



КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

Е. Александрова

Ещё раз об индивидуализации
старшеклассников
27 - 46

М. Битянова

Воспитание сегодня:
освобождение от иллюзий
и стереотипов
47 - 50

ЕЩЁ РАЗ ОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Е. АЛЕКСАНДРОВА

У Е. Виноградова, кажется, были строки, идея которых (не ручаюсь за точность цитаты) такова: юность — странный возраст. Человек пугается — неужели я не такой как все? И человек боится — неужели я такой, как все?

Границы юности — как верхние, так и нижние — сегодня сместились к сколь возможно нижнему и верхнему пределу. Озвученные вопросы, следовательно, волнуют уже большее количество людей, которые ждут от ответа на вопрос: как юному человеку *стать как все* (овладеть Госстандартом в области образования) и при этом *не стать таким как все*, не просто понять, принять и сохранить свою индивидуальность, но и развить её?

Никто не оспаривает тот факт, что даже традиционное образование, которое сегодня только ленивый не обвинил в «уровнировке», всё равно приводит к разному содержанию знаний и опыта выпускников школ. Избирательность сознания, умение школьника «фильтровать» массу информации через «сито» своих интересов и открывающихся перспектив,





КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

позволяет ему в итоге «не стать таким как все». При этом количество «ошибок трудных» иногда не поддаётся подсчёту.

Итак, как помочь человеку в этом поиске *своего* содержания? Содержания *своего* ОБРАЗования? Наконец, *Себя*?

«Ты должен учиться для *себя!*» — известная сентенция родителей и классных руководителей. Да, именно так! Для *себя!* А это становится возможным сегодня благодаря индивидуализации образования.

Вначале разберёмся в понятиях.

В педагогике широко распространено понятие «индивидуальный подход», который предполагает «подходить» по-разному к каждому ученику. Какова его цель? — добиться соответствия знаний, умений и навыков, усвоенных каждым обучающимся, требованиям государственного стандарта образования в максимально комфортных для него условиях учения. Последнее касается стиля общения с ним со стороны учителя, предоставление ему возможности выбора домашнего задания, варианта усвоения новой темы и проч. Индивидуальный подход мы можем и должны осуществлять как в процессе социализации, так и в процессе **индивидуализации юного Человека**.

В педагогическом тезаурусе происходит постоянное смешивание понятий «подход» и «процесс». Например, индивидуализацию как процесс можно осуществлять не только с позиции индивидуального, но и с позиции личностно-ориентированного подхода, деятельностного и т.д. Следует различать индивидуализацию ребёнка и индивидуализацию образования. Понятия эти смешиваются повсеместно, что априори неправомерно, так как **индивидуализации образования является одним из условий индивидуализации ребёнка**.

Представления об индивидуализации образования в педагогическом сообществе России сложились на рубеже XX–XXI вв.

Общественное мнение об индивидуализации заключалось в её восприятии как внеурочных, внешкольных занятий, а также как заочного образования, занятий с репетиторами, законодательно закреплённых в 1992 г. Законом «Об образовании».

В педагогической среде традиционно индивидуализацию трактовали как возможность выбора обучающимся некоторых учебных дисциплин, спецкурсов и факультативов в условиях традиционной классно-урочной системы.

Альтернативное мнение об индивидуализации заключалось в учёте педагогами индивидуальных стилей обучения и субкультурной специфики поведения школьников, их личного опыта индивидуального и социального планов и создания условий для самоопределения обучающихся не только в образовательном учреждении, но и образовательном пространстве социума.

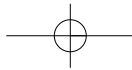
Актуальным стало педагогическое обеспечение подобной организации учебно-воспитательного процесса, что в воспитательной сфере выразилось становлением концепции педагогической поддержки (О.С. Газман), а в сфере обучения — в формировании индивидуальных стратегий обучения старшеклассников.

Однако оформляющиеся теоретически и даже реализуемые на практике идеи индивидуализации образования не однозначно понимались в педагогическом сообществе. Мы выделили четыре группы представлений.

[5 — 26]

Методология
воспитания

28



Е . А Л Е К С А Н Д Р О В А
Е Щ Ё Р А З О Б И Н Д И В И Д У А Л И З А Ц И И
С Т А Р Ш Е К Л А С С Н И К О В



Сторонники *первой группы* связывают индивидуализацию образования с внеурочными, внешкольными занятиями обучающихся (общественная позиция).

Второй группы — с традиционными формами самостоятельной работы вне коллектива учащихся: экстернат, репетиторство, заочное обучение, семейное воспитание (Закон РФ «Об образовании», общественная позиция).

Приверженцы *третьей группы* представлений трактуют индивидуализацию как возможность выбора обучающимся учебных дисциплин в рамках регионального и школьного компонентов учебных планов образовательных учреждений в условиях традиционной классно-урочной системы.

Представители *четвёртой группы* изыскивают потенциальные взаимодействия учеников и педагогов на занятиях и во внеурочной деятельности. Причём большинство из них стремятся обеспечить индивидуализацию образования в классах со стандартным количеством учащихся (Н.А. Алексеев, В.В. Гузеев, А.М. Каменский, В.М. Лизинский, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.). Другие для этого рассматривают возможность сокращения числа учащихся в классах (В.К. Дьяченко, С.Д. Поляков, В.В. Семенов и др.). Третьи рассматривают всё городское/сельское общество как территорию для индивидуальной активной творческой деятельности старшекласников (М.А. Балабан, О.М. Леонтьева, А.Н. Тубельский, С.Н. Чистякова, М.П. Невзоров, Л.П. Белова и др.).

Сегодня термин «индивидуализация» звучит повсеместно в программах развития образовательных учреждений, в концепциях, в устной речи педагогов. Однако элементарные беседы с учителями и представителями гор- и райорганов показали, что *индивидуализация* многими понимается как процесс, протекающий у взрослеющего человека *параллельно* с социализацией. Есть также и значительное число приверженцев мнения, что индивидуализация и социализация — прямо противоположные процессы. Причём большинство респондентов из этой группы воспринимали индивидуализацию как индивидуализм, подкрепляя свою точку зрения фразой о формирующемся у старшекласников эгоизме. Социализацию же справедливо трактовали как процесс, в ходе которого человек включается в социокультурные отношения, становится полноправным членом общества, «делается» личностью¹.

Если исходить из последнего, что индивидуализация — «делание» индивидуальности²? А может, в процессе индивидуализации мы стараемся помочь человеку понять, что он — индивидуальность? И если социализация ребёнка воспринимается многими педагогами как процесс его адаптации к обществу, то *индивидуализацию следует понимать как процесс адаптации к себе самому?*

Мы полагаем, что дело в другом. Всегда существовали и будут существовать люди, которые использовали общество исключительно для самосовершенствования. Но были и будут люди, и есть масса тому примеров, которые совершенствовались для того, чтобы включиться в сообщество и быть полезными ему.

Совершенствование, развитие *Человека*, согласно трудам В.И. Слободчикова, происходит в следующей последовательности:

- Индивид³ (телесное существование человека) —
- Субъект⁴ (душевная жизнь человека) —
- Личность — Индивидуальность — Универсум⁵ (духовное бытие человека).

1 Личность – человек как представитель общества, определяющий свободно и ответственно свою позицию среди других (См. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. — М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

2 Индивидуальность – человек как уникальная самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности (там же).

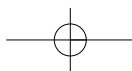
3 Индивид – человек как представитель рода, имеющий природные свойства (там же).

4 Субъект – человек как носитель предметно-практической деятельности, распорядитель душевных сил (там же).

5 Универсум – высшая ступень духовного развития человека, осознающего свое бытие и место в мире (там же).

29

Управление
и проектирование
[51 – 68]





КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

Впрочем, метания юных между общественным и личным (коллеги, обратите внимание, мы всегда молоды!) позволяют нарушить приведённую выше последовательность понятий и предложить иную схему.



Ч Е Л О В Е К

Следовательно, рассуждаем, и совершенствование, развитие растущего человека должны быть педагогически обеспечено согласно приведённой последовательности.

Как это осуществить на практике? Напрашиваются аналогии.

Антропологический подход:

- материальный аспект организации образовательной среды школы (стратегия педагогической деятельности — забота и косвенная защита детей) —
- Субъект-субъектный подход (стратегия — забота, защита, опека, наставничество, помощь, поддержка предметно-практической деятельности учеников и становления их душевных сил) —
- Личностно ориентированный (наставничество, помощь, поддержка процесса социализации учеников) —
- Индивидуальный (помощь, поддержка поиска своих путей познания общезначимых истин и закономерностей) —
- ...? Возможно, универсумный?

И где в этой последовательности место индивидуализации ребёнка? Может, как раз в универсумном подходе, предполагающем педагогическую организацию поиска человеком Себя для того, чтобы быть полезным Другим? Вот в последнем случае, на наш взгляд, и уместна такая стратегия педагогической деятельности как *педагогическое сопровождение*, сущность которого состоит как в превентивном процессе научения растущего человека самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, так и в перманентной готовности адекватно отреагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта. Педагогическое сопровождение отличается от поддержки не столь уменьшением степени вмешательства взрослого человека (педагога, родителя) в процесс развития ребёнка, сколько возрастанием у последнего умения, готовности и потребности самостоятельно разрешать свои учебные и личностные проблемы.

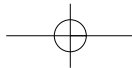
Пойдём далее. В отношении *учебно-воспитательного процесса аналогия следующая:*

адаптация к школе — инкультурация в рамках образовательной среды школы — социализация — индивидуализация — ...

[5 — 26]

Методология
воспитания

30



Е . А Л Е К С А Н Д Р О В А
Е Щ Ё Р А З О Б И Н Д И В И Д У А Л И З А Ц И И
С Т А Р Ш Е К Л А С С Н И К О В



Внимание! **Это весьма и весьма грубые аналогии**, отражающие, впрочем, объективно существующую путаницу в педагогическом тезаурусе. Например, на одной из встреч ни один из учителей (со значительным стажем работы) не смог пояснить аудитории разницу между лично ориентированным и индивидуальным подходами. А в процессе разговора возникли ещё и такие вопросы: почему мы имеем субъект-субъектный, но не субъект-личностный, не индивидуально-универсальный, ведь вариантов взаимодействия людей, находящихся на разных стадиях движения к Универсуму множество? В словообразовании мы можем зайти далеко, но это не принесёт практической пользы нашим детям.

Итак, индивидуализация УВП, в числе прочих педагогических действий, предполагает организацию совместной педагого-родительско-детской⁶ разработки и реализации **индивидуальных образовательных траекторий**.

Заметим, что появившиеся в педагогическом обиходе термины «индивидуальные образовательные маршруты/траектории», «индивидуальные стратегии обучения» в подавляющем большинстве случаев понимаются как синонимичные.

Сегодня индивидуальные образовательные траектории в рамки классической педагогики не вписываются. Чаще всего под аббревиатурой ИОТ в программах развития образовательных учреждений «прячется» индивидуальный подход к ученику. Повсеместно под ИОТ понимается список учебных дисциплин, выбранный (навязанный?) учеником из вариативного компонента учебного плана и дополненный названиями кружков, секций, а также факультативов, большинство из которых давно уже перестали быть для детей добровольными занятиями.

В литературе описаны и на практике существуют различные **варианты индивидуальных траекторий Учения** (их называют образовательными, но, по сути, они отражают только процесс учения и обучения ребёнка, а не его образование в целом).

Вариант 1 — индивидуальная программа изучения каждой учебного предмета.

Вариант 2 — программа изучения совокупности учебных дисциплин, выбранных учеником из основной и вариативной частей базисного учебного плана.

Вариант 3 — программа изучения совокупности учебных курсов основных учебных дисциплин и выбранных учеником из вариативной части базисного учебного плана, а также дополнительных дисциплин и предмета самообразования.

Вариант 4 — программа изучения обязательных дисциплин и дисциплин по выбору ученика, причём целью последнего может быть как углубление знаний, так и расширение их.

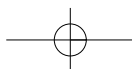
Как видим, представления педагогов об ИОТ ограничиваются сферой учения старшекласников и соответствующей деятельности учителей-предметников. Понимание педагогами сущности ИОТ не распространялось на процесс самоопределения, образования как формирования им образа «Я», т.е. на сферу воспитания.

Со своей стороны, мы считаем что основное педагогическое предназначение индивидуальных ОБРАЗовательных траекторий — помочь старшекласнику найти базовые направления и стратегии самовоспитания, учения и саморазвития в определённый временной период, определиться в целях, ценностях, содержании, формах поведения, общения и учения.

⁶ «со-» традиционно воспринимается как взаимодействие двух сторон, например, педагога и ученика. Со своей стороны, мы, признавая за родителями право на участие в процессе образования своих детей, включаем их в ситуации со=вместности в тех случаях, когда это не повредит психическому здоровью детей и не будет противоречить возрастным закономерностям их развития.

31

Управление
и проектирование
[51 — 68]





КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

«Индивидуальные» в данном случае нами понимаются не как «отдельные», «изолированные» от коллектива сверстников (экстернат, дистантное образование и проч.), а как своеОБРАЗные, специфические, выражающие сущность образовательных интересов и индивидуальных ценностей данного ученика.

Индивидуальные образовательные траектории — программы *Образовательной деятельности учеников (самовоспитания, учения и саморазвития)*, разработанные ими совместно с педагогом и, желательно, родителями (с разным их долевым участием, зависящим от готовности обучающегося к данному виду деятельности и наличия у него соответствующих навыков).

В процессе разработки и реализации таким образом трактуемых ИОТ старшеклассник воспринимает своё образование как *единый* процесс самоопределения в социально одобряемых вариантах стратегий поведения и учения.

Поскольку индивидуальные образовательные траектории распространяются на внеучебную и учебную сферы его жизнедеятельности, а образовательные интересы старшеклассников разнонаправлены — на получение знаний, навыков и компетенций творческой и прикладной деятельности, мы выделяем

- воспитательно-развивающие (индивидуально- и личностно-ориентированные)
- и учебно-развивающие (знаниево-, творчески- и практико-ориентированные) траектории.

Наш практический опыт и анализ деятельности коллег из других регионов России показывают, что приведённые выше типы индивидуальных траекторий нередко на практике разумно компилируются учениками, но встречаются и в «чистом» виде (предельная увлечённость, фанатизм).

Итак, что такое индивидуальные образовательные траектории с позиции педагогики теоретической? Это метод, средство, форма образования? Если прочитать классические определения последних, то мы убедимся: ИОТ не подходит ни под одно из них.

И правильно, т.к. опять же надо рассуждать не об ИОТ как таковых, а о процессе их разработки и реализации, не как о «застывших» программах, а как о динамичном явлении. Именно в этом контексте мы и будем понимать далее аббревиатуру «ИОТ».

Что такое ИОТ для ребёнка?

Во-первых, это форма учения (а не обучения!), посредством которой он реализует *свои* индивидуальные образовательные потребности через педагогически организуемую череду традиционных форм воспитания и обучения — уроков, экскурсий, микрогрупповых и индивидуальных консультаций.

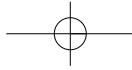
Во-вторых, это метод *его* образования — учения, предполагающий чередование традиционных методов педагогического воздействия и взаимодействия в той последовательности, в которой они приемлемы для него.

Не могу не вспомнить здесь принцип Ле-Шателье, поскольку он замечательно иллюстрирует процесс, происходящий с ребёнком в тот момент, когда на него оказывается педагогическое (со стороны педагога ли, родителя ли) воздействие. Он звучит так: если на системы, находящуюся в равновесии (! — комментарий наш), оказывается какое-либо воздействие (!), то равновесие этой системы смещается туда, где это воздействие минимально (!!!) Не правда ли, научное объяснение тому, почему дети в некоторых случаях стараются держаться от школы подальше!

[5 — 26]

Методология
воспитания

32



Е . А Л Е К С А Н Д Р О В А
Е Щ Ё Р А З О Б И Н Д И В И Д У А Л И З А Ц И И
С Т А Р Ш Е К Л А С С Н И К О В



В-третьих, это средство не устать, поверить в свои силы, понять и принять себя, развить свои способности благодаря тому, что затрачивая силы и время на учение, он удовлетворяет *свои* образовательные потребности.

Что такое ИОТ для педагога? Это метод работы с упомянутыми потребностями, метод *развития* ребёнка. Вот это слово — развитие — в ситуации практик ИОТ является ключевым. Привыкнув в педагогических институтах к методам и формам воспитания, методам и формам обучения, мы и не можем найти аналогии, так как мы не изучали *методы и формы развития ребёнка*.

Разработка и реализация ИОТ предполагает *творческое сочетание* педагогом *различных методов и форм воспитания и обучения*, наиболее приемлемых для данного ребёнка. Поэтому мы считаем правомерным говорить о том, что ***разработка и реализация ИОТ есть способ ОБРАЗования, в котором максимально возможна педагогическая организация развития ребёнка***.

В частности, И. С. Якиманская в рамках концепции личностно ориентированного образования предлагает сделать приоритетным учёт учителем *субъектного опыта* ученика: познавательного, коммуникативного или созидательного (творческого). Исходя из этого, в условиях массовой школы, рекомендуется дифференцировать не школьников («внешняя» дифференциация), а учебный материал; организовать *единое* образовательное пространство таким образом, чтобы создать *разнообразную* среду, где каждый ученик самореализуется «как может» в соответствии с присущими ему познавательными потребностями, имеет условия для индивидуального развития («внутренняя» дифференциация).

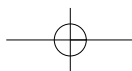
По её мнению, следует различать учебную, общую для всех программу и *образовательную*, учитывающую особенности ученика: способы проработки им учебного материала (использование слуховой, зрительной памяти и т.п.). Стимулирование стремления детей к самообразованию осуществляется благодаря особой организации материала и преимущественного внимания учителя к процессу учения (не обучения!). Для этого в индивидуальной работе выделяются единицы учения, предоставляется возможность *выбора* при выполнении заданий. Контроль и оценка осуществляются не только за результатом, но и за процессом учения (вопрос ученику «Как вы это делали?»). Автор особо оговаривает, что разработка *индивидуальных программ* — не процесс их приспособления для «удобного и доступного обучения», поскольку подобное восприятие может привести к появлению синдрома умственного иждивенчества.

Следовательно, в концепции личностно ориентированного образования сохраняется неизменной классно-урочная система. Обучающиеся получают возможность учиться тем способом, каким им удобно, опираться на личный опыт, выбирать задания из предложенных учителем и следить за своим процессом учения⁷.

Развивая концепцию личностно ориентированного образования, Н.А. Алексеев также рассматривает возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся в условиях преобладающей классно-урочной организации учебного процесса. По его мнению, *индивидуальная образовательная траектория* отражается в индивидуальном учебном плане, а успешность её построения предполагает систематическую рефлекссию и уточнение сделанного учащимися выбора, коррекцию траектории. Согласно его точке зрения, свободная модель обучения включает в себя индивидуальный план, экстернат, дистанционное обучение⁸.

⁷ Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

⁸ Алексеев Н. А. Профильное обучение в контексте личностно-ориентированного образования. — Тюмень: Легион-Групп, 2005. С. 27, 36.





КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

⁹ Семенов В. В. Индивидуализация классно-урочного образования: проблемы и перспективы. — М.: Сентябрь, 1998. 128 с.

[5 — 26]
Методология
воспитания

34

Идею внедрения индивидуальных образовательных программ развивает В.В. Семенов. Для этого он предлагает отказаться от традиционной классно-урочной системы, с сожалением констатируя, что индивидом (от лат. *individuum* — неделимое) в существующей системе образования является не человек, а класс-комплект. Действительно, именно класс-комплект финансируется государством как неделимое целое, для него составляются учебные программы, проектируются школы и комплекты школьной мебели, обучается педагог. И в вечном споре — чью индивидуальность сохранять: растущего человека или класс-комплекта, последний повсеместно одерживает верх. Семенов предлагает компромисс: перейти от классно-урочной системы на основе единых типовых программ к работе с каждым ребёнком, но в группах, формируемых на основе совместимых *индивидуальных образовательных программ*. Он полагает, что подобный подход не приведёт к классно-урочной системе с «уменьшенными» классами, поскольку у каждого ребёнка своя *индивидуальная учебная программа* и группы формируются на основе их совместимости. Автор называет подобный тип индивидуализированным обучением.

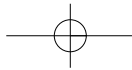
Закономерно возникает вопрос: как педагогу учесть все индивидуальные программы? Отвечая на него, В.В. Семенов предлагает способы разрешения конфликта индивидуальных смыслов образовательной деятельности, целей, ожиданий обучающихся и социально ориентированных педагогических требований.

1. Необходимо введение должности посредника, на роль которого подходят классный руководитель, психолог, социальный педагог, репетитор, гувернёр, освобождённый классный воспитатель. Некоторые из них должны включаться в процесс образования эпизодически (репетитор), другие — периодически, в зависимости от поступления проблемы (психолог, социальный педагог), третьи — постоянно (освобождённые классные воспитатели).

2. Установить систему контроля не только за результатом учения, но и за его мотивами, что будет способствовать анализу личностного роста учеников. Например, «а» — обозначит тот факт, что, по мнению педагога, собственный интерес обучающегося к учёбе отсутствует, что он усваивает знания только под влиянием сильного принуждения, активно противится образованию, а «і» — укажет на высокую личную заинтересованность и собственную постоянную познавательную и творческую активность. Текущие буквенные оценки предлагаются выставлять учителю с возможностью их коррекции с освобождёнными классными воспитателями вместе с цифровой отметкой по итогам устного опроса.

Итак, идея Семенова заключается в том, чтобы класс как учебную группу сверстников свернуть до размеров микрогруппы, разрешить им индивидуальные образовательные программы, ввести должности посредников и усилить процесс контроля, контролируя и оценивая не только объём ЗУНов, но и мотивы учения⁹.

В свою очередь, научная группа под руководством С.Д. Полякова также анализирует возможность развития индивидуальной личности в рамках существующей классно-урочной системы. Исследователи предлагают педагогические приёмы поделить на группы на основании возможности учителей создать условия для самопознания, самоопределения, самореализации, совместного развития школьников, самосовершенствования и саморазвития при выполнении задания тем или иным способом.



Е . А Л Е К С А Н Д Р О В А
ЕЩЁ РАЗ ОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ



Например, задания на создание возможностей самопознания включают в себя самооценивание и самооценку по заданному учителем алгоритму, просьбу сделать вывод, проанализировать рациональность выбранного способа учебной деятельности, последовательности действий в лабораторной работе, умение ставить учебные цели, оценить степень своей активности, позицию во взаимодействии с соучениками. Интересны «зеркальные задания», в ходе которых ученик должен обнаружить свои личностные или учебные характеристики в каком-либо литературном персонаже или другом, задаваемом учёным содержанием.

Ситуация выбора обеспечивается его вариациями: факультативы, спецкурсы, задания по степени сложности на тот или иной балл, задания разного характера: творческие или аналитические, выбор «коллеги» — соученика или учителя для партнёрской работы над заданием, выбор форм отчётности (устный, письменный досрочный или отсроченный), режима учебной работы (интенсивное, «работа порциями» — распределённое) и т.п.

Картина предложенной Поляковым модели будет неполной, если не уточнить, что не только в приведённых приёмах состоит суть их разработки. Более того, сами приёмы немыслимы без общей концепции удовлетворения в школе всех базовых потребностей личности (по Маслоу), без создания комфортной обстановки, в которой ученику не приходится отвлекаться от учебной деятельности на такой вопрос, как «успею ли я в перемену купить пирожок (посетить туалет)?», вопрос, совершенно не значимый для педагога, но жизненно важный для ученика.

Следовательно, школа С.Д. Полякова классно-урочную систему оставляет, но изменяет формы учебной работы, делая акцент на множественных вариантах выбора, обращает внимание на формы организации самой жизни в школе, создаёт комфортную обстановку, обращая внимание на рекомендации психологов и в части расстановки мебели, и в части способов коммуникации на уроке¹⁰.

Перейти к классам (группам) с переменным составом учеников рекомендует В.Д. Шадриков, разрабатывая концепцию индивидуализации содержания образования. По его мнению, она должна быть направлена на трансформацию последнего в зависимости от качественных различий интеллекта учеников. Трансформации от урока к уроку подвергается и состав учебных групп — учащиеся выбирают уровень изучения дисциплины с помощью психолога и педагога. По его предложению классно-урочная система обучения остаётся. Но ученикам разрешается объединяться в группы в зависимости от типа интеллекта и меры выраженности отдельных способностей¹¹.

«Школа индивидуального развития» А.М. Каменского несомненным условием успешности становления индивидуальности считает условие свободного выбора *индивидуального образовательного маршрута*. Семья может самостоятельно *выбирать* цели, задачи, объёмы, темпы, условия деятельности для своего ребёнка. Авторы особо подчёркивают необходимость сознательного и свободного выбора. Но и фиксируют внимание на том, что этот выбор должен быть взвешенным, вводя для этого условие постоянного отслеживания психического состояния участников образовательного процесса.

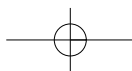
В качестве видов обучения они выбрали классное, семейное и домашнее, используя интенсивные технологии: игровую лабораторию, бинарные уроки, мастерские. Также всячески приветствуется самостоятельная работа ребят: специально оборудован кабинет с компьютерной техникой, видеокомплексом

10 Поляков С. Д., Резник А. И., Морозова Г. В., Егорова И. Г. Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе. — М.: Сентябрь, 1999. 144 с.

11 Шадриков В. Д. Индивидуализация содержания образования // Школьные технологии. 2000. № 3. С. 72

35

Управление
и проектирование
[51 — 68]





КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

12 Каменский А. М., Смирнова З. Ю. Индивидуальное развитие личности ребенка в условиях общеобразовательной школы // Школьные технологии. № 3. 2000, с. 93

для просмотра пропущенного учебного материала, занятий по обучающим программам (имеются видео- и медиотеки, доступ в Интернет). Привлекают внимание уроки психического развития, внутришкольная кредитно-денежная система, практика выездной школы с эффектом погружения в дисциплину.

Резюме: школа Каменского оставляет классно-урочную систему, организует активное самоуправление, экстернат, бинарные уроки, вводит должность **педагога-корректора**, в должностные обязанности которого входит *работа с детьми в индивидуальном режиме*, создаёт условия для самоподготовки ребят¹².

Многие педагогические коллективы в основу индивидуальных образовательных маршрутов закладывают возможность для учащихся совершить для себя *свободный выбор* формы выполнения задания педагога, основываясь на различиях в индивидуальных стилях учения, типах интеллекта.

Совершенно очевидно, что обучающийся и учитель, которым присущ одинаковый стиль учения, будут лучше понимать друг друга (Б. Ливер, В. А. Андреев и др.).

На первый взгляд, данную проблему легко разрешить, создав группы школьников с одинаковым стилем учения и дав им соответствующего преподавателя. Но в этом случае нас ожидает опасность. Ученики, попав в подобные искусственные учебные группы, не смогут увидеть существования других способов получения знаний, что приведёт к негативным последствиям «однобокого» развития.

Поэтому особенно актуальной видится проблема учёта индивидуальных стилей учения и разработка технологий педагогической поддержки развития этих стилей именно в традиционных условиях школьных классов.

Начинаться данная работа должна непременно с осознания учителем многообразия стилей школьников, осознания того, что часть учеников находятся в «группе риска», их потребностей. Это поможет учителям произвести изменения и уйти от однообразия в преподавании.

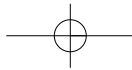
Для того, чтобы все ученики чувствовали себя успешными, Б. Ливер предлагает учителям пользоваться формулой успеха, приведённой ниже. С её помощью, по мнению автора, учителя смогут предсказать факторы риска для каждого из учащихся своего класса. Данная формула представляет собой определённую последовательность действий.

1. Определить стили учения каждого учащегося.
2. Отметить место каждого ученика на карте стилей.
3. Определить, какие стили входят в усреднённый стиль класса.
4. Выяснить, кто не соответствует стилю большинства.
5. Определить стиль преподавания учителя и отметить случаи конфликта со стилями обучения учащихся.
6. Определить ориентацию учебных материалов (учебников, пособий, раздаточных материалов.) и отметить случаи конфликта со стилями обучения учащихся.

7. Оценить глубину конфликтов между учебными стилями учащихся, средним стилем класса, стилем преподавания учителя и ориентацией учебных материалов. Учащиеся, имеющие конфликты в одной или двух областях, относятся к группе умеренного риска. Учащиеся, стиль которых отличается от среднего в классе, и от стиля учителя, и от стиля автора учебника, находятся под серьёзной угрозой.

[5 — 26]
Методология
воспитания

36



Е . А Л Е К С А Н Д Р О В А
Е Щ Ё Р А З О Б И Н Д И В И Д У А Л И З А Ц И И
С Т А Р Ш Е К Л А С С Н И К О В



8. Определить методы включения учащихся группы риска в учебный процесс посредством адаптации заданий внутри класса; творческого использования возможностей работы в малых группах; создания возможности выбора заданий; индивидуальных домашних заданий; консультирования учащихся¹³.

В соответствии с этим подходом обучение и тестирование должны ассоциироваться с наиболее выраженными учебными стилями ребёнка, а закрепление — с выраженными более слабо.

Учителя будут учить ребёнка, исходя из предпочитаемого им стиля обучения, закреплять материал, пользуясь менее предпочтительными, и проверять знания опять на основе предпочитаемых ребёнком стилей. Благодаря этому учащиеся не «выпадают» из-под контроля, поскольку преподаватели создают условия для более гибкого использования разных стилей учения только после того, как они уже освоили учебный материал. Кроме того, процедура тестирования становится более справедливой, и это даёт равные возможности всем учащимся в демонстрации того, что они знают и имеют.

Предложенная Б. Ливер модель индивидуализации заключается в том, что педагоги выбирают приёмы и методы образования с учётом индивидуального стиля учения школьника.

Учащиеся с «правополушарным» стилем учения комфортно себя чувствуют в ситуациях свободного обсуждения, подведения итогов, слушания другого. «Левополушарные» — в ситуации контроля за результатами деятельности.

«Контекст-независимые» ученики предпочитают внеконтекстуальные тесты, вопросы с выбором ответа, слушание, задания на заполнение, зубрежку грамматики, математические вычисления вне контекста, заучивание через повторение, запоминание потока новых слов. «Контекст-зависимым» следует рекомендовать сочинения на свободную тему, привлекать их к участию в мозговых штурмах, задавать им упражнения, требующие индукции и проч. «Усилителей» привлекают задания, основанные на сравнении, поиск различий. «Усреднителей», напротив, упражнения на беглость и выделение типов чего-либо.

Учащиеся с импульсивным стилем учебной деятельности необходимо предлагать задания «на время», с фиксированным сроком выполнения. «Рефлексивным» — долгосрочные проекты.

«Визуальные» ученики комфортнее себя чувствуют в процессе работы с бумагой и ручкой, при выполнении письменных тестов. «Аудиальные» — в процессе взаимодействия, ролевых игр, при устном тестировании.

Шумные помещения, взаимодействие, ролевая игра будут востребованы обучающимися с кинестетическим восприятием действительности.

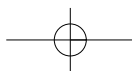
Учебные экскурсии привлекут учащихся с конкретным мышлением, а лекции и письменные упражнения — с абстрактным¹⁴.

Мы полагаем, что учёт индивидуальных стилей мышления должен использоваться и в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий старшеклассников.

Подробное описание деятельности учителя в интересующем нас контексте предложили М. Акимова и В. Козлова, сделавшие упор на особенностях организации учебной работы. По их мнению, успешность ученика целиком и полностью зависит от педагога, от его умения видеть психофизиологические особенности учеников, строить обучение с их учётом, работать, ориентируясь на разные типы детей.

13 Ливер Б.
Обучение всего класса / Пер. с англ. О. Е. Биченковой. — М.: Новая школа, 1995. С. 26.

14 Подробнее см.:
Александрова Е. А.,
Алешина М. В.
Элементы индивидуализации учения // Школьные технологии. 2003. № 2. С. 54–66.





КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

15 Акимов М.,
Козлова В. Закрепление положительного, компенсация нежелательного // Директор школы. 1997. № 7. С. 80.

Авторы рекомендуют педагогам работать в этом плане на всех этапах обучения: в выборе и применении отдельных методов и приёмов обучения, при дозировке домашних заданий, определении вариантов классных и контрольных работ (по степени трудности и по другим признакам). Учитель может сочетать фронтальную работу с классом и индивидуальную работу с отдельными учениками, учитывая как их подготовленность, склонности, интересы, способности, так и индивидуальные динамические особенности.

Согласно их исследованию успешность преподавания целиком и полностью зависит от умения учителя работать, ориентируясь на динамические типы детей, выделяемые на основе темпа их учения и длительности работоспособности. Это проявляется в выборе и применении приёмов обучения, при дозировке самостоятельных заданий, определении вариантов зачётных и контрольных работ (по степени трудности и по другим признакам).

Модель индивидуализации М. Акимовой и В. Козловой предлагает следующие типы учебных стилей обучающихся.

1 тип: «слабые». Внешние проявления: ученик быстро устаёт, медленно усваивает материал. Технология работы педагога: предоставлять время на подготовку к ответу в письменной форме, не спрашивать новый материал, поощрять не только оценкой.

2 тип: «сильные». Внешние проявления: не склонны к алгоритмам, систематизации. Педагогу следует контролировать последовательность, побуждать к планированию, самопроверке выполненного.

3 тип: «инертные». Внешние проявления: затруднения при разнообразии заданий, высоком темпе работы. Педагогу рекомендуется не спрашивать таких учеников в начале занятия, не требовать немедленного выполнения и изменения неудачных действий, формулировок при устных ответах, не отвлекать.

4 тип: «подвижные». Внешние проявления: высокий темп, переключаемость, отход от стандартов. Со стороны педагогов желательно постоянное руководство и контроль, научение саморегуляции и самоорганизации деятельности, разнообразие содержания заданий, видов деятельности¹⁵.

Представляет немалый интерес и практическую ценность модель индивидуализации Е.М. Лысенко, базирующаяся на отличиях учеников с точки зрения ведущей репрезентативной системы.

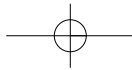
Так, в случае *визуальной* репрезентативной системы ученика наиболее часто употребляемым им предикатом является «взгляните», «видите», «ярко», «обозримо», «светло». Желательное обращение к таким обучающимся со стороны педагога — «Мы видим, что данная тема ...». Желательное задание — составление таблиц, иллюстраций изучаемых понятий.

Ведущая *аудиальная* репрезентативная система обучающегося внешне выражается в предикатах «громко», «слух», «хрустящий». Мотивирующее обращение педагога — «Данная тема созвучна...» Желательное задание: подготовить отчёт в устной форме, выступить с докладом, сообщением.

Кинестетическая репрезентативная система выявляется по предикатам «ощущаю», «тепло», «уютный», «сухость». Желательная вступительная фраза педагогов: «Я чувствую, что данная тема ...». Желательное задание: подготовка и проведение сюжетно-ролевых игр.

[5 — 26]
Методология
воспитания

38



Е. АЛЕКСАНДРОВА
ЕЩЁ РАЗ ОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ



Дискретная репрезентативная система в равной мере включает все перечисленные типы.

Несколько иной подход к индивидуализации демонстрирует Д. Болз, выделяя в своей модели элементы, влияющих на эффективность учения школьников и предлагая конкретные способы их применения.

Так, учитывая *особенности восприятия* учениками элементов образовательной среды — звук, свет, температуру, оформление кабинета, педагогами создаются соответствующие условия обучения: шум/тишина; яркий/тусклый свет; жарко/холодно; парта /неформальная обстановка. Педагог изменяет декорации класса, и вспомогательных помещений, создаёт зоны разной освещённости, выбирает индивидуальный температурный режим, индивидуальное для каждого ученика комфортное положение в пространстве, индивидуальную зону общения.

К *эмоциональным* элементам модели индивидуализации Д. Болз относятся побуждения и мотивы к обучению: соотношение «должен»/«хочу», степень самостоятельности учащихся, свобода действий/точные инструкции. Преподаватель в этом случае выступает как наставник, «тренер в спортивной команде». Культивируется перенос ответственности за результат обучения с преподавателя на ученика.

Социологические элементы заключаются в степени потребности ученика в партнёре. Ученику предоставляется возможность работать в одиночестве, в группе, под руководством преподавателя или в комбинации вариантов, посредством изменения положения в пространстве кабинета/школы.

Под созданием условий с точки зрения *физических (перцептивных)* элементов модели подразумеваются учёт педагогом видов памяти; выделение времени для удовлетворения физиологических потребностей, продуктивная организация учебного времени; обеспечение пространства для удовлетворения потребности в движениях, учёт на занятиях слуховых, визуальных, чувственных и кинестетических особенностей детей¹⁷.

Мы полагаем, что данные подходы к индивидуализации образования могут и должны быть совмещены в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Так, педагоги школы «Эврика» (г. Олекминск, Якутия) разработали для своих детей систему видов индивидуальной деятельности. В частности, детям с вербально-лингвистическим типом интеллекта предлагается создать аудиозапись, взять интервью, придумать лозунг, подготовить радиопостановку; с моторно-двигательным типом — разыграть сценку, придумать ролевую или настольную игру, создать модель, собрать головоломку и т.д. Педагоги пошли по пути увеличения времени на индивидуальное общение с учениками, составления *индивидуальных программ развития*. Переход к обучению по индивидуальным программам они неразрывно связывают с созданием индивидуализированных дидактических материалов¹⁸.

Учащиеся 10-х и 11-х классов школы-лаборатории № 137 г. Москвы имеют *индивидуальные учебные планы*, отражающие их познавательные персональные интересы. В частности, спецификой организации учебно-воспитательного процесса этой школы является *отсутствие расписания для каждого отдельного класса* (вслед за опытом школы № 1131 г. Москвы) — расписание со-

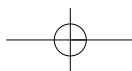
16 Лысенко Е. М. Использование психотехнологий эффективной коммуникации педагога и учащихся в условиях дифференцированного обучения // Вопросы практической психологии. Вып. VII. — Саратов: Изд-во СГПИ, 1996. С. 88.

17 Болз Д. Индивидуальные стили обучения // Перспективы гуманитарного образования в средней школе. Доклады Российско-американской конференции. — М.: ВЛАДОС, 1992. С. 63–71.

18 Евстифеева О. В., Живолун О. Ю., Кучменко Н. Г., Сиденко А. С., Слепцова В. Г. Индивидуализированный образовательный процесс в малокомплектной школе: эксперимент и реальность. Практическое руководство. — М.: Фолиум, 2001. 52 с.

39

Управление
и проектирование
[51 — 68]





КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

19 Брызгалова В. Л. Обучение старшеклассников по индивидуальным учебным планам // Практика административной работы в школе. 2004. № 3. С. 47–51.

20 Бибчук С. А. Можно ли заразить творчеством? // Директор школы. 2004. С.12.

21 Тоболкина И. Н. Инновационная деятельность в образовательном учреждении (на опыте работы Академического лицея г. Томска) Томск: Томский ЦНТИ, 2002. 176 с.

22 Загвязинская Э. В. Управление развитием культурно-образовательной среды гимназии. М.: Сентябрь, 2007. 160 с.

23 Загвязинская Э. В. Обоснование выбора модели гимназического образования // Инновации в системе образования. — Тюмень: ТГИ-МЭУП, 2002. С. 246–277.

[5 — 26]
Методология
воспитания

40

ставляется для параллели учащихся в целом. Имеется персональное расписание для каждого ребёнка, отменена традиция ведения классных журналов для каждого конкретного класса — журналы здесь ориентированы на учителей, которые ведут занятия в группах¹⁹.

Свободное посещение уроков практикуется в МОУ № 1199 г. Москвы. В качестве альтернативы урокам обучающимся предлагаются открытые двери школьной библиотеки, экскурсии-путешествия в Крым для того, чтобы на практике прикоснуться к процессу научного творчества. Педагоги перестают воспринимать учебник как единственный информационный источник и переходят к разнообразию учебных книг, предлагают обучающимся решить творческие задачи *до того*, как эта тема будет поднята на занятии²⁰.

Примером осознанного планирования и мониторинга учащимися собственных *индивидуальных образовательных программ* может служить практика гимназии Российской культуры г. Тюмени и Академического лицея г. Томска. В них широко практикуются индивидуальные исследовательские и творческие проекты. При этом усилия педагогов сосредотачиваются на *индивидуальной траектории движения ученика*, его ритме и корректировке. Поскольку *индивидуальные учебные программы* осознанно планируются самими учащимися, то это позволяет трактовать *индивидуализацию как педагогически организованное самоопределение*.

Так, педагоги Томского лицея отмечают, что успешность работы школьников зависит от фиксирования и поддержки взрослыми их творческих ходов, в частности процессов самостоятельного решения учениками задач различного плана, обращения к метапредметным основаниям (методологическим, философским), к дополнительным текстам, учёным, мнениям авторитетных специалистов. Немаловажно, на наш взгляд, и то, что *шкалу самооценки успешности* в учении ребята разрабатывают самостоятельно²¹.

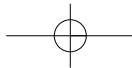
Гимназисты же гимназии Российской культуры г. Тюмени (директор — канд. биол. наук. Э. В. Загвязинская) полностью работают по *индивидуальным учебным планам*. В этом образовательном учреждении педагогами, психологами и кураторами составлены программы индивидуального развития для каждого ученика²².

Опыт гимназии показывает, что для того, чтобы мотивировать учеников к работе по *индивидуальным образовательным траекториям*, необходимо в совместной деятельности ученика и преподавателя формировать широкую сферу его развития на основе его интересов и ответственности.

Вторым этапом педагогической деятельности становится совместная их рефлексия по поводу возникающих проблем и личных возможностей.

Следующий этап: осознание необходимости и возможности движения по ИОТ, выражающееся в готовности и мотивированности ученика.

И, наконец, выбор «индивидуальных способов, методов и этапов продвижения к этой цели с последующей пошаговой рефлексией, коррекцией и постановкой следующих целей-шагов». Это происходит в рамках классно-урочной системы, так как, по словам Э. В. Загвязинской, гимназия не может отказаться от неё, так как родители, дети, да и сами педагоги в силу множества объективных причин ещё не могут полностью принять новые индивидуальные формы организации обучения²³.



Е . А Л Е К С А Н Д Р О В А
Е Щ Ё Р А З О Б И Н Д И В И Д У А Л И З А Ц И И
С Т А Р Ш Е К Л А С С Н И К О В



Некоторые школы идут по пути обеспечения возможности особо одарённым ученикам совместно с учителем разрабатывать индивидуальные учебные программы по отдельным дисциплинам. Ученики, объединённые общим интересом как в отношении одного учебного предмета, так и базирующимся на межпредметных связях, получают возможность изучать определённые темы в индивидуальном темпе, используя потенциал основного и дополнительного образования в пределах школы.

Примером этому может случить опыт тюменской гимназии № 49. Её научный руководитель Т.А. Строкова отмечает, что работать индивидуально здесь разрешается только тем старшеклассникам, которые отличаются особым интересом к какому либо предмету и умением самостоятельно организовать свою деятельность. При этом *учителем* определяется цель индивидуального изучения предмета, определяется основное и дополнительное содержание образования, изучаемого как вместе с классом, так и самостоятельно. Им рекомендуются дополнительные источники информации и планируются результаты индивидуальной работы ребёнка.

Педагогическая деятельность включает в себя пять этапов:

I этап. Идентификация индивидуально-личностных особенностей ученика и его школьной успешности.

II этап. Проектирование индивидуальной стратегии изучения предмета.

III этап. Разработка технологической карты реализации *индивидуальных стратегий*, в которых находят отражение не только темы, сроки для самостоятельного изучения материала и планируемые результаты индивидуальной работы, но и задания (как обязательные, так и по выбору ученика), упражнения для самоконтроля и самооценки. Там же приведены источники информации и заданий, обозначено время индивидуальных еженедельных занятий и консультаций с учителем, график и формы контроля.

IV этап. Психолого-педагогическая помощь и поддержка ученика в реализации индивидуальной стратегии обучения.

V этап. Оценивание итоговых результатов учебной деятельности на основе индивидуальной стратегии²⁴.

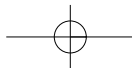
Как видим, подход исследователей Тюмени детален и включает в себя диагностические процедуры.

В разработанной Ю.А. Макаровым технологии индивидуализированного обучения, которая работает уже три десятка лет, кот учителя не зависят темп работы ученика, уровень трудности, время устного ответа, время написания контрольной работы, время сдачи экзамена (в идеале). Всё это выбирает сам ученик. Учитель ставит оценки, но и в этом вопросе от него зависит не всё, так как оценки ставятся не по желанию учителя, а за самим учеником, выбранным объёмом работы, то есть здесь много зависит от ученика²⁵.

Суть данной системы в создании хороших учебников и разноуровневых дидактических материалов. Индивидуальная работа детей проходит в рамках классно-урочной системы, в процессе выполнения этих заданий индивидуальным темпом с помощью, при необходимости, учителя-консультанта. Так, по его подсчётам, что для класса 25 человек на год надо иметь по математике около 3 000 страниц этих материалов, по химии — около 2 000, по литературе — 750 страниц. Для обеспечения этого Макаров предлагает создать в школе компьютерный центр, в котором в течение одного урока смогут работать ученики разных классов, причём по разным предметам.

24 Строкова Т. А. Педагогическое сопровождение одарённых детей в обучении // Одарённый ребенок. 2003. № 6. С. 45-52.

25 Макаров Ю. А. Технология индивидуализированного обучения. — Пермь, 2003. С. 34.





КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

26 Тубельский А. Н. Школа самоопределения // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. — М: Инноватор, 1995. С. 76.

27 Крылова Н. Б., Леонтьева О. М. Образование, ориентированное на свободу и самоопределение ребёнка. Часть 1 // Директор школы. № 2. М., 2001, С. 65; Часть 2 // Директор школы. № 3. М., 2001, С. 75.; Крылова Н. Б., Леонтьева О. М. Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ. — М.: Сентябрь, 2002. 176 с.

[5 — 26]
Методология
воспитания

42

Показательна, с точки зрения организации *индивидуальных образовательных траекторий*, «Школа самоопределения» А.Н. Тубельского. Суть её выражается в том, что «важной задачей учителей является не передача общекультурных способов понимания, анализа, выстраивания различных деятельностей, а побуждение к выращиванию и осознанию собственных индивидуальных способов работы. Содержание уроков, отбор учебного материала определяются учителем вместе с детьми в процессе коллективного обсуждения целей, смысла и хода предстоящей работы»²⁶.

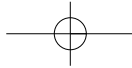
Рассмотрим ещё один пример, важный тем, что здесь мы встречаемся с появлением идеи двустороннего диалогового оценивания. Это теория и практика «Школы-парка» М. Балабана и О.М. Леонтьевой. Парковый режим предполагает создание открытых студий по учебным дисциплинам, в которых ученики работают над собственными проектами и творческими работами. Им предоставлена максимальная свобода в вопросах посещения: работают двадцать студий раз-два в неделю по шесть уроков подряд. Для эффективной работы детей учитель готовит максимальное разнообразие форм и методов деятельности, стремясь к тому, чтобы каждый ученик выбрал интересующую его проблему, приемлемый для него способ работы и маршрут учения.

Итак, школа О. Леонтьевой и М. Балабана расписание занятий делает мобильным — в зависимости от востребованности той или иной студии, вводит систему двустороннего оценивания «ученик — учитель»²⁷.

Опыт продуктивных школ (проект «Город как школа»), подробно рекомендует нам разрабатывать учебный план в логике «практика — интерес — знания — практика» и не пытаться дать всеобъемлющие знания, обучая ребёнка мыслить. Разрешить ученику выбирать свой *индивидуальный образовательный маршрут*, организовать для его прохождения занятия на практике, групповые и индивидуальные занятия с преподавателями и создать условия для эффективной самостоятельной работы. Включить в штат должность тьютора как индивидуального консультанта и советчика по учебному процессу, социального педагога и психолога как реально работающих специалистов по своей профессиональной направленности.

А.М. Лобок привнёс в свободное воспитание понятие вероятностного образования, *жизни ребёнка вне расписания*, объясняя его неизвестностью содержания будущего для любой ситуации и в любой культуре. Непредсказуемость грядущего, прогнозирование лишь в общих чертах характерно и для ситуации воспитания, в связи с чем педагоги, находясь в позиции активного незнания, способны лишь предложить ученикам средства для актуализации их внутреннего мира, арсенал исследовательской деятельности. Ребёнок же при этом будет находиться в самостоятельном вероятностном поиске, при необходимости обсуждая его промежуточные результаты с учителем и разрабатывая информационные ориентиры.

Это согласуется с точкой зрения профессора развивающего обучения д-ра Р. Даймонда из Сиракузского университета (1973), определившего шесть основных характеристик или составных частей индивидуализированного учения: точное определение (диагноз), выбор места, подвижные временные рамки, выбор содержания, чередование форм, оценка.



Е. АЛЕКСАНДРОВА
ЕЩЁ РАЗ ОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ



Анализируя его труды, Дж. К. Даймонд предостерегает, что «индивидуализацию учебных занятий не следует путать с самообучением или самостоятельными занятиями. Она не предполагает обучение вне класса как заочное обучение. Традиционная классная среда с точно определённым временем и местом в высшей степени полезна, но не по традиционным причинам. Проведённое здесь время можно использовать скорее для общения и обсуждения, чем для простого выслушивания. Чтобы обучить индивидуума, необходимо предоставить возможность для общения учащихся с учителем. Учебные материалы, тексты, содержание кассет и дискет, могут изучаться самостоятельно в том месте и в то время, которые выбирает сам учащийся»²⁸.

Как мы видим, возможны разные подходы к реализации идеи индивидуализированного образования. В частности, в Школе свободного развития А.В. Хуторского роль учителя заключается в *сопровождении* ребёнка в процессе самостоятельного постижения им информации, расширении собственного опыта, выявлении собственного потенциала. Согласно мнению автора, *индивидуальная образовательная траектория* представляет собой персональный путь и результат реализации личного потенциала каждого ученика в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности²⁹.

Исследователи предлагают и другие варианты индивидуализации образования (В.В. Гузеев, В.М. Лизинский, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко и др.). Суть индивидуализации учебно-воспитательного процесса не в количестве индивидуальных приёмов, а в решении ещё одного важного вопроса: как начать самообразование и обеспечить индивидуальное образование? Как преодолеть скепсис управленцев, недоверие учителей и родителей, сомнения учеников в своих возможностях самостоятельно освоить учебный материал, особенно при разрывах и провалах в учебном процессе?

Мы полагаем, что учебно-воспитательный процесс в ситуации индивидуализации образования невозможно планировать и организовывать так же, как прежде планировался и организовывался традиционный учебный процесс. С точки зрения управления оно нуждается совсем в других методах — не планового управления, не руководства, не контроля, а обеспечения условий, самоуправления и самоорганизации. Если говорить кратко, то основная идея управления школой индивидуального образования сводится к следующему: если администратор признаёт индивидуальность ученика и его право на индивидуализацию учебного процесса, то он не должен отказывать в этом своему коллеге-педагогу. И эта позиция должна проявляться повсеместно, на всех этапах перехода от массовой школы к школе индивидуального образования³⁰.

Мы полагаем, что разработка и реализация индивидуальной образовательной траектории предполагает педагогическую организацию процесса индивидуально- и личностного позитивного изменения растущего человека в соответствии с закономерностями и особенностями его психо-физиологического развития, детства как особой социокультурной реальности, с глобальными культурными процессами, устанавливает корреляцию между требованиями к уровню и содержанию образования со стороны государства, общества и индивидуальными образовательными потребностями.

Этот процесс осуществляется в определённой *последовательности, характерной для всех типов ИОТ*.

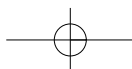
28 Джонсон Дж. К. Индивидуализация обучения // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. — М.: Иноватор, 1995. С. 98.

29 Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. С. 379.

30 Более подробно об этом см.: Крылова Н. Б., Александрова Е. А. Очерки понимающей педагогики. — М.: Народное образование, 2003. 450 с.

43

Управление
и проектирование
[51 — 68]





КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

Вначале педагог, на основе личных наблюдений, тестирования, изучения продуктов творческой деятельности и документов ученика, его портфолио, *анализирует* индивидуальные особенности старшеклассника, стиль его учебной деятельности и межличностного общения, качественную динамику учения за все годы, образовательные предпочтения (учебные и внеурочные), *определяет* и частично *проектирует* возможный тип ИОТ, *прогнозирует* темп и результаты её реализации.

Таким образом, педагог в первом приближении разрабатывает собственную версию ИОТ для учащегося.

Для формирования готовности обучающегося к ответственному свободному выбору содержания ИОТ и развития соответствующих навыков педагог *моделирует* педагогические ситуации (тренинги общения, деловые игры и проч.) или использует спонтанно возникающие в учебно-воспитательном процессе, в микро или макрогруппах, в которые включён учащийся.

Затем в процессе *организованной* им серии индивидуальных бесед или групповых обсуждений он совместно со старшеклассником и при выраженном желании родителей *обсуждает* его потенциальные возможности и перспективы построения ИОТ, мотивируя учащегося на формулирование его собственного видения программы индивидуального развития, корректируя при необходимости и свои представления, и самооценку обучающегося.

Содержанием бесед при разработке воспитательно-развивающих индивидуальных траекторий становятся стратегии поведения, стиль общения, способы решения проблем и выхода из конфликтов, желаемый социальный статус. Также обсуждаются роли ученика в подготовке и проведении мероприятий рефлексивного, научного, творческого, прикладного, спортивного характера (тренинги общения, шоу-технологии, КДТ, дебаты, деловые игры и т.д.). Практико- и творчески ориентированные траектории разрабатываются после того, как ученик определится в отношении тематики и базы для выполнения учебных творческих и прикладных проектов, тематики кружков, секций, студий учреждений дополнительного образования, тематики экскурсий в муниципальном, региональном и федеральном масштабе, а также виртуальных с помощью Internet. Для ребят со знаниево-ориентированными траекториями важно выявить индивидуальный темп и глубину изучения материала, найти необходимые источники информации, решить, какой вид домашнего задания для него наиболее приемлем и каковы будут варианты презентации результатов учения.

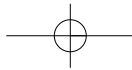
Старшеклассник, родители и педагог совмещают свои представления об ИОТ и корректируют, определяя последовательность, темп выполнения запланированной деятельности и прочие её аспекты, включая и аспекты организационного плана. Результаты, в зависимости от типа ИОТ, фиксируются в «зачётных книжках»/«дневниках»/ индивидуальных психологических картах учащихся.

Далее педагог удостоверяется в том, что старшеклассник проявляет готовность, понимает и принимает на себя ответственность за результаты выбора (беседы, наблюдения за поступками в учебной и внеурочной сфере), и разрешает ему действовать самостоятельно в процессе реализации «пробной» (кратковременной) ИОТ, *консультируя* при необходимости.

[5 — 26]

Методология
воспитания

44



Это процесс абсолютно естественен. Ещё Дж. Дьюи заявил о том, что «в учебной передаче инициатива принадлежит учащемуся даже больше, чем при торговле — покупателю», разъясняя свою позицию относительно того, что преподаватель не должен планировать процесс обучения, а лишь *учить человека пользоваться теми или иными инструментами* тогда, когда они нужны ему для конкретной деятельности.

При этом педагог наблюдает за характером межличностного общения ученика, фиксирует и изучает динамику его продвижения по траектории и при необходимости создаёт мотивирующие ситуации для стимулирования активности учащихся. *Мотивация и коррекция* продвижения старшеклассника по индивидуальной образовательной траектории происходит в процессе микрогрупповых и индивидуальных консультаций, дебатов, дискуссий для обучающихся и родителей.

Весьма и весьма позитивно в этом случае зарекомендовала себя методика построения графика индивидуальной успешности ученика (Е.А. Александрова, 2000)³¹.

Также он *координирует* работу других педагогов школы и учреждений дополнительного образования, психолога, социальных работников, представителей фирм и учреждений социума, причастных к процессу реализации индивидуальной образовательной траектории. Как правило, при этом происходит совместная с ними и учениками *корректировка* ИОТ.

При этом *анализируются* как типичные проблемы обучающихся, связанные со спецификой старшего школьного возраста, так и специфичные для ситуации индивидуальных траекторий проблемы общения и учения (индивидуальные способы достижения успеха, сочетание индивидуальных образовательных интересов с требованиями государственного стандарта образования в части минимального его содержания, межличностные отношения в процессе выполнения групповых проектов и др.).

Со своей стороны, реализуя запланированную деятельность, обучающиеся встречаются с проблемными ситуациями учения и межличностного общения, которые не могут разрешить самостоятельно. Обращаясь с запросом о поддержке к педагогу, они вступают в ситуацию взаимодействия с ним, активно участвуют в смоделированных им ситуациях деятельности и общения. В результате ими разрабатывается индивидуальный алгоритм самостоятельного разрешения проблемы или же они приобретают необходимый для этого опыт.

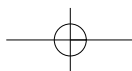
После этого педагог совместно со старшеклассниками организует презентацию результатов реализации индивидуальной образовательной траектории и рефлексию процесса в целом в разнообразных формах (от индивидуального общения, микрогрупповых обсуждений до массовых коллективных творческих дел и шоу-технологий). Главное — как замечательно сказал американский актёр и мастер восточных единоборств Брюс Ли — «хороший учитель защищает учеников от собственного влияния».

Посвятим ещё немного внимания **этапам разработки воспитательно-развивающих траекторий:**

1. Проектное понимание старшеклассником целей самовоспитания, самосовершенствования.

2. «Проверка» полученного перечня желаемых результатов на необходимость и достаточность для саморазвития, выявление их возможного позитивного или негативного влияния на окружающих.

31 Александрова Е.А. Ваше слово, товарищ график! // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 142–144.; Александрова Е.А. Классный руководитель и классный воспитатель: «близнецы-братья»? Кто более ребёнку ценен? // Народное образование. 2007. № 8. С. 219–227.





КОНЦЕПЦИИ И СИСТЕМЫ

32 Подробнее об этом: *Александрова Е.А.* Индивидуальные траектории воспитания и развития как альтернатива фронтальным планам воспитательной работы в классе // Директор школы. 2008. (в печати).

33 Подробно об этом: *Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение встречи детей и их родителей в образовательном пространстве // Народное образование. 2008. № 5. (в печати).

[5 — 26]
Методология
воспитания

46

3. Выявление у себя дефицитов компетенций, необходимых для достижения поставленных целей.
 4. Разработка программы самовоспитания и развития.
 5. Определение сопричастных к этим процессам значимых Других (как взрослых, так и сверстников), мест (школа, учреждение дополнительного образования, библиотека, Интернет и т.д.), средств (бумажные или электронные носители и проч.), с помощью которых возможно достижение намеченных целей.
 6. Реализация программы.
 7. Рефлексия процесса реализации и степени достижения результатов³².
- Приведём направления деятельности, без которых переход школы на работу с индивидуальными образовательными траекториями обречён на неудачу и разочарование в самой идее.

Первое направление работы: создание организационно-педагогических условий для того, чтобы старшекласснику **было из чего выбирать**. Традиционно ситуация выбора обеспечивается наличием факультативов, спецкурсов, заданий по степени сложности на тот или иной балл, заданий разного характера: творческих или аналитических. Добавим в этот перечень выбор занятия, проводимого педагогом на том или ином уровне сложности, «коллеги» — соученика или учителя для партнёрской работы над заданием, режима учебной работы (интенсивное, «работа порциями» — распределённое) форм отчётности (устный, письменный досрочный или отсроченный), средств обучения. Кроме того, ребёнку ещё надо пробовать себя в разнообразных культурных практиках. Следовательно, надо создавать условия и для этого.

Второе направление — обучение старшеклассников планированию, разработке алгоритмов решения проблем учебного и личностного планов, максимально соответствующих их индивидуальным стратегиям поведения и самообразования. Привитие им навыков целеполагания, рефлексии, контроля и оценки не только результата, но и процесса учения, ведения упомянутого выше графика индивидуальных учебных достижений учащегося.

Третье направление — подготовка родителей к восприятию индивидуальных траекторий учения. Необходима большая разъяснительная работа предстоящих изменений, анализ их позитивных моментов и возможных затруднений, обучение элементарному педагогическому проектированию. Мы полагаем, что главным позитивным моментом при этом будет тот, что родители, участвуя в разработке траектории, начнут больше времени уделять детям³³.

Четвёртое направление — изменения в кадровом составе (введение должности педагога-посредника, на роль которого подходит классный воспитатель, а также завуча-координатора), соответствующая подготовка и переподготовка педагогов, направленная на обучение их алгоритмам выбора, проектирования, самоорганизации.

Пятое направление — законодательное закрепление права родителей и детей на формирование индивидуального содержания образования. Возвращение процессам воспитания подрастающего поколения статуса приоритетной национальной идеи. Разработка альтернативной системы мониторинга успешности работы образовательных учреждений и учащихся, в которой найдётся «место» для такого критерия, как прирост индивидуальной личностной и учебной успешности учеников.