процесса обучения на интегративной основе [Текст]. - Ростов на Дону, 1994. - 360 с.
50. Фридман, Л.М. Психологическая наука - учителю [Текст] / Л.М.Фридман, К.Н.Волков. - М.: Просвещение, 1985. - 224 с.
51. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума [Текст]. - СПб.: Питер, 2004. - 384с.
52. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] / А.В.Хуторской // Народное образование. - 2003. - №2. - С.58-64.
53. Цветкова, Г.В. Тьюторское сопровождение образовательного процесса. Технология смыслопоисковой деятельности [Текст] / Г.В.Цветкова. - Волгоград: Учитель, 2013. - 138 с.
54. Чуб, Е.В. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Инновации в образовании. - 2008. - №3. - С.21-26.
55. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т.И.Шамова, Т.И.Довыденко. - М.: Центр «Педагогический поиск», 2001 - 384 с.
56. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст]. - М.: Педагогика, 1988. - 208 с.
57. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст]. - М.: Просвещение, 1989. 526 с.
58. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст]. - М.: Сентябрь, 1996. - 96 с.
59. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М.: Смысл, 2001. – 365 с.