

**М. А. Кунаш**

### **Подходы к классификации индивидуальных образовательных маршрутов школьников**

В статье обосновываются первичные дифференцирующие факторы пространственной классификации индивидуальных образовательных маршрутов школьников. Выделяются основные модели маршрутов для возрастных этапов развития школьников и дополнительные модели, зависящие от вторичных дифференцирующих факторов. Рассматриваются результаты практического исследования.

**Ключевые слова:** индивидуальный образовательный маршрут, классификация, первичные и вторичные дифференцирующие факторы, открытая модель, основная модель.

**М. А. Kunash**

### **Approaches to Classify Schoolchildren's Individual Educational Routes**

First differentiating factors of the volume individual educational routes classification are proved. The basic models for age stage development of a pupil are allocated. Second differentiating factors depend on additional models. Results over the practical research are examined.

**Key words:** an individual educational route, classification, first and second differentiating factors, an open model, a basic model.

На протяжении последних десятилетий практика реализации идеи индивидуализации в образовательных учреждениях предлагала различные технологические подходы. Среди них индивидуальные образовательные маршруты наиболее распространены. Трактовка понятия неоднозначна. Исследователи рассматривают индивидуальный образовательный маршрут как целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу (С. В. Воробьева, В. Г. Рындак, А. П. Тряпицына, М. Б. Утепов и др.), программу деятельности (С. В. Маркова), персональную траекторию освоения содержания образования (Е. А. Александрова, М. Г. Остренко) или содержательное направление реализации индивидуальных образовательных траекторий (С. А. Вдовина, А. С. Гаязов, Н. Н. Суртаева, И. С. Якиманская), модель образовательного пространства (И. А. Галацкова, М. И. Лукьянова).

В результате разнообразия подходов к формулировке понятия возникает и множественность подходов к классификации индивидуальных образовательных маршрутов. Е. А. Александрова, синонимизируя понятия индивидуальной образовательной траектории и маршрута, определяет воспитательные (личностно- и социально-ориентированные) и учебные (знаниево-, творче-

ски- и практико-ориентированные) маршруты [1, с. 99]. С. В. Воробьева, дифференцируя ИОМ, выделяет дифференцирующие факторы (внешние, внутренние и субъектный опыт), позволяющие говорить о типах и видах образовательных маршрутов [2, с. 147]: типы – исходя из образовательной ступени (начального, основного и среднего общего образования), виды – исходя из области дифференциации (ГОС, уровень психического развития, способности и т. д.).

А. П. Тряпицына, классифицируя виды образовательных программ-образовательных маршрутов, возрастной критерий считает основным. В зависимости от ступени автор рассматривает базовое, компенсирующее, расширенное, интенсивное, индивидуальное, углубленное, гимназическое или лицейское обучение [5, с. 9–32].

В исследовании И. А. Галацковой определены и охарактеризованы четыре вида вариативных образовательных маршрута учащихся [3, с. 62]: с низкой учебной мотивацией и трудностями в обучении, с опережающими темпами развития; с ослабленным здоровьем; для одаренных учащихся со специальными способностями.

А. С. Гаязов дифференцирует маршруты в соответствие с основной линией (в терминах автора) – линией роста, знаний, профессионального самоопределения [4], выделяя ИОМ адаптивного

типа (для подготовки к современной социоэкономической и культурной ситуации); развивающей направленности (возможностей, способностей, творческого потенциала); созидательной направленности (целенаправленное использование особенностей и возможностей преобразования, построение себя).

В целом, определяя различные дифференцирующие факторы, авторы не обосновывают причину выбора данных оснований. При этом процесс личностного развития нередко выступает в качестве вторичного фактора, а воспитание каких-либо личностных характеристик практически не рассматривается исследователями: школьник – мотивированный субъект деятельности, желающий получать знания, выполнять шаги по реализации ИОМ, достигать поставленные (нередко самим педагогом) цели. Так, И. А. Галацкова подчеркивает, что дифференциация обучающихся на группы, соответствующие виду маршрута, не отражает строго психологических критериев классификации и нужна для помощи учителю в выборе оптимальных форм и методов взаимодействия в ходе учебной деятельности [3, с. 63]. Действительно, педагогу необходим подход к классификации, но с обоснованием выбора и учетом реальных условий. Как показало исследование, проведенное в 2004–2009 гг., малый процент обучающихся к 14 годам обладает сформированной потребностью самосовершенствования и саморазвития. Лишь к 15–16 годам, начиная обучаться в старшей школе, часть школьников приобретает навыки самостоятельного планирования и реализации ИОМ. В период подросткового возраста знаниевая сфера для большинства школьников теряет свою мотивирующую функцию, следовательно, и модели ИОМ, базирующиеся на расширении предметных компетенций, оказываются неэффективными. В результате педагог, сталкиваясь с разнообразием подходов и единообразием технологической реализации ИОМ лишь в области знаниевой сферы, испытывает трудности эффективного внедрения в практику работы со школьниками индивидуальных образовательных маршрутов.

В рамках эксперимента, реализованного в образовательных учреждениях Мурманской области в 2009–2012 гг., в качестве исходного нами рассматривался подход, согласно которому индивидуальный образовательный маршрут школьника выступал как интегрированная модель образовательного пространства, создаваемого школьными специалистами и обучающимся

с целью активизации личностных возможностей школьника, формирования его познавательной компетентности. Исходя из анализа данных констатирующего этапа эксперимента, выделены первичные дифференцирующие факторы, влияющие на формирование образовательного пространства, сочетание которых определяет возможные виды ИОМ. Соответственно, каждый из трех первичных дифференцирующих факторов обладает тремя подуровнями:

– психологический фактор (возрастной этап): 1 – младший школьный возраст, 2 – подростковый возраст, 3 – юношеский возраст;

– педагогический фактор (основная функция содержания образования): 1 – содержание образования как цель формирования основ познавательной компетентности; 2 – содержание образования как средство формирования составляющих познавательной компетентности; 3 – содержание образования как способ формирования специальных компетенций в выбранном направлении деятельности;

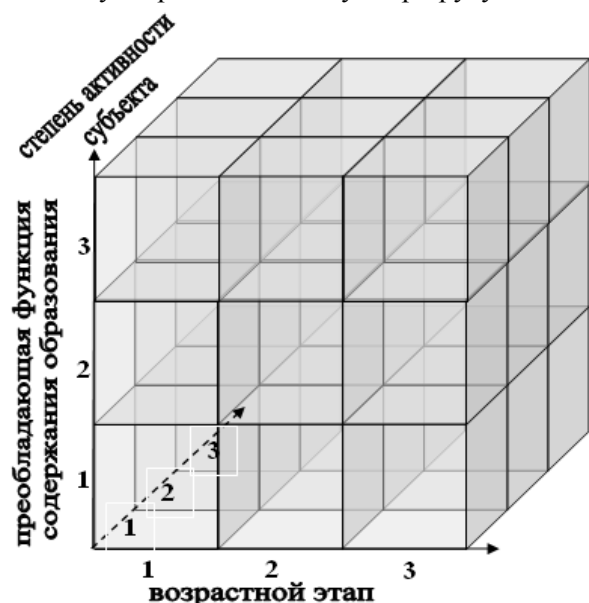
– социальный фактор (степень активности обучающегося в процессе разработки индивидуального образовательного маршрута): 1 – иницирующая роль педагога при наличии элементов активности обучающегося; 2 – равная степень активности педагога и обучающегося; 3 – иницирующая роль обучающегося при оказании педагогом поддержки деятельности школьника.

Выделение первичных дифференцирующих факторов определяется, с одной стороны, источниками формирования образовательного пространства, с другой стороны, отражают сущность любой деятельности, включая в технологической реализации индивидуальный образовательных маршрут – сочетание целевой, содержательной и оценочной составляющей.

Графически пространственная модель данной классификации представлена на рисунке. Фактически она представляет собой квадратную матрицу третьего порядка с элементами-видами маршрутов  $M_{xyz}$ ; первый индекс – возрастной этап, второй – преобладающая функция содержания образования; третий – степень активности субъекта.

Сочетание трех первичных дифференцирующих факторов позволяет не только конкретизировать характеристику возможных видов индивидуальных образовательных маршрутов школьников, но и, исходя из данных характеристик, выбрать наиболее оптимальный для реализации

определенных образовательных целей. Так, рассматриваемый традиционно подход к индивидуальному образовательному маршруту как обра-



зовательной программе предполагает высокий уровень активности по реализации ИОМ со стороны обучающегося. С учетом возрастного фактора, именно в юношеском возрасте возникают новообразования, поддерживающие возможность успешной самостоятельной деятельности. В условиях обучения на старшей ступени предполагается формирование специальных компетенций в выбранном профильном направлении. Таким образом, мы получаем наиболее сбалансированную по трем факторам модель ИОМ для периода обучения в старшей школе: она согласована с требованиями, предъявляемыми школьнику, его возрастными индивидуально-личностными возможностями и потребностями (диагональный элемент матрицы  $M_{333}$ ).

С учетом общения как ведущего вида деятельности для подросткового возраста, содержание образования должно выступать как средство, с помощью которого происходит формирование ключевых компетенций. Теоретико-методологический анализ и результаты констатирующего этапа эксперимента позволили сделать вывод о приоритете формирования составляющих познавательной компетентности в подростковом возрасте. Структуры самосознания находятся в неразрывном единстве трех сторон: когнитивной, эмоциональной и регулятивной. Их интегральным показателем выступает образ Я: мышление как процесс связано с мышлением как деятельностью субъекта со своим личностным аспектом (мотивацией, рефлексией, способностями) [6].

Формирование познавательной компетентности ведет к становлению рефлексивных навыков, предполагает умение ставить цель, осуществлять планирование, работать с информацией, анализировать ее и принимать решения, включая и нестандартные ситуации; осуществлять анализ коммуникативной ситуации. Все это и есть основа для успешного саморазвития, самовоспитания школьника. Содержание образования выступает лишь инструментом, с помощью которого подросток открывает для себя субъективно наиболее приемлемые способы и формы деятельности по самоорганизации. При этом индивидуальный образовательный маршрут сам становится средством формирования познавательной компетентности: формулировка цели, ее корректировка, определение планируемых результатов, разработка шагов по достижению желаемого, осуществление оценки промежуточных результатов – все это осуществляется не «методом проб и ошибок». И учебная деятельность является базой осознанного формирования приемов и форм деятельности. В этом случае индивидуальный образовательный маршрут выступает как открытая модель, направленная не на достижение знаний, а на выработку собственных приемов осуществления проектирования деятельности. В результате возникает резонансный эффект, направляющий успешное личностное развитие и становление подростка, который в совместной деятельности с педагогом в образовательном пространстве школы учится отдельным шагам проектирования индивидуального образовательного маршрута. Подобная наиболее сбалансированная с учетом подросткового возраста модель индивидуального образовательного маршрута обозначена нами как открытая (диагональный элемент матрицы  $M_{222}$ ). В рамках эксперимента ее реализация для старших подростков на этапе предпрофильной подготовки показала наиболее высокую степень эффективности.

Если рассматривать период младшего школьного возраста, наиболее эффективная модель также будет обладать уникальными характеристиками, отличающимися ее от двух других основных моделей (диагональный элемент матрицы  $M_{111}$ ): для первичного этапа вхождения школьника в образовательный процесс содержание образования будет в наибольшей мере выступать как цель накопления первичных систематизированных представлений об окружающем, основывающихся не на случайных бытовых представлениях, а на научных подходах, что в дальнейшем

выступит основой для успешного формирования ключевых компетентностей; в то же время арсенал собственных способов деятельности у обучающегося мал, поэтому педагог выполняет иницирующую к построению деятельности функцию. Такая модель наиболее согласована с особенностями младшего школьника в условиях учения как ведущего вида деятельности.

Таким образом, для каждого возрастного этапа существует наиболее эффективная модель ИОМ, основная, согласованная с социальными требованиями, возможностями и потребностями обучающегося. В рамках образовательного учреждения могут реализовываться маршруты, обладающие и отличными от оптимального сочетания характеристиками для определенного возраста. Различные комбинации рассмотренных трех первичных дифференцирующих факторов позволяют дать характеристику дополнительным 24 моделям (без учета основных  $M_{111}$ ,  $M_{222}$ ,  $M_{333}$ ). При этом они будут отвечать запросам конкретных школьников с учетом значимого влияния вторичного дифференцирующего фактора. Так, для подросткового возраста возможна разработка нескольких вариантов моделей ИОМ, в рамках которых содержание образования выступает как цель:

–  $M_{211}$ : постановку цели осуществляет педагог и информирует о необходимости ее достижения школьником; представляет обучающемуся пошаговую инструкцию, разработку заданий и критериев для их оценки; школьник действует согласно пошаговому алгоритму, разработанному и предоставленному педагогом, выбирая темп, форму, методы, приемы деятельности (причины разработки ИОМ: трудности освоения материала; обучение по индивидуальным программам, включая детей с ограниченными возможностями здоровья и т. д.);

–  $M_{212}$ : в условиях совместного обсуждения определяется цель, формулировка которой определяется сформулированными участниками образовательного процесса противоречиями; педагог предлагает наиболее оптимальные пути и способы организации деятельности; обучающийся выбирает наиболее оптимальные формы деятельности (причины разработки ИОМ: рассогласование порядка освоения тем предметной области при смене образовательного учреждения и т. д.);

–  $M_{213}$ : обучающийся самостоятельно формулирует цель освоения предметного содержания исходя из анализа имеющихся условий и задач

обучения; педагог информирует о возможностях образовательного учреждения в оказании педагогической поддержки усилий школьника, содействует в поиске внешкольных учреждений, поддерживающих интересы обучающегося (причины разработки ИОМ: организация предпрофильной подготовки при условии сформированности у обучающегося сферы познавательных интересов; повышенные образовательные потребности школьника и т. д.).

Вторичным дифференцирующим фактором может выступать здоровье, познавательная активность и т. д. – количество их не ограничено. Предлагаемые исследователями классификации индивидуальных образовательных маршрутов определяются смещением вторичных дифференцирующих факторов с одним или несколькими первичным. Так, С. В. Воробьева включает первичный дифференцирующий фактор – образовательную ступень, каждая из которых в определенном приближении совпадает с возрастными этапами, и несколько вторичных (здоровье, способности и т. д.). Следует отметить, что все предлагаемые исследователями классификации ИОМ, могут быть получены с использованием предлагаемой пространственной модели классификации.

Степень эффективности любой модели ИОМ будет определяться лишь тем, насколько обоснован педагогом подбор сочетания первичных факторов при разработке индивидуального образовательного маршрута школьника, а при индивидуальной необходимости – с учетом вторичного дифференцирующего фактора. При смещении уровней происходит разбалансировка модели: цели разработки могут не соответствовать возможностям и условиям реализации индивидуального образовательного маршрута. Так, в ходе констатирующего этапа эксперимента было определено, что в образовательных учреждениях на этапе предпрофильной подготовки старших подростков в наибольшей мере распространена модель  $M_{233}$ . В ходе ее технологической реализации обучающимся предлагаются системы элективных курсов, вариативных программ, порядок и сроки реализации которых фиксируются участниками образовательного процесса в специальных документах (например, в маршрутной карте), процесс подготовки к реализации ИОМ и сопровождение продвижения обучающегося вдоль индивидуального образовательного маршрута осуществляется специалистами. В рамках этой модели предполагается, что старший под-

росток формулирует самостоятельно цель своего обучения на старшей ступени, ориентируясь на необходимость формирования составляющих специальных компетентностей в выбранной области деятельности согласно предлагаемым образовательным учреждением профилям. В качестве психологической поддержки профильного самоопределения обучающимся предлагается элективный курс «Я выбираю профессию». При этом школьник опирается на данные самодиагностики и диагностики педагога, психолога, что позволяет точнее сформулировать задачи ИОМ. Но при этом очевидно противоречие: самостоятельная постановка цели и ее реализация являются следствием высокого уровня мотивации к определению будущей специальной профессиональной подготовки. Подобная модель ИОМ предполагает, что обучающийся заинтересован и в результате достижения цели (выполнении шагов маршрута), но и в процессе осуществления профильного выбора, у школьника сформированы навыки самоконтроля, саморефлексии. Результаты исследования показали, что процент обучающихся, обладающих вышеназванными качествами, составляет не более 17 % среди восьмиклассников и достигает 23 % к окончанию основной школы. В процессе реализации модели образовательное пространство интенсифицирует процесс саморазвития старшего подростка, но этот результат выступает вторичным критерием достижения основного результата – осуществления профильного выбора, несмотря на очевидную подмену: только при определенном уровне саморазвития старший подросток способен совершить обоснованный профильный выбор. Модель оказывается малоэффективной для массового применения и наиболее распространенной в образовательных учреждениях.

Исходя из предлагаемых подходов к классификации моделей ИОМ, нами апробирована модель М<sub>222</sub>, оптимальная по своим характеристикам для старших подростков на этапе предпрофильной подготовки. В рамках формирующего этапа эксперимента в образовательных учреждениях Мурманской области получены значительно более высокие результаты осуществления предпрофильной подготовки школьников при реализации основной модели, соответствующей первичным дифференцирующим факторам. В экспериментальной группе профильный выбор,

осуществленный при переходе на старшую ступень обучения, был обоснован 76 % старших подростков (в сравнении с 28 % в контрольной группе); установлено достоверное на статистически значимом уровне повышение уровня развития операций мышления. В отличие от обучающихся контрольной группы, у обучающихся экспериментальной группы уровень школьной и самооценочной тревожности в 8–9 классе характеризовался менее выраженной динамикой роста, при этом количество обучающихся, обладающих заниженным уровнем тревожности, оказался к моменту окончания эксперимента ниже в экспериментальной группе.

Таким образом, предлагаемый подход к классификации индивидуальных образовательных маршрутов позволяет учитывать возрастной аспект, социальную ситуацию развития и образовательные требования, предъявляемые к школьникам. Учет не только вторичного дифференцирующего фактора (повышенные образовательные потребности, особенности здоровья и т. д.), но и рассмотренных выше трех первичных позволяет педагогу более гибко осуществлять процесс индивидуализации в условиях современного образовательного учреждения.

#### Библиографический список:

1. Александрова, Е. А. Содержание и формы деятельности классного воспитателя [Текст] / Е. А. Александрова. – М. : Сентябрь, 2009. – 160 с.
2. Воробьева, С. В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ [Текст] : дис. ... доктора пед. наук / Воробьева Светлана Васильевна. – СПб., 1999. – 460 с.
3. Галацкова, И. А. Моделирование вариативных образовательных маршрутов учащихся как средство обеспечения адаптивности школьной среды [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Галацкова Ирина Александровна. – Ульяновск, 2010. – 234 с.
4. Гаязов, А. С. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.Otdelenie\\_psihologii\\_i\\_fiziologii.2010.10.26.Spravka.pdf](http://www.Otdelenie_psihologii_i_fiziologii.2010.10.26.Spravka.pdf)
5. Образовательная программа – маршрут ученика: Ч. 1 [Текст] / под ред. А. П. Тряпицкой, Е. И. Казаковой. – СПб. : Издательство «ЮИПК», 1998. – 118 с.
6. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.