

Индивидуальные образовательные траектории развития учащихся.

« ЕСЛИ ПЕДАГОГИКА ХОЧЕТ ВОСПИТЫВАТЬ ЧЕЛОВЕКА ВО ВСЕХ ОТНОШЕНИЯХ, ТО ОНА ДОЛЖНА ПРЕЖДЕ ВСЕГО УЗНАТЬ ЕГО ТОЖЕ ВО ВСЕХ ОТНОШЕНИЯХ».

К.Д.УШИНСКИЙ

Современная начальная школа не может оставаться в стороне от процессов модернизации образования, происходящих сегодня во всем мире, в том числе и в России. Начального звена школы, как важного и неотъемлемого этапа образования личности, касаются все мировые тенденции и инновации: личностно - ориентированный подход, информатизация, интеграция и др. К числу таких тенденций относится и компетентностный подход, появление которого связано, прежде всего, с кризисом образования, состоящим в противоречии между программными требованиями к ученику, запросами общества и потребностями самой личности в образовании.

В эпоху Интернета и электронных средств хранения информации формальные знания человека перестают быть значимым капиталом. Современное информационное общество формирует новую систему ценностей, в которой обладание знаниями, умениями и навыками является необходимым, но далеко не достаточным результатом образования. От человека требуются умения ориентироваться в информационных потоках, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания, обладать такими качествами, как универсальность мышления, динамизм, мобильность.

Невероятный поток информации, которая устаревает быстрее, чем ученик окончит школу, уже невозможно (и не нужно) “втискивать” в программы, тем более что существуют иные хранилища информации, нежели память ребенка.

Попытки выйти за пределы предметно-знаниевого образования осуществлялись в системах развивающего обучения.

Л. Занков делал акцент на ускорении общего интеллектуального развития детей за счет обучения на высоком уровне трудности, проблемности, индивидуализации, прохождения материала быстрым темпом и так далее.

В. Давыдов особую роль отводил развитию теоретического мышления у младших школьников: они сначала овладевали теоретическими понятиями, которые потом служили инструментом построения способов деятельности в некоторых предметных областях.

Немалый вклад внесли разработки, основанные на принципе проектирования образовательных систем. Например, В.Ильин полагал, что

образование должно формировать “целостную личность”, при этом в его структуре должны быть отражены основные ситуации жизнедеятельности человека, ценности общества, в котором он живет.

Выход за рамки знаниевой парадигмы пытались реализовать разработчики организационно-деятельностных игр, авторы проектного метода обучения, школы “диалога культур”, создатели интегрированных учебных курсов, в процессе которых учащимся предлагалось решение изобретательских задач, и так далее.

Первопроходцы исходили из того, что существуют “два образования” — “*явное*”, в котором учебные программы подлежат обязательному усвоению, а усвоенные знания — контролю, и “*скрытое*”, способствующее формированию компетентности, личностного опыта и других показателей образованности, которые нельзя сложить из набора знаний и умений. Весь фокус в том, что бывшее ранее побочным, теперь становится приоритетным. **Компетентностный подход** выдвигает на первый план не информированность ученика, а умение разрешать возникающие в жизни проблемы.

Идея компетентностного подхода – один из ответов на вопрос, какой результат образования необходим личности и востребован современным обществом. Формирование компетентности учащихся является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных проблем образования, а компетентностный подход может рассматриваться как выход из проблемной ситуации, возникшей из-за противоречия между необходимостью обеспечивать качество образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путем за счет дальнейшего увеличения объема информации, подлежащей усвоению. Речь идет о компетентности как о новой единице измерения образованности человека, при этом внимание акцентируется на результатах обучения, в качестве которых рассматривается не сумма заученных знаний, умений, навыков, а способность действовать в различных проблемных ситуациях.

В начальной школе компетентностный подход реализуется путем формирования у школьника системы ключевых компетенций, составляющих его субъективный опыт. Формирование субъективного опыта происходит посредством усвоения культуросообразного содержания начального образования, представленного в различных сферах социального опыта: предметных и надпредметных знаний (результат: «Я знаю...»); предметных и общепредметных умений («Я умею...»); творчества («Я создаю...») и в эмоционально-ценностной сфере («Я стремлюсь...»).

Поэтому, ученики и родители предъявляют заказы на такую форму образования, которая учитывала бы способности каждого ребенка, умела создать условия, в которых ребенок мог бы быстрее найти себя, развивать свои способности. Образование должно обеспечить каждого ребенка

базисом культуры, необходимым ему для того, чтобы он мог быть успешным в современном мире.

Вводятся Стандарты нового поколения, отличительной особенностью которых является ориентация на результаты образования. Переноса это на организацию учебного процесса, можно интерпретировать это утверждение как необходимость признания права ученика на полный или частичный выбор изучаемого содержания и уровня его усвоения, и его ответственности за сделанный выбор, что становится возможным при реализации дифференцированного подхода к построению учебного процесса и индивидуализации обучения.

Индивидуализация, дифференцированное обучение – все эти понятия в педагогике далеко не новые. С ними в той или иной степени знаком каждый школьный учитель. Им посвящено множество книг и статей, научных исследований и экспериментов. Но как же «работают» эти понятия в российской массовой школе.

Главной целью учителя является реализация учебной программы, а именно тех знаний, умений и навыков, которые ей задаются. Индивидуальные различия детей, которые очевидны и не могут признаваться учителями, рассматриваются ими как неизбежное препятствие на пути реализации единой учебной программы. Поэтому учитель оказывается в весьма затруднительном положении. Он вынужден либо игнорировать или насильственным образом преодолевать индивидуальные особенности учащихся, либо учитывать их в своей работе и трансформировать в соответствии с ними саму учебную программу, что представляет для учителя значительную нагрузку. Более того, являясь по своей роли центральной фигурой в классе, учитель все время вынужден выступать в качестве главного инициатора деятельности детей, постоянно принимать за ребенка решения, чем, как и с кем ему заниматься.

Очевидно, что на практике один учитель при всем своем таланте просто физически не имеет возможности принимать ежедневно и ежечасно 25-30 различных решений за каждого ученика в классе. В результате неизбежно появляется такая категория, как «средний ребенок», усредненные интересы и потребности которого являются для педагога главным ориентиром в его работе.

Практика показывает, что учителя, как правило, осуществляют индивидуальный подход лишь по отношению к небольшой группе детей, которые, по их мнению, в силу своих особенностей выходят за рамки «среднего ребенка». Чаще всего в эту группу попадают так называемые «трудные», «неуспевающие» дети, реже – особо одаренные, «продвинутые» ученики. Основная же часть детей, укладывающаяся в стандарты «среднего ребенка», совершенно незаслуженно оказывается лишенной индивидуального подхода со стороны учителя.

Сами «индивидуальные» занятия учителя с учащимися на деле не всегда являются таковыми. Скорее можно говорить просто о дополнительных занятиях учителя с отдельно взятым учеником. Нередко в ходе таких занятий учитель имеет весьма смутные представления о собственно индивидуальности ученика, с которым он занимается – о его слабых и (что не менее важно) сильных сторонах, личностных особенностях. Весь «индивидуальный подход» в данном случае выражается лишь в том простом факте, что учитель общается с учеником с глазу на глаз, так сказать «индивидуально». В ходе этого общения учитель не стремится исследовать индивидуальные особенности понимания (или непонимания) материала конкретным учеником, не ищет на этой основе индивидуальных путей к его сознанию. Он лишь многократно, иногда в более или менее упрощенном виде повторяет, «втолковывает», «разжевывает» для него уже данные прежде объяснения.

Главная функция учителя на традиционном уроке заключается в том, чтобы «дать детям знания», т.е. учить. Значительно меньшее внимание при этом уделяется задаче изучения учителем своих учеников. Обычно специально организованное и планомерное изучение учителем индивидуальных особенностей детей не производится. Эта роль, как правило, отводится школьному психологу, который просто не в силах проводить такую работу в масштабах всей школы. Все, что может делать школьный психолог, это изучать особенности небольшой группы (как правило, «проблемных») детей, либо проводить фронтальные обследования с узко очерченной и конкретной задачей. Например, изучать утомляемость детей на уроках или анализировать уровень их интеллектуального развития, оценивать способности и предметные предпочтения учащихся для их дальнейшей профилизации в старших классах и т.п. В любом случае речь не идет об изучении индивидуальности каждого ребенка. А уж вопрос об использовании данных такого изучения в учебном процессе и вовсе выходит за рамки компетентности школьного психолога.

Можно выделить два разных способа, которые лежат в основе внутриклассной индивидуализации: 1) ориентация на уровень достижений школьника и 2) ориентация на процессуальные особенности его деятельности.

Чаще всего учитель выбирает первый путь – его легко реализовать через индивидуализацию заданий. Слабоуспевающие ученики получают для самостоятельной работы более легкие задачи и упражнения, на долю хорошистов и отличников выпадают задания потруднее.

Распределение заданий по уровням сложности – это дифференциация, а не индивидуализация, поскольку в основе распределения учеников на три группы (слабые, средние и сильные) лежит не сходство или различие индивидуальных особенностей их учебной деятельности, а успеваемость,

которая является результатом этих особенностей. В итоге такой «индивидуальный подход» «закрепляет» каждого на соответствующем месте.

Кроме того, не утихает дискуссия по поводу оценивания в процессе такого подхода: если слабый ученик справился со своим заданием, ему по справедливости следует ставить пятерку, если сильный ученик допустил ошибки, или вовсе не одолел свое трудное задание, ему полагается двойка. При этом все прекрасно понимают, что сложность заданий несравнима... и ситуация выглядит более, чем странно, так как в следующий раз учитель (все мы – люди...) даст слабому задание потруднее, а сильному – полегче, дабы первый получил привычную двойку, а второй – пятерку и тем была восстановлена «справедливость».

Вторая форма индивидуального подхода, учитывающая процессуальные параметры учебной деятельности школьников, встречается намного реже. Объясняется это отсутствием возможностей диагностировать в массовой школе типологические особенности детей, иными словами, тот подход, который мы с уверенностью могли бы назвать действительно индивидуальным, на сегодня находится в «зародышевом» состоянии, поскольку психологи пока еще не могут дать учителю четких рекомендаций по поводу того, какие именно типологические особенности ребенка необходимо учитывать при построении учебного процесса и еще более непонятно, как это можно сделать в условиях классно-урочной системы, при обучении по единому учебнику и при соблюдении нормативных сроков контроля результатов обучения.

Возникает закономерный вопрос, а насколько реальна такая индивидуализация для современной российской массовой школы? Вполне реальна, но только при условии перехода школы к иной образовательной среде.

Ключевым понятием для реализации индивидуального подхода, при котором обучение строится на основе индивидуальной избирательности и личной активности каждого ученика, становится понятие **свободного самостоятельного выбора**. Признание за ребенком права на проявление самостоятельности, основанной на его стремлении реализовать индивидуальные интересы и потребности, ставит перед нами чрезвычайно важную проблему - как использовать интересы и потребности ребенка на благо его развития, как избежать превращения детской самостоятельности во вседозволенность и произвол? Личностно-ориентированный подход решает эту проблему следующим образом: ребенку предоставляется право на свободный и самостоятельный выбор из целого ряда возможных альтернатив деятельности (поведения), и он осуществляет свой выбор, исходя из своих индивидуальных интересов и потребностей. Однако, сам подбор этих альтернатив, поле выбора ребенка, его структурирование и

организация осуществляется педагогом в соответствии с теми образовательными задачами, которые он ставит. Таким образом, осуществляется тонкий и подвижный баланс между личной инициативой ученика и профессиональной инициативой учителя.

Очевидно, что в этом случае роль учителя существенно изменяется. Учитель уже не непосредственно управляет учеником: сам принимает решения, делает выбор, планирует и контролирует каждый шаг своих учеников. Учитель управляет учеником косвенно, через создание соответствующей образовательной среды, через построение целой системы условий, позволяющих каждому ребенку в классе учиться самостоятельно, самому принимать осознанные решения, делать ответственный выбор. По словам Л.С. Выготского, «социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом. Как садовник был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания, если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка. Но садовник влияет на прорастание цветка, повышая температуру, регулируя влажность, изменяя расположение соседних растений, подбирая и примешивая почву и удобрение, т.е. опять косвенно, через соответствующие изменения среды. Так и педагог, изменяя среду, воспитывает ребенка.

Применительно к нашей терминологии, можно сказать, что управление учителя образовательной средой выражается в том, что он управляет полем выбора учащихся. Учитель организует и структурирует это поле: дополняет или изменяет альтернативы (их количество, содержание, форму предъявления), вводит новые условия, меняет ситуацию выбора, обновляет учебные средства и материалы и т.п. При этом учитель исходит не только из требований учебной программы, но и, что не менее важно, учитывает изменяющиеся со временем интересы, потребности и возможности учащихся. А это, в свою очередь, требует от него вести систематические наблюдения за личностным ростом и развитием учащихся.

В самом деле, о каком индивидуальном подходе можно говорить, если не знать индивидуальные особенности учащихся. В личностно-ориентированном образовании главной фигурой, ведущей специально организованный сбор данных об индивидуальном развитии детей, является учитель. Именно он на уроке, в естественной для ребенка ситуации ведет соответствующие наблюдения: изучает и фиксирует особенности индивидуальной избирательности учащихся к учебному материалу, формам работы на уроке, способам выполнения учебных заданий; выявляет познавательные интересы и особенности личного опыта детей по теме урока и т.п. Все эти сведения учитель использует при планировании и проведении дальнейших уроков, для создания в классе адекватной и эффективной

развивающей среды, а также для организации соответствующей работы с родителями.

Организуя вариативное многофакторное поле выбора, учитель тем самым создает для каждого ребенка в классе реальную возможность двигаться по своей собственной, **индивидуальной траектории учения**. Так, предлагая учащимся на уроке 6-8 вариантов учебных заданий, каждое из которых подразумевает использование некоторого ассортимента учебных средств и материалов и неограниченное количество индивидуальных способов его выполнения, учитель создает тем самым чрезвычайно разветвленное «дерево» возможностей. Статистически общее количество ветвей этого дерева значительно превосходит численность учащихся в классе. Таким образом, у каждого ребенка есть реальная возможность сделать свой собственный выбор и двигаться по своей собственной «ветви» или иными словами по своей индивидуальной траектории учения.

Индивидуальная образовательная траектория представляет собой целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую ученику позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении учителем педагогической поддержки, самоопределения и самореализации.

Индивидуальная траектория учения (ИТУ) это та траектория, по которой каждый конкретный ученик продвигается в учебном процессе. На особенности этой траектории оказывает влияние огромное количество внешних и внутренних факторов. В качестве внутренних факторов выступают особенности познавательной сферы, интересы, мотивы и потребности, эмоциональное и физическое состояние ученика. К внешним факторам можно отнести любые (в том числе и сиюминутные) влияния на ребенка со стороны окружающей среды: поведение учителя и одноклассников, обстановка в классе, особенности самой ситуации выбора и т.п.

В силу этих обстоятельств ИТУ, особенно в младшем школьном возрасте подвержена переменам. Как правило, она не носит устойчивый и прямолинейный характер, а может существенно изменяться с течением времени или под влиянием внешних условий.

Кроме того, ИТУ может не осознаваться самим ребенком. Едва ли ребенок младшего школьного возраста сможет ясно объяснить, как именно он учится, какие способы учебной работы использует.

Наконец, ИТУ каждого ребенка носит сугубо индивидуальный характер. И всякие попытки типологизации, обобщения и усреднения ИТУ различных учеников в классе могут привести к потере этой самой индивидуальности и в конечном итоге к обесцениванию понятия индивидуальной траектории учения, превращению его в пустую абстракцию.

Перед учителем встает вопрос: как организовать образование учеников по их собственным, но разным траекториям? Организация обучения по индивидуальной траектории требует особой методики и технологии.

Возможность индивидуальной траектории образования ученика предполагает, что ученик при изучении темы может, например, выбрать один из следующих подходов образное или логическое познание, углубленное или энциклопедическое изучение, ознакомительное, выборочное или расширенное усвоение темы. Сохранение логики предмета, его структуры и содержательных основ будет достигаться с помощью фиксированного объема фундаментальных образовательных объектов и связанных с ними проблем, которые наряду с индивидуальной траекторией обучения обеспечат достижение учениками нормативного образовательного уровня. Образовательные продукты учеников отличаются не только по объему, но и по содержанию. Данное отличие обусловлено индивидуальными способностями и соответствующими им видами деятельности.

Учитель может и должен предлагать ученикам для усвоения различные виды деятельности, как эмоционально-образные, так и логические, но, если учитывать приоритетные виды деятельности индивидуально для каждого ребенка, следует допустить выбор детьми этих видов при изучении одних и тех же образовательных объектов.

Например, использование вариативных дидактических карточек на уроке является тем зеркалом, в котором находят свое отражение основные особенности лично-ориентированной образовательной среды в целом. В самом деле, ВДК являются по своей сути тем самым специально организованным и продуманным учителем полем выбора, а именно ассортиментом разнообразных по содержанию, степени сложности и форме выполнения учебных заданий. Такое разнообразие стимулирует учащихся самостоятельно и осознанно (на основе указанных на карточках символов) выбрать себе работу, чтобы затем приступить к ее выполнению в составе пары, подгруппы или индивидуально, самим отобрать из предложенных необходимые им средства и материалы, задействовать свои собственные, индивидуальные «способы учебной работы». В ситуации самостоятельного свободного выбора наиболее ярко проявляется индивидуальность каждого ученика, его индивидуальная траектория учения.

Использование на уроке ВДК требует от учителя перехода от привычной роли наставника и контролера к позиции наблюдательного помощника, который меньше учит и воспитывает, а в основном помогает детям учиться самостоятельно. Учитель больше наблюдает за действиями детей, пытается выявить побудительные мотивы их выбора, фиксировать и анализировать ИТУ. Для этого вариативные дидактические карточки имеют специальные символы: форма выполнения задания, степень сложности задания, тип

задания, выбранная учеником роль в группе. Наблюдая за выбором детей (что выбирает ребенок и почему), устанавливая различные условия выбора, педагог может многое узнать о побудительных мотивах, образе мыслей и чувств каждого ученика. Вот, например, один ребенок постоянно избегает совместных форм работы со своими одноклассниками, потому что неуверенно чувствует себя в новом коллективе или потому что не любит согласовывать свои действия с другими детьми, хочет все сделать сам. Другой ребенок, решая задачу, часто пользуется угольником, линейкой, карандашами - он рисует схемы и чертежи, которые необходимы ему для успешного решения задач. А кто-то предпочитает решать задачи на словесно-логическом уровне, выбирая для этого в учебнике подходящие правила, листая различные справочники и словари. Таким образом, ВДК выступают одновременно как средством обучения, так и инструментом для изучения учащихся.

В данном случае будет обеспечиваться не одна общая образовательная траектория для всех учеников, различающаяся объемом усвоения стандартов, но индивидуальные траектории, приводящие учеников к созданию личностных образовательных продуктов, отличающихся как объемом, так и содержанием. Даже при одинаковых знаниях об изучаемых объектах образовательные продукты разных учеников различны, поскольку усвоенные ими виды деятельности и уровень их развития отличаются.

При составлении индивидуальной образовательной траектории:

- учитель создает ученику возможность для выбора, выступая, как консультант и советчик. На уроке учитель учитывает индивидуальные интересы школьников; особенности учебной деятельности; предпочитаемые виды учебных занятий; способы работы с учебным материалом; особенности усвоения учебного материала; виды учебной деятельности;
- для ученика при составлении индивидуальной траектории самое важное – оценить свои возможности, способности, перспективы, интересы, усилия, которые он предполагает приложить для изучения того или иного материала, либо, чтобы добиться запланированного результата.

Результаты движения по образовательной траектории можно проверять, ориентируясь на созданный учениками продукт; полученные знания, которые реализуются в умениях оперировать ими в стандартной или творческой ситуации, отмечая формирование различного вида умений – мыслительных, коммуникативных, познавательных и т.д. Кроме того, необходима постоянная обратная связь, позволяющая не только корректировать движение ученика по траекториям (а иногда и саму траекторию), но и оценивать его продвижение.

В результате индивидуального образовательного движения каждый ученик предлагает идеи, сочиняет стихи, разрабатывает модели, конструирует поделки в связи с изучаемым материалом.

Реализация индивидуального подхода на основе индивидуальной избирательности и личной активности ученика, предоставления ему возможности для движения по своей собственной траектории учения (ИТУ) требует существенной модернизации всей образовательной среды

Для этого в условиях массовой общеобразовательной школы должны быть:

- разработаны методы и приемы, стимулирующие ученика к раскрытию своей индивидуальности и уважительному отношению к индивидуальности других детей в классе;
- подготовлены специальные психолого-педагогические методы и средства для сбора и анализа данных об индивидуальном развитии каждого учащегося начальной школы, его индивидуальной траектории учения;
- разработаны педагогические методы и технологии, позволяющие учителю реализовывать на практике индивидуальный подход к обучению каждого ребенка в классе;
- обеспечивать возможность для каждого ученика двигаться по своей ИТУ, учиться на основе личной активности, своих индивидуальных интересов и потребностей, а значит, способствовать дальнейшему развитию его индивидуальности.

Новый стандарт создает условия для ответственности и самостоятельности всех участников образовательного процесса. Если он будет принят, **индивидуальная траектория развития ребенка будет возможна не на словах, а в реальной жизни школы**. И масштабное педагогическое творчество учителей и целых педагогических коллективов не будет упираться в рамки строгих регламентаций и превращаться в череду всяческих нарушений. В таких условиях сразу станет ясно, какая школа чего стоит.

В заключение необходимо отметить, что решающее значение для успешной реализации всего предлагаемого комплекса идей и педагогических решений принадлежит учителям. От того, как они позиционируют себя в образовательном процессе, умеют ли организовывать учебную деятельность, которая позволит вооружить каждого ребенка действенным инструментом познания, стремятся ли научить каждого своего ученика, готовы ли сами учиться и повышать квалификацию, зависит очень многое.

Свободное поколение воспитают только свободные учителя