

Добрин Иван Евгеньевич

аспирант

ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

г. Химки, Московская область

DOI 10.31483/r-169362

ОЦЕНКА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ

***Аннотация:** в статье предложен способ оценивать самостоятельность старшеклассника в образовательных практиках, которые он выбирает за пределами обязательного урока. Актуальность работы связана с тем, что число мероприятий, публикаций и просмотров часто принимают за результат развития личности, хотя они не показывают, кто поставил задачу и принял основные решения. Метод исследования – теоретическое моделирование диагностических заданий и анализ ограничений описанной автором медиапрактики. Предложены три группы наблюдаемых действий: постановка и регулирование собственной задачи, проверка информационных оснований, аргументация и пересмотр позиции. Для каждой группы определены возможные продукты и роль подсказки взрослого. Обосновано, почему сравнение требует единого задания, фиксации авторства, времени и состава фактической выборки. Представленная рубрика служит проектом инструмента и нуждается в проверке на первичных данных.*

***Ключевые слова:** неформальное учение, старшеклассники, самостоятельность, диагностическое задание, оценивание, авторство, педагогическая помощь.*

Введение.

Старшеклассник может изучать тему без учебного задания: подписаться на профессиональное сообщество, проверить непонятное утверждение, попросить консультацию у практика или подготовить материал для других ребят. В определении Cedefor неформальное учение связано с повседневной деятельностью,

которая может изначально и не называться обучением [1]. Наличие такой деятельности важно, но само по себе ещё не говорит о способности человека организовать собственное развитие. Для оценки нужно увидеть, какие действия были предприняты по его инициативе.

В образовательной практике удобнее считать посещения, готовые продукты и реакции аудитории. Эти сведения отвечают на вопросы об активности и распространении работы. Однако одна публикация может быть результатом последовательных самостоятельных решений школьника, а другая – точного исполнения задания взрослого. Если обе оценивать только по просмотрам, различие исчезнет. Аналогично высокий балл за итоговую презентацию не поясняет, кто сформулировал вопрос, определил источник и исправил ошибку. Следовательно, предметом диагностики следует сделать не внешний размер продукта, а ход принятия решений.

Цель статьи – описать проверяемую схему оценки самостоятельности старшеклассников в неурочных и неформальных практиках. Под старшеклассниками понимаются обучающиеся 9–11 классов; это рабочая рамка исследования, а не название одной ступени школьного образования. Схема предназначена для будущей проверки, поэтому не содержит оценок достижений конкретной группы и не утверждает положительной динамики, которой нельзя подтвердить индивидуальными записями.

Материалы и методы.

Использованы теоретическое сопоставление исследований саморегулируемого учения [2], развития интереса в разных средах [3] и оценки обоснованности интерпретаций измерения [4]. Для определения задания по работе с цифровым источником учтены исследования проверки информации через обращение к независимым страницам [5]. Способность сопоставить доводы и основания позиции рассмотрена с опорой на исследование развития критического мышления [6]. Авторское описание практики молодёжных пресс-служб используется для выявления того, какие записи существуют, а какие ещё необходимо собрать; оно не подменяет протокол диагностики.

Под самостоятельностью в этой работе понимается способность участника поставить содержательную задачу, выбрать и проверить средства её решения, объяснить итог и определить следующий шаг при доступной, но не замещающей его педагогической помощи. Это рабочее определение не претендует на измерение всей личности. Оно позволяет сопоставить конкретные действия одного участника в сходных ситуациях и увидеть, когда изменилось распределение решений между ним и взрослым.

Единица оценки – принятое решение.

Диагностика начинается с фиксации исходного вопроса. Формулировка «сделать пост об экспедиции» ещё не показывает самостоятельность: её мог предложить наставник. Если школьник уточнил, какой аспект события важен аудитории, зачем он нужен и чем можно подтвердить факты, появляется собственная постановка задачи. В журнале работы поэтому желательно различать исходное поручение, предложенные взрослым варианты и итоговую формулировку участника. Такая запись помогает не засчитать внешне свободный выбор из заранее подготовленного списка как полностью самостоятельное решение.

Следующая единица – изменение способа работы после обнаруженного затруднения. Циммерман описывает саморегулирование как процесс постановки цели, выполнения и оценки собственных действий [2]. В прикладной задаче это можно наблюдать без сложного опросника: участник фиксирует план, замечает нехватку источника, обращается за уточнением либо перестраивает последовательность действий, затем объясняет причину перемены. Одноразовая самооценка «мне было трудно» даёт меньше информации, чем связка из первоначального плана, конкретного исправления и следующей попытки.

Третья единица – обоснование информационного выбора. В цифровой среде уверенная речь или аккуратно оформленная ссылка не заменяют проверки: нужно установить происхождение утверждения и соотнести его с независимым свидетельством. Обзор С. Макгрю показывает, что такие действия требуют специального обучения [5]. При оценке полезно давать небольшое задание с неоднозначным сообщением, в котором участник сам ищет первоисточник и поясня-

ет, почему выбранного подтверждения достаточно либо недостаточно. Проверка должна оценивать выполненное действие, а не декларируемое отношение к фейкам.

Отдельно оценивается собственная позиция. Её нельзя определять по совпадению ответа школьника с мнением эксперта: аргументированный пересмотр решения также может свидетельствовать о работе с основаниями. В исследовании Д. Кун критическое мышление связано с развитием представлений о знании и аргументации [6]. Для диагностики подходит ситуация, в которой участник предлагает решение, встречает содержательное возражение и либо защищает позицию с опорой на факты, либо меняет её, объяснив почему. В обоих случаях остаётся видимым ход рассуждения.

Таблица 1

Задания и свидетельства для оценки самостоятельности старшеклассника

Область	Общее задание	Что сохраняется как свидетельство
Постановка и регулирование	Сформулировать вопрос, составить план и исправить его после затруднения	Первый и уточнённый план; запись причины исправления; объём помощи
Проверка информации	Проверить спорное сообщение и объяснить степень доверия к нему	Адрес первоисточника; независимое подтверждение; объяснение вывода
Аргументация позиции	Предложить решение и ответить на обоснованное возражение	Начальная позиция; доводы; ответ; причина сохранения либо пересмотра мнения

Предлагаемые задания не следует сливать в один общий показатель без дополнительных оснований. Участник может уверенно планировать работу и при этом неверно проверять источник; может хорошо спорить и не доводить собственный проект до результата. Раздельное представление трёх областей показывает, где нужна помощь. Оно также сохраняет границу между задачей педагогического сопровождения и психологической характеристикой: результат одного задания относится прежде всего к выполненному действию в определённых условиях.

Рубрика и условия сопоставления.

Рабочая рубрика может включать три категории для каждого наблюдаемого действия: 0 – действие не выполнено либо ошибочно; 1 – выполнено частично

или после содержательной подсказки; 2 – выполнено самостоятельно, а решение обосновано. Это проект критериев, а не опубликованная валидированная шкала. Указание «после подсказки» требует пояснения: техническое напоминание о сроке не равнозначно предложенному взрослым аргументу или найденному за участника источнику. Если виды помощи заранее не записывать, одинаковые баллы перестают обозначать одинаковый уровень автономии.

Сравнивать задания, выполненные в разные месяцы, можно только после согласования сложности материалов, времени и доступных инструментов. Если на первом этапе участник работает с незнакомой темой и без интернета, а позднее – со знакомой и с подробным шаблоном, более хороший ответ ещё нельзя приписать развитию самостоятельности. Нужны сравнимые ситуации и описание изменений условий. Вопрос о валидности здесь касается обоснованности вывода, который делают по результату, а не только внешней аккуратности бланка [4].

Для реальной диагностики следует заранее обозначить моменты наблюдения и правило включения работ. Минимальный набор – исходное задание до целевой помощи, повторное задание после завершения программы и новая задача в другом контексте, если заявлен перенос опыта. Отсутствие исходной записи нельзя исправить опросом, проведённым много позже и оформленным прежней датой: такой материал будет ретроспективным воспоминанием. В журнале нужно указывать фактическую дату, автора записи, доступные ресурсы, вид помощи и причину пропуска.

При групповой деятельности продукт не следует автоматически приписывать каждому члену команды. Для каждого школьника можно хранить краткий лист вклада: кто поставил вопрос, проверил факты, предложил композицию, внёс исправления и отвечал на обратную связь. Этот лист не служит системой санкций. Его задача – сохранить связь между участником и свидетельством, без которой индивидуальное заключение об изменении самостоятельности невозможно. Сами публичные публикации при этом остаются полезными объектами анализа качества работы.

Для устойчивости оценивания инструкция должна содержать примеры пограничных решений. Часть работ независимо рассматривают два подготовленных эксперта и обсуждают расхождения до применения правил ко всей выборке. Совпадение двух отметок само по себе ещё не доказывает, что оценивается именно самостоятельность: его нужно сопоставлять с тем, на что направлено задание и насколько его выполнение зависит от помощи. Также заранее устанавливают, как описывать пропуски; участник без повторного задания не становится автоматически участником с нулевым результатом.

Границы применения.

Практика молодёжных пресс-служб, описанная автором исходного исследования, содержит сведения об анализе отклика, обсуждении затраченного времени и самооценке сложности разработки материалов. Индивидуальные первичные записи по времени и сложности не представлены в доступном описании. По этой причине предложенную здесь рубрику нельзя ретроспективно «применить» к каждому участнику и вывести готовые показатели динамики. Сохранившиеся публикации могут показать состав продуктов, но не полный ход самостоятельного решения и объём помощи.

Число публикаций, просмотров и реакций может служить контекстом работы, если указаны дата сбора и способ подсчёта. Эти метрики нельзя приравнивать к устойчивости самообразовательной практики: один и тот же отклик зависит от темы, платформы, времени размещения и размера аудитории. Педагогически значимым становится обоснованное действие после получения обратной связи: что участник понял, какое решение изменил и выполнил ли изменение в следующем материале. Для этого нужны последовательные индивидуальные свидетельства, а не один скриншот статистики.

Заключение.

Предложенная схема переводит вопрос «стал ли старшеклассник самостоятельнее?» в набор проверяемых вопросов: поставил ли он собственную задачу, как обращался с противоречивой информацией, чем обосновал позицию и сколько содержательной помощи потребовалось. Результатом статьи является

диагностическая конструкция с заданием, свидетельством и правилом фиксации помощи для каждого действия. Её можно использовать при проектировании исследования в школе, дополнительном образовании и молодёжных проектах после адаптации задач к содержанию программы.

До сбора сопоставимых индивидуальных данных эта схема не доказывает эффективность какого-либо способа сопровождения. Следующий исследовательский шаг – пилотная проверка заданий, согласование оценок независимых экспертов и наблюдение за тем, сохраняется ли самостоятельное выполнение при смене темы и среды.

References

1. Cedefop. Informal learning // Terminology of European education and training policy. – URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary/apprentissage-informel> (дата обращения: 23.09.2026).
2. Zimmerman, B.J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview / B.J. Zimmerman // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41, № 2. – P. 64–70. – DOI: 10.1207/S15430421TIP4102_2.
3. Barron, B. Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective / B. Barron // Human Development. – 2006. – Vol. 49, № 4. – P. 193–224. – DOI: 10.1159/000094368.
4. Messick, S. Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences from Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry into Score Meaning / S. Messick // American Psychologist. – 1995. – Vol. 50, № 9. – P. 741–749. – DOI: 10.1037/0003-066X.50.9.741.
5. McGrew, S. Teaching Lateral Reading: Interventions to Help People Read Like Fact Checkers / S. McGrew // Current Opinion in Psychology. – 2024. – Vol. 55. – Article 101737. – DOI: 10.1016/j.copsyc.2023.101737.
6. Kuhn, D. A Developmental Model of Critical Thinking / D. Kuhn // Educational Researcher. – 1999. – Vol. 28, № 2. – DOI: 10.3102/0013189X028002016.