

повышается степень готовности к самореализации. Следовательно, в процессе организации исследовательской деятельности удается достичь существенных результатов личностного развития школьников — перехода на более высокий уровень самоутверждения⁷. Именно таким образом создаются благоприятные условия для преобразования внутренних потенциалов в реальное интеллектуальное творчество.

С целью изучения влияния исследовательской деятельности на самоутверждение школьников в течение двух лет (2007–2009 гг.) проводился эксперимент, в котором приняли участие 260 старшеклассников (10–11 классы) профильных классов школ города Саратова (Физико-технический лицей № 1, Лицей-интернат естественных наук, Лицей № 37).

Критериями оценивания достигнутого уровня самоутверждения учащихся являлись:

1) умение самостоятельно приобретать новые знания (от формулировки проблемы до интеграции тех предметных областей, которые необходимы для ее решения);

2) глубина и качество приобретенных предметных знаний;

3) умение организовать собственную исследовательскую деятельность;

4) наличие желания помочь в организации исследовательской деятельности другим учащимся, испытывающим затруднения.

У 168 учащихся одиннадцатых классов в результате систематической исследовательской деятельности когнитивный параметр (2) увеличился на 27 % в сравнении с первоначальным, а увеличение креативного параметра (1) составило 34 %. Практически все выпускники умеют организовывать собственную исследовательскую деятельность (97 %), а желание помочь одноклассникам в организации исследовательской деятельности возникает у половины школьников.

Очевидно, что данные эксперимента констатируют положительное влияние исследовательской деятельности на самоутверждение учащихся.

Примечания

¹ См.: Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / под ред. В.И. Панова. М., 1998.

² См.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.

³ См.: Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся: сб. ст. М., 2002.

⁴ См.: Аплетаяев М.Н. Педагогика нравственного поступка: этико-философский компонент // Педагог: Наука, технология, практика. 1997. № 1 (2). С. 8.

⁵ См.: Александрова Е.А. Педагогическая поддержка детей в образовании: учеб. пособие / под ред. Н.Б. Крыловой. М., 2006.

⁶ См.: Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.

⁷ См.: Козырева Н.А. Самоутверждение учащегося в процессе обучения // Новые ценности образования. 2003. № 3(14). С. 112–117.

УДК 37.017.922

Т.А. СТРОКОВА

Тюменский государственный университет
E-mail: strokova@mail.ru

Компетентностный подход и проблемы его реализации

В статье обсуждаются результаты педагогического анализа современного развития подхода компетентности в России, возможные пути его практического воплощения.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность/компетенция, компетенция в решении проблем, интеграция содержания, технологий и методов обучения.

T.A. STROKOVA

Competent Approach and Problems of its Realization

In the article the modern level of theoretical development of the competence approach in Russian pedagogic is analyzed; possible ways of its practical embodiment are discussed.

Key words: competence, competency, competent approach, ability to solve problems, integration of the content, technology a methods of teaching.

В проекте Федерального образовательного стандарта общего образования (далее: ФГОС ОО) второго поколения «совокупность компетентностей выпускника» определяется в качестве интегрированного образовательного результата¹, а система знаний, умений и навыков рассматривается как инструментальная основа компетенций учащихся². Если принять во внимание, что результат — это декомпозиция цели, то российское образование в ближайшее время ожидает обновление целевых установок.

Причины пересмотра целевых установок и приоритетов в определении образовательных результатов (и, по сути, изменения общей парадигмы образования, так как понимание сущности образовательного результата, по справедливому мнению разработчиков Концепции ФГОС ОО, зависит от той парадигмы, в рамках которой рассматриваются образование и его главные цели) связываются с общемировыми тенденциями перехода от индустриальной формации к информационной, действие которых распространяется и на Россию как часть мирового сообщества.

Отечественные ученые аргументированно констатируют кризис знаниевой модели образования: во-первых, поток информации в современном мире невозможно «втиснуть» ни в какие программы; во-вторых, отпадает сама необходимость ее запоминать, так как созданы и постоянно совершенствуются хранилища этой информации, и важнее научить школьников пользоваться ими; в-третьих, уровень предъявляемых ныне к личности требований ставит школу перед необходимостью развивать у учащихся современное мышление, способность и готовность к выбору, субъектность, индивидуальность, коммуникабельность, толерантность, адаптируемость, способность работать в команде и самостоятельно решать различные проблемы и т.д., т.е. такие качества и свойства, которые должны характеризовать новый, более полный, личностно и социально интегрированный образовательный результат.

В качестве определения такого интегрированного социально-личностно-поведенческого феномена, как результата образования в совокупности его мотивационно-ценностных, когнитивных и инструментально-операционных составляющих, и выступило понятие «компетенция/компетентность». А подход, т.е. способ рассмотрения и конструирования дидактических объектов

— процесса обучения и его элементов: цели, содержания, методов, средств, результатов — получил название компетентностного.

Многие страны уже перестроили свои системы образования в соответствии с требованиями компетентностного подхода и добились заметных результатов, о чем свидетельствуют международные сопоставительные образовательные исследования PISA-2003, 2006 и 2009 (The Programme for International Student Assessment). В России этот процесс только зарождается и пока носит стихийный характер.

Компетентностный подход, являясь одной из составляющих общей концепции образовательных стандартов большинства стран, прямо связан с переходом на систему компетенций в конструировании содержания учебного материала и в системе контроля образовательного результата. В обучении делается сильный акцент на выработку опыта поведения в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни; особо важное внимание уделяется формированию способности эффективно действовать в новых, нетипичных и неопределенных, проблемных ситуациях, для решения которых нельзя заранее наработать соответствующие средства.

Компетентностный подход сегодня олицетворяет инновационный процесс в образовании. Он рассматривается как один из способов достижения нового качества образования, как «радикальное средство модернизации образования» (Б.Д. Эльконин). Вместе с тем неразработанность его научных основ породила целый ряд теоретических и методических проблем, затрудняющих его практическую реализацию: каково содержание понятий «компетенция», «компетентность», как они соотносятся между собой, что представляет собой образовательный процесс, ориентированный на этот подход, каким должно быть содержание образования, как сочетается такой подход с другими дидактическими подходами, какие методы наиболее эффективны в достижении компетентностных образовательных результатов.

В последние годы появилось немало публикаций, рассматривающих различные аспекты компетентностного подхода. Ученые и практические работники почти всех стран испытывают затруднения в определении его узловых понятий. Компетенция/компетентность определяется как совокупность знаний, умений и личностных качеств, как комплекс-

ное качество личности, как способность, готовность, ответственность, уверенность и т.п. (Дж. Равен, В.А. Кальней, В.М. Полонский, В.А. Хуторской, С.Е. Шишов и др.). Различны представления и о соотношении этих понятий: одни считают их синонимичными (Л.Н. Боголюбов, Н.Д. Рыжков и др.) или «почти синонимичными» (Г.К. Селевко), другие разграничивают их, соотнося как часть и целое (А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, А.С. Прутченков, Б.И. Хасан и др.). Так, И.А. Зимняя определяет компетенции как некие «внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования», которые проявляются в компетентностях; а сами компетентности состоят из компетенций, являясь внешним их выражением³.

Компетентность большинством ученых понимается как сложное личностное качество (В.И. Загвязинский, Г.К. Селевко и др.), проявляющееся в способности и готовности человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения, социальных отношений.

Компетенция определяется как некое отчуждение, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика⁴. Если компетентность — уже сложившееся, реально существующее качество личности, то компетенция — идеальное, нормативное предписание, обеспечивающее «смысловое наполнение компетентности»⁵.

Однако, несмотря на явное различие, «компетенция» и «компетентность» неразделимы; оба эти понятия, по справедливому мнению ученых, отражают целостность и интегративную сущность результата образования на любом уровне и в любом аспекте⁶. Очевидно, по этой причине даже в одной и той же статье ряда авторов встречается синонимичное их использование (И.А. Зимняя, Г.К. Селевко и др.).

Исходя из соотношения компетентности и компетенции как некоей целостной величины и ее части, ученые представляют структуру образовательной компетентности в виде совокупности конкретных компетенций. Но общего взгляда на содержание компетентности, ее компонентный состав и их объем пока не сложилось, так как для отбора конкретных компетенций выбираются разные основания.

Знакомство с теоретическими публикациями показывает, что выделенные структурные компоненты компетентности к тому же не отличаются новизной: они дублируют цели

и, следовательно, результаты сложившейся (традиционной) системы образования (знания, умения, навыки, опыт, мотивы и т.д.), носят крайне обобщенный характер и не имеют «компетентностной окраски» (И.А. Зимняя — знания, представления, действия, ценности, отношения; Г.К. Селевко — когнитивный, поведенческий, аффективный; А.В. Хуторской — смысловые ориентации, знания, умения, навыки, опыт деятельности; и др.).

Правда, есть и исключения: модель общеобразовательных компетенций Дж. Равена, разработанная им для английского школьного образования, содержит 143 элемента, а модель Г.К. Селевко объединяет 55. Однако и эти модели вряд ли найдут практическое применение: первая — из-за излишней детализации компетенций, выделенных зачастую по принципу «на всякий случай», вторая, наоборот, — по причине излишней обобщенности, так как выбранные автором основания для классификации предполагают выделение общих групп компетентностей (по виду деятельности, по сферам общественной жизни, по отраслям знаний, по виду способности, по ступеням образования и т.п.) и не содержат их конкретного перечня⁷. Кроме того, широкий компонентный состав компетентности существенно затруднит ее измерение и оценку в качестве результата. Но теоретическую ценность этих и других предложенных вариантов структурной модели образовательной компетентности нельзя отрицать: они приближают к постижению сущности новых для нас понятий и явлений, аналоги которых отсутствуют в отечественной педагогике. Содержащиеся в них знания помогут выстроить инвариантный список образовательных компетенций, которые школа будет обязана сформировать у каждого своего выпускника.

Не достигнут консенсус и относительно названия «ключевые компетенции». В Германии, например, ключевые компетенции называют «ключевыми квалификациями», во Франции — базовыми, сопутствующими компетенциями, в Англии — «ключевыми навыками, умениями», в России — суперкомпетентностями, универсальными, сквозными, базовыми, стержневыми, метапредметными, надпредметными и т.д.

Ключевые компетенции играют определяющую роль в составлении перечня более конкретных, предметно ориентированных и необходимых для любого вида деятельности, поэтому так важен их оптимальный (необходимый и достаточный) список. Анализ

опубликованных рядом авторов их перечней, являющихся стержнем образовательного результата и занимающих верхний ярус в иерархии компетенций, показывает их несовпадение и по числу (от 3-х до 7-ми и более), и по содержательному наполнению, и по форме презентации.

В зарубежных вариантах ключевых компетенций, как правило, немного; часто они представлены в виде конкретных действий или умений, что обеспечивает доступность их восприятия и понимания даже неспециалистами (в Европе: изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться). Привлекателен и сам стиль подачи научной информации — легкий, ясный, без подчеркнутой научности: уметь жить, учиться, жить вместе, зарабатывать (ЮНЕСКО).

В отечественных классификациях ключевые компетенции представлены в научных терминах, причем таких, которые не знакомы широкой общественности и требуют дополнительных разъяснений: когнитивный, ценностно-смысловой, личностного самоопределения, коммуникативный, информационный, рефлексивный и т.д. Но, главное, почти каждая из называемых компетенций нуждается в конкретизации, и здесь появляются условия для нескончаемых споров, связанных с нюансами понимания сути каждого термина, и выделения все новых элементов. Впрочем, ни одна из предложенных классификаций ключевых компетенций пока не признана оптимальной. Все они заявлены авторами как открытые, поэтому есть возможность для их обсуждения, коррекции и доработки с учетом всего лучшего, что сделано в этом направлении.

Что касается самого компетентностного подхода, то он не является чем-то новым для мировой и отечественной педагогики. Он тесно связан с ведущими теоретическими подходами, составляющими научные основы современного обучения. Как и личностно ориентированный, компетентностный подход направлен на развитие ребенка как субъекта познания и структурирование его субъективного опыта средствами обучения. И личностно ориентированный, и компетентностный подходы нацелены на развитие личности в процессе обучения. Имея в своем содержании аксиологический, когнитивный, творческий и личностный компоненты, они предполагают практическую реализацию ребенком всего, что он приобрел в процессе обучения и своей жизнедеятельности.

Как и системный подход, реализация компетентностного подхода требует обеспечения единства целей образования, содержания учебного материала, методов, технологий и средств обучения и способов оценки образовательного результата.

В ФГОС ОО компетентностный подход ассоциируется с деятельностным. Компетентностно ориентированное обучение, как и обучение, построенное на деятельностном подходе, предполагает включение учащихся в осознаваемую, целенаправленную, разнообразную, постоянно усложняющуюся деятельность, в которой постепенно расширяется поле для самостоятельной работы, требующей от них активных действий, значительных волевых усилий, напряжения внутренних сил и увеличения затрат времени, связанных с совершенствованием своих индивидуальных возможностей.

Исследователи считают компетентностный подход одним из способов реализации личностно ориентированного подхода, продолжением линии деятельностного и культурологического подходов. И это справедливо. Все упомянутые подходы в значительной степени пересекаются друг с другом, в чем-то дополняя, уточняя друг друга. Но компетентностный подход более конкретен, мобилен и, главное, практичен и универсален. Он максимально приближен к жизненным реалиям и прямо направлен на формирование у обучающихся целостного опыта решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций. Его практическое осуществление позволит воспитать человека не только обученного, но и обучаемого, готового учиться и переучиваться на протяжении всей своей жизни.

Практическая реализация компетентностного подхода требует перестройки образовательного процесса. Некоторые ученые предлагают обеспечить переход от традиционного обучения к компетентностному путем коренного изменения всех компонентов процесса образования — от целей до результата⁸. Однако сторонников радикальных мер немного: велика опасность, что требуемое в соответствии с этим подходом структурирование учебного материала вокруг компетенций (когнитивной, коммуникативной, информационной, социальной и т.д.) нарушит системность содержания образования и снизит характерный для отечественной школы уровень его фундаментальности. Отказ от знаний, умений, навыков в пользу компетент-

ностей к тому же может породить новые проблемы, не исключая такие, как «скандинавский эффект»: в школах Норвегии и Швеции учителя «увлекались различными аспектами образования за счет освоения предметных знаний и умений. Через 5–8 лет результаты международного исследования качества математического и естественно-научного образования TJMSS показали резкое снижение рейтинга этих стран по качеству освоения основ математики и естествознания»⁹.

Более приемлемой выглядит идея «встраивания» компетентностного подхода в традиционную образовательную систему через совершенствование содержания образования и усиление практической направленности процесса обучения (Л.Н. Боголюбов, В.А. Хуторской и др.). В этом случае с ориентацией на образовательные компетентности в учебный материал должны быть введены ситуации применения знаний и умений в конкретных жизненных условиях, в учебный план дополнительно включены практико-ориентированные курсы, расширена проектная деятельность учащихся. Хотя и в этом варианте перехода на компетентностное обучение присутствует реальный риск нарушения разумного баланса между теорией и практикой в содержании образования, между развитием знаний и развитием интеллектуальных и межпредметных умений, которые необходимы для овладения универсальными способами действия.

Позиция авторов «эволюционного сценария» перестройки существующего школьного образования на компетентностную модель поддержана разработчиками ФГОС ОО. Однако одних рекомендаций, даже в форме государственного стандарта, по изменению содержания учебного материала явно недостаточно. Предстоит серьезная работа над предметными (учебными) программами и рабочими планами, накопление опыта компетентностного обучения.

Переориентация на компетентностный подход требует изменения не только содержания образования, но и методов обучения, и учебной деятельности. Ведь то, как обучают и как учится школьник, не менее важно, чем то, что он учит.

Анализ образовательной практики показывает, что школа, в целом позитивно откликаясь на грядущие изменения в системе образования, пока не готова к ним ни теоретически, ни практически. Поэтому «...перенастроить систему образования на освоение современных компетентностей»¹⁰ будет не так-то прос-

то: используемые ныне содержание и методы обучения далеки от потребностей XXI в. и не соответствуют новой образовательной парадигме. В условиях неразработанности научных основ компетентностного подхода, его понятийного аппарата, разногласий по перечню ключевых компетенций, содержательно-наполнению конкретными компетенциями общей образовательной компетентности как интегрированного результата образования, отсутствия опыта компетентностного обучения практическая реализация установок ФГОС ОО представляется достаточно сложной задачей, с которой школа вряд ли сможет справиться самостоятельно. Ведь новые целевые установки пока не подкреплены научно-методическим обеспечением, и ждать их придется долго, так как сопровождающие ФГОС ОО нормативные документы должны быть введены в массовую практику, как это констатируется в Концепции ФГОС ОО¹¹, не ранее, чем через год после их утверждения. А обсуждение этих материалов еще не завершено.

Одним из путей решения проблемы перехода на компетентностное обучение может стать интеграция содержания изучаемого в школе материала, методов и технологий обучения, способов обучения и способов учебной деятельности. Идея интеграции не является новой для школьного образования. Она активно используется в содержании обучения в форме межпредметных связей, укрупнения дидактических единиц, блочного введения учебной информации, в разработке интегрированных учебных и факультативных курсов, в проведении так называемых интегрированных уроков и т.д. Как показывают многочисленные исследования, в современном образовании возрастает роль интегрирующего начала, и не только в содержании, методах и средствах обучения. Они стали распространяться и на принципы: системности, симметрии, неопределенности, дополнительности, нелинейности и др. Новым может стать разработка и использование иного интегрированного средства — проблемных ситуаций (проблем, проблемных задач и заданий и т.п.), построенных на интеграции предметных, межпредметных и внепредметных знаний и прямо направленных на достижение интегрированного результата — компетенции обучающихся в решении разного рода проблем (познавательных, исследовательских, социальных, экологических, психологических и др.).

Компетенция в решении проблем — важнейшая составляющая результатов образования. Способность вступающих в жизнь молодых людей решать встающие перед ними новые, ранее не встречавшиеся, проблемы складывается из умений обнаруживать эти проблемы, формулировать гипотезы, находить оптимальные способы и средства их решения, проверять и интерпретировать полученные результаты, проявлять инициативу и ответственность за принятые решения и т.д., что делает эту компетенцию ключевой. Подготовка компетентного ученика, способного решать проблемы различной степени сложности на основе приобретенных знаний, умений и навыков, является одной из целей компетентностно ориентированного обучения.

Для обучения школьников решению проблем одних учебных задач мало. Нужны близкие к реальным проблемы (которые уже возникли или могут возникнуть), связанные с разнообразными аспектами окружающей действительности, для решения которых от учащихся требуются самостоятельная актуализация всех своих знаний в области решаемой проблемы, отбор и перенос в проблемную ситуацию новых знаний, использование накопленного субъективного опыта, соответствующих способностей, личностных качеств и т.п., применение интегрированных способов действий, мобилизация всего, чем он обладает.

В школьных учебниках, по которым ныне обучаются наши дети, практически отсутствуют необходимые материалы компетентностного типа. Поэтому предстоит разработать и использовать в процессе обучения комплекс интегрирующих предметные, межпредметные и внепредметные знания проблем, разнообразных:

по виду (реальные и возможные; с противоречивыми основаниями; с избыточной (недостаточной) информацией; контекстно-ориентированные (личный, социальный, глобальный и т.п. контекст); касающиеся ценностных отношений; комбинированные (смешанные); обобщающие компетентностного характера; рефлексивные и др.);

по степени сложности (на восприятии, установление связей, интерпретацию, обобщение; на использование ранее изученного в новых межпредметных и внепредметных условиях; на предположение о возможных вариантах развития событий или явлений, на предсказание последствий чего-либо и др.);

по форме их предъявления (словесные, табличные, диаграммовые, графические,

рисуночные, схематические, знаковые, символичные).

Введение в прикладной компонент содержания образования проблемных ситуаций следует осуществлять за счет устранения из учебного процесса репродуктивной деятельности, монотонных опросов на воспроизведение изученного, многократного выполнения однотипных задач и т.п.

Успешное формирование ключевых компетенций как интегрированного образовательного результата не может быть обеспечено иначе как через интеграцию педагогических средств: разрозненные, спонтанные, бессистемные действия не в состоянии гарантировать целостность совокупного результата.

В научной литературе дается описание различных способов интеграции методов и технологий обучения, *по горизонтали*:

сочетание элементов разных методов; обогащение ведущего, стержневого метода элементами иных методов;

перенос методов преподавания одного предмета в преподавание другого;

включение новых методов в технологию обучения;

обогащение традиционных методов и технологий новыми инструментами и способами действий;

объединение разных технологий: проблемного обучения с модульным обучением, в результате чего возникает проблемно-модульная технология;

сочетание гибких вариативных методик с поисково-творческими методами;

сочетание традиционных методов с информационными технологиями и др.

Интеграция *по вертикали*, т.е. по уровню продвижения, представляет собой взаимодействие, координацию, слияние (собственно интеграцию через механизмы ассимиляции, аккомодации и уравнивания)¹².

В свете изложенного мы считаем необходимым и возможным использование для формирования ключевых компетенций разных способов и уровней интеграции методов и технологий обучения, требующих от учащихся проявления интегрированных действий, собственной активности, самостоятельности и ответственности при соблюдении известных требований к их выбору: учета цели обучения, особенностей учебного материала, уровня подготовленности, мотивационной готовности к обучению, преимуществ и ограничений методов и технологий обучения, на-

личия обучающих средств, лимита времени, предпочтений и возможностей учителя.

Должен быть изменен и сам процесс обучения. Он призван нацеливать обучающихся на жизнь в открытой, быстро меняющейся социальной среде и создавать необходимые условия для их самоорганизации, самообразования и саморазвития. Для учащихся должно быть обеспечено разнообразие форм и видов деятельности, а по мере их приближения к старшим ступеням обучения — увеличен удельный

вес их самостоятельной работы (учебной, проектной, исследовательской, творческой и пр.), чтобы учение доминировало над обучением.

Первые положительные результаты формирования у учащихся ключевых компетенций, полученные педагогами двух тюменских школ — № 88 и № 89, доказывают продуктивность использования различных способов интеграции содержания и методов обучения в практической реализации компетентностного подхода.

Примечания

¹ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: проект. М., 2008.

² См.: Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М., 2008.

³ Зимняя И.А. Ключевые компетентности — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

⁴ См.: Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. URL: www.eidos.ru/news/compet/htm (дата обращения: 25.08.2009).

⁵ См.: Дахин А.Н. Компетентность и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование. 2004. № 4. С. 136–143.

⁶ См.: Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.

⁷ См.: Там же.

⁸ См.: Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 9–17.

⁹ Ковалева Г. Международное исследование RISA-2006 // Народное образование. 2008. № 7. С. 179.

¹⁰ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: проект. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/5233/09.03.16-nns.doc> (дата обращения: 01.09.2009).

¹¹ См.: Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова.

¹² См.: Загвязинский В.И. Педагогические основы интеграции традиционных и новых методов в развивающем обучении. Тюмень, 2008.

УДК 37.018.26

С.Н. ЩЕКЛЕИНА

Центр повышения квалификации работников образования г. Кирова
E-mail: asim04@yandex.ru

Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников

В статье раскрывается понятие «социальное самоопределение», анализируется опытно-экспериментальная работа с учащимися и родителями на базе Оричевской средней общеобразовательной школы № 1 Кировской области. Автор обращает внимание на необходимость поиска путей повышения результативности педагогических воздействий для достижения социального самоопределения старшеклассников через смену подходов, форм и методов работы с родителями.

Ключевые слова: самоопределение, социальное самоопределение, социальная зрелость, опытно-экспериментальная работа, школа, деятельностный подход, взаимодействие, родители, старшеклассники, творчество, ответственность, результат.

S.N. SCHEKLEINA

Pedagogical Assistance of Senior Students Social Selfdetermination

In the article the notion of the social selfdetermination is exposed, the experimental work with the children and their parents on the basis of Orichi secondary school № 1 (Kirov region) is analysed. The author pays attention on the necessity of search ways of raising of successfulness of pedagogical influence for the achievement of social selfdetermination of senior students by changing of approaches, forms and methods of work with parents.

Key words: selfdetermination, social selfdetermination, social adulthood, experimental work, school, activity approach, cooperation, parents, senior students, creative work, responsibility, result.