**Практическая работа**

**ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА УЧАЩИХСЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ-ПРАКТИКОВ**

Понятие индивидуального образовательного маршрута в последнее время прочно вошло в обиход не только ученых, но и педагогов-практиков. Однако даже поверхностный взгляд позволяет заметить, что далеко не всегда педагоги, использующие данное понятие, вкладывают в него общий, разделяемый всеми смысл.

В нашем исследовании мы попытались выявить основные способы понимания феномена индивидуального образовательного маршрута учащегося, представленные сегодня в профессиональном педагогическом сознании, а также проанализировать порождающие их теоретические основания.

В этих целях мы провели анкетный опрос педагогов и руководителей различных образовательных учреждений Краснодарского и Красноярского краев – участников инновационных образовательных проектов, либо имеющих спонтанный опыт поисковой деятельности в проблематике индивидуализации обучения и воспитания детей. Выборка опрашиваемых составляла 110 человек.

Была использована анкета смешанного типа, содержащая пять вопросов, направленных на установление самого факта существования индивидуальных образовательных маршрутов учащихся в образовательном учреждении; выявление используемых средств и форм их осуществления, субъектов их сопровождения, трудностей организации. Кроме того, респондентам было предложено дать собственное определение понятия «индивидуальный образовательный маршрут».

При анализе полученных данных было установлено, что индивидуальные образовательные маршруты учащихся как факт педагогической действительности представлены в 67% учреждениях, представленных нашими респондентами, где инновационная деятельность педагогических коллективов так или иначе связана с проблемами индивидуализации обучения и воспитания.

Обращает на себя внимание некоторая неоднозначность интерпретации данного понятия, отражающаяся в выбираемых вариантах предложенных ответов. Так, среди «слагаемых» индивидуального образовательного маршрута лидирующую позицию занимает разработка и реализация учащимися персональных либо групповых научно-исследовательских, социальных, художественно-творческих и прочих проектов внутри образовательного учреждения (69,4%). Значительно реже такие проекты осуществляются за пределами собственно школы, т.е. во внешней среде (47,2%).

Вторым по значимости компонентом индивидуального образовательного маршрута (50,0%) является выполнение учащимися заданий для самостоятельной работы с последующей аттестацией, с использованием современных источников информации.

Еще ниже по уровню значимости к числу слагаемых индивидуального образовательного маршрута могут быть отнесены выбор учеником изучаемых предметов и составление индивидуального учебного плана (44,4%). Реже всего к их числу в проведенном опросе были отнесены: прохождение учебной программы в удобном для ученика темпе (22,2%), проведение профессиональных проб, прохождение производственных, научно-исследовательских и прочих практик на базе организаций – социальных партнеров школ (16,7%), а также выбор учащимися различных последовательностей учебных тем в рамках изучаемого предмета (13,9%).

В наименьшей степени индивидуальные образовательные маршруты учащихся связаны со специально организуемой деятельностью по подготовке учащихся к предметным олимпиадам и т.п. (2,8%).

Анализируя ответы на вопрос, касающийся сфер деятельности и форм организации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся, мы пришли к выводу о том, что наиболее освоенной из них выступает внеучебная деятельность, организуемая в самой школе, в то время как внедрение компонентов индивидуального образовательного маршрута в собственно учебную деятельность, равно как и выход во внешнюю образовательную среду отмечается менее, чем в половине случаев. Это подтверждается и характеристикой реализуемых форм прохождения учащимися индивидуальных образовательных маршрутов. Самыми распространенными из них выступают: защита творческих проектов (75,0%), индивидуальные и групповые консультации (72,2%), школьные научно-практические и творческие конференции (61,1%). Значительно реже встречаются формы работы, предполагающие непрерывность деятельности учащихся по освоению индивидуального образовательного маршрута: организация работы творческих объединений учащихся (44,4%), самостоятельная работа учащихся по индивидуальному графику (38,9%). Не имеет широкого распространения и такая форма работы как проведение фестиваля творческих достижений учащихся (38,9%). Практически не используются составление учащимися индивидуальных образовательных отчетов (8,3%) и реализация индивидуальных образовательных модулей с использованием ресурсов внешней среды (2,8%). Характерно, что 44,4% опрошенных убеждены в возможности реализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся в обычной классно-урочной форме.

По данным проведенного опроса, основную часть работы по сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов учащихся осуществляют учителя-предметники (91,7%). Гораздо реже (58,3%) в эту деятельность включены классные руководители (воспитатели). Менее чем в 40% школ в сопровождении учащихся в их индивидуальном образовательном маршруте участвуют педагоги-психологи. Лишь в 33,3% случаев данный вид деятельности отнесен к компетенции администрации образовательных учреждений. В 22,2% случаев в эту деятельность включены родители учащихся. Реже всего в ней участвуют социальные педагоги (16,7%), приглашенные специалисты из внешних структур и организаций (13,9%), работающие по договору со школой преподаватели вузов и ссузов (8,3%), а также волонтеры (5,6%). Не имеет пока что широкого распространения тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов учащихся как оформленная социально-ролевая позиция (11,1%).

Было также установлено, что деятельность по организации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся связана с многочисленными и разнообразными трудностями (лишь 8,3% опрошенных заявили, что никаких трудностей в этой связи они не испытывают). Однако анализ полученных ответов позволяет предположить, что большинство этих трудностей в основном связаны с недостаточной степенью разработанности самой системы организации индивидуальных образовательных маршрутов.

Так, 44,4% респондентов указывают на организационные, еще 38,9% – на финансовые трудности. 41,7% опрошенных видят главную трудность в недостаточности учебного времени, и лишь 36,1% указывают на недостаточность профессиональных знаний и технологий организации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся. Характерно, что только в 19,4% случаев трудности организации индивидуальных образовательных маршрутов связаны с недостаточностью учебно-методической и материально-технической базы школ. Особая (хотя и не слишком выраженная) категория трудностей связана с сопротивлением (нежеланием) включаться в деятельность по организации индивидуальных образовательных маршрутов различных субъектов образования. Среди них на первом месте учителя (19,4%), на втором – сами учащиеся (11,1%), а также внешние социальные партнеры, включая родителей (5,6%).

Как было сказано, анкета предполагала формулирование респондентами собственного определения понятия «индивидуальный образовательный маршрут». Таковое определение попытались дать только 50% опрошенных, другая половина респондентов от такой попытки отказалась. Нас интересовали способы понимания этого явления, которые проявляются в различных характеристиках педагогической деятельности, дифференцируемых по критерию ее полюса субъектности. Выделяя этот критерий, мы исходили из того, что функции субъекта деятельности по проектированию индивидуального образовательного маршрута могут быть сосредоточены либо на «полюсе учителя», либо на «полюсе ребенка». В первом случае сам педагог определяет, что и как должен делать ученик, проходя свой образовательный маршрут, то есть фактически разрабатывает для него индивидуальную программу обучения, отталкиваясь от собственных представлений об индивидуальных особенностях конкретного ребенка. Во втором случае ребенку делегируется право выбирать и осваивать интересующее его содержание образования, учитель при этом осуществляет тьюторскую функцию. Анализ полученных определений позволяет выделить три основные позиции, представленные в профессиональном сознании педагогов-практиков.

1. Индивидуальный образовательный маршрут как общий, достаточно формально декларируемый принцип организации учебно-воспитательного процесса. Полюс субъектности в этом случае не выражен, представление о проектировании индивидуального образовательного маршрута как деятельности конкретных субъектов не сформировано. В эту группу могут быть включены такие определения, как «индивидуальная траектория развития талантов учащихся», «построение и формирование тех шагов, по которым нужно расти и развиваться каждому конкретному ребенку», «персональный путь реализации личностного интеллектуального, эмоционального, духовного, потенциала ученика в образовании» и т.п. Общая доля таких определений среди данных ответов составляет 35,1 % от общего числа данных определений, что уже само по себе свидетельствует о недостаточном уровне сформированности представлений педагогов-практиков о сущности индивидуального образовательного маршрута.

2. Индивидуальный образовательный маршрут как спектр условий, создаваемых учителем в целях адаптации ребенка к учебно-воспитательному процессу. Субъектом его проектирования здесь выступает учитель, учащимся же отводится роль пассивного «потребителя» этих условий. Примерами таких дефиниций могут служить: «подбор для учащегося дисциплин, вызывающих у него наибольший интерес и дающий наибольшее развитие», «структурированная программа действий ученика на определенном этапе обучения», «обучение по индивидуальным учебным планам» и т.д. Последний пример наиболее характерен, так как именно индивидуальный учебный план в качестве главного инструмента реализации образовательного маршрута упоминается в большинстве определений этой группы, которую составили 48,6 % данных определений.

3. Индивидуальный образовательный маршрут как результат продуктивной деятельности ребенка, направленной на удовлетворение собственных образовательных потребностей, осуществляемой при поддержке педагога. Здесь явно представлена субъектная позиция ученика, однако на основе данных определений трудно понять, в чем именно эта позиция реализуется. Примерами могут служить: «деятельность самого учащегося», «самостоятельное изучение материала», «траектория, темп продвижения по прямой теме, последовательность работы в течение учебного дня» и т.д. Эти и другие формулировки свидетельствуют о том, что роль ученика как субъекта построения собственного образовательного маршрута сводится в основном к выбору готовых (или, по крайней мере, доступных) параметров образовательного процесса – скорости прохождения материала, последовательности учебных тем и предметов и др. Однако ни в одном из данных определений не отражена необходимость выбора ребенком конечных результатов своей образовательной деятельности, что существенно обедняет поле проявлений своей субъектности.

На основе этих данных можно заключить, что в основном прохождение школьниками индивидуальных образовательных маршрутов в первую очередь ассоциируется у педагогов с участием детей в проектной деятельности при консультационной и организационной поддержке учителей-предметников с последующей презентацией и защитой полученных результатов на школьных научно-практических конференциях. В то же время понятие «индивидуальный образовательный маршрут» недостаточно интегрировано в систему представлений учителей о вариативности базового образовательного процесса и альтернативных возможностях его проектирования как собственного образовательного продвижения ребенка, в ходе которого он самостоятельно может определять цели и прогнозировать конечные результаты своей образовательной деятельности. Особо важно то обстоятельство, что трудности понимания сути индивидуального образовательного маршрута как особого способа проектирования содержания образования не рефлексируются учителями как препятствия перехода к инновационным моделям образования, основанным на субъектном включении ребенка в проектирование индивидуализированного содержания образования.

Для содержательной интерпретации полученных данных мы обратились к анализу теоретических оснований, на которых, по всей видимости, формировались проявившиеся профессиональные установки. По крайней мере, это необходимо было сделать в отношении тех позиций, где выявлялся полюс субъектности в построении индивидуального образовательного маршрута. При анализе литературы мы выделили в качестве таковых оснований следующее.

В педагогике советского периода понятие индивидуализации сводилось в основном к «принципу учета индивидуальных особенностей учащихся» в условиях коллективного характера обучения. В литературе тех лет утверждалось, что «в тесной связи с руководством коллективной работой педагог осуществляет в обучении индивидуальный подход к отдельным (курсив наш – С.И.) учащимся, учитывает индивидуальные особенности школьника с целью вовлечения его в коллективную работу класса» [2, с. 143]. Отметим, что в данном контекте индивидуализация не преследует целью получения каких-либо иных, значимых для ребенка индивидуальных образовательных результатов, а напротив, призвана лишь «подстраивать» отдельных (то есть выделяющихся в ту или иную сторону из общей массы «коллектива» детей, что и называется «индивидуальными особенностями») детей для коллективного продвижения к общему для всех результату. Таковым результатом безусловно выступает освоение знаний, предусмотренных опять же общим для всех учебным планом.

В большей степени индивидуализированными представляются разрабатываемые в то время подходы к внешне выраженной дифференциации обучения по предварительно избираемой профессии (было принято считать, что с выбором «профессии для взрослой жизни» ребенок и его родители ориентировочно определяются уже в 6 – 7 классе средней школы [2, с. 258]) либо по познавательным интересам. В первом случае предполагалось обучение ребенка в спецшколе с определенным «уклоном», во втором – создание классов с углубленным изучением отдельных предметов. Однако понимание сути индивидуальности оставалось прежним, не связанным с раскрытием способностей ребенка в определенных сферах творческой деятельности именно как его индивидуальных особенностей в психологическом смысле этого понятия [3]. (Здесь не лишне напомнить, что советская педагогика категорически отрицала дифференциацию по способностям как «антинаучную и антигуманистическую систему, влекущую за собой серьезные отрицательные последствия педагогического и социального характера» [2, с. 256]).

Очевидно, что в рамках охарактеризованных представлений понятие индивидуального образовательного маршрута как познавательного продвижения ребенка к собственной цели не могло существовать в принципе. Однако в сознании современных педагогов, чье профессиональное становление происходило под влиянием охарактеризованных научно-педагогических воззрений до сих пор представлена установка, в которой конечный результат прохождения образовательного маршрута един для всех, а индивидуальность каждого ребенка проявляется лишь в выборе средств и способов его достижения. Данная установка проявляется прежде всего у тех педагогов, которые склонны проектировать индивидуальный образовательный маршрут ученика на полюсе субъектности учителя.

В более современном виде идея построения индивидуального образовательного маршрута ребенка была представлена в исследованиях школы А.П. Тряпицыной, где построение маршрута связано с индивидуальной образовательной программой ученика. В качестве оснований выбора индивидуального образовательного маршрута в данном качестве рассматриваются индивидуальные характеристики личности ребенка – его жизненные планы, достигнутый уровень учебной и социальной успешности, состояние здоровья [4, с. 11]. Однако и здесь вопрос субъекта проектирования маршрута решается исключительно на полюсе учителя. Возможности ребенка и его родителей сводятся к выбору образовательной программы из числа предлагаемых школой альтернатив. Так, в описанном опыте 89-й школы Санкт-Петербурга учащимся и родителям предлагался следующий выбор индивидуальных образовательных маршрутов (программ): базовая, расширенная, две углубленных (литература и математика) и две лицейские (педагогическая и техническая). Результатом прохождения индивидуального образовательного маршрута при этом считается достижение определенного уровня образованности, к числу которых относятся грамотность, функциональная грамотность и компетентность. То есть, ребенку делегировано право выбирать, станет он, например, «функционально грамотным», либо «допрофессионально компетентным» и т.п. Аналогичные взгляды на сущность индивидуального образовательного маршрута можно найти в работах других представителей этой научной школы – С.В. Воробьевой, Н.А. Лабунской, Ю.Ф. Тимофеевой и др.

По сути, в основе такого способа понимания по-прежнему присутствует идея выбора из «заранее готового», с той лишь разницей, что число предлагаемых альтернатив (в отличие от педагогики прошлых лет) больше одного. Собственная позиция ребенка при этом является лишь квазисубъектной, ограниченной рамками формального выбора. Именно в таком качестве воспринимался индивидуальный образовательный маршрут респондентами, чьи определения были приближены к полюсу субъектности ребенка.

Среди работ последнего времени идея индивидуального образовательного маршрута рассматривается в личностно ориентированном контексте, в котором образование понимается как путь ребенка к самому себе, поиск собственных способов решения проблем. В этом контексте индивидуальный образовательный маршрут как путь к «индивидуальному максимуму», а не ко «всеобщему минимуму» предстает продуктом собственной творческо-преобразовательной деятельности ребенка как субъекта своей жизни, автора собственной судьбы (Е.А.Александрова, Н.Б. Крылова, А.Н. Тубельский и др.). Данный феномен понимается как разработанная старшеклассником совместно с педагогом программа собственной образовательной деятельности, в которой отражаются понимание им целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов и необходимость сочетания их с потребностями общества, результаты свободного выбора содержания и форм образования, соответствующих его индивидуальному стилю учения и общения, вариантов презентации продуктов образовательной деятельности [1]. Однако, по всей видимости, такое понимание еще не стало достоянием широкого круга педагогов-практиков.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дисс. … доктора педагогических наук. Тюмень, 2006.

2. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы соврем. дидактики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. М., 1975.

3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М., 1995.

4. Образовательная программа – маршрут ученика: ч. 1 / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб., 1998.