Управление по образованию и науке муниципального образования
городской округ город-курорт Сочи Краснодарского края

Муниципальное бюджетное учреждение
дополнительного образования
«ЦЕНТР ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ХОСТА»
муниципального образования
городской округ город-курорт Сочи Краснодарского края

В.К. Игнатович, К.Д. Чолакян, С.С. Игнатович, О.И. Дубовая,
Е.С. Паскальная

ПРОЕКТИРОВАНИЕ, РЕАЛИЗАЦИЯ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Методическое пособие

Сочи 2024

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор ***В.М. Гребенникова***
Кандидат педагогических наук, доцент ***А.И. Щербина***

Игнатович В.К., Чолакян К.Д., Игнатович С.С., Дубовая О.И., Паскальная Е.С. Проектирование, реализация и оценка результативности индивидуальных образовательных маршрутов учащихся в условиях сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования: методическое пособие. 2024. 83 с.

ISBN

В пособии представлены материалы реализации инновационного проекта «Проектирование, реализация и оценка результативности индивидуальных образовательных маршрутов учащихся в условиях сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования», реализованного на базе ЦДО «Хоста», МОБУ гимназия № 5 и МОБУ Лицей №3 г. Сочи. Охарактеризованы способы и содержание этого взаимодействия, описаны сквозные и индивидуальные образовательные результаты, достигаемые учащимися в процессе проектирования и осуществления индивидуального образовательного маршрута, даны рекомендации по их оценке в событийно-деятельностном формате.

Для педагогов дополнительного образования, учителей общеобразовательных школ, магистрантов педагогического направления профессиональной подготовки.

© ЦДО «Хоста г. Сочи
© Авторский коллектив

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ ……... 4

1 Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся в системах общего и дополнительного образования……. 8

1.1 Содержание и методы сетевого взаимодействия организаций общего и дополнительного образования в процессе реализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся……... 8

1.2 Социокультурная практика как проектная единица индивидуального образовательного маршрута ученика…….. 12

1.3 Образовательная самостоятельность и креативность ученика как условия эффективности прохождения индивидуального образовательного маршрута…… 20

2 Индивидуальные образовательные результаты и психолого-педагогическое сопровождение учащихся в ходе реализации индивидуальных образовательных маршрутов……. 32

2.1 Индивидуальные образовательные результаты прохождения учащимися образовательных маршрутов…….. 32

2.2 Содержание и этапы психолого-педагогического сопровождения учащихся на основе развития их креативности и образовательной самостоятельности……... 44

2.3 Оценка индивидуальных образовательных результатов учащихся в процессе их психолого-педагогического сопровождения …….. 51

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……. 58

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ…… 60

Приложение 1. Образцы кейсов для проведения модельных продуктивных проб учащихся……. 65

Приложение 2. Положение о сети образовательных организаций…….. 75

Приложение 3. Договор о совместной деятельности сети образовательных организаций ……. 80

ВВЕДЕНИЕ

Реализация учащимися индивидуальных образовательных маршрутов (далее – ИОМ), приводящих их к максимуму раскрытия творческих возможностей – наиболее перспективная стратегия обеспечения адресного, качественного образования. В современных социокультурных условиях вариативности мира, его динамичности, непредсказуемости и высокой степени неопределенности эта стратегия становится наиболее эффективной. В то же время нельзя не признать то, что проектирование таких ИОМ как деятельность, активными субъектами которой необходимо стать самим учащимся, – это относительно новый вид образовательной деятельности, еще не представленной в массовой практике образования, и для его осуществления требуется специальная подготовка.

Главным условием эффективности проектирования ИОМ становится высокий уровень развития образовательной самостоятельности учащихся, обеспечивающий им возможность становления внутриличностной позиции субъекта выбора, который осознанно выбирает и творчески осваивает разнообразные социокультурные практики, получая при этом именно те образовательные результаты, которые в максимальной степени отвечают его социальной ситуации развития и открывают новые возможности достижения значимо жизненных целей. При этом он использует широкий спектр внешних образовательных ресурсов, не сводимых к обычному изучению школьных предметов.

Как интегративное личностное качество образовательная самостоятельность во многом определяет не только успешность в обучении, но и в построении социальной и профессиональной карьеры. Лозунг «Образование – через всю жизнь» («Lifelong learning»), понимаемый исследователями как «обучение на протяжении всей жизни, постоянное, добровольное и самомотивированное стремление к знаниям по личным или профессиональным причинам» [30, с. 231] может быть реализован человеком

только на основе высокого уровня образовательной самостоятельности. В этом смысле она представляет собой способность обучающихся «быть субъектом собственной образовательной деятельности» [7], то есть осознанно ставить и достигать цели своего продвижения в образовательном пространстве, открывающие новые перспективы личностного и профессионального становления.

Еще одним, не менее важным условием эффективности проектирования индивидуального образовательного маршрута учащихся выступает развитие их креативности и ее главных составляющих – творческого воображения и дивергентного мышления. Связано это с тем, что, во-первых, проектируя ИОМ как последовательность осваиваемых социокультурных практик [16], учащийся должен вообразить себя участником событий, разворачивающихся в еще неизвестных ему условиях этих практик [25]. Именно этим объясняется необходимость включения в этот процесс творческого воображения. Во-вторых, освоению социокультурных практик, как показано в современных исследованиях, изначально присущ творческий характер [9]. Осваивая каждую из таких практик, учащийся решает творческие «задачи-на-смысл», потенциально имеющие множество вариативных решений. Увидеть и осмыслить это разнообразие ему помогает креативность, в узком смысле понимаемая как дивергентное мышление [43].

Таким образом, развитие образовательной самостоятельности и креативности выступают сквозными образовательными результатами проектирования и прохождения учащимися ИОМ на разных этапах непрерывного образования. Однако для их достижения необходимы новые образовательные ресурсы, выходящие за пределы традиционных дидактических средств [14].

Главная идея проекта, реализованного педагогическим коллективом ЦДО «Хоста» совместно с педагогами МОБУ гимназия № 5 и МОБУ Лицей №3 г. Сочи, состоит в том, что проектирование, реализация и оценка

результатов прохождения ИОМ учащихся может наиболее успешно осуществляться в условиях сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования. Для этого учащимся необходимо предоставить дополнительные степени свободы: в их продвижении по ИОМ:

– возможность свободного выбора компонентов содержания образования, осваиваемых в традиционных и креативных форматах;

– возможность свободного выбора сроков и календарного плана освоения избранных социокультурных практик;

– возможность самоопределения в выборе сроков и форматов предъявления достигнутых образовательных результатов.

В основу проекта заложена научная и практическая проблема институционализации ИОМ учащихся. Суть ее состоит в том, что необходимо разработать и научно обосновать систему взаимосвязи различных образовательных институтов, реализуемую в ходе проектирования, осуществления и оценки результативности ИОМ учащихся и обеспечивающую достижение и фиксацию образовательных результатов, совместимых с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов.

В первой главе настоящего пособия описаны способы и содержание сетевого взаимодействия образовательных организаций, охарактеризована модель социокультурной практики как проектной единицы ИОМ ученика, реализуемого в условиях сетевого взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования, раскрыта сущность понятий образовательной самостоятельности и креативности как условий эффективности ее творческого освоения и сквозных образовательных результатов, достигаемых в ходе осуществления ИОМ. Во второй главе описаны подходы к проектированию индивидуальных образовательных результатов учащихся, представлена технология психолого-педагогического сопровождения учащихся в процессе освоения ими разнообразных социокультурных практик

и оценки достигаемых при этом индивидуальных образовательных результатов.

В пособии нашли отражение материалы инновационной деятельности педагогов муниципальной инновационной площадки ЦДО «Хоста г. Сочи, а также результаты диссертационных исследований магистрантов Кубанского государственного университета, проведенных на базе образовательных организаций общего и дополнительного образования. Пособие адресовано педагогам и руководителям организаций общего и дополнительного образования, реализующим сетевые образовательные программы и желающим повысить свою квалификацию, а также магистрантам педагогического направления подготовки.

1. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМАХ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Содержание и методы сетевого взаимодействия организаций общего и дополнительного образования в процессе реализации индивидуальных образовательных маршрутов учащихся

Тема сетевых взаимодействий образовательных организаций получила широкое распространение в связи с социокультурными процессами, характеризовавшими российское образовательное сообщество на рубеже XX – XXI веков. В первую очередь это развитие институтов гражданского общества и становление «горизонтальных» связей между различными субъектами образования, стремящимся достичь нового уровня его качества, отвечающего запросам современности. Именно взаимодействие равноправных и заинтересованных в решении общих проблем субъектов, по мнению исследователей, стало сущностной чертой сетевых сообществ [38].

В зависимости от преследуемых целей становящиеся сетевые образовательные сообщества осуществляли разные по содержанию взаимодействия. Так, первоначально в этот процесс интегрировались «сильные» образовательные организации, ресурсы которых компенсировали недостаточные возможности сетевых партнеров – удаленных, малокомплектных школ, которые по объективным причинам не могли обеспечить современный уровень качества образования для своих учащихся. Впоследствии взаимообмен ресурсами стал основной для сетевых взаимодействий различных образовательных организаций, осуществляемых в онлайн формате.

Таким путем наметились, как минимум, три тенденции развития сетевых образовательных сообществ. Во-первых, сетевые взаимодействия стали осуществлять образовательные организации, реализующие схожие

образовательные программы в рамках некоторых моделей, например, развивающего образования до В.В. Давыдову – Д.Б. Эльконину. Во-вторых, сетевые сообщества стали формироваться «вокруг» инновационных образовательных организаций, диссеминирующих свой опыт в масштабах муниципалитетов, регионов и всей России. В первую очередь в роли инициаторов таких сетей выступили муниципальные, региональные и Федеральные инновационные площадки. В-третьих, в сери стали объединяться сами инновационные образовательные организации, «подпитывающие» друг друга своими ресурсами, методическими находками и технологиями. Классическим примером здесь выступает сеть Федеральных инновационных площадок.

В основу реализованного нами проекта заложен несколько иной подход к сетевым взаимодействиям образовательных организаций общего и дополнительного образования. Речь идет о проектировании учащимися ИОМ на основе выбора самого способа освоения тех или иных образовательных областей. Как отмечается многими учеными и практиками образования, общеобразовательная школа в значительной степени ориентирована на «дидактический» подход к проектированию содержания образования. Он характеризуется направленностью на достижение единых для всех учащихся образовательных результатов и опорой на учебную деятельность. Иные виды деятельности учащихся (исследовательская, проектная, художественно-творческая, спортивная и т.д.) в массовой практике еще не стали базовыми при освоении единой образовательной программы. В лучшем случае они выносятся в сферу т.н. внеурочной деятельности, которая, при всей своей привлекательности для учащихся, не является основой для решения «главной» задачи подготовки к ЕГЭ (ОГЭ). В силу этого обстоятельства выстраивание учащимся ИОМ в замкнутом образовательном пространстве школы весьма затруднено.

Дополнительное образование, которому с давнего времени отводится роль «сферы наибольшего благоприятствования» развитию творческих

способностей и личности ребенка [3], использует другие подходы к проектированию содержания образования и организации образовательного процесса. Во главу угла здесь поставлена творческая деятельность ребенка, средствами которой он познает окружающий мир и обретает средства самовыражения и саморазвития. (Один из таких подходов – социокультурный – будет рассмотрен в следующем параграфе.) Возможности построения учащимся ИОМ здесь связаны с выбором видов и содержания творческих занятий, особыми взаимодействиями с педагогами, выступающими в роли наставников, и проектированием индивидуальных образовательных результатов [15].

Сетевое взаимодействие образовательных организаций общего и дополнительного образования призвано обеспечить учащимся возможность проектирования и прохождения ИОМ в открытом образовательном пространстве на основе паритета учебной и других видов деятельности, в которых реализуются субъектность (самостоятельность) и творческое начало каждого ребенка. Таким путем в ИОМ учащегося интегрируются новые виды творческой деятельности по освоению разнообразных культурных практик на базе учреждения дополнительного образования. Данная идея имеет три составляющие части: проектирование ИОМ как инновационный вид деятельности, в которой учащиеся выступают в роли субъектов свободного выбора; организация разнообразных видов творческой деятельности в объединениях учащихся по интересам; оценка индивидуальных образовательных результатов в событийно-деятельностных форматах. В проект ИОМ учащегося, разрабатываемый им совместно с педагогами общеобразовательной школы и учреждения дополнительного образования, закладываются индивидуальные образовательные результаты, отвечающие требованиям ФГОС, оценка которых осуществляется в креативных форматах образовательного события, организуемого совместно педагогами дополнительного образования и представителями школ. Формами представления этих результатов выступают публичные защиты проектов

учащихся, реализованных в ходе творческого освоения социокультурных практик, и предъявление индивидуальное портфолио достижений, совместимое с оценками и критериями итоговой аттестации учащихся.

Для реализации этой идеи на практике необходимо выявить и обосновать конкретные способы взаимодействия общеобразовательной школы и учреждения дополнительного образования, основанные на разделении полномочий и взаимных обязанностей. В реализованном нами проекте предусмотрены следующие способы взаимодействия.

В процессе проектирования ИОМ учащегося школа и учреждение дополнительного образования договариваются о том, какие образовательные области он будет осваивать в школе, а какие на базе ЦДО «Хоста». В составлении этого договора также принимают участие родители учащегося. На основе достигнутой договоренности педагогами школы и ЦДО разрабатывается индивидуальная образовательная программа для каждого учащегося, реализующего ИОМ.

Со своей стороны учреждение дополнительного образования разрабатывает, утверждает и реализует образовательные программы освоения этими учащимися избранных социокультурных практик, соответствующих образовательным областям, которые школа «делегирует» учреждению согласно заключенному договору.

Далее школа и учреждение дополнительного образования совместно организуют процедуры защиты творческих проектов учащихся, реализующих ИОМ. Помимо собственно оценки предъявляемых результатов школа составляет экспертное заключение на предмет соответствия эти результатов требованиям ФГОС. В этих целях школа может привлекать внешних экспертов из числа работников высшей школы и представителей методических служб и управленческих структур.

По результатам проведенных защит и представленных индивидуальных портфолио школа принимает решение об аттестации учащихся, реализующих ИОМ.

В следующем параграфе будут рассмотрены существенные характеристики социокультурной практики как проектной единицы ИОМ.

1.2. Социокультурная практика как проектная единица индивидуального образовательного маршрута ученика

В этом параграфе рассмотрены характеристики проектирования ИОМ как вида образовательной деятельности учащихся, осуществляемой ими в условиях общеобразовательной школы и учреждения дополнительного образования. Осуществление этой деятельности предполагает актуализацию потребности учащегося в самовыражении, самоутверждении своего Я в разнообразных видах творческой деятельности, не сводимой к собственно учению, и самоопределении. Ему необходимо стать автором своего ИОМ, сделав его средством достижения значимых целей своего личностного развития и самоопределения. В этом смысле важно учитывать особенность, на которую указывает Н.С. Пряжников: для личностного самоопределения «более подходят не “благоприятные” в обывательском представлении условия, а наоборот, сложные обстоятельства и проблемы, которые не только позволяют проявиться лучшим личностным качествам человека, но часто и способствуют развитию таких качеств» [34, с. 349]. В нашем случае это говорит о том, что выбор учеником ИОМ как его самоопределение носит неадаптивный характер, сама ситуация его проектирования должна характеризоваться достаточно высокой степенью неопределенности.

Проектный характер личностного самоопределения ранее был обоснован нами в контексте теории трех типов культур М. Мид. В частности, мы отмечали, что «в условиях динамично развивающейся культуры личность получает реальный шанс творческого, гармоничного самоопределения в разнообразных культурных сферах, поскольку оно (самоопределение) имеет характер создания индивидуального проекта будущего на личностных, не тиражированных основаниях… Иными словами, самоопределение

представляет собой акт сотворения своего Я в условиях, которые еще не существуют в готовом виде, а представляют собой “приглашение к сотворчеству”» [13, с. 137]. В этой связи возникает крайне важный вопрос выбора проектной единицы ИОМ учащегося как определенным образом оформленной предметности его образовательного продвижения, мотивированного ценностями личностного самоопределения. Из сказанного ранее со всей очевидностью вытекает, что роль такой проектной единицы в принципе не могут играть учебные темы и разделы унифицированных образовательных программ, осваиваемых учащимися на разном уровне сложности, как это чаще всего делается в условиях общеобразовательной школы [29].

В нашем проекте ИОМ осуществляется как последовательность социокультурных практик, в процессе чего ребенком обретается индивидуальный опыт развития. Сразу же отметим, что в педагогический тезаурус уже достаточно давно вошло близкое по смыслу понятие «культурная практика», определяемое Н.Б. Крыловой как «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и складывающиеся с первых дней его жизни пространства организации собственного действия и опыта» [23, с. 68]. Н.Б. Крылова выделяет в этой связи такие виды деятельности учащихся, как исследовательская, образовательная, коммуникативная, организационная, художественная, игровая, досуговая, то есть охватывает фактически весь спектр видов деятельности учащихся школы помимо собственно учебной [24, с. 72]. Эта тенденция получает вполне выраженное развитие в исследованиях и других авторов. Так, например, в работе Н.А. Чередниченко в качестве культурных практик ребенка дается перечень из 11 позиций, включающий «позитивное, интересное общение с близкими и взрослыми», «участие в повседневной жизни семьи», «индивидуальную творческую деятельность», «чтение и рассматривание иллюстраций и репродукций», «участие в экскурсиях,

походах» и т.д. и т.п. [45, с. 458]. Не вызывает сомнения, что все эти виды деятельности ребенка обладают возможностями оформления культурных практик, однако собственно смысловой контекст понятия «культурный» в данном случае не определен. В этом плане вопрос о культурных практиках – это вопрос не столько о видах деятельности, сколько о ее содержании, на котором строится процесс освоения ребенком культуры и которую мы вслед за В.Т. Кудрявцевым понимаем, как «хранилище человеческих возможностей, замыслов и перспектив, многие из которых до сих пор не реализованы» [26, с. 116]. Поэтому культурную сущность практики, рассматриваемой в качестве проектной единицы ИОМ, следует в первую очередь определить как предоставляемую учащимся возможность познания окружающей действительности в логике культуры и средствами культуры, то есть путем ее творческого преобразования и определения своего индивидуального ценностно-смыслового отношения к ней. Именно в этом видится залог событийности субъектов образовательной деятельности, каждый из которых осуществляет свой ИОМ, на котором культурная практика становится местом их встречи и сотворчества.

В не меньшей степени в понятии социокультурной практики требует прояснение значения приставки «социо-». Толкование понятия «социокультурный» как «обусловленный социальными и культурными причинами» [4] оставляет открытым принципиальный вопрос о сущности и различении социальных и культурных причин. В ряде случаев исследователи используют понятия культурных и социокультурных практик как синонимы [1]. В упомянутой работе Н.А. Чередниченко приставка «социо-» указывает на определенный тип социальности, в котором развивается и воспитывается личность, и, следовательно, не является сущностной характеристикой деятельности самого ребенка. Достаточно часто происхождение этого сочетания вообще остается за рамками анализа, авторы ограничиваются констатацией первичности субъекта освоения социокультурных практик и его самоизменения. По мнению

В.М. Гребенниковой, во всех этих случаях смысл «социо» так и остается не проясненным и не вносит новых смысловых оттенков в понятие культурной практики. Тем не менее, это различение имеет глубокий смысл, если рассматривать его с точки зрения двух планов деятельности учащихся в процессе освоения ими социокультурных практик. Культурный план этой деятельности образован личностными смыслами и ценностями, которые ученик обнаруживает для себя непосредственно в ее предмете и способах его преобразования. Социальный же план этой деятельности представляет собой моделирование социальных взаимодействий, представляющих собой для ребенка средство осмысления себя как члена общества и строящего таким путем образ своего будущего социального Я [16].

На основании сказанного В.М. Гребенникова и ее соавторы определяют социокультурную практику как педагогически целесообразно организуемую предметность индивидуально-групповой деятельности учащихся, в процессе освоения которой ими при помощи обретаемых культурных, проектно-преобразовательных средств моделируются проблемно насыщенные сферы общественной жизни [16, с. 44]. К сущностным свойствам социокультурной практики как проектной единицы индивидуального образовательного маршрута ученика в этой концепции относятся:

1) направленность на выявление и решение учеником проблем, отвечающих социальной ситуации его развития и выступающих для него источником смыслообразования;

2) проектно-преобразовательный характер освоения, обеспечивающий получение учащимися личностно значимых результатов;

3) разнообразие спектра возможных проектных решений выявленных проблем, вследствие чего интегральным результатом ее освоения выступает определение каждым учеником своего индивидуального отношения к преобразуемой действительности.

Выделяются также следующие фазы развития социокультурной практики:

– фаза запуска (погружение участников в проблематику преобразуемых сфер действительности, выявление «непознанного в известном»);

– фаза целеполагания (выбор конкретных целей преобразования проблематизированных сфер действительности);

– фаза проектирования (постановка и решение конкретных проектных задач);

– интерактивная фаза (совместное обсуждение, осмысление и оценивание результатов решения проектных задач);

– фаза выхода (групповая рефлексия изменений, произошедших в общем событийном пространстве).

В организационном плане социокультурная практика представляет собой определенным образом выстроенную во времени и пространстве деятельность учащихся, в которой реализуются их познавательные и социальные мотивы. До известной степени аналогом социокультурной практики может служить «погружение», введенное в педагогический обиход как инновационная форма организации образовательного процесса еще А.Н. Тубельским [40]. Однако основной смысл социокультурной практики состоит именно в том, что эта деятельность проживает полный цикл своего развития, в результате чего совершается и шаг развития самого субъекта.

Социокультурная практика начинается для ученика со своего рода «приглашения к творчеству», организуемого учителем и побуждающее увидеть неизвестное в известном, непознанное в очевидном, удивительное в повседневном. Ее смысловым стержнем становится тот «вопрос к культуре», который оформляется самим ребенком и отражает его субъектную позицию. А завершается она отрефлексированным самоизменением этого субъекта, прожившего нечто, что изменило окружающую действительность.

Схематично процесс освоения учащимся социокультурной практики представлен на рис. 1.

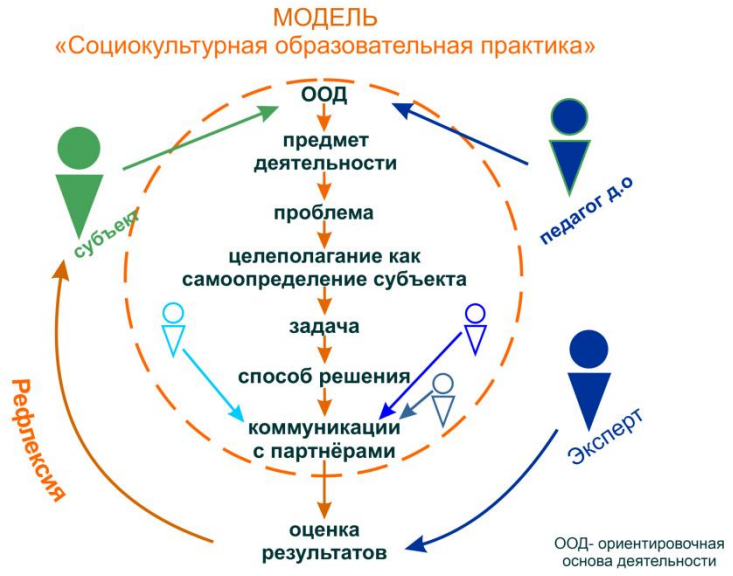

Рисунок 1 –модель социокультурной практики как проектной единицы ИОМ

Figure 1 – conceptual model of sociocultural practice as a project unit of an individual educational route

Источник: составлено авторами

Source: compiled by the author

Социокультурная практика содержит в себе проблемную ситуацию, требующую деятельностного преобразования существующей действительности. Эта ситуация должна быть осмыслена и решена субъектом (учащимся) именно с этих позиций. Для этого ему необходимо самостоятельно решить комплекс взаимосвязанных задач, показанных на рисунке:

– совместно с педагогами осуществить общую ориентировку в предъявленной ситуации, осмыслить и оценить ее проблемность;

– обнаружить в ней предмет последующей преобразовательной деятельности (с какой точки зрения она нуждается в преобразовании?);

– выделить конкретную проблему, которую необходимо решить в процессе преобразования ситуации;

– самоопределиться в качестве субъекта предстоящей деятельности (то есть выявить свою внутриличностную позицию) и поставить перед собой цель преобразований;

– трансформировать цель в конкретную проектную задачу;

– выдвинуть оригинальную, продуктивную идею по поводу способа решения этой задачи и согласовать ее с другими партнерами по освоению социокультурной практики;

– реализовать выбранный способ действия, выстраивая для этого соответствующие коммуникации с партнерами;

– оценить полученные результаты во взаимодействии с экспертами.

Обратим внимание на то, что в процессе освоения учащимися социокультурной практики профессиональная позиция педагога претерпевает закономерные изменения. Если вначале этого процесса он выступает своего рода «навигатором», помогая учащимся сориентироваться в ситуации и открыть возможности ее творческого преобразования, то на заключительной фазе он становится экспертом, который дает субъектам деятельности обратную связь, помогает оценить полученный результат и осмыслить его социальную и личностную значимость.

Такая постановка решаемых задач освоения социокультурной практики определяет последовательность необходимых для этого этапов. Первый из них осуществляется как погружение в проблему. На этом этапе учащимися обсуждаются и анализируются проблемы, с решением которых связаны возможности творческого освоения определенных социокультурных практик (научно-исследовательских, инженерных, игровых и т.д.). На втором этапе осуществляется разработка и запуск проектов, направленных на решение выявленных проблем. На третьем этапе происходит презентация и оценка достигнутых результатов. И на четвертом этапе осуществляется групповая

рефлексия новообразования социального опыта, полученного участниками совместной деятельности.

Таким образом, ИОМ ученика как его авторский проект «проникновения в завтрашний день» представляет собой качественно новый, отсутствующий в прежнем опыте ученика уровень его субъектности, реализуемый в выборе личностно значимых целей образовательного продвижения и освоении новых, проектно-преобразовательных средств их достижения. Проектируя ИОМ, ученик не просто «встраивается» в образовательный процесс, созданный и спланированный взрослыми в соответствии со своими целями и планами. Таким путем он строит свои собственные жизненные планы и отношения с окружающим миром, устраняя на своем уровне извечно противоречие между внешним, формально-принудительным образованием и образованием как созданием своего собственного неповторимого образа.

Важно еще раз отметить, что как проектная единица ИОМ социокультурная практика должна соответствовать содержанию деятельности учащихся, в которой они реализуют себя как субъекты личностного и профессионального самоопределения. В этой связи мы выделяем следующие базовые характеристики проектирования ИОМ как образовательной деятельности учащихся:

– занятие учащимися позиции субъекта собственного образовательного продвижения, реализуемая в свободном выборе осваиваемых социокультурных практик;

– определение учащимися дальних и ближних целей продвижения по ИОМ, мотивированное ценностями личностного самоопределения;

– востребованность субъективно новых культурных, проектно-преобразовательных средств и способов коммуникаций в индивидуальной и групповой деятельности, необходимых для устранения разрывов между целями освоения разнообразных социокультурных практик, и наличными возможностями их достижения;

– формирующий характер оценивания достигаемых образовательных результатов, предполагающий субъектное включение самих учащихся в процессы самоэкспертизы и личностной рефлексии приобретаемого социального опыта.

Во второй главе будут описаны технологические возможности реализации этих положений.

1.3. Образовательная самостоятельность и креативность ученика как условия эффективности прохождения индивидуального образовательного маршрута

В этом параграфе нами рассмотрены характеристики образовательной самостоятельности и креативности как личностных качеств учащихся, обеспечивающих эффективность проектирования и прохождения ИОМ.

Исследователями выделены следующие сущностные черты образовательной самостоятельности современного учащегося. Во-первых, это его готовность самостоятельно определять цели и перспективы своего дальнейшего образовательного продвижения. Во-вторых, это его стремление и способность самостоятельно осваивать новые средства и ресурсы для решения задач, возникающих на новых этапах профессионально-личностного самоопределения. В-третьих, это способность к осуществлению разнообразных продуктивных коммуникаций и внешних социальных связей в процессе решения творческих задач. И, в-четвертых, это готовность старшеклассника презентовать результаты своей деятельности внешнему социальному окружению [18].

Указанные характеристики обусловлены особенностями видов образовательной деятельности, реализуемых современными школьниками в процессе проектирования ИОМ. Общим контекстом, в котором реализуются эти виды деятельности, выступает профессионально-личностное самоопределение, которое в подростковом – раннем юношеском возрасте

представляет собой «запрос на перспективу и управление своими ресурсами» [46, с. 41]. По мнению исследователей, «такая формулировка запроса … уже сама по себе содержит указание на субъективно новые для старшеклассника виды его образовательной деятельности, с которыми непосредственно связаны новые содержательные характеристики его образовательной самостоятельности: проектирование перспективного индивидуального образовательного маршрута и формирование индивидуального образовательного пространства» [18, с. 40] Дадим общую характеристику этих видов деятельности.

Главным из таких видов деятельности, как было сказано, становится проектирование ИОМ, включающее целеполагание индивидуальных образовательных результатов, необходимых для решения задач своего профессионально-личностного самоопределения [16]. Этот маршрут представляет собой ближайший шаг выстраиваемой индивидуальной образовательной траектории, отражающий актуальные потребности субъекта, связанные с завершением этапа основного среднего образования. Данный вид деятельности включает также освоение новых средств и способов коммуникаций, необходимых для достижения поставленных целей, и самостоятельную оценку достигаемых образовательных результатов [17]. Результатом этой деятельности, как минимум, становится выбранный профиль обучения, соответствующий планам и перспективам профессионального самоопределения.

Второй новый вид деятельности учащихся, требующий высокого уровня развития его образовательной самостоятельности, это создание индивидуального образовательного пространства. Под этим недавно появившимся в словаре педагогической науки термином понимается «форма освоения учащимся ресурсов образовательной среды, которая представляет собой совокупность отраженных в его сознании важных и значимых событий образовательной деятельности, осознанных образовательных интересов, видов деятельности, реализуемых в индивидуальной образовательной

программе и конкретизированных в индивидуальных образовательных маршрутах, направленных на достижение образовательных задач» [32, с. 7]. Сущность этой деятельности состоит в том, что учащийся определяет некоторый спектр внешних образовательных и информационных ресурсов, при помощи которых им самостоятельно решаются задачи продвижения по ИОМ, связанные с удовлетворением индивидуальных образовательных потребностей, целей и планов, и, в целом, с личностным и профессиональным самоопределением.

Таким образом, внешняя образовательная среда выступает для обучающихся пространством, содержащим ресурсы, отвечающие ситуации его самоопределения. Осваиваемая возможность такого выбора определяет новый уровень субъектности, реализуемой учащимся в построении ИОМ. По мере приближения к старшему школьному возрасту индивидуальное образовательное пространство в этой связи расширяется и выходит за пределы образовательного пространства школы и осваиваемой им образовательной программы. Оно включает в себя множество внешних социальных контактов, реализуемых в процессе решения творческих задач, включая творческие объединений в учреждениях дополнительного образования.

Реализация этих новых видов образовательной деятельности предполагает более высокий уровень мотивации, саморегулятивных способностей и формирование целого спектра особых компетенций, лежащих в основе образовательной самостоятельности учащихся. К ним, в частности, относятся:

– готовность ставить цели и определять перспективы своего дальнейшего образовательного продвижения на последующей ступени непрерывного образования;

– овладение новыми средствами образовательной деятельности, которые могут быть эффективно использованы в открытом социокультурном

образовательном и информационном пространстве при продвижении по выбранному ИОМ;

– способность определять и осваивать личностно значимые образовательные ресурсы, отвечающие целям и перспективам личностного и профессионального самоопределения;

– готовность к осуществлению широкого спектра продуктивных коммуникаций и внешних социальных связей в процессе достижения поставленных целей и решения творческих задач;

– готовность ответственно презентовать себя и результаты своей деятельности внешнему социальному окружению [18, с. 44].

Взгляд на образовательную самостоятельность как на готовность ученика самостоятельно проектировать ИОМ позволяет выделить структурные компоненты этого феномена. В качестве методологического основания мы используем общее понятие о готовности как интегративном качестве, включающем набор взаимосвязанных структурных компонентов.

Как показывает проведенный анализ научной литературы, готовность личности к практически любому виду социально значимой деятельности имеет универсальную структуру, которая включает в себя мотивы, цели и ценностно-смысловые ориентации, личностные качества субъекта, компетентности, освоенные способы деятельности и поведенческие схемы. Данные компоненты образуют интегративное качество личности, позволяющее ей реализовать себя как субъекта деятельности и достигать личностно значимых результатов.

На этих научных представлениях нами была создана модель образовательной самостоятельности, понимаемой как готовность учащихся к проектированию ИОМ, включающую мотивационно-целевой, содержательный и процессуальный компоненты. Схематично это представлено на рис. 2.

Мотивационно-целевой компонент представляет собой спектр ценностно ориентированных мотивов образовательной деятельности,

побуждающих обучающихся к творческой самореализации в предстоящей деятельности, в том числе профессиональной. Этот компонент ОС базируется на отношении к образованию как культурному средству достижения личностно значимых целей. Именно он лежит в основе осмысления обучающимся себя как субъекта образования.

Рисунок 2 – структурные компоненты образовательной самостоятельности старшеклассников

Figure 2 - structural components of educational autonomy

Источник: составлено авторами

Source: compiled by the author

Хорошо известно, что в проблемы учебной мотивации обучающихся стоят очень остро [39]. Но, как отмечают в своем исследовании В.М, Гребенникова и соавторы, «даже высокий уровень сформированности внутренних мотивов учебной деятельности как таковой, “учебы из интереса” не обеспечивает мотивационную готовность школьника к проектированию индивидуального образовательного маршрута» [16, с. 50].

По их мнению, интерес к учебе может существовать и вне контекста ее социальной и личностной значимости

Образовательная самостоятельность учащихся должна базироваться на смыслообразующих мотивах более высокого уровня, сопряженных, с одной стороны с их представлениями о собственной индивидуальности, с другой стороны, о путях ее достижения путем самореализации в сферах социально значимой деятельности, к которым может привести их личностное и профессиональное самоопределение. Мотивация учащегося, предъявляющего свою образовательную самостоятельность, отражает его стремление к поиску своей социокультурной идентичности. Она связана с реальными процессами вхождения во «взрослый» мир во всем многообразии его аспектов – профессионального, социального, личностного, гражданского, гендерного и т.д.

Содержательный компонент образовательной самостоятельности это совокупность способностей и средств образовательной деятельности, адресуемой субъектом другим людям, через которых он определяет самого себя в качестве этого субъекта [7]. В качестве таких способностей выделяются следующие:

– выбирать профиль и направленность дальнейшего образования на основе анализа собственных образовательных достижений в соотнесении со склонностями и интересами;

– ставить дальние и ближние цели продвижения по ИОМ;

– использовать разнообразные информационные и образовательные ресурсы для достижения поставленных целей;

– осуществлять продуктивные коммуникации со специалистами в целях получения консультации по вопросам, связанным с решением проблемных задач, реализаций авторских проектов и научных исследований;

– апробировать индивидуальные образовательные результаты в форматах различных образовательных событий во взаимодействии с представителями внешней социальной среды;

– оценивать достигнутые образовательные результаты и корректировать на этой основе дальнейший образовательный маршрут;

– адекватно оценивать эффективность своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории на основе личностной рефлексии» [19, с. 58–59].

Процессуальный компонент образовательной самостоятельности представляет собой совокупность регулятивных способностей, обеспечивающих эффективное планирование и самоконтроль осуществляемой деятельности. Он включает в себя: планирование конкретных действий; определение необходимых средств достижения поставленных целей; конкретизацию ожидаемых результатов; прогнозирование возможных трудностей продвижения к поставленным целям и определение способов их преодоления [5].

Важной особенностью и одновременно психологическим основанием процессуального компонента вступает способность играть социальные роли в процессе своей самостоятельной образовательной деятельности. Исполняя различные социальные роли, учащиеся получают необходимый им эмоциональный импульс, ощущение себя как «другого», идеальный образ которого принадлежит желаемому будущему. Идея социально-ролевой основы личностного и профессионального самоопределения старшеклассников вырастает их представлений о психологических закономерностях социализации личности в подростковом – раннем юношеском возрасте. Так, по данным исследования Г.И. Марасанова и Н.А. Рототаевой, обучающийся в этом возрасте стремится «примерить»

новые для него социальные роли. Исследуя проблему развития социальной компетентности юношей и старших подростков, авторы отмечают особенность профессионализации именно как возникающую необходимость «решения новых для индивида социально-ролевых проблем, связанных с выработкой социального поведения, адекватного ожиданиям конкретной профессиональной среды» [27, с. 35].

Как интегративное личностное качество образовательная самостоятельность может быть сформирована на разных уровнях, которые были описаны нами ранее [19]. Дадим их общую характеристику.

На первом уровне самостоятельно осуществляемая учащимся образовательная деятельность не представляется ему личностно значимой. Он лишь обращает свой взгляд в будущее, но при этом проявляет склонность перенести в него для решения новых задач своего профессионального и личностного самоопределения уже известных ему способы действий. ИОМ мыслится им как репродукция уже пройденного пути только в более усложненном варианте. У него весьма низкий уровень мотивации к освоению новых способов действий, отвечающих предстоящим задачам. Для их освоения необходим контроль со стороны педагогов. В то же время он может добросовестно выполнять предлагаемые учителем учебные задания для получения поощрения, либо избегания наказания.

Второй уровень образовательной самостоятельности характеризуется тем, что учащийся стремится к достижению стандартных и даже прагматических целей, например, успешно сдать ОГЭ или ЕГЭ. При этом он может проявлять личный интерес к получаемым знаниям. Он осознает и то, что приобретение этих знаний является его собственной задачей, требующей усилий, выходящих за рамки стандартных требований педагога. Учащиеся, вышедшие на этот уровень, могут самостоятельно использовать дополнительные образовательные ресурсы, посещать учреждения дополнительного образования. Способности к саморегуляции на данном

уровне проявляются в самоконтроле и оптимальном распределении личного времени для выполнения намеченных планов.

Характеристика третьего уровня образовательной самостоятельности включает в себя личностную рефлексию продвижения по ИОМ. Это продвижение оценивается как реализация своего собственного «проекта будущего». Эта траектория распространяется на последующие этапы непрерывного образования, она выстраивается целостно и осмысленно и включает постановку качественно новых целей и средств образовательной деятельности.

Таковы характеристики базовых структурных компонентов образовательной самостоятельности учащихся. Далее мы рассмотрим базовые характеристики креативности как сквозного образовательного результата, обеспечивающего эффективность проектирования и прохождения ИОМ.

Развитие креативности учащихся – одна из «вечных» проблем в общем поле вопросов творческой одаренности, на решение которых многие годы были направлены усилия педагогов, психологов и представителей других, смежных специальностей. Необходимость формирования личности, способной к творческому преобразованию действительности, не вызывала сомнения никогда, но в особой степени актуальность этой задачи возрастает в ситуациях кризиса и возрастания неопределенности жизни общества, которые оно переживает в настоящее время. В таких условиях креативность становится решающим фактором нахождения цивилизацией достойных ответов на «вызовы будущего» как появление проблем, не имеющих известных решений во всей истории человечества. В современном мире востребована личность, способная продуктивно мыслить, выдвигать и реализовывать на практике новые продуктивные идеи, принимать нестандартные решения там, где использование прежнего опыта чаще всего оканчивается неудачей.

Феномен креативности может рассматриваться с точки зрения различных методологических подходов – личностного, когнитивного, антропологического, деятельностного. С точки зрения личностного подхода (А. Маслоу, К. Роджерс, Л.С. Выготский, М.Р. Гинзбург, В.М. Гребенникова и др.), креативность рассматривается как интегративное личностное качество, структурными компонентами которого вступает мотивация творческих достижений, специальные способности, связанные с природой конвергентного и дивергентного мышления, самооценка, интернальный локус субъективного контроля, а также развитое чувство личностной приобщенности к актуальным социокультурным процессам. Это качество, лежащее в основе творческой самореализации личности [8], целенаправленно формируется на основе использования культуросообразных способов педагогической организации умственной деятельности субъекта [10].

Когнитивный подход к изучению данного феномена связан с его пониманием как особой характеристики мышления и интеллекта (Дж. Брунер, Л.М. Веккер , А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная). Так, М.А. Холодная определяет креативность как «способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности» [43, с. 141]. В этом смысле само понятие «креативность» – это практически синоним дивергентного мышления. Так, в частности, определяется узкий смысл данного понятия. В широком же смысле слова креативность – это симбиоз творческих интеллектуальных способностей, таких как способность расширять свой опыт, вносить в него что-о новое, порождать необычные оригинальные идеи в процессе решения новых проблем, выявлять пробелы и противоречия, формулировать оригинальные гипотезы, отказываться от стереотипов. В рамках данного подхода выделяются базовые критерии креативности, образующие комплекс центральных свойств интеллектуальной деятельности (беглость, оригинальность, восприимчивость, метафизичность).

В рамках антропологического подхода креативность понимается как специфическое свойство человека, определяющее его способность взаимодействовать с культурой и находить в ней ресурсы собственного развития (Э.В. Ильенков, В.С. Библер, А.Г. Асмолов, В.Т. Кудрявцев). В таком контексте креативность имеет специфические проявления, такие как бессознательность, спонтанность, неконтролируемость волей и разумом, а также измененность состояния сознания [36]. В широком смысле креативность с точки зрения данного подхода может пониматься как способность человека не только воспроизводить заданные культурные образцы, но и творчески преобразовывать их, осваивая новые горизонты культуры, выступая при этом по отношению к ней, говоря словами В.М. Розина «латентной личностью» [35]. Метафорично эта мысль нашла свое отражение в творчестве О.И. Мандельштама: «В эти дебри Культуры не ступала нога человека» (цит. по: [26, с.73]).

С точки зрения деятельностного подхода креативность рассматривается как особое свойство субъекта деятельности, определяющее его возможности решать творческие (то есть проблемные) задачи (А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин, В.В. Давыдов, Б.Д. Эльконин и другие). С этой точки зрения креативность может рассматриваться как готовность субъекта выходить за пределы уже известных схем и способов действий, отказываться от них в пользу продуцирования новых способов даже в ситуациях, где рационально в этом нет необходимости. В таком смысле креативность близка по значению неадаптивной активности субъекта, выводящей его в новые пределы своего существования [31].

Как правило, феномен креативности рассматривается в неразрывной связи с другим не менее емким понятием «творческие способности». Эти понятия не синонимичны, однако именно закономерности развития творческих способностей могут дать наиболее полное представление, как именно развивается креативность личности, вступающей в широкий спектр социальных отношений (включая и обучение, но не ограничиваясь им). Более

того, именно творческие способности, отличие от креативности в целом, могут быть проинтерпретированы как образовательный результат, что в наибольшей степени соответствует задачам нашего исследования. В этой связи мы, вслед на В.Т. Кудрявцевым, рассматриваем креативность как «универсальную творческую способность» [26], лежащую в основе формирования различных «частных» способностей, проявляемых в конкретных сферах человеческой деятельности.

Такой подход, в частности, представлен в исследованиях, основанных на теории А.Н. Матюшкина. Под творческими способностями здесь понимаются освоенные субъектом способы решения проблемных задач [28]. Такой подход лежит в основе теорий проблемного и развивающего обучения.

Отметим, что этот подход во многом отражает идеи В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, развитие творческих способностей основано на особой организации учебной деятельности, обеспечивающей ее соответствие «настоящему» научному исследованию. По утверждению А.Н. Фоминовой, это соответствие связано с решением инвариантных задач: выделение существенных признаков изучаемого явления, их синтез, уточнение и ограничение признаков понятий, установление связей и отношений между ними т.д. [42]. В этом случае под творческими способностями следует поминать особые характеристики мышления и способы действий, реализуемые в процессе решения проблемной задачи. Вопрос об их развитии связан с выделением состава таких способов умственных действий, соответствующего структурным компонентам самой творческой задачи.

Таковы сквозные образовательные результаты учащихся, достигаемые в процессе проектирования и прохождения ИОМ. Далее мы рассмотрим иные виды таких результатов, мониторинг и оценка которых также входит в содержание совместной деятельности педагогов общего и дополнительного образования.

2. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ

2.1. Индивидуальные образовательные результаты прохождения учащимися образовательных маршрутов

В отечественной и зарубежной науке представлены разные концепции полагания и оценки образовательных результатов учащихся. Сложность их анализа во многом связана с тем, что довольно часто исследователи не обращают пристального внимания на саму проблему определения культурной сущности этого феномена, ограничиваясь общими суждениями об «уровнях усвоения образовательных программ». Между тем такой поверхностный способ понимания данного феномена служит важным препятствием перехода к новым моделям образования, отвечающим требованиям динамично меняющейся действительности.

В особой степени это относится к реализации такого тренда образовательной политики, как индивидуализация образования. Несмотря на очень большое количество работ по этой проблематике, ключевое понятие «индивидуальный образовательный результат» крайне редко рассматривается исследователями как новое, социально проектируемое явление. Абсолютное большинство современных исследований сфокусировано на проблемах проектирования индивидуальных образовательных траекторий и индивидуальных образовательных программ (маршрутов) учащихся разного возраста в различных образовательных системах. При этом результаты, достигаемые учащимися в процессе осуществления этих траекторий и маршрутов, зачастую описываются либо в традиционной логике планирования и оценки продвижения учащихся в учебном материале, либо носят обобщенный характер, не дающий

представления о конкретных шагах образовательного продвижения самих учащихся к максимуму раскрытия собственных творческих возможностей.

В то же время нужно признать, что сама по себе декларация идеи индивидуализации образования как выстраивания индивидуальной образовательной траектории ребенка еще не достаточна для обоснования индивидуального образовательного результата как феномена новой образовательной реальности. Во многих исследованиях, авторы, в разных аспектах рассматривающие вопросы проектирования и осуществления индивидуальных образовательных траекторий учащихся, при описании результатов используют формулировки, в большей степени, отражающие их общее, а не индивидуальное значение.

Наиболее интересный, по нашему мнению, взгляд на сущность индивидуального образовательного результата связан с понятием об индивидуальном прогрессе учащегося, под которым понимается «позитивное продвижение учащегося в процессе обучения, как положительная динамика предметных, метапредметных и личностных результатов» [2]. Хотя приведенное определение и содержит в себе некую двусмысленность толкования (не вполне понятно, рассматривается ли индивидуальный прогресс непосредственно как индивидуальный образовательный результат, либо речь идет только об индивидуальной динамике общих результатов, единых для всех учащихся), внимания заслуживает сама идея оценки достижений учащихся не по отношению к единому, нормативно заданному эталону, а в сравнении с проявленным ранее уровнем развития самого ученика. И все же исходное противоречие сохраняется и в этом случае: динамика индивидуального продвижения в учебном материале еще не говорит о субъектности ученика в выборе направления и конечных целей этого продвижения. Маршрут остается индивидуальным лишь в части выбора учеником из того, что уже существует в готовом, завершенном виде как подлежащее усвоению содержание образования. Собственно культуротворческая функция образования, с которой связано глубинное

понимание индивидуальности и индивидуализации, и в этом случае отсутствует.

Еще один путь к пониманию сущности индивидуального образовательного результата ученика связан с компетентностным подходом, который стал активно применяться в проектировании образовательных систем с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов. Разумеется, было бы неправомочным рассматривать индивидуализацию и компетентностный подход как синонимы, однако тесная взаимосвязь между ними, безусловно, существует. Так, например, в исследовании творческого коллектива под научным руководством А.А. Попова говорится о том, что с компетеностым подходом связаны такие принципы построения образовательного процесса, как «развитие у учеников способностей, позволяющих самостоятельно работать с проблемными ситуациями и решать их; ориентация на практическое освоение тех или иных способностей; построение обучения через адаптированный опыт и т.д.» [33, с. 28]. Развивая далее эту мысль, авторы дают следующее определение компетенции: «это рефлексивная возможность человека по саморазмещению (или по капитализации) своего или коллективного накопленного ресурса и потенциала» [33, с. 31]. В этой логике индивидуальность и есть результат «капитализации» ресурса, открывающей субъекту новые возможности и горизонты жизнедеятельности. В то же время отождествить индивидуальный образовательный результат с обретенной компетенцией в данном смысле не представляется возможным, поскольку понятия «саморазмещение» и «капитализация» определяют лишь один вектор проявления субъектности: от внешнего опыта – к индивидуальным возможностям его использования субъектом в решении собственных проблем. В то же время изначальное проявление собственной творческой и, что не менее важно, избирательной активности субъекта в определении проблемного поля своего продвижения и полагании его конечного результата и в этом случае остается за рамками рассмотрения.

Таким образом, следует признать, что для определения понятия индивидуального образовательного результата существующие подходы недостаточны. Ни само по себе продвижение ученика в учебном материале с некими «вариациями» и отклонениями от общей нормы, ни «индивидуальный прогресс», ни освоенные компетентности не дают полного представления об ученике как о субъекте культурно-исторического прогресса и его индивидуальности как о процессе и результате творческого преобразования окружающей действительности. Можно также утверждать, что для решения этой проблемы недостаточен и понятийный аппарат, обычно применяемый исследователями для описания индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов учащихся.

В целом, можно утверждать, что индивидуальные образовательные результаты, проектируемые самим субъектом освоения ИОМ, не сводятся ни к избираемым «фрагментам» учебного материала, ни к формальному приращению социального опыта конкретного индивида, ни к обретенным компетентностям в поле социально заданного круга компетенций. Ни в одном из этих вариантов данное понятие не характеризует учащегося как субъекта образовательного процесса. В этой связи мы берем за основу следующее рабочее определение данного понятия: «Индивидуальный образовательный результат – совершенный субъектом шаг продвижения по индивидуальной образовательной траектории, в ходе которого им осваивается и реализуется новое средство для решения определенного круга творческих задач, определяемого на основе его индивидуального отношения к объектам и явлениям окружающего мира и в соответствии с уровнем собственных социальных притязаний» [15, с. 31]. В таком контексте индивидуальный образовательный результат включает в себя три составляющие: обретенные новые смыслы, освоенные способы действий и опыт социального утверждения этих действий во взаимодействии с другими людьми [12].

Вполне очевидно, что в такой трактовке индивидуальные образовательные результаты учащихся тесно связаны с проживаемым ими возрастом о соответствующими ему центральными новообразования личности и сознания и «запросу», который в этом возрасте ребенок может адресовать взрослому человеку. (Именно в призме такого «запроса» интерпретируются возрастные образовательные результаты в системах развивающего обучения [46].) Поскольку реализованные проект, в основном, был направлен на учащихся подросткового возраста, далее мы обратимся к характеристике именно этих возрастных результатов.

При переходе в подростковый возраст деятельность учащихся, лежащая в основе достижения ими индивидуальных образовательных результатов, существенно изменятся. Как отмечают, в частности, Б.Д. Эльконин и А.Б. Воронцов, подростку, в отличие от младшего школьника, необходимо преобразовать ситуацию, для того чтобы выявить скрытый в ней смысл. Для этого им осваиваются и используются особые «управляющие модели» [22]. Связано это с тем, что мир открывается подростку не в статике, а в динамике. Открываемые смыслы связаны, в первую очередь, с возможностями преобразования и «достраивания» того, что вызывает его интерес. Учитывая, что подросток (по Д.И. Фельдштейну [41]) вновь занимает внутреннюю позицию «Я и общество», можно заключить, что его индивидуальная образовательная траектория, проходящая через различные социальные пробы, приводит его к личностному самоопределению как к ответу на три взаимосвязанных вопроса: в чем мой главный интерес? Кто я как уникальная личность? Кто я среди других людей?

Социальная проба подростка отличается тем, что, совершая ее, он решает особую, проектную задачу-на-смысл, который обнаруживается субъектом при преобразовании проблемной ситуации. Извлекаемый смысл непосредственно связан с «разностью потенциалов» между тем, что было, и тем, что стало, которая, по утверждению И.А. Колесниковой, составляет

важнейшую характеристику проектной деятельности [21]. Для самого подростка этот смысл возникает как открытие, касающееся не только преобразованного объекта, в котором обнаружились новые, ранее неизвестные свойства и значения, но, в первую очередь, самого субъекта: «для меня это важно!». Именно эти открытия становятся для подростка его индивидуальными образовательными результатами – смыслами. Выделение, выбор в окружающем мире того, что «важно-для-меня» для подростка становится главным механизмом формирования смысловой картины этого мира, а также осознанием себя как субъекта этого выбора.

Особым значением для проектной деятельности подростка как источника новых смыслов обладает ее совместный характер. Взаимодействуя друг с другом и со взрослыми людьми в процессе решения проектных задач, учащиеся подросткового возраста «обмениваются» порождаемыми смыслами. Результатом этого обмена становится для подростка ответ на его вопрос о собственной групповой принадлежности. Обретенный смысл «важно-для-меня» таким путем трансформируется в общий смысл «важно-для-нас», становясь при этом средством самоидентификации подростка в обществе.

Другая группа индивидуальных образовательных результатов учащихся-подростков (способы продуктивных действий) также соответствует сущности проектной деятельности, а именно, ее творческо-преобразовательному характеру. Такими результатами становятся те способы действий, при помощи которых проблемная ситуация может быть преобразована в соответствии с представлениями субъекта о «желаемом будущем». По сути, они призваны стать для подростка инструментами управления моделируемыми им процессами. Вспомним, что для дошкольника таким универсальным «инструментом» является его творческое воображение. В подростковом возрасте спектр этих инструментов должен стать значительно шире и обеспечивать сочетание, как воображаемых, так и реальных преобразовательных действий. Кроме того, набор освоенных

подростков способов преобразовательных действий должен в полной мере соответствовать общей логике совместного решения проектной задачи. В этой связи можно выделить три подгруппы индивидуальных образовательных результатов подростков – способов продуктивных действий. Первую из них составляют индивидуальные действия, направленные на анализ и преобразование проблемной ситуации: понимание и «удержание» решаемой проектной задачи; концептуализация проектного замысла; продуцирование идей; поиск и обработка информации; обращение к необходимым теоретическим знаниям; использование моделей, схем и инструментов; воплощение найденного решения в продукте; рефлексия произошедших изменений. Вторую подгруппу образуют способы и средства продуктивных коммуникаций с партнерами по совместной деятельности: принятие персональной и разделенной ответственности; передача и прием сообщений без искажения их смысла; планирование и саморегуляция совместных действий; предотвращение и регулирование конфликтных ситуаций. И третью подгруппу составляют способы действий, лежащих в основе сотрудничества и психологической поддержки: проявление солидарности и доброжелательности; регулирование эмоционального напряжения; проявление уважительного отношения к иным точкам зрения; оказание поддержки в трудных ситуациях. Как и в предыдущих случаях, индивидуальность этих образовательных результатов обеспечивается их встроенностью в контекст решаемой проблемной задачи на «разрыве» имеющегося и необходимого нового опыта.

Способы социального утверждения продуктивных действий подростков (третий вид индивидуальных образовательных результатов) основаны на внутренней адресации осуществляемой деятельности не только взрослым, наделенным «полномочиями» Значимого Другого, но и более широкому кругу представителей внешней социальной среды, например, зрителям на спектакле в театральном кружке, концерте, спортивных соревнованиях и т.д. При этом у подростка возникает необходимость и (как

индивидуальный образовательный результат) возможность влиять на внешнюю аудиторию, завоевывать ее внимание и симпатию, а также оценивать, в какой степени состоялось это социальное утверждение. Таким путем подросток отражает в своем сознании самого себя как субъекта социальных отношений. Однако более высоким потенциалом социального утверждения обладают способы взаимодействия с представителями внешней социальной среды в специально организуемых форматах общественно-профессиональной экспертизы результатов проектной деятельности. Именно в этом состоит главное назначение всевозможных конкурсов детских проектов. Однако для того, чтобы эти конкурсы действительно стали форматом социального утверждения деятельности подростков, необходимы два условия. Первое – это готовность взрослых участников подобных мероприятий к осуществлению специфических функций экспертов и оппонентов, обеспечивающих их подлинно со-бытийный характер. Презентация и защита подросткового проекта (с учетом возрастных особенностей учащихся) должна представлять собой не «натуральную» встречу автора и эксперта, а, скорее, игровое моделирование такой встречи, в ходе которого эксперт обладает возможностью подчеркнуть реальную социальную значимость образовательных достижений подростка. Следует отметить, что низведение процедур экспертизы и оппонирования до обычной «школьной» оценки или нормоконтроля по стандартным требованиям практически полностью лишают эти процедуры функции социального утверждения действий учащихся. Второе же условие непосредственно выступает индивидуальным образовательным результатом учащегося и состоит в его готовности вести конструктивный диалог с экспертами и оппонирующей аудиторией, доказывая и отстаивая социальное значение осуществленного проекта.

Далее нам необходимо рассмотреть особенности проектирования индивидуальных образовательных результатов в системах общего и дополнительного образования. Индивидуальные образовательные

результаты, получаемые учащимися в процессе дополнительного образования связаны, в первую очередь, с обретаемыми в ходе решения творческих задач смыслами как индивидуальными значениями понятий (А.Н. Леонтьев). (В этом нам видится существенное отличие сферы дополнительного образования от общеобразовательной школы, где учебно-воспитательный процесс чаще всего нацелен на усвоение учащимися общепринятых значений изучаемых понятий.) Кроме того, индивидуальные образовательные результаты ребенка включают в себя освоенные способы действий, при помощи которых он реализует свою собственную, субъектную позицию и презентует ее окружающим людям, добиваясь таким путем социального утверждения результатов своей деятельности.

Следуя этой логике, необходимо признать, что проектирование индивидуальных образовательных результатов, достигаемых в процессе дополнительного образования, должно осуществляться не в традиционной («школьной») логике разработки образовательных программ, где результаты обучения планируются автором безотносительно социальной ситуации развития конкретного ребенка, а, в лучшем случае, адаптируются к возрастным особенностям «усредненного» ученика. Сами же результаты обучения, хотя и понимаются как достижения самих учащихся, оцениваются по таким критериям, как «уровень усвоения учащимися программного материала», «положительная мотивация учения» и «ценности, преобладающие в детских коллективах» [37, с. 226–227]. Другими словами, образовательные результаты учащихся рассматриваются как достигнутый уровень усвоения учебного материала, предназначенного для всех, безотносительно собственных запросов конкретного ученика. Такая логика планирования образовательных результатов характерна для традиционных образовательных систем, в которых роль различных социальных институтов (в первую очередь, школы) первична по отношению к ребенку в процессе его социализации.

Принципиально иной подход присущ образовательным системам, проектируемым на основе принципа индивидуализации (в первую очередь, системам дополнительного образования). Ребенок здесь выступает самодостаточным институтом, носителем образовательных потребностей, лежащих в основе выстраивания его индивидуальной образовательной траектории. Этот процесс осуществляется в условиях выбора и освоения разнообразных информационных и образовательных ресурсов, не «привязанных» к одному конкретному образовательному учреждению. Меняется и роль педагога, который становится для ученика своего рода «навигатором» в открытом информационно-образовательном пространстве [20].

В этой связи выделяются принципы проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в индивидуализированных образовательных системах [15].

1. *Принцип ориентации на зону ближайшего развития ребенка*. Данный принцип широко распространен и служит главным основанием при проектировании образовательных систем, ориентированных на развитие ребенка. Его суть состоит в том, что «учитель не учит тому, с чем ребенок хорошо справляется сам. Ребенок приходит в школу, чего-то не умея, с помощью учителя он обретает все большую самостоятельность и, наконец, может действовать без посторонней помощи, он не нуждается более в руководстве, указаниях, сотрудничестве» [44, с. 62]. Однако применительно к решению задачи проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся этот принцип обретает новые смысловые акценты. Во-первых, отметим, что проектируемые индивидуальные образовательные результаты могут «прорастать» исключительно из уже имеющегося у ребенка опыта, их прожитых ранее циклов развития. Это означает, что, проектируя новые индивидуальные образовательные результаты конкретного ребенка, педагогу дополнительного образования необходимо учитывать и опираться на его прежний опыт, на предшествующие достижения. Даже если ребенок

выбирает совершенно новый для него вид деятельности, педагогу необходимо выявить имеющиеся у ученика предпосылки его успешного освоения и опираться на них, выстраивая совместно с ребенком его ИОМ.

Во-вторых, проектирование индивидуальных образовательных результатов неотделимо от проектирования новых средств, при помощи которых эти результаты могут быть достигнуты. Эти средства, являясь новыми для учащихся, задают поле новых возможностей решения творческих задач, которые прежде могли быть решены только с помощью педагога.

И, в-третьих, проектирование индивидуальных образовательных результатов предполагает одновременное проектирование новых способов продуктивных коммуникаций учащихся и педагога. Эти коммуникации должны соответствовать достигаемому в процессе совместной творческой деятельности учащихся уровню их образовательной самостоятельности и задавать перспективы ее дальнейшего развития.

2. *Принцип событийности*. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, событийность выступает необходимым условием взаимодействия взрослого и ребенка в процессе формирования высших психических функций. Нетрудно понять, что данному принципу должен быть подчинен и процесс проектирования индивидуальных образовательных результатов. Речь идет об особой «со-бытийной» общности, в которой пребывают педагог и ребенок, выходящий в пространство освоения новых творческих возможностей. Многие исследователи, в частности, Г.А. Цукерман, отмечают, что «понять неаддитивный характер взаимодействия в ЗБР чрезвычайно трудно, если рассматривать отношение “ребенок – взрослый” как отношение неумелого и незнающего с умелым и знающим» [44, с. 64]. Событийность достигается путем построения особых отношений, при которых ребенок действует самостоятельно, а взрослый (педагог) обеспечивает успешность этой самостоятельности, приходя на помощь именно в тот момент, когда ребенок приближается к границе уже

освоенных ранее возможностей. Таким образом, совместное действие взрослого и ребенка становится целостным, то есть, событийным. Как отмечает Б.Д. Эльконин, «но главное – совокупное действие. В нем меняется характер ориентации. Ориентация на действия другого есть одновременно ориентация своего действия» [48]. Именно событийный характер взаимодействия педагога и ребенка становится главным условием субъектной включенности ребенка в процесс проектирования своих индивидуальных образовательных результатов.

3. Принцип пробного действия. Основу данного принципа также составляет концепция Б.Д. Эльконина, согласно которой продвижение учащихся в зону своего ближайшего развития осуществляется как пробное действие, обладающее определенными внутренними закономерностями. Прежде всего отметим, что результат совершаемой пробы становится для субъекта инструментом совершения последующих проб [47]. С этой точки зрения индивидуальные образовательные результаты представляют собой не нечто, изначально запрограммированное в окончательном виде, а «цепочки» достигаемых в процессе совершения проб промежуточных результатов, выступающих для субъекта ориентирами его продвижения к поставленной цели. Другими словами, проектируемые индивидуальные образовательные результаты характеризуются возможностью несовпадения того, что было запланировано, и того, что достигнуто. Поэтому планирование индивидуализированного процесса дополнительного образования должно осуществляться как выбор направлений возможного «разворачивания» индивидуальной образовательной траектории учащихся, но не как указание на «конечный пункт» этого продвижения.

Можно заключить, что образовательные результаты, достигаемые учащимися в процессе прохождения ИОМ в соответствии с охарактеризованными принципами, в большей степени отражают специфические возможности учреждений дополнительного образования. Для их переноса в сферу общего образования требуется реализация особых

моделей психолого-педагогического сопровождения учащихся, основанные на интеграции ресурсов образовательных систем общего и дополнительного образования. Речь об этом пойдет в следующем параграфе.

2.2. Содержание и этапы психолого-педагогического сопровождения учащихся на основе развития их креативности и образовательной самостоятельности

Психолого-педагогического сопровождение учащихся в процессе проектирования и реализации их ИОМ строится как серия образовательных событий, в ходе которых ее участники решают различные творческие (исследовательские) задачи. Содержание этих задач должно отражать культурную проблематику, относящуюся к различным сферам научно-исследовательской деятельности. Ролевые позиции, которые занимают при этом педагоги дополнительного образования, соотносятся с различными уровнями наставничества.

На первом уровне наставничество состоит в том, что педагоги передают учащимся элементы их собственного опыта, необходимого для понимания и анализа проблем, задающих контуры предстоящего этапа профессионально-личностного самоопределения как зоны ближайшего развития. На втором уровне педагоги и учащиеся становятся равноправными партнерами, совместно решающими поставленные проектные задачи. На третьем уровне педагоги становятся для учащихся научными руководителями, к которым они могут обращаться с запросом в ходе работы над собственными индивидуальными проектами.

Образовательные события целесообразно проводить в трех базовых формах: продуктивное клубное общение, организация модельных продуктивных проб, инициирование и реализация творческих проектов по интересам. Дадим их общую характеристику.

Продуктивное клубное общение организуется в игровых формах, отвечающих особенностям ведущей деятельности развития подростков. Таковыми формами могут быть продуктивная сюжетно-ролевая игра, социально-психологический тренинг, квест и др.

Организация модельных продуктивных проб осуществляется в форме групповой работы учащихся с предложенными им кейсами, содержащими описание проблемных ситуаций, требующих принятия оригинальных и компетентных проектных решений. Педагоги, сопровождающие учащихся в процессе этой деятельности, выступают в двух ролевых позициях: модераторов, организующих продуктивное взаимодействие учащихся, и экспертов, оценивающих проявляемые в процессе этой деятельности творческие способности. Задания, содержащиеся в кейсах, должны соответствовать трем уровням сложности. На первом уровне достаточно использовать уже известные учащимся способы и алгоритмы деятельности. Задания такого уровня используются исключительно для того, чтобы учащиеся, почувствовав уверенность в своих силах, вошли в процесс совместной деятельности. Задания второго уровня не решаются при помощи уже имеющихся компетенций, но возможные варианты окончательного решения могут быть разными, и учащимся нужно определять и отстаивать свой выбор. Задания третьего уровня (проблемного), в принципе, не имеют каких-либо известных решений. Работая над ними, учащиеся «выпадают» из привычной зоны комфорта, зато обретают модельный опыт соприкосновения с глобальными проблемами, решение которых требует освоения людьми принципиально новых способов совместных действий. Задача педагогов состоит в том, чтобы помочь учащимся психологически совладать с этой ситуацией и наметить возможные стратегические направления решения проблем.

В ходе подготовки к проведению этих событий участникам необходимо выработать и сформулировать правила, которым должна подчиняться их совместная творческая деятельность. Согласно этим правилам, участникам,

во-первых, необходимо найти не только правильное, но и необычное, оригинальное решение задачи, во-вторых, максимально раскрыть и использовать все свои творческие способности и помогать сделать это партнерам по команде. При этом допустимо использование всех средств и ресурсов, которые могут помочь найти наилучшее решение задачи (в т.ч. Интернет) и обращение за советом к помощникам (педагогам). В то же время они не имеют права унижать достоинство и мешать работать другим участникам события, нарушать нормы поведения и речи и навязывать команде свое мнение любой ценой, давить на партнеров.

Работа по инициации творческих проектов, реализуемых учащимися совместно с педагогами дополнительного образования, выступающими в роли наставников,, осуществляется в три этапа. На первом происходят обсуждения интересующих старшеклассников проблематик и направлений исследовательской деятельности. Обсуждение целесообразно проводить в форме Фестиваля творческих идей, готовясь к которому учащиеся создают свои творческие эссе. Перед ними ставится задача: сформулировать вопросы, на которые они хотели бы получить собственные ответы. Педагоги выступают в роли модераторов этих обсуждений, а также осуществляют их аналитическое сопровождение. По итогам обсуждений готовятся аналитические обзоры представленных проблематик.

На втором этапе создаются малые группы из числа учащихся, которые работают над конкретными проектами в рамках обсужденных проблематик. Их задача состоит в том, чтобы эти проекты в максимальной степени носили творческий характер и базировались на реальных исследовательских интересах участников. На третьем этапе итоги реализации совместных проектов обсуждаются в формате экспертных сессий. Обсуждения должны носить неформальный характер, их предметом выступает состоявшееся продвижение авторов проектов в исследуемой культурной проблематике, что существенно отличает их от традиционных процедур защит, используемых в формальной образовательной среде школы. Перед авторами ставится задача

рассказать о реализованном проекте как о жизненно значимом событии, в котором они открыли для себя новые интересы и смыслы окружающей действительности.

Экспериментальная апробация описанной модели психолого-педагогического сопровождения учащихся, реализующих ИОМ, проводилась в рамках нашего проекта в форме серии развивающих занятий. Эти занятия были направлены на развитие их образовательной самостоятельности и креативности средствами организации их продуктивной образовательной деятельности и включения в проектирование ИОМ согласно схеме, описанной в первой главе. Эта серия включала четыре этапа.

Первый этап был посвящен целеполаганию индивидуальных образовательных результатов, отвечающих целям профессионально-личностного самоопределения учащихся, и выявлению дефицитов образовательного опыта, выступающих барьерами их достижения. Вначале в игровой форме был проведен «мозговой штурм», в ходе которого участникам было предложено собрать в одну «корзинку» все, чему может научиться молодой человек, задумывающийся о своем будущем. Мозговому штурму предшествовала краткая беседа о том, что такое образовательные результаты и какое они могут иметь значение для человека. В ходе «мозгового штурма» участники по кругу называли по одному результату, который ведущий фиксировал на экране. Эта работа завершалась после того, как был получен последний ответ. После этого в том же круге участники комментировали названные результаты, указывая их сферу применимости в жизни. Далее был проведен второй этап «мозгового штурма», в ходе которого участникам было предложено выбрать из общего списка образовательные результаты с максимально широкой сферой применимости в жизни. Таким путем был составлен список из 10 «универсальных» образовательных результатов, с которыми участники игры могли бы отправиться в «далекое путешествие». В их число были включены следующие образовательные результаты.

1. Ориентироваться и принимать решения в сложных ситуациях.

2. Понимать себя и свои поступки.

3. Понимать других людей и их поступки.

4. Общаться с разными людьми, в том числе, с гражданами других стран.

5. Осваивать современную сложную технику.

6. Совершенствоваться, развивать себя умственно и физически.

7. Искать и находить любую нужную информацию.

8. Знать свои сильные стороны и уметь презентовать их в обществе.

9. Самостоятельно думать и критически осваивать информацию из разных источников.

10. Отстаивать свои права законными способами.

Далее было проведено их обсуждение, в ходе которого уточнялись и осмыслялись формулировки этих результатов (например, результат «понимать другого человека» был конкретизирован как «понимать другого человека, который мыслит не так, как я»; результат «зарабатывать средства к существованию разными способами» конкретизирован как «использовать свои личностные ресурсы для того чтобы быть востребованным на рынке труда» и т.д.).

По окончании групповой работы участникам было дано домашнее задание: выбрать из получившегося списка не менее трех образовательных результатов, наиболее важных лично для них с перспективой их достижения в обозримом будущем (по правилам игры, каждый участник имел право внести в общий список еще какие-либо «универсальные» образовательные результаты). Результатом этих занятий стало формирование в сознании учащихся представлений об индивидуальных образовательных результатах и понимание их значимости для достижения целей и профессионально-личностного самоопределения.

На втором этапе моделировались ситуации применения достигнутых образовательных результатов для решения проблем и поиска необходимых для достижения поставленных целей информационных ресурсов в открытом

информационно-образовательном пространстве. Из числа участников были созданы малые группы (по 5 – 6 человек). В ходе свободного обсуждения в каждой из этих групп было выбрано по одному, самому привлекательному для всех членов группы образовательному результату. Участникам было предложено придумать и смоделировать (как вариант, инсценировать) как можно больше проблемных жизненных ситуаций, в которых этот результат стал бы средством их конструктивного решения. Такими ситуациями в состоявшемся обсуждении стали: приезд в незнакомую страну, устройство на работу, конструирование необходимых технических средств из подручных материалов, продвижение товара на рынке и т.д.

Далее был объявлен «аукцион ресурсов», на котором учащимся необходимо было назвать как можно больше информационных и образовательных ресурсов (как внутришкольных, так и внешкольных), при помощи которых они смогут самостоятельно достичь желаемых индивидуальных образовательных результатов. Среди названных ресурсов наиболее значимыми и востребованными оказались:

– изучение специальных учебных дисциплин по выбору;

– общение с профессионалами, получение консультаций по вопросам, связанным с профессиональным самоопределением и дальнейшей востребованностью на рынке труда;

– прохождение дистанционных учебных курсов, использование разнообразных Интернет-ресурсов;

– использование библиотечных фондов;

– совершение профессиональных проб на базе различных производственных и бизнес-структур;

– иные ресурсы, которые старшеклассники самостоятельно могут найти в открытом образовательном пространстве.

Завершался этот этап работы этап групповым обсуждением вопроса о специальных компетенциях, владение которыми обеспечивает эффективность использования перечисленных ресурсов. В этот список

попали такие компетенции, как умение грамотно использовать ресурсы библиотечных различных фондов, владение современными информационными технологиями, умение грамотно формулировать вопросы и т.д. Результатом стало углубление представлений старшеклассников о возможностях получения и использования индивидуальных образовательных результатов в ситуациях, требующих от них самостоятельного решения различных проблемных задач. Таким образом, индивидуальные образовательные Результатом этого этапа работы стало то, что индивидуальные образовательные результаты, достигаемые в ходе прохождения ИОМ, были осмыслены учащимися в трех основных аспектах: что это (способ действия), для чего это (сферы применения) и как это достигается (способ достижения).

На третьем этапе были организованы групповые продуктивные модельные пробы, в ходе которых моделировались «полные образовательные циклы», каждый из которых рассматривается как новый шаг продвижения по ИОМ [14]. Этому этапу предшествовало написание учащимися творческих эссе, в которых они наметили интересующие их темы проектов, относящихся к различным социокультурным практикам. В ходе обсуждения этих эссе были выделены наиболее интересные темы, которые легли в основу групповой проектной деятельности. В течение последующих занятий была организована работа малых групп над проектами по выделенным темам. На первом из них осуществлялось обсуждение проблем, лежащих в основе реализуемых проектов, формулировались проектные задачи. На втором был организован поиск необходимой информации с использованием ресурсов Интернета. Кроме того, участники имели возможность обращаться с информационными запросами к педагогам дополнительного образования, школьным учителям, своим родителям и другим людям, компетентным в этих проблемных областях. На третьем занятии продуцировались проектные идеи, выстраивался общий замысел. На четвертом разрабатывались планы действий, распределялись обязанности. Эти планы далее реализовывались

участниками самостоятельно. Пятое занятие было посвящено анализу полученных результатов и их подготовка к публичной презентации. На завершающем занятии этого цикла полученные результаты презентовались общественности, включая педагогов, родителей и приглашенных партнеров.

Далее учащиеся продолжили работу над выбранными ими проектами самостоятельно в рамках школьного учебного курса «Индивидуальный проект». Психолого-педагогическое сопровождение осуществлялось в режиме индивидуального консультирования. После этого был проведен четвертый (отсроченный) этап, который был посвящен рефлексии новообразований образовательного опыта и образовательной самостоятельности участников. Для этого силами педагогов дополнительного образования была проведена экспертная сессия, в ходе которой обсуждались окончательные результаты реализации индивидуальных проектов учащихся.

Далее мы рассмотрим вопрос об оценке образовательных результатов учащихся, достигаемых в ходе реализации ИОМ, как о функции их психолого-педагогического сопровождения.

2.3. Оценка индивидуальных образовательных результатов учащихся в процессе их психолого-педагогического сопровождения

Ориентация совместной деятельности на индивидуальные образовательные результаты, связанные с развитием образовательной самостоятельности, креативности и творческих способностей, требует разработки особых подходов к их оценке. Попытки интеграции оценки творческих способностей непосредственно в реализуемую педагогическую технологию не дали однозначных результатов. Связано это с тем, что в существующей системе научных педагогических и психологических знаний отсутствует достаточно глубокое обоснование творческих способностей именно как образовательных результатов, достигаемых учащимися в различных видах учебной и социально ориентированной деятельности.

Несмотря на то, что связь образовательных результатов и способностей, как таковая, не отрицается, на деле, как было установлено в наших предыдущих исследованиях, образовательные результаты чаще всего отождествляются с уровнями усвоения образовательных программ вне контекста становления субъекта их освоения [12].

Нами была использована модель оценки деятельности учащихся, направленной на решение проектных задач, разработанная коллективом ученых Кубанского государственного университета [9]. В качестве ведущего методологического основания для создания этой модели была использована идея совместного продуктивного действия, которое, согласно учению Б.Д. Эльконина всегда выступает «событием действия» и подкрепляется особыми способами его социального утверждения [47].

Данная модель базируется на следующих принципах, лежащие в основе оценки творческих способностей учащихся школьного возраста.

1. *Принцип совместно-распределенной деятельности*. Творческие способности как образовательные результаты учащихся оцениваются в ситуациях их совместно-распределенной творческой деятельности, в которой не только решается проблемная задача, но и моделируются основные аспекты современной социально ориентированной деятельности субъекта, включая ориентацию на реальные проблемы и их конкретных носителей, работу в информационном пространстве, использование разнообразных деятельностных средств (теоретических, технических, информационных, художественных, функциональных (речь, мимика, жесты и т.д.)), коммуникации и сотрудничество с другими людьми, «социальное утверждение» достигаемых результатов. Именно эти аспекты закладываются в систему показателей, по которым оцениваются творческие способности учащихся.

2. *Принцип компенсаторности*. В условиях совместно-распределенной творческой деятельности предметом оценки становится не единый и обязательный для всех спектр творческих способностей, а именно те

специфические способности каждого учащегося, комплекс которых помогает ему внести свой максимальный персональный вклад в достижение общей цели. Предполагается, что более высокий уровень развития одних способностей компенсирует недостаточно высокий уровень развития других.

3. *Принцип событийности*. Процедуры оценки творческих способностей не должны представлять собой внешние контрольные действия, а, напротив, должны быть непосредственно интегрированы в ситуацию совместной творческой деятельности учащихся. Производящие оценку творческих способностей методом экспертного наблюдения включенные эксперты сами являются участниками этой деятельности, занимая при этом особую социально-ролевую позицию. Данная позиция предполагает возможность оказывать другим участникам своеобразную помощь в виде подсказок, наводящих вопросов и т.д., благодаря которым существующие творческие способности могут проявиться более ярко.

Показатели, по которым осуществляется оценка творческих способностей, отражают различные аспекты совместной социально ориентированной творческой деятельности старшеклассников. К ним в указанной модели отнесены следующие.

1. *Понимание, уточнение, «удержание» проблемной задачи*. Данный показатель характеризует способность старшеклассника понимать смысл поставленной задачи именно как проблемной, не имеющей готового решения. Основу этой способности составляет выявление в условии задачи необходимости определить именно ту систему отношений, в которой возможно ее решение. Говоря словами А.В. Брушлинского, необходимо отделить от «требуемого», непосредственно заложенного в условии задачи», то «искомое», что открывает путь к ее решению [6].

2. *Работа с информацией*. Способность эффективно работать с разнообразными источниками информации сама по себе не является творческой, поскольку алгоритмы работы учащихся в информационных системах вполне могут носить репродуктивный характер. Креативность

старшеклассника проявляется в его способности формировать свой запрос в неопределенной ситуации, когда нет полной ясности, какая именно информация необходима, где, на каких ресурсах она может быть найдена, и как может быть оценена ее достоверность.

3. *Эффективность использования различных средств деятельности*. Выбор средств решения проблемы – это подлинно творческий выбор, если он осуществляется в неопределенной ситуации, где заранее неизвестно, какие из них могут оказаться наиболее эффективными. Эта ситуация характеризуется избыточностью разнообразия возможных путей решения поставленной задачи. Креативность субъекта проявляется здесь в его способности обнаружить новые возможности использования ранее известных средств деятельности.

4. *Использование подсказок*. Подсказка учителя часто рассматривается как своеобразная форма поддержки учащегося, испытывающего затруднения в решении учебной задачи. Педагогическим потенциалом при этом обладают «непрямые» подсказки, не представляющие собой конкретные указания, как именно нужно действовать. Принято считать, что «непрямые» подсказки должны определять только направление анализа ребенком своей индивидуальной задачи, в то время как его осуществление принадлежит только самому учащемуся [11]. Из этого можно заключить, что уже само по себе использование подсказки выступает для учащегося своеобразной творческой задачей. Использование подсказки проявляется как готовность учащегося воспринять ее как знак, указывающий на измененное направление собственного мышления.

5. *Продуцирование оригинальных идей*. Данный показатель отражает способность учащегося не просто «придумывать» нечто оригинальное, но и соотносить свою идею с постановкой проектной задачи, выделять общий принцип ее решения и формулировать идею как способ реализации этого принципа в конкретной проблемной ситуации.

6. *Эффективность взаимодействия с партнерами*. Этот показатель связан с совместным и даже *со-бытийным* характером творческой деятельности. Поэтому он отражает не просто готовность учащихся к формальному распределению обязанностей, но и к построению продуктивных коммуникаций, в ходе которых частные задачи совместной проектной деятельности решаются наиболее эффективно за счет особых взаимоотношений субъектов и их взаимной поддержки.

7. *Саморегуляция деятельности*. Данный показатель отражает способность учащегося самостоятельно находить те «лакуны» совместной деятельности, которые в данный момент нуждаются в заполнении. Другими словами, он характеризует готовность старшеклассника брать и осуществлять персональную ответственность за достижение конечных общих целей.

8. *Презентация и «социальное утверждение» полученных результатов*. Презентация достигнутых результатов требует от учащихся особой способности «вписать» эту процедуру в контекст реальных социальных отношений, которые моделируются в совместной творческой деятельности. Суть этой творческой способности состоит во внутреннем «перевоплощении» автора, осмысленного исполнения им социальной роли субъекта, самоопределившегося в проблемном поле решаемой творческой задачи.

Следует отметить, что оценка творческих способностей по этому показателю требует особой подготовки самих экспертов. Наиболее часто в распространенной массовой практике защиты индивидуальных проектов учащихся в роли экспертов выступают учителя школы. Однако в этом случае и у учащихся, и у учителей проявляются их обычные установки друг на друга как на руководителей и исполнителей, совместная деятельность которых направлена на воспроизведение заданной нормы. Для ее преодоления требуется особая подготовительная работа, сопряженная с коррекцией ценностно-смысловой сферы педагогов, которым для адекватной экспертной

оценки творческих способностей учащихся необходимо увидеть в них авторов, а не исполнителей [50]. В этой связи перспективным представляется привлечение к процедурам оценки представителей внешней (по отношению к школе) образовательной среды. В нашем случае эта роль отводится прошедшим специальную подготовку педагогам дополнительного образования.

Еще одной категорией потенциальных субъектов оценки творческих способностей детей выступают их родители. Для этого необходима их специальная подготовка, направленная на развитие детско-родительских отношений, реализуемая в процессе совместного решения творческих задач. Адекватность выставляемых экспертных баллов здесь существенно зависит от занимаемой родителями внутриличностной позиции [49].

Процедура оценивания творческих способностей представляет собой решение участниками совместной деятельности творческой задачи, представленной в виде кейса, содержащего описание проблемной ситуации, постановку проектной задачи и методические указания к ее решению. Ей предшествует диагностика, направленная на выявление наиболее привлекательных для участников сфер социально ориентированной деятельности и образовательных областей, с которыми эта деятельность в наибольшей степени сопряжена. По итогам проведенной диагностики формируются команды (по 6 – 7 человек) из числа учащихся 9 – 11-х классов, которым предстоит решать творческие задачи в наиболее интересующих их образовательных областях.

Процедура оценки включает в себя следующие этапы.

Первый этап – вводный инструктаж. Ведущий сообщает участникам цели предстоящей работы, правила, которые следует соблюдать, представляет экспертов и называет показатели, по которым будет осуществляться оценка творческих способностей.

На втором этапе участники команд знакомятся с предложенными им кейсами, обсуждают творческие задания и формулируют вопросы на их

понимание и уточнение. Сформулированные участниками вопросы фиксируются экспертами для их учета при оценке эффективности работы с информацией.

Третий этап посвящен непосредственному решению творческих задач. Участники имеют возможность использовать всевозможные разнообразные средства, материалы, ресурсы, то есть, все то, что позволит им получить наилучшее решение задачи и презентовать его в оригинальном, креативном формате.

На четвертом этапе команды презентуют и защищают полученные решения в диалоге с экспертами.

По завершении работы проводится групповая рефлексия, в ходе которой обсуждаются вопросы, связанные с эффективностью осуществленной деятельности, личным вкладом и персональным образовательным продвижением каждого участника.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Решение проблемы индивидуализации образования, понимаемой как обеспечение каждому ребенку возможности прохождения ИОМ, приводящего его к максимуму раскрытия творческих способностей и обретению образовательной самостоятельности, требует изыскания новых ресурсов, выходящих за рамки обыденной практики обучения. В нашем случае в качестве такого ресурса рассматривается сетевое взаимодействие образовательных организаций общего и дополнительного образования.

В представленной концепции главной задачей сетевого взаимодействия выступает обеспечение каждому учащемуся возможности построить свой ИОМ, не просто выбирая набор учебных тем, отвечающий его личным интересам, склонностям, целям личностного и профессионального самоопределения, а определяя сам способ освоения образовательных областей. Учащийся, для которого изучение определенной образовательной области не имеет прямой связи с этими целями, вполне может выбрать традиционный «дидактический» путь ее изучения, довольствуясь предусмотренным минимумом содержания образования. В случае же, когда та или иная образовательная область имеет для него особое значение, он может освоить ее на базе учреждения дополнительного образования средствами продуктивной, проектной или исследовательской деятельности. Для этого ему будут обеспечены необходимые условия. Сам он сможет выразить себя как субъект этой деятельности, вступая в особые, творческие отношения с другими людьми – и с педагогами дополнительного образования, и с внешними партнерами, например, профессионалами в интересующих его видах социально значимой деятельности.

С этих позиций проявления субъектности учащихся в процессе прохождения ими ИОМ весьма разнообразны, базируются на высоком уровне образовательной самостоятельности, креативности, а также отражают выбираемый ими уровень социальных притязаний, реализуемых посредством

достигаемых образовательных результатов. Крайне важен возрастной аспект этих проявлений, поскольку деятельность проектирования ИОМ имеет непосредственное отношение к ведущей деятельности развития ребенка на каждом возрастном этапе.

Не менее важно и то, что особые формы проявления субъектности характерны для участвующих в этом процессе педагогов дополнительного образования. Их субъектность проявляется в первую очередь в готовности осуществлять с учащимися субъект-субъектные взаимодействия, не сводимые к традиционным формам обучения и трансляции готовых знаний.

Развитие сетевых взаимодействий образовательных организаций общего и дополнительного образования актуализирует новые направления их инновационной деятельности, связанные с оценкой индивидуальных образовательных результатов учащихся не только по их соответствию ФГОС, но и по тому персональному значению, которые они могут иметь для их дальнейшей социализации. С развитием этих направлений мы связываем перспективы последующей совместной инновационной деятельности учреждений общего и дополнительного образования.

Педагогические коллективы ЦДО «Хоста», МОБУ гимназия № 5 и МОБУ Лицей №3 г. Сочи, силами которых был реализован проект, выражают благодарность сотрудникам и магистрантам Кубанского государственного университета, принявших активное участие в разработке теоретических оснований построенной модели сетевого взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Т.Б. Социокультурные практики в современном образовательном процессе. URL. http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/79-conference201304-internet/sotsializatsiya-sub-ektov-obrazovaniya (дата обращения 23.11.2023.).
2. Андрюкова И.В. Индивидуальный прогресс учащихся как объект оценки образовательных результатов // Человек и образование. 2013. № 2 (35). С. 117–121.
3. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования России: от традиционной педагогики – к педагогике развития / // Внешкольник. 1997. № 9. С. 6–8.
4. Большой толковый словарь русского языка / авт.-сост. С.А. Кузнецов. - 1-е изд-е: СПб.: Норинт . 1998. 1534 с.
5. Бондарев П.Б., Игнатович В.К., Курочкина В.Е. Учащийся как субъект проектирования индивидуальных образовательных результатов в процессе дополнительного образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2020. Том. 12. № 4-5. С. 144–153.
6. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996. 392 с.
7. Гейхман Л.К., Фомичева Н.В. Образовательная самостоятельность старшеклассника: личностно-деятельностный подход // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3-0. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=24635 (дата обращения 20.04. 2023 г.).
8. Гинзбург М.Р. Путь к себе. М.: Педагогика, 1991. 160 с.
9. Гребенников О.В., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Паскальная Е.С. Развитие креативности старшеклассников и студентов средствами организации их совместной творческой деятельности в неформальной образовательной среде: методическое пособие. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023. 78 с.

10. Гребенникова В.М. Преемственность школы и вуза в формировании креативности как личностного качества старшеклассников и студентов: монография. Краснодар: Кубанский госуниверситет, 2005. 126 с.
11. Джанашиа А.З., Марищук Л.В., Чегерова Т.И. Подсказка педагога как содействие в реализации намерения в самовоспитании // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2022. № 22-3. С. 117–125.
12. Игнатович В.К. Индивидуальный образовательный результат: сущность понятия и подходы к описанию // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 36–45.
13. Игнатович В.К. Педагогические условия личностного самоопределения старшеклассников // Новые ценности образования. 2006. Вып. 5–6. С. 132–141.
14. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенников О.В., Паскальная Е.С. Совместная творческая деятельность старшеклассников и студентов как источник развития их творческих способностей // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том. 5. No 6. С. 14–29.
15. Игнатович В.К., Бондарев П.Б., Игнатович С.С., Курочкина В.Е. Основы методологии и технология проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в системе дополнительного образования детей: монография. Краснодар: КубГУ, 2020. 200 с.
16. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография. М.: Ритм, 2015. 144 с.
17. Игнатович В.К., Игнатович С.С., Литвинов К.А. Теоретические основания проблемы и методическая схема оценки образовательной самостоятельности старшеклассников в форме защиты индивидуального проекта // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 6-2. С. 222–228.

18. Игнатович В.К., Гребенникова М.В., Бондарев П.Б., Игнатович С.С., Курочкина В.Е. Образовательная самостоятельность старшеклассников: понятие, формирование, оценка: монография / под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Просвещение-Юг, 2017. 168 с.
19. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Содержание и уровни образовательной самостоятельности старшеклассников как образовательного результата ступени общего среднего образования // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 33. С. 56–62.
20. Ковалева Т.М. Проводник в потоке возможностей (о тьюторстве в современном российском образовании) // Минская школа сегодня. 2013. № 9. С. 36 – 41.
21. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.
22. Концепция подростковой школы / под науч. ред. Б.Д. Эльконина, А.Б. Воронцова. М., 2003. URL.: http://www.ouro.ru/iro/exp/koncepciya (дата обращения 18.09.2023).
23. Крылова Н.Б. Культурные практики // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус / под. ред. Н.Б. Крыловой. 2005. № 5(24). С. 68 – 86.
24. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
25. Кудрявцев В.Т. «Третий глаз» культуры (культурно-исторический подход к воображению) // Педагогика способностей. К 70-летию О.М. Дьяченко. Материалы Всероссийского научно-практического семинара. 2018. С. 5–10.
26. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997. 174 с.

27. Марасанов Г.И., Рототаева Н.А. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. Москва: Когито-Центр, 2003. 172 с.
28. Матюшкин А.Н. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. С. 170–186.
29. Образовательная программа – маршрут ученика / под ред. А.П. Тряпицыной. Ч. 1. Спб.: ЮИПК, 1998. 118 с.
30. Островский А.В., Кудина М.В. Новая парадигма образования в эпоху цифровой трансформации государства // Государственное управление. Электронный вестник. 2020. – Вып 78. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novaya-paradigma-obrazovaniya-v-epohu-tsifrovoy-transformatsii-gosudarstva/viewer (дата обращения 11.05 2023 г.).
31. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 559 с.
32. Погодина И.А. Педагогические условия формирования старшеклассником индивидуального образовательного пространства: специальность 13.00.01 : «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Омский государственный университет. Омск, 2010. 24 с.
33. Попов А.А. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода: методическое пособие / Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М., Попова О.А. М.: ЛЕНАНД, 2016, 192 с.
34. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 480 с.
35. Розин В.М. Человек культурный. Введение в антропологию. М.: Издательство Московского психолого-социального института; – Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003. 304 с.
36. Салов Ю.И., Тюнников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология. М.: Изд-во ВЛАДОС-пресс, 2003. 256 с.

37. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
38. Симонова А.А. Дворникова М.Ю. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-setevogo-vzaimodeystviya-obrazovatelnyh-organizatsiy/viewer (дата обращения 14.12.2023 г.).
39. Степанова Н.Н. Детская и подростковая учебная мотивация в условиях компьютерной зависимости // Наука XXI века – взгляд в будущее: сборник статей III Международной научно-практической конференции. 2018. С. 68–71.
40. Учитель, который работает не так (опыт развития индивидуальности учеников и учителей в массовой школе) / под ред. А.Н. Тубельского. М.: Изд-во Московского центра Вальфдорской педагогики, 1996. 336 с.
41. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
42. Фоминова А.Н. Использование исследовательского подхода в процессе освоения учебных дисциплин школьниками и студентами вузов // От учебного проекта к исследованиям и разработкам – ICRES'2020: сб. м-лов международной конференции по исследовательскому образованию школьников. 2020. С. 204–212.
43. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования, СПб.: Питер, 2002. 272 с.
44. Цукерман Г.А. Взаимодействие взрослого и ребенка, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
45. Чередниченко Н.А. Развитие социокультурного опыта современных детей в условиях негосударственного образовательного учреждения // Научные исследования в образовании. 2010. № 7. С. 60-61. URL:

https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15286913_11037881.pdf (дата обращения 12.04.2023 г.).

46. Школьная система оценки результатов и качества образования: от модели к технологии реализации. Кн. 4 / А.Б. Воронцов, Б.Д. Эльконин, В.М. Заславский, Е.В. Высоцкая, Е.В. Чудинова / под ред. А.И. Адамского. Москва, 2013. 221 с.
47. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35–49.
48. Эльконин Б.Д. Эльконин Д.Б. Из научных дневников // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989., 519 с.
49. Grebennikova V.M., Ignatovich V.K., Golub M.S., KuraevaJu.A., Zhazheva S.A, Domashchenko V.S. Deontological teachers and parents' preparation for the joint design of an individual education route for high school students. LaplageemRevista (International): journal. 2021. Vol. 7. Is. 3D. P. 100–109.
50. Ignatovich V. K., Ignatovich S. S.. Educating The Teachers To Design Students Individual Educational Results. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. Vol. 87. P. 105-112. URL: https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs. 2020.08.02.13.

Приложение 1. Образцы кейсов для проведения модельных продуктивных проб учащихся

Кейс «Необитаемый остров» (образовательная область «География и экология»).

На поверхности Земного шара неожиданно обнаружен ранее неизвестный остров. Он необитаем. У Вас есть возможность построить на нем новое государство (1). Главное условие – жители этого государства должны жить в гармонии с природой, но при этом обеспечивать высокий уровень качества жизни (2). Остров Вы можете увидеть на карте (приложение). Вам нужно нанести на эту карту еще не построенные города и др. населенные пункты (которые будут там построены Вами в дальнейшем) и объекты инфраструктуры, обеспечивающие их жизнедеятельность (2). Для этого обязательно нужно учитывать географические и климатические условия острова (3). После этого Вам предстоит доказать экспертам, что Ваше решение действительно оптимальное, граждане этого островного государства действительно будут жить хорошо, а природа острова от этого не пострадает.

Примечание. Цифрами в скобках обозначены узловые моменты, над которыми следует подумать:

(1) – что такое государство, из чего оно состоит, как оно устроено?

(2) – что такое «качество жизни» и от чего оно зависит?

(3) – что такое «географические и климатические условия», от чего они зависят, как и на что они влияют?

Как и в каком виде Вы предъявите результаты Вашей работы, предстоит решать Вам самим, но нужно постараться, чтобы это действие было интересным и креативным!

Кейс «Новая жизнь старой сказки» (образовательная область «Литература и театр»).

Все мы хорошо знаем и помним произведение А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке». История добродушного и послушного старика и его жадной и сварливой старухи воспринимается читателями именно как сказка. Где же еще можно встретиться с золотой рыбкой, которая не только разговаривает по-человечески, но еще и исполняет самые невероятные желания? Но что мешает нам взглянуть на хорошо известный сюжет по-новому? Посмотреть на него с какой-то неожиданной стороны, с которой можно увидеть что-то такое, на что обычно люди не обращают внимания. Сейчас Вам предстоит заново «сочинить» хорошо известную сказку (создать ее ремейк (1)), перенеся ее сюжет в совершенно другой жанр. Какой именно – выбирать Вам. Варианты для выбора: комедия, трагедия, детектив (2). Кроме того, нужно инсценировать Ваш ремейк, используя для этого различные выразительные средства (3) и имеющиеся материалы.

Примечание. Цифрами в скобках обозначены узловые моменты, над которыми следует подумать:

(1) – что такое «ремейк», чем он может привлечь зрителя, быть для него интересным?

(2) – каковы главные отличительные особенности этих жанров, что делает комедию смешной, трагедию грустной, детектив захватывающим?

(3) – какие выразительные средства могут помочь актерам донести свои мысли и чувства до зрителей?

ЖЕЛАЕМ ТВОРЧЕСКИХ УСПЕХОВ!

Кейс «Городская среда» (образовательная область «Социальное проектирование»)

Представьте себе, что Вы собираетесь стать обладателем жилья в новом микрорайоне. Собственно микрорайона как такового еще нет, есть только замысел архитекторов, которым они с Вами готовы поделиться. Этот замысел изображен на схеме (приложение). Но пока-что это только жилые дома и улицы. Здесь нет объектов инфраструктуры: школ, поликлиник,

магазинов, культурных центров и всего прочего, что необходимо человеку для комфортного существования в этом микрорайоне (1). Кроме того, здесь нет подземных и наземных переходов через дорогу, светофоров, то есть, всего того, что обеспечивает безопасность жителей, особенно детей (2). Все это архитекторы предлагают нанести на схему Вам самим в соответствии с Вашими представлениями о комфортной и безопасной городской среде (3). Было бы очень хорошо, если бы Вы также наглядно (в виде рисунков или макетов) показали, как именно должны выглядеть эти объекты.

Примечание. Цифрами в скобках обозначены узловые моменты, над которыми следует подумать:

(1)– что именно делает жизнь человека в городском микрорайоне комфортной?

(2)– что именно обеспечивает безопасность человека на улице?

(3)– что такое «городская среда»?

Итак, проект этого микрорайона становится Вашим проектом. А поэтому Вам предстоит убедить экспертов, что Ваш вариант решения этой задачи действительно заслуживает внимания.

Кейс «Прогрессоры» (образовательная область История и обществознание)

Уважаемые участники турнира! Представьте себе, что вы – группа «прогрессоров» из Института экспериментальной истории.

Для справки: ***Прогрессоры*** *в научно-фантастической литературе — представители высокоразвитых разумных рас, в чьи обязанности входит содействие историческому прогрессу цивилизаций, находящихся на более низком уровне общественного развития.*

Термин «прогрессор» был изобретён братьями Стругацкими и первоначально использовался лишь применительно к миру Полудня, позднее идею прогрессорства развил Сергей Лукьяненко в своей дилогии «Звезды — холодные игрушки», придав ему, правда, совершенно другое значение и введя

новую специализацию «регрессор», в чьи обязанности входило уменьшение уровня недружественных цивилизаций, подготовки почвы для прогрессоров.

Схожую с прогрессорством концепцию разработал Йен М. Бенкс в своих книгах, посвящённых вселенной «Культуры». Также схожая концепция встречается в книге Гарри Гаррисона «Рождение Стальной Крысы»: на отсталую феодальную планету прилетает университетский профессор, маскирующийся под феодала. Он обеспечивает поступление на планету более современной техники и планомерно переводит её на следующую социальную формацию. (источник: http://ru.science.wikia.com/)

Вам предстоит отправиться на отдаленную планету Плюк, природные условия которой практически такие же, как на Земле. Но цивилизация там «отстает» в своем развитии от земной более чем на тысячу лет. Жители там ведут экологически чистый образ жизни, занимаются земледелием, охотой, рыболовством (поэтому города и другие селения располагаются возле рек). Развиты ремесла и торговля. Очень большую роль играет в их жизни религия. У них множество богов, которым они приносят жертвы и посвящают разные ритуалы.

Политическое устройство их жизни довольно простое. Государства, как такового, еще нет, но есть мудрые старейшины, которых необходимо слушаться. Главнейшей ценностью для них выступает семья, в которой также принято слушаться и уважать старших.

Однако кроме этого там есть дикие племена, живущие в горах и глухих лесах. Они агрессивны и часто нападают на города и селения мирных жителей. Поэтому все мужчины (и мальчики тоже) обязаны хорошо владеть оружием и знать основы военного дела.

Ваша задача состоит в том, чтобы дать импульс развитию этой цивилизации, в ходе которого она избежит типичных бед: кровопролитных войн, межнациональной розни, геноцида, коррупции и т.д. Для этого вы можете использовать любые ресурсы с Земли (научные знания, технику, искусство и т.д.). Но сделать это нужно так, чтобы

жители планеты не догадались, что ими руководят пришельцы из Космоса.

Задания:

1. Сформулируйте вопросы, относящиеся к цивилизации планеты Плюк (не больше пяти), ответы на которые вам нужно знать, чтобы решить поставленную задачу.

2. Придумайте и опишите способ, с помощью которого вы войдете в контакт с жителями планеты Плюк. В качестве кого вы туда проникните?

3. Сформулируйте главные идеи (не больше трех), реализуя которые вы сможете решить поставленную задачу.

4. Продумайте и опишите действия, которые вы будете совершать, реализуя ваши идеи на практике. (Действия должны быть конкретными!)

5. Продумайте и опишите риски (чем ваши действия могут угрожать планете Плюк?) и способы их минимизации (как вы можете защитить от них жителей планеты?)

6. Опишите, используя разные средства (словесные описания, изображения, инсценировки и т.д.), как будет выглядеть жизнь на планете Плюк после того, как вы сделаете все, что запланировали.

7. Оформите ваш проект в виде презентации.

Помните: за вашими плечами опыт земной цивилизации. Знания законов Истории и общества на Земле поможет вам справиться с поставленной задачей!

Кейс «Сражение» *(образовательная область История)*

Сражение, о котором идет речь, произошло в ходе войны между государствами А и Б. Государство А выступало агрессором, в начале войны армии этого государства удалось довольно глубоко (порядка 8 000 км) углубиться на территорию государства Б. Поэтому сражение происходило на

территории государства Б вблизи населенного пункта N с примерными географическими координатам *пятьдесят пять целых пятьдесят одна сотая северной широты, тридцать шесть целых одна сотая восточной долготы*. Историки, рассказывая об этом сражении, отмечают следующее (географические названия и имена действующих лиц изменены).

Главная армия оборонявшегося государства Б представляла собой соединенные 1-ю и 2-ю Западные армии, которые насчитывали в своем составе около 150 тыс. человек: 113–114 тыс. регулярных войск, около 8 тыс. казаков и другой иррегулярной конницы, 28 тыс. ратников при 624 орудиях полевой артиллерии. В состав регулярных войск входило 14,6 тыс. новобранцев, прошедших только начальную воинскую подготовку.

Армия государства А в день сражения насчитывала около 135 тыс. человек (согласно проведенной перекличке) при 587 орудиях полевой артиллерии.

Позиция армии Б, расположившейся на равнинной местности, пересеченной оврагами, имела длину около 8 км. В своей южной оконечности она начиналась у небольшого населенного пункта У, на северной – у населенного пункта М. Правый фланг (около 5 км), проходивший по высокому и обрывистому берегу реки Х надежно прикрывал важную транспортную магистраль. В случае неблагоприятного исхода сражения по ней могли быть отведены войска. Здесь позицию с фланга прикрывали густые леса, исключавшие обход позиции. Местность здесь была холмистая, перерезанная речками и ручьями. Здесь был устроен ряд фортификационных сооружений: *флеши*, *орудийные позиции, засеки*.

Позиция на левом фланге требовала особого укрепления, то есть инженерных сооружений. Здесь были устроены *флеши*. Впереди позиции (в 1,5 км от нее) возвели редут Ш. Они к началу сражения не были достроены.

Центр позиции Главной армии государства Б опирался на батарею генерала Р, расположенной на *Курганной* высоте. Командование армии государства А называло это укрепление «Большим редутом».

Начало сражению положила артиллерия армии А, открывшая огонь по всему фронту около 6 часов утра. В то же время колонны военнослужащих этой армии стали занимать места для атаки. Однако при первой же атаке они сразу же натолкнулись на упорное сопротивление, но, все же, оборонявшийся полк армии Б вынужден был сдать свои позиции и отступить за речку Х.

Расположенные на левом фланге *флеши* занимали артиллерия и 2-я сводная дивизия генерал-майора В. Впереди выставлены цепи егерей, от обхода *флеши* прикрывали егерские полки командующего Ш. Позади дислоцировалась дивизия генерала Н. С-кие высоты занимала дивизия генерал-майора Д. Со стороны армии государства А наступление на этот участок проводили войска корпусов генерала Ж., маршалов М. (кавалерия), Д. и Н. Общая их численность доходила до 115 тыс. воинов.

Атаки *флешей*, предпринятые армией А, в 6 и 7 часов утра, были отбиты. Причем сражение на этом участке отличалось невероятным накалом. В ходе сражения была предпринята и третья атака. *Флеши* армии Б были усилены Л-им и И-им полками, дивизией генерал-майора К. и кавалерийскими частями (1 –я кирасирская дивизия и 3-й кавалерийский корпус). Но и войска государства А, подготавливая массированное наступление, сосредоточили немалые силы, в том числе и 160 орудий. Третья атака, начатая около 8 утра и последующая, четвертая, предпринятая в 9 часов, так же, захлебнулись. В ходе четвертой атаки Главнокомандующему армии А удалось ненадолго занять *флеши*, но вскоре его войска были выбиты с занятых позиций. Дальнейшие атаки, как и попытки обойти уже полуразрушенные *флеши*, не увенчались успехом.

Только когда удержание этих укреплений перестало быть целесообразным, войска армии Б отошли в населенный пункт S, где была

занята новая линия обороны – С-ий овраг. Наступавшие войска уже были измотаны, но Главнокомандующий не пошел на риск и отказал им в просьбе ввести в бой резерв. Даже предпринятая позже атака тяжелой кавалерии не увенчалась успехом.

Тяжелым оказалось и положение на других направлениях. Битва была еще далека от завершения. В то время, когда шел бой за взятие флешей, войска государства А атаковали *Курганную* высоту с расположенной на ней батареей генерала Р. Несмотря на атаки превосходящих сил, батарея смогла удержать высоту до подхода подкрепления, а после вынудила войска армии А отступить.

С 6 вечера битва понемногу стала затихать. Последняя попытка обойти позиции армии Б была предпринята войском армии А в 9 вечера. Но и эта попытка оказалась неудачной. Поняв, что сломить сопротивление войск армии Б не удастся, главнокомандующий армии А приказал оставить все захваченные укрепления и отойти к исходным позициям. Кровопролитное сражение длилось более 12 часов.

Потери в сражении огромны. Армия государства А потеряла около 59 тыс. ранеными, пропавшими без вести и убитыми, среди них 47 генералов. Армия государства Б потеряла 39 тыс. воинов, среди которых 29 генералов.

Итоги этого сражения, как ни удивительно, до сих пор вызывают серьезные споры. Дело в том, что командующие обеих армий заявили о своей победе официально. Но следует обратить внимание на то, что, несмотря на огромные потери и последующее отступление армии государства Б, армия государства А понесла огромные невосполнимые потери, так и не достигнув ни одной из поставленных главой этого государства целей. Будущее начатой агрессором войны стало весьма сомнительным, боевой дух упал. Таков был общий исход сражения.

ЗАДАНИЕ.

1. Нарисуйте схему описанного сражения и обозначьте на ней описанные в этом тексте объекты и события.

2. Составьте рассказ об этом сражении от имени солдата армии государства А и от имени солдата армии государства Б.

3. Обоснуйте свою точку зрения относительно того, кого же все-таки следует считать победителем в этом сражении.

Приложение 2

УПРАВЛЕНИЕ ПО ОБРАЗОВАНИЮ И НАУКЕ АДМИНИСТРАЦИИ ГОРОДА СОЧИ

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ЦЕНТР ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ “ХОСТА”» Г.СОЧИ

ПОЛОЖЕНИЕ

о сети образовательных организаций общего и дополнительного образования, совместно реализующих индивидуальные образовательные маршруты обучающихся

УТВЕРЖДАЮ:

Директор МБУ ДО Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи

_____ К.Д. Чолакян

«____» _____ 2021 г.

1. Общие положения

1.1. Сеть образовательных организаций общего и дополнительного образования, совместно реализующих индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (далее – СОО) создается в целях повышения качества общего образования посредством проектирования, психолого-педагогического сопровождения и осуществления индивидуальных образовательных маршрутов (далее – ИОМ) обучающихся образовательных организаций муниципальной системы образования г. Сочи.

1.2. СОО является добровольным объединением образовательных организаций, осуществляющих сетевое партнерское взаимодействие на принципах саморазвития и саморегуляции, выступая при этом коллективным субъектом инновационной деятельности в образовании; обладает коллективной интеллектуальной собственностью, включающей в себя научно-методические разработки, образовательные программы, инновационные образовательные проекты и пр. материалы, созданные в процессе партнерского взаимодействия и используемые для достижения целей, определяемых настоящим Положением.

1.3. Деятельность СОО осуществляется на основе самоорганизации и открытости.

1.4. Нормативно-правовую базу деятельности СОО составляют: Закон «Об образовании в Российской Федерации; Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования; нормативно-правовые акты Министерства просвещения Российской Федерации; Уставы образовательных организаций – участников СОО; настоящее Положение; локальные нормативно-правовые акты, разрабатываемые в процессе деятельности СОО и принимаемые в установленном порядке.

1.5. Деятельность СОО не является коммерческой. Она осуществляется за счет средств, полученных: из местного бюджета; от выполнения хозяйственных договоров; по грантам общественных и научных фондов; добровольных пожертвований юридических и физических лиц.

1.6. Настоящее Положение определяет цели, задачи, приоритетные направления деятельности СОО и порядок ее организации; способы и формы организации информационного, научно-методического и экспертного сопровождения этой деятельности.

2. Цели, задачи и основные направления деятельности СОО

2.1. Цель деятельности СОО: обеспечение комплекса психолого-педагогических и организационно-управленческих условий, обеспечивающих эффективность проектирования, осуществления и оценки результативности ИОМ обучающихся образовательных организаций г. Сочи.

2.2. Задачи деятельности СЭП:

– проектирование и организация социокультурных практик как проектных единиц ИОМ обучающихся;

– организация эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся, реализующих ИОМ;

– обеспечение достижения обучающимися, реализующими ИОМ, индивидуальных образовательных результатов, соответствующих требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее – ФГОС ОО);

– совершенствование и диссеминация инновационного опыта сетевых взаимодействий образовательных организаций общего и дополнительного образования.

3. Организация и порядок деятельности СОО

3.1.Деятельность СОО организуется на основе Договора о совместной деятельности сети образовательных организаций (далее – Договора), определяющего права, обязанности и ответственность ее участников. Подписание Договора означает добровольное принятие каждым участником прав и персональной ответственности за выполнение взятых обязательств в рамках деятельности, определяемых настоящим Положением, а также получение доступа к коллективной интеллектуальной собственности СОО.

3.2. Правом подписания Договора обладают директора образовательных организаций, заявивших о своем участии в СОО.

3.3. Образовательные организации становятся действующими участником СОО в заявительном порядке, факт их участия фиксируется протоколом общего собрания членов СОО.

3.4. Оперативное управление деятельностью СОО осуществляет Координационный совет, избираемый на Учредительной конференции участников СОО.

3.5. Социокультурные практики обучающихся образовательных организаций – участников СОО осуществляются в рамках урочной и внеурочной деятельности на базе общеобразовательных школ и творческих объединений учреждений дополнительного образования.

3.6. Оценка результатов освоения социокультурных практик обучающихся образовательных организаций – участников СОО осуществляется на основе профессионально-общественной экспертизы представляемых материалов. Оценка осуществляется в формах:

– публичной защиты реализованных в ходе освоения социокультурной практики проектов;

– экспертизы индивидуальных портфолио обучающихся.

3.7. К процедурам защит и экспертизы по усмотрению образовательных организаций – участников СОО могут привлекаться специалисты организаций-партнеров. Экспертизы осуществляются в целях оценки качества образования и соответствия достигаемых обучающимися индивидуальных образовательных результатов требованиям ФГОС ОО.

3.8. Процедуры и результаты оценки носят открытый характер. В них принимают участие представители родительской общественности, СМИ и другие лица, чья профессиональная и общественная деятельность связана с развитием образования.

4. Заключительные положения

4.1. Настоящее Положение вступает в силу с момента его утверждения Координационным советом СОО.

4.2. В настоящее Положение могут быть внесены дополнения и изменения в установленном порядке.

4.3. Действие настоящего Положения может быть приостановлено или прекращено решением Координационного совета в случае возникновения форс-мажорных обстоятельств, определяющих неэффективность дальнейшей деятельности СОО.

Приложение 3

ДОГОВОР

о совместной деятельности сети образовательных организаций, совместно реализующих индивидуальные образовательные маршруты обучающихся на период 2021 – 2023 гг.

Договор принят на установочной Конференции сети образовательных организаций, совместно реализующих индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (Протокол № ___ от ___ 2021 г.)

1. Общие положения

1.1. Действующими участниками настоящего Договора являются подписавшие его стороны – образовательные организации г. Сочи, являющиеся участниками сети образовательных организаций, совместно реализующих индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (далее – СОО), действующие на основании Уставов в лице их директоров согласно списку протокола подписания настоящего Договора.

1.2. Предметом настоящего договора является совместная деятельность его участников, направленная на повышение качества образования посредством реализации сетевых взаимодействий организаций общего и дополнительного образования.

1.3. Совместная деятельность участников настоящего Договора осуществляется в соответствии с «Положением о сети образовательных организаций, совместно реализующих индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (далее – Положение), определяющим ее цели,

задачи, содержание и порядок организации. Совместная деятельность участников настоящего Договора не может противоречить названному Положению и преследовать иные цели, не связанные с повышением качества общего и дополнительного образования.

1.4. Участие в настоящем Договоре является добровольным. Его подписание означает принятие каждым участником прав и персональной ответственности за выполнение взятых обязательств в рамках деятельности, определяемых названными Положениями.

2. Права и обязанности участников договора

2.1. В рамках осуществления настоящего договора образовательные организации – участники СОО *имеют право*:

– пользоваться информационными ресурсами, составляющими коллективную интеллектуальную собственность СОО в целях достижения целей, определяемых названным Положением;

– засчитывать результаты обучающихся, достигнутые ими в ходе осуществления индивидуальных образовательных маршрутов, при их аттестации по учебным дисциплинам, соответствующим содержанию реализованных творческих проектов;

– использовать результаты и продукты прохождения обучающимися социокультурных практик в целях совершенствования образовательного процесса и повышения качества образования;

– участвовать в мероприятиях по диссеминации инновационного опыта в системе образования г. Сочи, включая публикацию научно-методических материалов, проведение научно-практических конференций, семинаров и т.д.;

– сохранять авторские права при диссеминации коллективного инновационного опыта.

2.2. В рамках осуществления настоящего договора образовательные организации – участники СОО *обязаны:*

– создавать организационно-управленческие и психолого-педагогические условия для эффективного освоения социокультурных практик в ходе реализации индивидуальных образовательных маршрутов;

– обеспечивать материально-технические, информационные и кадровые условия для организации социокультурных практик обучающихся.

3. Ответственность участников договора

3.1. Участники настоящего договора несут коллективную моральную ответственность за качество общего и дополнительного образования, получаемого обучающимися в процессе совместной деятельности по проектированию и организации социокультурных практик обучающихся образовательных организаций – участников СОО, а также за эффективность диссеминации полученного таким путем инновационного опыта.

3.2. Участники настоящего договора несут персональную моральную ответственность за качество и эффективность исполнения взаимных договорных обязательств, а также за:.

– качество условий реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов, освоения ими социокультурных практик и профессиональную компетентность педагогов, участвующих в их организации;

– содержательность материалов, отражающих результаты и эффективность сетевых взаимодействий в процессе проектирования и осуществления индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и их готовность к диссеминации;

– соблюдение норм профессиональной этики во взаимодействии с сетевыми партнерами и другими участниками реализуемых образовательных программ и проводимых мероприятий, не нанесение ущерба репутации участников сетевых взаимодействий.

4. Заключительные положения

4.1. Настоящий договор вступает в силу с момента его подписания участниками СОО.

4.2. Настоящий договор может быть пролонгирован по окончании предусмотренных сроков его действия.

4.3. В настоящий договор могут быть внесены изменения и дополнения по инициативе любого из его участников, в случае принятия соответствующего решения на общей конференции участников СОО.

4.4. Основаниями для досрочного прекращения действия настоящего Договора по инициативе его отдельных участников могут явиться обстоятельства, связанные с невозможностью дальнейшего выполнения ими договорных обязательств, либо несоответствие достигаемых обучающимися образовательных результатов требованиям ФГОС общего образования.