



## Примечания

- 1 См.: Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) // *Alma mater*. 2006. № 3. С. 3–13 ; См.: Беляев А. В. Формирование ключевых компетенций в образовательном процессе // Проблемы обеспечения целостности образовательного процесса : материалы науч.-практ. конф. (Ставрополь, 17–18 апреля, 2004 г.). Ставрополь, 2004. С. 27–31.
- 2 См.: Савелова Е. М. Формирование культурной компетентности // *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 64.
- 3 Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 2009. С. 317.
- 4 Цит по: Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 37.
- 5 Там же.
- 6 См.: Антропологический, деятельностный и культурологические подходы. Тезаурус // *Новые ценности образования*. 2005. Вып. 5 (24). С.110.
- 7 Цит по: Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода). С. 3–13.
- 8 См.: Антропологический, деятельностный и культурологические подходы. Тезаурус. С. 171.
- 9 Библиер В. С. От наукоучения к логике культуры : два философских введения в двадцать первый век. М., 1991. С. 216.
- 10 Абрамкина О. Г. Формирование профессиональной компетентности специалиста как необходимое условие модернизации образования в высшей школе // *Профессиональное образование в условиях перехода на инновационный путь развития : проблемы и перспективы* : сб. науч. ст. / под ред. Л. Б. Набатовой, А. В. Черных. Ульяновск, 2008. С. 15.
- 11 См.: Антропологический, деятельностный и культурологические подходы. Тезаурус. С. 75.
- 12 См.: Архангельский С. И. Указ. соч. С. 110.
- 13 См.: Савелова Е. М. Формирование культурной компетентности // *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 65.
- 14 Там же. С. 61.
- 15 См.: Зимняя И. А. Указ. соч. С. 35.
- 16 Цит по: Абрамкина О. Г. Указ. соч. С. 14.
- 17 См.: Антропологический, деятельностный и культурологические подходы. Тезаурус. С. 90.

УДК 374

## ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК МЕХАНИЗМ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ



Л. М. Митрофанова

Саратовский государственный университет  
E-mail: mitrofanova@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению индивидуального образовательного маршрута как механизма индивидуализации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей. Раскрываются особенности процесса индивидуализации личности ребенка в условиях дополнительного образования.

**Ключевые слова:** индивидуальный образовательный маршрут, механизмы индивидуализации, дополнительное образование.

**Individual an Educational Route as the Mechanism of an Individualization of Educational Process in Establishment of Additional Education of Children**

L. M. Mitrofanova

The article is devoted to the individual educational itinerary as a mechanism of individualization of the educational process in the establishment of additional education. The peculiarities of the process of individualization of the child's personality in further education.

**Key words:** individual educational routes, mechanisms of individualization, additional education.

Современное российское общество ориентировано на образованную, творчески активную, инициативную личность, которая может самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способна к сотрудничеству, отличается мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладает развитым чувством ответственности за судьбу страны. Создать условия для формирования такой личности можно только при условии глубокой индивидуализации процесса образования в целом и, соответственно, его образовательного пространства. Однако проблема индивидуализации в данном аспекте имеет определенные особенности, связанные как с терминологическим употреблением, так и со сферой рассмотрения самого явления «индивидуализация».

Анализ многочисленных исследований по проблеме индивидуализации (В. В. Гузеева,



О. В. Естифеевой, М. И. Каменского, А. А. Кирсанова, Т. М. Ковалевой, О. М. Леонтьевой, В. М. Лизинского, Ю. А. Макарова, В. И. Макаковой, П. И. Пидкасистого, С. Д. Полякова, Г. К. Селевко, В. В. Семенцова, И. Э. Унт и др.) показал, что термин «индивидуальный подход» используется чаще в контексте воспитания, в то время как «индивидуализация» применяется в основном к обучению, причем в связи с понятием «индивидуальные особенности учащихся». «Индивидуальность» понимается как «во-первых, высокий уровень продуктивности взаимоотношений личности с окружающим миром и самой собой и, во-вторых, ее самобытность, ярко выраженное индивидуальное своеобразие»<sup>1</sup>.

Индивидуализация и индивидуальный подход затрагивают сферу самости ученика, однако «индивидуальный подход» применим к изучению самых разнообразных процессов – самопознания, самоконтроля, самооценки и, наконец, социализации ребенка, а «индивидуализация» призвана создавать условия для его самореализации в рамках учебно-воспитательного процесса.

М. А. Холодная видит цель индивидуализации в создании «условий для раскрытия и формирования индивидуальности каждого ребенка»<sup>2</sup>.

Однако в реальной школьной практике противоречия между образовательным стандартом и свободным развитием личности влияют на неоднозначность процесса индивидуализации по следующим причинам:

педагоги принимают во внимание индивидуальные особенности не каждого учащегося, а группы учащихся, обладающих сходными особенностями;

педагоги учитывают лишь известные особенности или комплексы, важные с точки зрения учения (например, умственные способности). Наряду с этим обучающийся может обладать рядом качеств, учет которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или в этом нет необходимости (например, различных свойств характера или темперамента);

иногда педагоги обращают внимание только на некоторые свойства или состояния лишь в том случае, если это важно для данного ученика (талантливость, состояние здоровья);

индивидуализация реализуется не во всем объеме учебной деятельности, а эпизодически либо в каком-то виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой<sup>3</sup>.

Что же касается учреждений дополнительного образования детей (УДОД), то указанные особенности «школьной индивидуализации» здесь преодолеваются, так как образовательное пространство этих учреждений потенциально индивидуализировано благодаря механизму набора детей в объединения, кружки, студии, творческие

коллективы. Ничто не является препятствием для желания ребенка, его родителей погрузиться в атмосферу определенного вида деятельности, и любое объединение начинает свою работу по принципу «разно-равных» возможностей.

Разные возможности заключаются, в частности, в том, что большинство объединений дополнительного образования разновозрастно по составу (и в этом их отличие от общего образования), включает ребят с разным уровнем способностей, подготовки, умений. Состояние здоровья, в том числе инвалидность, не позволяющая ребенку посещать школу, не является препятствием для занятий дополнительным образованием (по данным на 2010–2011 г., во Дворце творчества детей и молодежи г. Саратова в различных объединениях, кружках, студиях, творческих коллективах занимаются 78 ребят, имеющих статус «инвалид» или ограничения по здоровью). Такие условия являются основой индивидуализации в УДОД. Кроме того, для раскрытия индивидуальности, способностей не важны статус семьи ребенка, его конфессиональная, национальная принадлежность. И наконец, если общеобразовательное учреждение связано с принципом территориальной доступности для ребенка и возможностями семьи соответствовать условиям работы попечительского совета этого учреждения, то для учреждения дополнительного образования место жительства ребенка не служило причиной отказа в приеме. Единственным условием в этом случае является согласие родителей гарантировать сохранность жизни и здоровья ребенка до и после его занятий. Следовательно, именно такие учреждения «создают разнообразные возможности для вариативной реализации своих идей»<sup>4</sup>, возможности вариативного бытия ребенка в условиях дополнительного образования.

Равные возможности обеспечиваются, во-первых, теми интересами, предпочтениями, которые объединили детей при выборе данного кружка. Во-вторых, каждый из них равен в своих возможностях взаимодействия со всеми членами кружка, педагогами, не только получая предметно-прикладные знания и умения (шить, вязать, петь и др.), но, что очень важно (особенно если мы рассматриваем открытое образовательное пространство этих учреждений как сферу не только образовательной деятельности, но и сферу социализации), формируя, совершенствуя свой индивидуальный социальный и личностный опыт.

О принципе индивидуализации в образовательном процессе УДОД пишет И. С. Якиманская. Она полагает, что решающим фактором личностно ориентированного образования является субъектный опыт ученика, для которого следует создавать разнообразную среду, где каждый может реализовать себя в соответствии



с присущими ему познавательными потребностями, используя все условия для индивидуализации обучения. «Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены “векторов” в педагогике: от обучения как нормально построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного) к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержке. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющихся у него опыта и познания совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность»<sup>5</sup>.

Новое понимание индивидуализации образовательного процесса в дополнительном образовании дают идеи продуктивного образования. В истории педагогики прототипом продуктивного и одновременно – индивидуального подходов являлась деятельность К. Н. Вентцеля, видевшего свой «Дом свободного ребенка» не учебным, а воспитательно-образовательным учреждением, где на первом месте находится процесс индивидуального формирования цельной личности человека. Причем интеллектуальное образование, или учение, входило в него лишь как часть, как второстепенный и подчиненный элемент. А индивидуализацию учебно-воспитательного процесса он осуществлял с помощью индивидуальных практических заданий, содержание которых зависело от субъективного опыта ребенка и его образовательных предпочтений<sup>6</sup>.

Аналогичной позиции придерживался и С. Т. Шацкий, используя в своей педагогической практике приемы продуктивного образования. Например, при работе с глиной ребенок может познакомиться с ее свойствами, узнать, какие изделия делают из нее. Он также узнает, что такое глиняные библиотеки вавилонян, как происходит процесс обжига, т.е. изменение свойств вещества, какие существуют виды построек и как эти виды связаны с климатическими условиями, что такое климат, а последнее понятие непосредственно связано с географией. Детям даются сведения об условиях образования глины в природе, ее составе, образовании ключей благодаря глинистой почве, искусстве и декоративной росписи тарелок и чашек, глазури и т.д. Этот подход уже демонстрирует приемы продуктивного образования, его творческий характер<sup>7</sup>.

Напомним, что идеи К. Н. Вентцеля, С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко находились в русле обновляющей педагогики свободы начала XX в., когда в педагогический обиход, практику работы входят такие понятия, как индивидуализация, индиви-

дуальный подход, опытно-ориентированное образование, свобода выбора и др.

Новое обращение к идеям продуктивного образования связано с кардинальными социально-экономическими, культурными и образовательными переменами, в том числе в России (в конце XX – в начале XXI в.), их разрабатывали М. И. Башмаков, И. Бем, Х. Боркенхаген, Д. Веллхаусен, Л. Дмитриева, П. Дохмке-Алеит, Д. Герхарди, К. Гроч, Г. Кролл, Н. Б. Крылова, О. М. Леонтьева, Г. К. Паринава, Э. Своллински, А. Н. Тубельский, С. Н. Чистякова, Дж. Шнейдер, Й. Шнейдер, У. Эрнст и др.

Так, согласно М. И. Башмакову и В. Ю. Шадрину, «продуктивное образование нацелено на приобретение жизненных умений, инициирующих личностный рост и индивидуальное развитие, межличностное общение и взаимодействие, а также самоопределение его участников. Как образовательный процесс – реализуется в рамках индивидуального пути, выстроенного последовательностью шагов, где каждый шаг имеет хорошо определимый результат, так как является продуктивно ориентированной деятельностью в реальной жизненной ситуации»<sup>8</sup>. И далее: «...это обучение на основе продуктивной деятельности в реальных (а не учебных) социальных ситуациях», что является одной из особенностей продуктивного дополнительного образования<sup>9</sup>.

Продуктивный подход усиливает значимость формирования личного и социального опыта каждого субъекта образования. Как отмечают Л. Дмитриева, С. Н. Чистякова, продуктивное образование есть «педагогический процесс, предусматривающий одновременное развитие личности в обществе и развитие самого общества (микросреды и макросреды) <...> Продуктивное образование ориентирует учащихся на самостоятельное освоение нового опыта с неочевидными результатами, развитие своих познавательных и личностных возможностей»<sup>10</sup>.

Если вновь вернуться к сравнению школьного образования и дополнительного, то принципиальное расхождение здесь кроется и в самом механизме оценки результатов деятельности (обучения, воспитания, развития) ребенка. При дополнительном образовании не балл определяет успешность ребенка, а те умения, способности, которые он реализует и развивает, те, пусть минимальные, но индивидуально важные достижения по самопреодолению, в том числе своих страхов, сомнений, неуверенности. «Важен тот продукт, который возник благодаря его собственным усилиям – будь то поделка, рисунок, тряпичная кукла или что-то иное <...> Если ребенок написал сочинение, сделал рисунок – это продукт (т.е. осязаемый реальный продукт сделанного дела)»<sup>11</sup>. С позиции продуктивного образования в процессе дополнительного учащиеся создают «внешние



продукты» – поделки, сценарии, проекты и др. (как считают М. И. Башмаков, В. Ю. Шадрин и др.) и «внутренние продукты» – развивают способности, личностные качества (точка зрения В. К. Рубановой, Г. К. Париновой и др.).

Продуктивное образование значимо еще и потому, что меняет не только отношение к содержанию образования, его главной составляющей (опыту), но и кардинальным образом преобразует роль педагога, который становится сотрудничающим наставником<sup>12</sup>, а также использует принцип диалогизации образовательного пространства, расширяя сферы сотрудничества с разными социальными партнерами. Кроме того, продуктивный подход способствует процессу социализации воспитанников в условиях открытого образовательного пространства дополнительного образования, так как целью продуктивного образования является «развитие личности в сообществе, а также совершенствование самого сообщества. Этот процесс нацелен на успешность в деятельности, ориентированной на продукт, и осмысление этой деятельности в группе учащихся при поддержке педагогов»<sup>13</sup>.

Возвращаясь к вопросу индивидуализации в образовательном пространстве УДОД, отметим, что она осуществляется как организация мотивированного взаимодействия педагогов и детей в рамках ситуаций множественного выбора, педагогической поддержки и взаимопомощи детей. Это предполагает установление гуманистических взаимоотношений, анализ вместе с ребенком результатов диагностики и их использование при разработке его индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) и индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), оценку продуктов совместной творческой деятельности с позиции не только личностной, но и социальной значимости.

Процесс индивидуализации в образовательном пространстве УДОД становится объективно реальным благодаря построению на основе свободного выбора детьми: педагогов (руководителей объединений); видов форм творческой деятельности, объединений по интересам; темпа обучения; организации совместной творческой деятельности учащихся и преподавателей на основе гуманистических, менее формальных, чем в школе, отношений, сопровождаемых реальной педагогической поддержкой и взаимопомощью членов детского сообщества.

Систематизацию особенностей индивидуализации в системе дополнительного образования детей осуществил А. Г. Асмолов, который выделил в качестве основных: культуuroобразующую, личностно-порождающую, профориентационную, психотерапевтическую, информационную функции<sup>14</sup>. Культуuroобразующая функция в открытом образовательном пространстве пред-

полагает построение такого пространства согласно с традициями мировой и национальной культуры, особенностями региона, культурными практиками, реализуемыми в соответствии с индивидуальными образовательными траекториями и маршрутами каждого воспитанника, согласующимися с интересами других.

Личностно-порождающая функция реализуется как возможность педагогов во взаимодействии с обучающимися создать условия для понимания ими своих индивидуальных особенностей, личностных устремлений, перспектив, как единство личностного и социального опыта учащихся.

Профориентационная функция, на наш взгляд, не может быть рассмотрена только в связи с выбором учащимися будущей профессии: дополнительное образование способно учитывать сложности современной экономической ситуации, тенденции рынка труда, социальный запрос на определенные профессии, установку на возможность смены профессии, формировать будущую конкурентоспособность, необходимый опыт и важнейшие компетенции учащихся.

Психотерапевтическая функция осуществляется при оценке образования с позиции здоровьясбережения: как здоровья физического, так и духовного (нравственного) и социального (Я и социум). Меняется и роль педагога, он не только защищает здоровье ребенка, но может быть образцом отношения к собственному здоровью и носителем индивидуальной модели здорового образа жизни.

Информационная функция реализуется в открытом образовательном пространстве УДОД как доступность информационного потока, создание уникальных интеграционных информационных полей при взаимодействии различных образовательных учреждений, социальных партнеров, отдельных лиц. Современное образовательное пространство связано развивающимся процессом «сетевой социализации» (термин А. Г. Асмолова), постоянной сменой информационных полей.

Очевидно, что эти функции обособлены на уровне теоретических изысканий: в реальной практике они взаимодополняют друг друга. Так, культуuroобразующая, личностно-порождающая и информационная функции связаны между собой логикой соотнесения педагогом индивидуального развития обучающегося с широким культурным контекстом, с погружением воспитанника в культуру благодаря построению педагогическим коллективом УДОД принципиально иного образовательного пространства. Культуuroобразующая, профориентационная, психотерапевтическая и личностно-порождающая функции связаны между собой признанием необходимости в педагогической деятельности, направленной на помощь



и поддержку ребенка в процессе формирования персонифицированного личностного и социального опыта, в поиске жизненного смысла и цели, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий и маршрута, достижения социальной успешности.

Таким образом, индивидуализация в открытом образовательном пространстве УДОД предполагает:

совершенствование методов проведения занятий в разновозрастных группах с опорой на свободный выбор обучающимися отдельных форм и способов работы, соответствующих их индивидуальным особенностям;

обеспечение возможности выбора индивидуальных и культурных практик: как увеличение числа клубов, секций и творческих объединений, так и расширение образовательных горизонтов ребенка в рамках одной или нескольких творческих групп;

установление договорных отношений с учреждениями и организациями социума (социальными партнерами) для работы воспитанников над индивидуальными проектами, имеющими как личностную, так и социальную значимость;

тесный контакт с общеобразовательными школами для взаимозачета продуктов учебной деятельности ребенка;

внедрение в практику индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов, позволяющих реализовать принцип дополнительного образования – предоставление ребенку возможности вариативного бытия.

Вершиной реализации индивидуального подхода являются индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут, разрабатываемые Е. А. Александровой, Н. А. Алексеевым, Т. А. Строковой, А. Н. Тубельским, А. В. Хуторским и др. как два варианта индивидуализации процесса образования, касающиеся конкретной личности.

С общеметодологической точки зрения понятия «маршрут» и «траектория» схожи: первое рассматривается как «путь следования»<sup>15</sup>, а второе – «путь движения какого-нибудь тела»<sup>16</sup>. Вместе с тем между ними существуют различия, аналогичные тем, которые есть между стратегическими и тактическими задачами. Траектория более стабильна, длительна, учитывает меньшее количество ситуативно действующих факторов, ориентирована на ведущие условия жизнедеятельности конкретного индивида. Маршрут, соответственно, имеет более «приземленную», достижимую в ближайшем будущем цель, может корректироваться в соответствии с динамично меняющимися обстоятельствами, ориентирован на какую-либо тему в различных областях и направлениях реализации. Так, Е. А. Александровой выделяются воспитательные (лично- и соци-

ально-ориентированные) и учебные (знаниево-, творчески- и практико-ориентированные) образовательные траектории<sup>17</sup>.

М. И. Башмаков пишет: «индивидуальная образовательная программа <...> является нормативно-управленческим документом, который позволяет реализовать принцип личностной ориентации образовательного процесса путем создания условий для индивидуального обучения <...> Индивидуальный образовательный маршрут – это структурированная программа действий ученика на некотором фиксированном этапе его обучения», он «складывается из чередования индивидуальных практик и проектов, последовательно сменяемых друг другом»<sup>18</sup>.

Применительно к открытому образовательному пространству УДОД и личности конкретного воспитанника целесообразнее использовать индивидуальные образовательные маршруты (исходя, например, из состава многих объединений). В то же время, если рассматривать сотрудничество педагогического коллектива и семьи ребенка (консультирование, поддержку, защиту, помощь и др.), то можно совместными усилиями разрабатывать и индивидуальную образовательную траекторию.

При разработке индивидуального образовательного маршрута определяются временная, содержательная и контролирующая структуры. Первая включает время, занимаемое индивидуальным обучением, фиксирует общий срок прохождения маршрута и временной график учебных модулей с указанием контрольных точек – сроков предоставления отчетов. Вторая основана на выборе учебных модулей, включаемых в образовательный маршрут ребенка: обязательных, по выбору, факультативных. В третью, контролирующую структуру входят: текущий контроль, отчетность по выполнению учебных модулей, итоговая аттестация<sup>19</sup>.

Организация образовательного процесса в ситуации индивидуализации дополнительного образования приводит к необходимости создавать условия для совместной деятельности педагогов и учащихся, чтобы разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты на основе личностного и социального опыта, образовательных предпочтений воспитанников.

Построение индивидуального маршрута основано на свободном выборе учащимися предпочтительной предметной направленности обучения, сферы творческой практической деятельности, с обязательной рефлексией процесса в целом и его коррекцией – при необходимости. А реализация предусматривает предоставление детям возможности выбора способов работы, максимально соответствующих их индивидуальным возможностям и удовлетворению образователь-



ных потребностей, получению запланированных внешних продуктов – поделок, сценариев, проектов и т.п., а также – внутренних продуктов, которые проявляются в развитии инициативности, самостоятельности, раскрытии индивидуальных особенностей каждого ребенка, наполнении его личного и социального опыта собственными результатами.

Разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов должна основываться на творческом взаимодействии педагогов и обучающихся, что позволяет первым понять адекватность индивидуальных образовательных притязаний вторых, о чем пишут Н. Д. Демина, Я. Л. Коломинский, Е. В. Коротаева, В. Г. Крысько, Г. Л. Логинова, А. А. Мурашов и др. Использование в образовательной практике УДОД индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов переводит отношения «педагог – ребенок – родители» на уровень не только взаимодействия, но и сопровождения. В функции педагога входят педагогическое содействие и поддержка детям, а не узконаправленная трансляция знаний и умений, поэтому индивидуализация в формах ИОТ и ИОМ предполагает построение и включение в эти формы индивидуального сопровождения, педагогической поддержки воспитанников, которые «складываются из создания последовательных ситуаций: индивидуальной ситуации контактного взаимодействия, посреднической ситуации, ситуации деятельности ребенка»<sup>20</sup>.

В отличие от педагогов учреждений среднего (полного) общего образования педагоги УДОД не ограничены требованиями государственного стандарта в области содержания образования, что предоставляет им возможность вариативного построения маршрутов. И здесь актуальны рекомендации И. С. Якиманской: различать общую для всех и индивидуальную учебную программу, учитывающую особенности ученика, наиболее значимые для него способы работы над учебным материалом (например, возможность преимущественно использовать слуховую, зрительную память и т.п.)<sup>21</sup>. При этом стимулирование стремления учеников к самообразованию осуществляется благодаря особой организации материала и преимущественному вниманию учителя к процессу активного самостоятельного учения каждого ребёнка.

Исследования Е. А. Александровой, Т. В. Строковой послужили основой для разработки механизма индивидуального образовательного маршрута применительно к особенностям образовательного процесса и открытого образовательного пространства УДОД.

Шаг первый: объясняя ребенку и его родителям значимость и смысл индивидуального образовательного маршрута, предложить индивидуализировать образовательный процесс за счет

внедрения, разработки его личного маршрута. Данный шаг необходим, если мы действительно реализуем принцип свободы, добровольности и сотрудничества, кроме того, маршрут должен разрабатываться при активном участии не только педагогов, но и родителей, в полной мере представляющих общую картину развития и социализации ребенка. В самых общих чертах родителям представляются процесс и механизм разработки маршрута, перспективы получения внешних и внутренних образовательных продуктов. Если же согласие родителей не получено (по различным, возможно, в большей мере субъективным причинам), то для данного воспитанника индивидуальный маршрут не разрабатывается. Можно дать методическую рекомендацию: разрабатывать ИОМ имеет смысл с временной отсрочкой: ребенок должен «войти» в объединение, выстроить отношения с детским сообществом, принять педагога. Кроме того, существует первичный отток учащихся, связанный с узнаванием и пониманием ребенком особенностей выбранного объединения и потребности заниматься именно в нем. Чаще ребенок из сферы дополнительного образования не уходит вообще, а выбирает иное творческое объединение. Время предложения индивидуального маршрута определяется в большей мере степенью комфортности ребенка в образовательном пространстве дополнительного образования и конкретного объединения.

Шаг второй: проводится диагностическое исследование уровня образовательных потребностей, возможностей ребенка. Оно может начинаться на уровне первого шага, при любом результате данные диагностики значимы, так как позволяют индивидуализировать образовательный процесс воспитанника. Диагностируются как общеучебные, так и специфические способности, зависящие от профиля (направленности) конкретного объединения. На этом этапе важно учитывать неравномерность, гетерохронность развития личности: каждый человек, находящийся в определенном возрастном периоде, может существовать на трех уровнях: благополучия (норма развития), риска (угроза трудностей развития) и актуальных трудностей развития (реальные отклонения от нормы). Поэтому педагогам необходимо исходить из ближайшего прогноза развития ребенка, а не сиюминутной ситуации его отклоняющегося развития. Причем, составляя прогноз, важно отметить зоны ближайшего развития, не востребованные в полном объеме в «школьной» практике и имеющие потенциал развития в условиях дополнительного образования, и зоны реальных трудностей. На этом этапе необходимо использовать самые разнообразные методики, как коллективные, так и индивидуальные, валидные изучаемому аспекту (в том числе и с привлечением специалистов – психолога и социального педагога) и усиливающие объектив-



ность общего представления об уровне развития ребенка, а также иметь в виду рекомендации, пожелания родителей, их оценку собственного ребенка, учитывая, что часто родители необъективно оценивают имеющийся уровень развития и перспективы своего ребенка – завышая и/или занижая их. Для формирования готовности обучающегося к ответственному и вместе с тем свободному выбору содержания ИОМ педагог моделирует или использует возникающие спонтанно в образовательном процессе различного рода ситуации (учебные, поведенческие, мировоззренческие и др.). Этим создаются условия для самооценки ребенком существующих у него затруднений или проблем. В итоге, на этом этапе у педагога должна сформироваться своя версия построения индивидуального маршрута ребенка.

Шаг третий. Происходит согласование: 1) проекта ИОМ преподавателя с интересами и видением ребенка и его родителей, внесение необходимых коррективов, определение сфер, требующих особого внимания (заказ ближайшего социального окружения); 2) плана работы объединения, его рабочей программы с ближайшими перспективами развития ребенка; 3) определяются последовательность, темп выполнения запланированной деятельности, конкретные условия, в том числе организационные (результаты фиксируются в «зачетных книжках») («дневниках») учащихся); 4) роли и степени участия педагога в реализации ребенком своего индивидуального маршрута (помощь – поддержка – сопровождение – консультирование – наставничество и др.), уровня самостоятельности воспитанника, учитывая его возраст, индивидуальные особенности, положение в группе и др.

На этом же этапе расставляются приоритеты: 1) в различных видах деятельности, в том числе в учебной, конкретизируются точки потребностного развития в блоках; 2) общение, 3) поведение, 4) отношение к социуму, 5) личностный опыт, 6) социальный опыт, 7) саморефлексия, Я-концепция собственного развития.

Шаг четвертый: разрабатывается и схематически оформляется «Карта ИОМ», детализируются план и график выполнения первых заданий по блокам (1–7), организуется их апробация, анализируется качество проведенного планирования, восполняются отсутствующие и оптимизируются имеющиеся элементы карты и графика.

Шаг пятый: реализация индивидуального образовательного маршрута. В соответствии с разработанной «Картой ИОМ» строится образовательный процесс конкретного ребенка в данном объединении. Любая деятельность реализуется в логике: целеполагания, планирования, целеосуществления, сопоставления полученных результатов с заданными, оценивания достигнутого на основе заранее определенных критериев.

Организуются различного рода тренинги, направленные на развитие рефлексивных умений, навыков саморегуляции, культуры эмоций, личностного роста, творческого саморазвития, лидерских способностей, социальной успешности и др., стимулируется познавательная и поисковая активность ученика, уровень самостоятельности.

На этом этапе проводятся консультации по содержательным вопросам работы объединения, выбору способов учебной и иных видов деятельности, самоконтроля и самооценки, форм представления продуктов самостоятельной деятельности. Активно и ситуативно, по запросу, часто латентно оказывается психолого-педагогическая помощь и поддержка ученика в пошаговом продвижении реализуемого ИОМ. Реализуя запланированную деятельность, двигаясь по индивидуальному маршруту, обучающиеся нередко встречаются с проблемными ситуациями, которые не могут разрешить самостоятельно. Обращаясь за поддержкой к педагогу, соученикам, они вступают в ситуацию взаимодействия и коллективного решения проблем, происходит активный обмен опытом, совершенствование собственных возможностей.

Педагог ведет постоянный мониторинг общего развития ребенка, его успешности, комфортности самочувствия в объединении, отслеживает динамику его продвижения в образовательных блоках как по отдельности, так и в общем видении ИОМ. Создаются мотивирующие ситуации для стимулирования активности учащихся, повышения их самооценки, закрепления чувства успешности.

Продолжается сотрудничество с родителями, включается механизм обратной связи, рефлексия работы их ребенка по индивидуальному маршруту. Полученные материалы педагог анализирует, выделяет точки несоответствия, расхождения, консультируется с психологом, социальным педагогом, коллегами, вносит адекватные происходящему изменения в график и «Карту ИОМ». Вместе с тем он координирует работу других педагогов дополнительного образования, представителей активного социума, вступает (по необходимости и возможности) в диалог с учителями школы, где обучается ребенок. В итоге, возможна дальнейшая, совместная с детьми и их родителями, корректировка индивидуального образовательного маршрута.

Мотивация и коррекция продвижения ребенка по образовательному маршруту происходит в процессе микрогрупповых и индивидуальных консультаций, дебатов, дискуссий, когда анализируются как типичные, характерные для большинства членов данного объединения проблемы, так и связанные со спецификой конкретного ребенка – возрастными или индивидуальными особенностями, темпом решения образовательных задач и др.



Шаг шестой (не является общим и единственным результатом реализации ИОМ, осуществляется в режиме сопровождения продвижения ребенка по образовательному маршруту). Происходит презентация внешних, материально выраженных продуктов деятельности ребенка по мере продвижения по ИОМ. Они не оцениваются в баллах, критериями успешности являются субъективное благополучие ребенка, уровень его притязаний, степень самоудовлетворенности достигнутым (сделанным).

Что касается внутреннего продукта, то здесь важен коллективный диалог (педагог – воспитанник – родители) по оценке степени достижения запланированных образовательных целей и уровня приобретенного личностного и социального опыта, уровня продвижения ребенка в векторах: деятельности, общения, поведения, отношения к социуму, саморефлексии развития.

Рассматривая внешний и внутренний продукты в свете индивидуализации образовательного процесса, следует вновь обратиться к концепциям продуктивного образования. Всю сложность вопроса отмечали М. И. Башмаков, В. Ю. Шадрин: «...пока нам не удалось разработать структурную и детальную методику оценки процессов индивидуального продуктивного образования <...> Нам не вполне ясно, следует ли это делать, потому что она может больше навредить, чем помочь педагогу. Мы понимаем оценку продуктивного образования как интегральную составляющую учебной работы. Жесткий метод оценки может вступить в противоречие с этим экспериментальным, творческим, почти “художественным подходом к образованию”»<sup>22</sup>. Подобный подход представителей продуктивного образования соответствует специфике дополнительного образования, когда не ставятся отметки.

Использование безотметочных методик объясняется также тем, что стандартные тесты в данном случае неприемлемы, так как носят вероятностный характер и могут дать самое общее представление обо всем контингенте участников. Полученная в результате тестирования информация малоценна в связи с многообразием социальных, интеллектуальных и личностных характеристик. Частое же использование тестирования может отрицательно сказаться на атмосфере взаимоотношений сотрудника и участника, поэтому альтернативой количественным критериям результативности могут служить качественные оценки. К таким оценкам М. И. Башмаков и В. Ю. Шадрин относят: увеличение количества желающих участвовать в конкурсах индивидуальных проектов; желание конкурсантов (как занявших призовые места, так и аутсайдеров) повторно участвовать в конкурсах; сожаление, высказываемое теми, кто по каким-либо причинам этого не может делать; интерес к преподавательской работе; доброжелательные и

заинтересованные контакты с родителями<sup>23</sup>. Все приведенные критерии в полной мере могут быть отнесены и к дополнительному образованию, так как конкурсы являются традиционной частью его учебно-воспитательного процесса.

Более интересной и адекватной современным педагогическим веяниям является точка зрения Б. Шлезингера, предлагающего использовать не традиционное тестирование – «...можно измерить память, но не определить обучаемость <...> измерить степень владения навыками, однако <...> весьма ограниченно»<sup>24</sup>, – а методику «Портфолио» как обобщенный инструмент оценки, соответствующей реальной деятельности учеников и педагогов. Данная методика предполагает сбор, систематизацию личных достижений, которые могли бы рассматриваться как некие внешние свидетели образовательной и социальной успешности ребенка. Такой портфель индивидуальных достижений может состоять из трех разделов: сертифицированных достижений (аттестатов, грамот, дипломов и др.), работ, выполненных учениками, отзывов и характеристик педагогов, родителей, друзей, преподавателей кружков, секций.

Предложенный пошаговый механизм прохождения индивидуального образовательного маршрута, безусловно, максимально индивидуализирует как образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования детей в отношении конкретного ребенка, так и его возможный результат.

## Примечания

- <sup>1</sup> Петрова О. О., Умнова Т. В. Возрастная психология. Ростов н/Д, 1994. С. 13.
- <sup>2</sup> См.: Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, 1997. С. 13.
- <sup>3</sup> Немов Р. С. Психология образования. М., 1988. С. 34.
- <sup>4</sup> Логина Л. Г. Аттестация и аккредитация учреждений дополнительного образования детей. М., 1999. С. 96.
- <sup>5</sup> Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. С. 11.
- <sup>6</sup> См.: Вентцель К. Н. Свободное воспитание: сб. избранных трудов. М., 1992. С. 172.
- <sup>7</sup> См.: Шацкий С. Т. Педагогические соч. М., 1963. С. 202.
- <sup>8</sup> Башмаков М. И., Шадрин В. Ю. Мастерская продуктивного обучения как средство индивидуального развития, профессиональной и профессиональной подготовки и социальной адаптации молодежи Санкт-Петербурга // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 60.
- <sup>9</sup> Там же. С. 56.
- <sup>10</sup> Дмитриева Л., Чистякова С. Опыт продуктивного обучения подростков в межшкольном учебном комбинате «Хамовники» // Школьные технологии. 1999. № 4; Новые ценности образования [Совместное издание]. 1999. Вып. 9. С. 123.



- <sup>11</sup> Баишаков М. И. Индивидуальная образовательная программа средней школы // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 23.
- <sup>12</sup> См.: Александрова Е. А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы. Саратов, 2003. С. 176.
- <sup>13</sup> См.: Баишаков М. И., Шадрин В. Ю. Указ. соч. С. 66.
- <sup>14</sup> См.: Асмолов А. Г. Дополнительное образование детей как зона ближайшего развития образования России : от традиционной педагогики – к педагогике развития // Современные технологии социально-педагогического проектирования в дополнительном образовании : материалы к семинару. СПб., 1997. С. 4–13.
- <sup>15</sup> Словарь иностранных слов в русском языке / сост. Е. Грубер. М., 2005. С. 292.
- <sup>16</sup> Там же. С. 700.
- <sup>17</sup> См.: Александрова Е. А. Культурное самоопределение личности как составляющее индивидуализации // Новые ценности образования : культуросообразная школа. М., 2002. С. 63–78.
- <sup>18</sup> Баишаков М. И., Шадрин В. Ю. Указ. соч. С. 50.
- <sup>19</sup> См.: Балабан М. А. Свободные парк-школы : учеб. материалы для аналитических семинаров по педагогике массового образования. М., 1992. С. 34–66.
- <sup>20</sup> Машибиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев, 1987. С. 96.
- <sup>21</sup> См.: Якиманская И. С. Указ. соч.
- <sup>22</sup> См.: Баишаков М. И., Шадрин В. Ю. Указ. соч. С. 65.
- <sup>23</sup> Там же.
- <sup>24</sup> Приводится по: Ромм Т. А. Социальное воспитание : эволюция теоретических образов. Новосибирск, 2007. С. 98.

УДК 378

## ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПАРТНЕРАМИ

Е. А. Елисеева

Саратовский государственный университет  
E-mail: elena.bright-eliseeva@yandex.ru



В статье рассматривается социальное партнерство как важнейшее из слагаемых качества образования. Представлено авторское определение подготовки студентов педвуза к взаимодействию с социальными партнерами, выявляется сущность исследуемого процесса; раскрываются его особенности.

**Ключевые слова:** социальное партнерство, профессиональная подготовка, взаимодействие, диалог (полилог).

### Peculiarities of Training Students at Pedagogical Universities for Social Interaction

E. A. Eliseeva

The article is focused on social partnership which is considered to be an integral part of quality of education. The author gives the definition of training of students at Pedagogical Universities for interaction between social partners, highlights the essence of the process under study and divulges peculiarities of training students at Pedagogical Universities for interaction between social partners.

**Key words:** social partnership, professional training, interaction, dialogue (polylogue).

Интеграция России в единое европейское образовательное пространство ориентирует педвузы на качественно новый уровень подготовки специалистов. Согласно концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы одной из приоритетных задач высшей школы становится приведение содержания и структуры профессионального образования

в соответствие с потребностями рынка труда<sup>1</sup>. В связи с этим качество образования все более связывается с необходимостью подготовки педагогических кадров к взаимодействию с социальными партнерами, что обеспечит совместный поиск решения педагогических проблем и предупреждение конфликтных ситуаций<sup>2</sup>. Как справедливо отмечает И. А. Сыромицкая, сущность подготовки будущих учителей к взаимодействию с социальными партнерами состоит в возможности согласования потребностей социального заказа общества на специалиста, способного к взаимодействию с социальными партнерами, рынка труда и результатов деятельности высшей школы<sup>3</sup>.

Социальное партнерство в самом общем смысле подразумевает:

совместную коллективную деятельность различных социальных групп, приводящую к позитивным и разделяемым всеми участниками эффектам (Л. А. Гордон, Э. В. Клопов и др.);

специфический вид общественных отношений между профессиональными, социальными группами, слоями, классами (В. Ф. Лазарев, В. И. Митрофанов и др.);

мировоззренческую основу согласования, защиты интересов различных социальных групп, слоев, классов, их общественных объединений, бизнеса, органов власти (В. А. Михеев, Г. Ю. Семигин, А. А. Федюлин и др.).