Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «КубГУ»)

Игнатович В.К., Игнатович С.С.,
Бондарев П.Б., Курочкина В.Е.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ УЧАЩИХСЯ И ИХ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебно-методическое пособие

Краснодар 2019

УДК 373.5(076.5)
ББК 74.6Я7
И 602

Рецензенты:
Доктор психологических наук, профессор **В.Т. Кудрявцев**
Кандидат педагогических наук, доцент **А.М. Моисеев**

В.К. Игнатович, С.С. Игнатович П.Б. Бондарев, В.Е. Курочкина.
Индивидуальные образовательные результаты учащихся и их проектирование в процессе дополнительного образования: учебно-методическое пособие. Краснодар: Кубанский гос. ун-т; 2019. 99 с.

ISBN 978-5-906302-58-8

Учебно-методическое пособие разработано при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00308 А «Основы методологии и технология проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в системе дополнительного образования детей»)

В учебно-методическом пособии описана педагогическая технология проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования. Раскрыта сущность понятия «индивидуальный образовательный результат», охарактеризованы виды, уровни и возрастная динамика этих результатов. Описаны принципы и дана модель их проектирования как совместной деятельности педагогов и учащихся. Описаны педагогические условия эффективности этой деятельности. Даны методические рекоменда-

ции по организации свободных социальных проб учащихся и методическая схема оценки их результатов.

Для магистрантов педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки, слушателей курсов повышения квалификации педагогов дополнительного образования и всех, кого интересуют вопросы индивидуализации дополнительного образования детей.

ISBN 978-5-906302-58-8

© КубГУ, 2019
© Авторский коллектив, 2019
© Издательство КМАППКС, 2019

ВВЕДЕНИЕ

Проблема проектирования индивидуальных образовательных результатов в науке и практике дополнительного образования возникает на разрыве между современными представлениями об индивидуальной образовательной траектории учащегося и укорененным пониманием образовательного результата как единой для всех суммы знаний и способов действий, обретаемых учеником в ходе освоения им образовательной программы. Этот разрыв порождает весьма трудно преодолимое противоречие. С одной стороны, реализация субъектности ученика как «автора» своей индивидуальной образовательной траектории требует от него выхода в управленческую позицию. Именно из этой позиции им выстраивается собственный маршрут (программа) и осуществляется взаимодействие с другими участниками образовательного процесса. С другой стороны, занятие учащимся такой позиции предполагает осознанное определение целей собственного продвижения в учебном материале, представленных в сознании в виде желаемых образовательных результатов. Однако понятие образовательного результата именно как объекта проектирования, осуществляемого самим учащимся, в современных научных исследованиях разработано недостаточно. В этой ситуации определение образовательного результата как «индивидуального» теряет свою смысловую нагруженность, поскольку в нем не содержится указаний на новую педагогическую реальность, связанную с качественно новым уровнем самореализации ученика как субъекта образовательной деятельности.

Этот разрыв существенно затрудняет дальнейшее построение модели индивидуализированного образовательного процесса (в первую очередь, в системе дополнительного образования), поскольку оставляет в круге

представлений о прохождении учеником индивидуальной образовательной траектории, как о процессе в значительной степени спонтанном и мало управляемом со стороны самого субъекта продвижения.

С точки зрения практики дополнительного образования актуальность этой проблемы связана, с одной стороны, с отсутствием достаточно глубоко проработанных теоретических оснований и технологии оценки результатов дополнительного образования, отвечающих требованиям современного этапа развития российского общества, с другой стороны, невозможностью прямого переноса в сферу дополнительного образования детей методов оценки образовательных результатов общего образования, предусмотренных Федеральными государственными образовательными стандартами. Связано это с тем, что образовательные результаты в сфере дополнительного образования детей, по оценкам абсолютного большинства исследователей и практиков, носят сугубо индивидуальный характер. Эти результаты могут проектироваться не на основе общего уровня требований к усвоению учебного материала, а исключительно, исходя из образовательных потребностей, интересов и склонностей самого ребенка. Немаловажную роль играет также уровень его притязаний, связанных с возможностями применения этих результатов в решении жизненных задач, с удовлетворением индивидуальных образовательных интересов, с решением проблем социальной адаптации и профессионально-личностного самоопределения.

В современной практике дополнительного образования отсутствуют технологии, методики, процедуры и инструменты оценки образовательных результатов учащихся, которые позволяли бы осуществлять это оценивание индивидуально, то есть в контексте социальной ситуации развития конкретного ребенка, его интересов, склонностей и образовательных потребностей. Не разра-

ботаны также способы фиксации этих результатов, позволяющие осуществлять мониторинг прохождения ребенком его индивидуальной образовательной траектории и прогнозировать его будущие социальные достижения.

Таким образом, проблема проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся состоит в необходимости обоснования условий становления учащегося как субъекта построения индивидуальной образовательной траектории. Для этого ему необходимо научиться осознанно проектировать индивидуальные образовательные результаты как необходимые в социальной ситуации его развития культурные средства достижения собственных целей личностного и профессионального самоопределения.

Эта задача возникает в контексте глобальных изменений окружающего мира, связанных с увеличением его многообразия, поликультурности, возрастанием социокультурной неопределенности и общей ориентацией перспектив его дальнейшего развития в будущее, в котором человечеством могут быть найдены ответы на актуальные вызовы современности. Как следствие этого возникает общая тенденция отказа от использования единых моделей взаимоотношений между людьми и норм социального поведения в пользу освоения новых возможностей жизнеустройства и самореализации человека в обществе. В данной ситуации развитие индивидуальности каждого человека и построение им индивидуальной образовательной траектории, приводящей к освоению латентных возможностей его личности совершить «бросок в будущее», становится наиболее эффективной стратегией жизни[1].

[1] Розин В.М. Человек культурный. Введение в антропологию. М. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003. 303 с.

В нашем случае проблемное поле этой задачи спроецировано в сферу специфических возможностей дополнительного образования как особой образовательной системы, характеризующейся ориентацией на индивидуальные образовательные потребности ребенка и вариативностью возможностей их удовлетворения в процессе развития различных видов творческой деятельности. В этом смысле описанная задача предполагает обоснование индивидуального образовательного результата как феномена особой образовательной среды, обладающей характеристиками вариативности и избыточности возможностей построения субъектом индивидуальной образовательной траектории и более высокой (по сравнению с общеобразовательной школой) степенью социокультурной неопределенности ситуации ее практического осуществления субъектом.

В науке и практике образования проблема индивидуализации решается в нескольких различных вариантах. Одна из наиболее известных стратегий связана с проектированием вариативных образовательных сред, позволяющих ребенку самостоятельно выбирать виды и содержание своих занятий, объекты приложения творческих сил. На этой стратегии, в частности, построена педагогическая система М. Монтессори. Другой подход к решению этой проблемы связан со становлением института тьюторства как особого вида педагогического сопровождения, представленный, в частности, в работах Е.А. Александровой[2] и Т.М. Ковалевой[3]. Третий путь связан с

[2] Александрова Е.А. Система педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории // Продуктивное образование: проекты в продуктивном образовании. М., 2005. С. 12–21.

[3] Ковалева Т.М. О тьюторской деятельности в современном высшем образовании // Тьюторство в открытом образовательном

проектированием событийных форматов образовательного процесса, где именно со-бытийность жизненного уклада школы выступает главным источником индивидуального развития каждого ученика (Н.Б. Крылова[4], А.Н. Тубельский[5]).

В современных исследованиях эти базовые направления получают свое дальнейшее развитие в частных, прикладных аспектах: обеспечения преемственности ступеней образования, повышение эффективности использования новых образовательных ресурсов, развитие образования взрослых людей и др.

На основании сказанного можно сделать общий вывод о том, что проблема индивидуализации образования как системы условий становления субъекта проектирования индивидуальных образовательных результатов, имеющих значение для достижения целей личностного и профессионального самоопределения и достигаемых в процессе прохождения индивидуальной образовательной траектории, разработана недостаточно, потенциальные возможности сферы дополнительного образования как особой среды развития индивидуальности ребенка с этих позиций не изучены.

Таким образом, можно заключить, что проблема становления субъекта проектирования индивидуальных образовательных результатов в процессе дополнитель-

---

пространстве высшей школы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М., АПКиППРО, 2008. С. 5 – 14.

[4] Крылова Н.Б. Культурные практики // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус / под. ред. Н.Б. Крыловой. 2005. № 5(24).

[5] Тубельский А.Н. Демократический уклад и экспертиза в образовании // Демократическая школа. 2005. № 2. С. 3–47.

ного образования носит системный характер и требует принятия комплексного решения.

Новизна предлагаемого подхода к решению данной проблемы состоит в обосновании проектирования индивидуальных образовательных результатов как особой деятельности субъекта, выступающей в роли базового условия его самостоятельного продвижения по индивидуальной образовательной траектории и достижения им значимых целей личностного и профессионального самоопределения. Эта деятельность осуществляется субъектом (учеником) на высоком уровне образовательной самостоятельности и при активном взаимодействии с другими субъектами образовательного процесса, выстраивая с ними особые субъект-субъектные отношения, отсутствующие в обычных моделях образовательных систем. Такой подход существенно отличается от традиционного взгляда на образовательный результат как на внешний по отношению к самому учащемуся атрибут образовательной программы, проектируемый на основании усредненных представлений о средствах, необходимых человеку для дальнейшей социализации в определенных социокультурных условиях. В предложенном подходе, базирующемся на положениях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, образовательный результат мыслится как атрибут субъективной реальности самого ученика, феномен его сознания, порождаемый в событийной общности с другими людьми (в первую очередь, с педагогами) обладающий индивидуальным значением для самого субъекта. Поэтому понятие индивидуального образовательного результата в нашем случае несет смысловую нагрузку индивидуально проектируемого средства определения субъектом своего отношения к явлениям окружающего мира и реализации своих индивидуальных образовательных потребностей высшего по-

рядка (потребности в творческой самореализации, самоактуализации, самоопределении).

В настоящем пособии представлены теоретические, методические и практические основания организации профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования по проектированию индивидуальных образовательных результатов учащихся. Оно может быть полезно для всех, кого волнуют проблемы и перспективы развития и индивидуализации сферы дополнительного образования.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Понятие индивидуального образовательного результата учащегося

Представления (как укорененные в общественном сознании, так и становящиеся в процессе инновационного развития) о том, что именно должно становиться результатом образовательного процесса, выступают системообразующим началом проектирования любых образовательных систем. На эти представления оказывают влияние множество факторов и контекстов, в которых складывается смысловая картина образовательной реальности. В этой связи невозможно выделить «единственно верное» понимание сущности образовательного результата как педагогического и социокультурного феномена. 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 количе-

ство работ по этой проблематике, ключевое понятие «индивидуальный образовательный результат» крайне редко рассматривается исследователями как новое, социально проектируемое явление.

Одной из «стержневых» идей, лежащих в основании данного направления исследований, выступает идея развития ученика как субъекта образовательной деятельности, к чьей компетенции относится не просто усвоение учебного материала, а целеполагание самого себя в процессе выстраивания индивидуальной образовательной траектории. Эта идея развивается прежде всего в фундаментальном направлении[6], однако в последнее время стали появляться многочисленные прикладные исследования, авторы которых рассматривают становление учащегося как субъекта самоопределения в различных педагогических системах, в частности, в системе дополнительного образования детей[7].

Характерно, что в педагогических теориях и концепциях, не основанных на представлении об ученике именно как о субъекте его образовательного продвижения, понятие «образовательный результат», как правило, заменяется далеко не тождественными понятиями «результаты образовательного процесса» и «результаты педагогической деятельности». В обоих случаях речь идет

---

[6] Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек.RU. 2017. № 12. С. 85-94. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27810510_34918038.pdf

[7] Собкин В.С., Калашникова Е.А. Подросток в системе дополнительного образования: социально-психологические аспекты // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2(38). С. 43 – 68.; 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.

об изменениях, происходящих в сознании (мышлении) учащихся. Так, в междисциплинарном словаре по педагогике дается следующее определение результата образовательного процесса: «Изменения в знаниях, способностях, отношениях, ценностных ориентациях, физическом состоянии учащихся и воспитанников, произошедшие в ходе пед. процесса»[8]. Вполне понятно, что речь идет именно о тех целесообразных изменениях, которые «запланированы» и достигнуты педагогом в соответствии с действующими нормативно-правовыми основаниями его деятельности и его собственными представлениями о целях обучения и воспитания. Учащийся как субъект этого процесса в данном случае не проявлен.

Картина существенно изменяется при переходе к концепции индивидуализации образовательного процесса, в которой, как было сказано, субъектность ученика имеет первостепенное значение. Для характеристики этой субъектности используются такие понятия, как самостоятельность, инициативность, ответственность, свобода, самоопределение и т.п. Так, например, в работе Т.М. Ковалевой и Т.В. Якубовской отмечается: «Принцип индивидуализации обсуждается как оборотная сторона социализации, как процесс накопления человеком особого уникального опыта, творческого потенциала, самостоятельности, свободы и ответственности»[9]. Нетрудно заметить, что основой такого видения сущности индивиду-

[8] Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с., с. 289.

[9] Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек.RU. 2017. № 12. С. 85 – 94. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27810510_34918038.pdf

ализации выступает предложенный В.В. Давыдовым и его учениками диалектический подход к пониманию индивидуальности. Индивидуальность в этой системе взглядов это «не только результат, но и сам процесс развития индивида, это неповторимое своеобразие индивида, осуществляющего свою жизнедеятельность в качестве субъекта общественно-исторического развития»[10]. Однако, если авторы теорий развивающего и проблемного обучения рассматривали ученика, в основном, как субъекта учебной деятельности и в этой связи интерпретировали результаты обучения прежде всего как усвоенные способы учебных действий, лежащих в основе познавательной самостоятельности, то современные исследователи рассматривают эти феномены в более широком контексте: как самостоятельное продвижение ребенка по индивидуальной образовательной траектории, проходящей через различные учебные, социальные и культурные практики, в ходе которого им решаются «задачи-насмысл».

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. Иной взгляд на сущность индивидуального об-

[10] Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова; Российская Академия образования. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с., с. 24.

разовательного 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»[11]. 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 неправомоч-

[11] Андрюкова И.В. Индивидуальный прогресс учащихся как объект оценки образовательных результатов // Человек и образование. 2013. № 2 (35). С. 117 – 121., с. 117 – 118

ным 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.»[12]. 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»[13]. 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

[12] 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., с. 28.

[13] Там же., с. 31.

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. Для изменения этой ситуации, на наш взгляд, необходимо дополнить тезаурус исследований понятиями «отношение» и «готовность». Первое из них (отношение) возникает в контексте развития познавательных мотивов и интересов учащихся. Так, в статье Н.А. Савиновой[14] приводятся данные о том, что во многих исследованиях формирование познавательных интересов и, в целом, мотивация учебной деятельности непосредственно связаны с потребностями учащихся в самореализации и со становлением на этой основе их субъектного отношения к образовательному процессу (Г.И. Щукина, А.В. Хуторской, И.В. Дубровина, А.К. Маркова и др.). При этом сам образовательный интерес проявляется как особое избиратель-

[14] Савинова Н.А. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся на основе образовательных потребностей // Человек и образование. 2015. № 4 (45). С. 153 – 157. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25953528_86180245.pdf.

ное отношение ребенка к окружающему миру, выступая при этом одновременно средством обучения, мотивом и свойством личности. Мы предполагаем, что формирование собственного осмысленного отношения ребенка к объектам и явлениям познаваемой действительности (как было сказано, этот процесс происходит в форме освоения различных социокультурных практик) является не только средством и условием, но и компонентом индивидуального образовательного результата, поскольку становление этого отношения завершает «культуропорождающее», творческое действие, проходящее, как было показано в наших прежних исследованиях, ступени проблематизации, проектирования, действия и рефлексии[15]. В процессе прохождения учащимся индивидуальной образовательной траектории определяемое им отношение к освоенным практикам является связующим звеном между его собственным Я и Культурой, «навигатором», при помощи которого им могут избираться стратегические направления дальнейшего продвижения. Как компонент индивидуального образовательного результата построенное отношение выступает основанием, на котором учащийся ищет ответы на смысложизненные вопросы «кто я?» и «зачем я?» в процессе своего личностного самоопределения.

Однако само по себе отношение к осваиваемым содержаниям культуры не исчерпывает собой понятие индивидуального образовательного результата, поскольку это отношение необходимо реализовать в деятельности, носящей творчески-преобразовательный характер. Только в этом случае оно (отношение) может стать подлин-

[15] 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

ным следствием собственной творческой активности субъекта, реализованном во взаимодействии с другими людьми (что, как было сказано, и составляет суть индивидуальности). В свою очередь, для этого субъекту необходимы деятельностные средства, спектр которых выявляется на «разрыве» становящихся потребностей и наличных возможностей их удовлетворения. Таким образом, если само по себе отношение выступает «навигатором» выстраиваемой субъектом индивидуальной образовательной траектории, то освоение новых преобразовательных средств выполняет роль «двигателя», обеспечивающего достижение субъектом поставленных целей. В этой связи возникает необходимость введения в тезаурус нашего исследования понятия готовности, поскольку именно оно позволяет интегрировать в единое целое отношения и преобразовательные средства субъекта. В структуре готовности, которая в прежних исследованиях была определена нами как «системное качество личности, позволяющее ей реализовать в осуществляемой деятельности собственную субъектность и получать личностно значимые результаты»[16], отношение представляет собой ее мотивационно-целевой компонент, «отвечающий» за ценностно детерминированный выбор целей преобразовательно-творческой деятельности и, соответственно, определение круга решаемых «задач-на-смысл». Осваиваемые средства этой деятельности представляют собой содержательный компонент готовности решать эти задачи.

Однако этих двух компонентов еще недостаточно для целостной характеристики индивидуального образовательного результата. Необходимо учесть и третий компонент готовности – процессуальный, состоящий в способности субъекта к саморегуляции индивидуальной

[16] Там же, с. 48.

и групповой деятельности в сотрудничестве с другими людьми. Особенности деятельности субъекта здесь связаны с тем, что одни и те же задачи могут решаться им по-разному в соответствии с уровнем собственных социальных притязаний. Такой уровень, определяемый самим субъектом деятельности, также выступает важной характеристикой его индивидуальности, поскольку от него зависит сам смысл, то есть «индивидуальное значение» решаемой задачи. В нашем исследовании мы выделяем три возможных уровня социальных притязаний, характеризующих индивидуальный образовательный результат. Первый – это уровень свободной пробы, на котором учащимся может быть выявлен свой интерес к ее объекту. Интересом, собственно, и ограничивается здесь определяемое субъектом отношение. Совершая пробу, учащийся, в первую очередь, эмоционально оценивает достигнутый результат: интересно, или не интересно; «захватывает», или оставляет равнодушными т.д.

На рубеже младшего и старшего подросткового возраста начинает доминировать новый (второй) уровень социальных притязаний, который мы определяем как социально-адаптивный. Совершаемая учащимся проба становится для него средством опережающей адаптации ко «взрослой» социальной среде. Подростку необходимо убедиться в собственном соответствии ожиданиям со стороны общества и своей готовности вступать с ним (обществом) в новые для себя отношения, отмеченные более высоким уровнем самостоятельности и социальной ответственности. Индивидуальные образовательные результаты на данном уровне базируются на социальных мотивах самоутверждения и принятия себя другими людьми.

И, наконец, третий уровень социальных притязаний, который мы определяем как ценностно-смысловой, либо как уровень личностного самоопределения, по сво-

ей сути связан с мотивами творческой самореализации и самоактуализации. На этом уровне индивидуальные образовательные результаты полагаются субъектом в контексте его представлений о призвании и максимуме творческих достижений. Отношения субъекта к окружающей действительности формируются здесь на основе его смыслопоисковой, неадаптивной активности и базируются на принятии определенного круга культурных ценностей. Высокий уровень не только социальной, но и личной ответственности определяет необходимость освоения особых деятельностных средств, обеспечивающих субъекту свободу в принятии креативных решений и выстраивании коммуникаций с другими людьми в нестандартных ситуациях совместного решения творческих задач.

Таким образом, можно утверждать, что индивидуальные образовательные результаты, проектируемые самим субъектом освоения индивидуальной образовательной траектории, 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 культурно-исторического процесса. В этой связи может быть предложено 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.

1.2. Виды и возрастная динамика индивидуальных образовательных результатов учащихся

Рассматриваемая проблема имеет еще один крайне важный аспект, связанный с учетом возрастных особенностей учащихся. В «обычных» образовательных системах, в которых образовательные результаты представляют собой достигнутые уровни усвоения единых образовательных программ, этот учет сводится к корректировке объема и сложности подлежащей усвоению учебной информации учащимися разного возраста. Характерно в этом смысле, что даже требования к образовательным результатам учащихся на разных ступенях общего образования, определяемые действующими Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, не дают достаточно полного и четкого представления о том, в чем именно должны состоять качественные различия между образовательными достижениями учащихся начальной, основной и средней общеобразовательной школы. Однако при переходе в логику проектирования систем индивидуализированного образования, основанную на первичности ребенка как субъекта построения индивидуальной образовательной траектории, суть «учета индивидуальных особенностей» существенно изменяется. Связано это с тем, что в каждом проживаемом возрасте ребенок не только использует специфические средства, при помощи которых он познает и преобразует окружающую действительность, но и занимает по отношению к ней специфическую внутреннюю позицию. Так, в исследованиях Д. И. Фельдштейна отмечено закономерное чередование внутренних позиций ребенка «Я и общество» и «Я в обществе», домини-

рующих на разных возрастных этапах его развития[17]. Поэтому достигаемые им образовательные результаты только тогда действительно становятся индивидуальными, когда проявляется их соответствие этим позициям и средствам.

Развивая эти представления, отметим, что исходным проявлением творческой активности субъекта в этой системе взглядов и представлений выступает продуцирование им своего собственного «запроса к Культуре», в основе которого лежит социокультурная проблематика проживаемого возрастного периода. Эта идея, в частности, была заложена в основу проекта Всероссийской системы оценки качества образования, разработанная в русле системно-деятельностного подхода, но, к сожалению, не получившая в полной мере своего практического воплощения. В частности, авторы этого проекта отмечают следующее: «Первый и основной результат любого образовательного действа состоит не в том, что он (ребенок – *В.И.*) делает, а в том, с чем он обращается к взрослому (учителю). То есть первое, что в результате правильной образовательной программы… будет выстроено и через всю жизнь человеком пронесено – это формирование и наличие у него *образовательного запроса*. *Образовательный запрос* – в том хитрость его как результата, что он инициируется, что он происходит как свой запрос от ребенка»[18]. Идея такого «запроса» восходит к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского и, по сути, является ключом к пониманию творческой

[17]Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989. 208 с.

[18]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. М., 2013. 286 с., с. 38

природы самого процесса психического развития ребенка. В рамках этих представлений индивидуальный образовательный результат ученика может интерпретироваться исключительно как найденный им «ответ» на его же собственный «запрос к культуре». Обратное также верно: если образовательные результаты ученика не связаны с его собственным «запросом», они по определению не могут рассматриваться как индивидуальные. Иначе утрачивается сам смысл индивидуальности как процесса и результата самосотворения человека в активно-деятельном общении с другими людьми[19].

В этой связи могут быть выделены три вида индивидуальных образовательных результатов, отвечающих общей логике самостоятельного освоения учащимся проблематизированных социокультурных практик на разных возрастных этапах развития.

В первую очередь, это образовательные результаты как обретенные субъектом смыслы осваиваемых им содержаний Культуры. С точки зрения психологической теории смысла, этот результат состоит в определении субъектом индивидуального значения («значения-для-себя») того знания (более широко –опыта), которое обретено им в процессе творческого освоения различных социокультурных практик. Эти смыслы образуют содержательное ядро формирующегося «ответа» самого субъекта на его «запрос». Здесь следует учитывать, что не каждая попытка учащегося освоить ту или иную социокультурную практику может иметь следствием определение им своего смыслового отношения к ней. С этим связано крайне важное отличие индивидуальных и «обычных» образовательных результатов. «Обычные»

[19]Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова; Российская академия образования. М.: ИНТОР, 1994. 128 с.

результаты должны достигаться всеми учениками, совершающими запрограммированные учебные действия. В случае же индивидуальных результатов-смыслов такое требование уступает место противоположному взгляду: «непорождение» субъектом смысла также может рассматриваться как результат – понимание того, что данная конкретная социокультурная практика в настоящее время не может стать единицей его индивидуальной образовательной траектории. Так, например, осваивая такую социокультурную практику, как эмоционально-включенное чтение художественного текста, ученик может не открыть до поры до времени своего собственного смысла в том или ином литературном произведении (хотя имеет шанс сделать это впоследствии). Но ведь именно способность смысловой сферы человека строить избирательные отношения с окружающим миром лежит в основе развития его индивидуальности. В отличие от всеобщих значений, смыслы не могут быть обретены человеком «по указке» извне, их избирательность, как отмечает, в частности, Д. А. Леонтьев, выступает механизмом ориентирования человека в мире[20]. Но при этом закономерно возникает вопрос о совместно-разделенной ответственности взрослого и ребенка, который может быть сформулирован следующим образом: были ли в полной мере реализованы ресурсы их педагогического взаимодействия, необходимые для открытия учеником собственного смысла в предъявленном ему содержании Культуры? Заметим, что в таком виде вопрос практически не возникает при ориентации педагога на усвоение учеником лишь общепринятых значений тех или иных

[20]Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.

явлений окружающего мира, то есть вне контекста индивидуализации образования.

Второй вид индивидуальных образовательных результатов мы определяем, как результаты – способы продуктивных действий. Разумеется, необходимость освоения учащимися способов действий (в первую очередь – учебных) не отрицается и в неиндивидуализированных образовательных системах. В рамках так называемой «знаниевой парадигмы» для этого используются понятия «умения» и «навыки». Принципиальное отличие состоит в том, что вне контекста индивидуализации осваиваемые учеником способы действий носят самодостаточный характер и внедряются в его сознание посредством демонстрации образцов и их воспроизведение учениками в заранее подготовленных учебных ситуациях. В рамках компетентностного подхода формируемые таким путем способы действий иногда именуются «репродуктивными компетенциями». В качестве же альтернативы используется понятие «продуктивные компетенции», основанные на «самости, экзистенциальной основе любой субъектности, отличительной особенностью которых выступает «более рефлексивный антропологический и культурный характер»[21]. В контексте же индивидуализации смысловой акцент понятия «способы продуктивных действий» приходится на расширение возможностей субъекта самостоятельного решения им определенного круга творческих задач.

В этой связи достижение учащимся индивидуального образовательного результата – способа продуктивного действия характеризуется двумя взаимодополняемыми сторонами. С одной стороны, открывая для себя но-

[21]Попов А.А., Глухов П.П., Луппа Г.М., Попова О.А. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода: методическое пособие. М.: Ленанд, 2016. 192 с., с. 53.

вые «поля Культуры», учащийся сталкивается с необходимостью освоения новых способов действий, которых до сих пор не было в его арсенале. Их освоение становится для него личностно значимой задачей, если эти содержания соотносятся в сознании с тем самым исходным «запросом к Культуре», который лежит в основе его смыслообразующих мотивов. С другой стороны, опыт применения уже освоенных способов продуктивных действий может стать основанием для расширения круга решаемых с их использованием проблемных задач. Другими словами, перенос имеющегося опыта в новые сферы его применения становится механизмом расширения творческих возможностей субъекта. И в том, и в другом случае достижение индивидуального образовательного результата –способа продуктивного действия – сопровождается личностной рефлексией состоявшегося шага продвижения субъекта по индивидуальной образовательной траектории.

Нетрудно заметить, что представления об образовательных результатах как обретенных смыслах и освоенных способах действий опираются на учение Д. Б. Эльконина о единстве смысловой и операциональной сторон продуктивной деятельности субъекта[22]. В свою очередь концепция продуктивного действия Б. Д. Эльконина выводит нас на понимание третьего вида индивидуальных образовательных результатов – освоенных учащимся способов социального утверждения совершаемых им действий и поступков. Как отмечает автор, «...продуцирование предполагает социальную пробу образования и удержания того социума…, в котором действие будет практически экранировано в виде ожиданий, оценки, санкций сообщества людей, которые будут смот-

[22]Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

реть на действующего, а не сквозь него...»[23]. Вопрос состоит в том, выступает ли это «социальное утверждение» задачей для самого субъекта деятельности? Отвечая на него положительно, отметим, что именно данный вид индивидуальных образовательных результатов лежит в основе способности человека создавать новые социальные институты, становясь, таким образом, субъектом инновационных процессов в обществе.

Далее в логике проводимого исследования нам было необходимо охарактеризовать специфику выделенных видов индивидуальных образовательных результатов учащихся на различных этапах их возрастного развития.

«Запрос к Культуре», исходящий от дошкольника, психолог В. Т. Кудрявцев определяет как «видеть все», «творить все» и «быть всем»[24]. Такой запрос полностью отвечает особенностям психики ребенка в этом возрасте: полная открытость всему многообразию проблемных содержаний окружающей действительности, примат смысловой стороны осуществляемой деятельности над операциональной, насыщенность и надситуативность и т.д. В этом возрасте ребенок стремится максимально насытить свою эмоциональную сферу переживаниями, источниками которых становятся затронутые «точки удивления». Главным и по сути единственным средством для решения этой задачи выступает его творческое воображение. Именно этим объясняются особенности охарактеризованных индивидуальных образовательных резуль-

[23]Эльконин Б.Д. Действие как единица развития. URL: http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Edk-001.htm#$p35. (дата обращения 20.05.2019).

[24]Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. № 5. С. 18 – 37.

татов. Пропуская через свое сознание каждое явление окружающего мира и прорабатывая его силой воображения, в первую очередь, средствами игровой деятельности, ребенок способен отразить его как целостность, осмыслить его в главном, не обращая покуда своего внимания на технические детали и подробности. Из этих универсальных смыслов ребенок-дошкольник складывает свою субъективную картину мира, «приглашающую» к его творческому освоению и свободному экспериментированию.

Соответственно, основным способом продуктивного действия, который осваивает ребенок именно как свой собственный, индивидуальный образовательный результат, становится для него моделирование затронувших его воображение явлений окружающего мира в форме сюжетно-ролевой (либо режиссерской) игры. В ходе такой игры творческое воображение становится для ребенка средством, при помощи которого он может свободно экспериментировать с заинтересовавшими его содержаниями Культуры, что и приводит к порождению его смысловой картины мира.

Как способ продуктивного действия игровое моделирование обладает для ребенка-дошкольника важнейшим свойством, на которое указывает Б. Д. Эльконин: порожденное в проблемной ситуации средство решения творческой задачи (способ продуктивного действия) становится для субъекта инструментом, при помощи которого он может совершать последующие пробы, выходя при этом за пределы уже существующего опыта[25]. (В скобках отметим, что игровая ситуация как раз содержит в себе проблемную задачу, для решения которой необходимо преобразовать эту ситуацию средствами творческого воображения.) Именно в этом состоит механизм

[25]Эльконин Б.Д. Указ. изд-е.

развития игры как ведущей деятельности развития дошкольника.

Вопрос о третьем виде индивидуальных образовательных результатов в дошкольном возрасте – освоенных способов социального утверждения совершаемых действий – может быть проиллюстрирован следующим примером (из лекций В.Т. Кудрявцева). Ребенок дошкольного возраста строил башню из кубиков в присутствии взрослых людей, пришедших в гости. Попытки взрослых поучаствовать в строительстве башни были им отклонены, однако, когда гости из гостиной перешли на кухню, он молча собрал свои кубики и проследовал за ними, где начал «строительство» заново. Объясняя этот феномен, В.Т. Кудрявцев отмечает, что истинной причиной, побудившей ребенка совершить такой поступок, выступает то, что свое «игрушечное» строительство он внутренне адресовал именно тем взрослым людям, которые при этом присутствовали. Таким путем он оценивал самого себя через Другого человека, то есть взрослого. Можно сказать, что именно на полюсе взрослого Другого в данный момент был локализован «полюс социального значения» осуществляемой ребенком деятельности. Таким образом, адресуя свою игру взрослому, ребенок стремился к ее социальному утверждению, превращая в своем воображении «игру понарошку» во вполне серьезную, социально одобряемую деятельность. Сказанное позволяет нам заключить, что внутренняя адресация творческой деятельности ребенка взрослому человеку в дошкольном возрасте становится для него освоенным способом социального утверждения этой деятельности, то есть важным индивидуальным образовательным результатом.

Переходя к описанию индивидуальных образовательных результатов учащихся младшего школьного возраста, отметим, что, как и дошкольник, младший

школьник еще не в состоянии самостоятельно сформулировать свой запрос. Этот запрос формируется в широком контексте творчества и подчиняется особенностям социальной ситуации развития ребенка в этом возрасте. Одной из главных особенностей выступает то, что помимо творческого воображения ребенок открывает для себя и осваивает иные, настоящие, «взрослые» средства познания и отражения окружающего мира. Благодаря этим средствам ребенок может открыть для себя «внутреннее устройство» окружающих его вещей и явлений. Совершаемые им пробы могут относиться к разным сферам творческой деятельности, например, в сфере изобразительного искусства. Так, в процессе рисования пейзажа ребенок может открыть закон перспективы, и это станет для него существенным шагом продвижения по индивидуальной образовательной траектории. Важно, что это и другие открытия становятся результатом именно пробных продуктивных действий. Как пишет по этому поводу Б.Д. Эльконин, «...живописец, накладывающий цветовое пятно на холст, делает это размерно, осторожно, как бы следуя всем "правилам" пробно-поискового действия. Но эта «проба» здесь же, а не после построения "полной ориентировочной основы", претворяется в результат – цветовое пятно, которое, в свою очередь, станет или не станет элементом целого в зависимости от "попадания" в форму композиции....»[26]. Именно таким путем способен совершать свои открытия младший школьник, и именно они становятся для него источником новых смыслов. В целом, окружающая действительность осмысляется ребенком младшего школьного возраста как поле деятельности, приглашающее к его творческому освоению при помощи субъективно новых «взрослых» творческих средств. Искомые смыслы для младшего школьника

[26]Эльконин Б.Д. Указ.изд-е.

«спрятаны» внутри познаваемых объектов и явлений и могут быть извлечены оттуда исключительно с помощью особых, «правильных» действий. Именно эти, ранее скрытые, но извлеченные при помощи «правильных» действий смыслы как секреты внутреннего устройства мира, становятся для ребенка младшего школьного возраста его индивидуальными образовательными результатами. На их основе выстраивается новая картина мира, «приглашающего» человека к его познанию творческими средствами. В свою очередь, сами «правильные» действия, выстраиваемые на основе логических схем, продвигающих учащегося от незнания – к знанию, становятся его индивидуальными образовательными результатами – обретенными способами продуктивных действий. Каждый из таких результатов становится для ребенка его собственным открытием, с которым связаны новые возможности творческого познания и отражения окружающего мира. Однако освоение «правильного» способа выполнения продуктивного действия ценно не само по себе, а исключительно потому, что оно приводит ученика к решению творческой задачи. Именно обретенная возможность решения творческой задачи делает освоенный способ продуктивного действия индивидуальным образовательным результатом младшего школьника.

Что же касается осваиваемых в этом возрасте способов социального утверждения собственных продуктивных действий, то, как и в дошкольном детстве, они связаны, в первую очередь, с особыми коммуникациями со взрослыми людьми. Оценка взрослого так же, как и раньше, опосредует самооценку самого учащегося. Однако в младшем школьном возрасте изменяется внутренняя позиция ребенка (субъекта), благодаря чему он начинает осознанно оценивать себя (и свою деятельность) именно глазами взрослого человека, ориентируясь при этом на «правильность» выполняемых дей-

ствий.Таким образом, способом социального утверждения действий ученика выступает не сама по себе оценка, выносимая взрослым, а самооценка учащегося, которую он осуществляет глазами взрослого человека, ориентируясь при этом на соответствие осуществленного действия «правильной» схеме, приводящей к решению творческой задачи. Участие взрослого в процедурах оценивания является необходимым (но не достаточным) условием социального утверждения. Возможность ребенка оценить себя глазами взрослого предполагает использование особого способа субъект-субъектных взаимодействий между ними, при котором ребенок овладевает средствами самооценки достигаемых результатов. Главным барьером на пути достижения таких индивидуальных образовательных результатов младшего школьника часто становится неготовность взрослых (в первую очередь, учителей и родителей) выстраивать процедуру оценивания именно как субъект-субъектное взаимодействие с ребенком. Следствием такой неготовности, как правило, становится низкий уровень к контрольно-оценочной самостоятельности учащегося.

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»[27]. Связано это с тем, что мир открывается подростку не в стати-

[27]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. М., 2013. 286 с.

ке, 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) 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[28]. 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.

[28]Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М: Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.

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 пу-

тем 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 событийный 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.

И, наконец, индивидуальные образовательные результаты, присущие юношескому возрасту, формируются в ситуации профессионально-личностного самоопределения. Эта ситуация, отвечающая реалиям современной

действительности, характеризуется высокой степенью социокультурной неопределенности, что практически делает неэффективными любые попытки воспроизведения ранее известных способов построения профессиональной и социальной карьеры. В этой ситуации наиболее эффективным становится самоопределение, осуществляемое как авторский проект самого ученика, направленный на достижение ценностно детерминированных жизненных целей. Важнейшим условием их достижения становится образовательная самостоятельность учащегося, понимаемая как его готовность к построению индивидуальной образовательной траектории на последующих (послешкольных) этапах непрерывного образования[29]. Ситуацию ранней юности характеризует и возрастание значимости операциональной стороны деятельности учащихся, для полноценного осуществления которой субъекту необходимы разнообразные внешние и внутренние (личностные) ресурсы. Именно этим определяется индивидуальный запрос к Культуре как вопрос о ресурсах дальнейшей социализации, личностного и профессионального самоопределения.

Таким образом, индивидуальные образовательные результаты – смыслы, обретаемые учащимися в ранней юности, связаны, с одной стороны, с осмыслением ценности образования как «двигателя», обеспечивающего продвижение субъекта по индивидуальной образовательной траектории, с другой стороны, с осмыслением самого себя как субъекта выбора и проектирования этой траектории. Источником таких смыслов выступает проектная деятельность, реализуемая учащимися на качественно

[29]Игнатович В.К., Гребенникова В.М. Образовательная самостоятельность как условие профессионально-личностного самоопределения старшеклассника // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5. Ч. 2. С. 174-179.

новом уровне их образовательной ответственности. Этот уровень характеризуется тем, что индивидуальный проект учащегося перестает быть только атрибутом его учебной деятельности и «вписывается» в реальные социальные связи и отношения, вызывая требуемые изменения в окружающей социальной среде.

Соответственно индивидуальные образовательные результаты – способы продуктивных действий в данном возрасте представляют собой спектр компетенций, необходимых для осознанного построения индивидуальной образовательной траектории на последующих ступенях непрерывного образования как индивидуального проекта самого учащегося. Совокупность таких компетенций образует собой системное личностное качество учащегося, которое можно охарактеризовать как новую ступень его образовательной самостоятельности. Данное качество проявляется в готовности учащегося к реализации авторского проекта, включая постановку конкретных дальних и ближних целей своего образовательного продвижения, определение средств и ресурсов их достижения, а также деловое сотрудничество с другими людьми – представителями внешнего социального окружения.

Деловое сотрудничество также образует основу достижения третьего вида индивидуальных образовательных результатов – способов социального утверждения собственной продуктивной деятельности. В ранней юности, в отличие от подросткового периода взросления, это утверждение уже может осуществляться не только в модельных, но и реальных социально укорененных формах. Наиболее эффективной может выступать форма общественной защиты индивидуального проекта, проводимой при участии представителей различных социальных институтов и профессиональных сообществ. Не исключено также включение в процедуры защиты широкой зрительской аудитории, в том числе в современных форма-

тах, таких как ScienceSlam. Сами же индивидуальные образовательные результаты учащихся представляют собой широкий спектр способов сотрудничества и продуктивных коммуникаций с различными людьми, занимающими позиции субъектов внешней оценки проектной деятельности учащихся.

В заключение следует отметить, что предложенные здесь понимание и возрастная периодизация индивидуальных образовательных результатов учащихся может стать основой для разработки новых моделей преемственности различных образовательных систем (ДОУ, школы, вуза) на общих методологических основаниях индивидуализации образовательного процесса. В тоже время необходимо признать, что в условиях традиционных, не индивидуализированных моделей образования их достижение существенно осложнено. Именно поэтому в нашем исследовании мы, в первую очередь, рассматриваем возможности учреждений дополнительного образования детей, перед которыми в этой связи ставятся новые задачи их развития, соответствующие специфическим требованиям современной действительности.

1.3. Проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования

В этом параграфе обсуждаются специфические особенности и возможности проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся непосредственно в процессе дополнительного образования. В многочисленных работах, посвященных проблемам личностного развития учащихся, отмечается такая специфическая особенность процесса дополнительного образования, как его ориентация на развитие потенциальных

возможностей каждого ребенка, что изначально определяет его индивидуализированный характер (В.А. Березина, М.И. Болотова, А.В. Золотарева, А.Д. Насибуллина, А.И. Щетинская и др.). В то же время проектирование индивидуальных образовательных результатов не отрефлексировано как особый вид совместной деятельности учащихся и педагогов, лежащей в основе выстраивания индивидуальной образовательной траектории ученика. В большей степени укоренены представления о том, что учащиеся (и их родители) могут становиться субъектами выбора образовательной программы, результаты освоения которой отражают лишь приемлемый для них уровень сложности учебного материала[30] [Образовательная программа – маршрут ученика. Ч. 1 / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во «ЮИПК», 1998. 118 с.].

Для преодоления этого противоречия необходимо в научно обосновать методологические принципы и технологии проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся как шагов их осмысленного продвижения в зону ближайшего развития, сопровождаемого расширением спектра творческих возможностей познания и преобразования окружающего мира. Такое понимание индивидуальных образовательных результатов в большей степени отвечает новым реалиям динамично изменяющейся действительности. В первую очередь, это стремительное развитие технологий, которые, по оценкам исследователей, «в ближайшее время охватят собой всю ойкумену – освоенную человечеством часть мира – и тем самым трансформируют все сферы

[30] Образовательная программа – маршрут ученика. Ч. 1 / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во «ЮИПК», 1998. 118 с.

бытия и системы жизнеобеспечения людей»[31]. В этих условиях понимание образовательных результатов вне контекста расширения спектра индивидуальных творческих возможностей личности и ее устремленности в мало предсказуемое будущее не только не является продуктивным, но и чревато приближением гуманитарной катастрофы. Как, в частности, отмечает М.А. Лукацкий, «скорость, с которой стало преобразовываться пространство бытия человека, стала такой, что успеть за стремительными изменениями, происходящими во всех сферах жизни, удается меньшинству, а большинство уже составляет обширную команду аутсайдеров этого процесса»[32].

Как было показано в предыдущем параграфе, 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 окружа-

[31] Лукацкий М.А. О феномене инновационности и о том, куда нас ведет педагогическая инноватика // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3(51). С. 17 – 33, с. 23.

[32] Лукацкий М.А. О феномене инновационности и о том, куда нас ведет педагогическая инноватика // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 3(51). С. 17 – 33, с. 17.

ющим 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»[33]. 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. Ребенок здесь выступает самодостаточным институтом, носителем образовательных по-

[33] 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., с. 226 – 227.

требностей, 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[34].

Осуществление этой миссии возможно, если деятельность педагога дополнительного образования опирается на следующие принципы проектирования индивидуальных образовательных результатов как совместной деятельности педагогов и учащихся.

1. Принцип ориентации на зону ближайшего развития ребенка. Данный принцип широко распространен и служит главным основанием при проектировании образовательных систем, ориентированных на развитие ребенка (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.Н. Тубельский, Е.Е. Кравцова, Г.А. Цукерман и др.). 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»[35]. Однако применительно к решению задачи проектирования индивидуальных образователь-

[34] Ковалева Т.М. Проводник в потоке возможностей (о тьюторстве в современном российском образовании) // Минская школа сегодня. 2013. № 9. С. 36 – 41.

[35] Цукерман Г.А. Взаимодействие взрослого и ребенка, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61 – 73., с. 62.

ных 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. Как отмечает И.А. Корепанова, «появление нового в развитии всегда основывается на пройденных циклах развития. Для его возникновения должна быть подготовлена соответствующая почва»[36]. В нашем случае 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 индивидуальный образовательный маршрут.

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 сов-

[36] Корепанова И.А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии // Психологическая наука и образование. 2002. № 1. С. 42 – 50., с. 45.

местной 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»[37]. 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»[38]. Именно событийный характер взаимодействия педагога и ребенка становится главным

[37] Цукерман Г.А. Указ. изд-е., с. 64.

[38] Эльконин Б.Д. Эльконин Д.Б. Из научных дневников // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989., с. 519.

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[39]. 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.

Охарактеризовав, таким образом, общие принципы проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся, далее мы обозначим основные компоненты отвечающей им педагогической технологии. Ее основные компоненты показаны в табл. 1.

---

[39] Эльконин Б.Д. Действие как единица развития. URL: http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP012004/Edk-001.htm#$p35 (Дата обращения 13.09.2019 г.).

Таблица 1. Компоненты педагогической технологии проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования

№ п/п	Название компонента	Содержание деятельности	Результат
1	Входная диагностика	Организация серии свободных разноуровневых творческих проб	Выявление преобладающих интересов, уровня сформированности имеющихся творческих средств и перспектив построения индивидуальной образовательной траектории
2	Целеполагание	Выбор социокультурных практик, отвечающих интересам учащихся, определение конечных результатов их творческого освоения, отвечающих уровню социальных притязаний учащихся	Построение ближайшей перспективы продвижения учащихся по индивидуальной образовательной траектории в процессе творческого освоения избранной социокультурной практики
3	Операцио-	Определение ресур-	Прогноз эф-

	нализация целей индивидуально-групповой деятельности	сов и средств, необходимых для достижения поставленных целей, выявление возможных трудностей и препятствий их эффективного использования и определение способов их преодоления	фективности процесса творческого освоения избранной социокультурной практики, осознание учащимися собственных дефицитов деятельностных средств, представления о путях и возможностях их устранения
4	Организация совместной творческой деятельности учащихся по освоению избранных социокультурных практик	Организация и психолого-педагогическое сопровождение совместной творческой деятельности учащихся	Создание социально значимого продукта, запечатляющего в себе уровень достижения поставленных целей
5	Итоговая диагностика.	Групповой анализ достигнутых результатов, обсуждение их значения для продвижения каждого участника по индивидуальной образовательной траектории. Ре-	Готовность учащихся к выходу на следующий цикл самостоятельного образовательного продвижения

		флексия состоявшегося шага продвижения по индивидуальной образовательной траектории и выбор последующих социокультурных практик	

Дадим краткое описание этих компонентов.

Входная диагностика имеет целью выявление, с одной стороны, интересов и склонностей ребенка, которые, с учетом его возрастных особенностей, с другой стороны, имеющегося опыта решения творческих задач в интересующих его сферах социально ориентированной деятельности. Интересы и склонности задают перспективу продвижения по индивидуальной образовательной траектории, анализ имеющегося опыта позволяет выделить его дефициты, с устранением которых связан ближайший шаг этого продвижения. Эта диагностика осуществляется в виде серии свободных проб, основу которых составляет решение творческой задачи во взаимодействии с другими учащимися, а также в виде собеседования с учащимися и их родителями. Ее результатом становится осуществляемый совместно (педагог – ребенок) выбор ближайшей социокультурной практики как единицы индивидуальной образовательной траектории.

Целеполагание представляет собой определение прогнозируемых результатов освоения ближайшей социокультурной практики с учетом уровня социальных притязаний учащихся (в предыдущем параграфе мы выделили три уровня социальных притязаний – свободной пробы (хобби), социально-адаптационный (использова-

ние полученного опыта в целях адаптации к обществу) и уровень творческой самореализации (призвание)). Наиболее эффективно целеполагание может осуществляться с помощью специального инструмента – маршрутной карты, в которой отражаются следующие позиции:

– что именно должен представлять собой результат освоения социокультурной практики?

– в каком виде он будет презентован?

– в чем состоит его значение для других людей (и для кого именно)?

– какие новые возможности он дает для дальнейшего шага продвижения по индивидуальной образовательной траектории?

Маршрутная карта заполняется совместно педагогов и учащимся в процессе обсуждения поставленных вопросов.

Операционализация целей состоит в определении конкретных способов их достижения, необходимых для этого ресурсов и показателей, по которым будет осуществляться оценка. Кроме того, она включает в себя прогнозирование возможных трудностей и препятствий достижения поставленной цели (как внешних, так и внутренних, например, отсутствие у ученика необходимых знаний и способов действий) и определение путей их устранения.

Организация совместной проектной деятельности учащихся, направленной на освоение избранных социокультурных практик (изобразительное искусство, театр, научное исследование, социальное проектирование и др.), осуществляется в логике реализации творческого проекта и проходит этапы: проблематизации, постановки проектной задачи, концептуализации проектного за-

мысла, планирования совместной деятельности, осуществления продуктивных коммуникаций, создание, презентация и защита социально значимого продукта. Психолого-педагогическое сопровождение этой деятельности включает в себя:

– диагностику возникающих затруднений учащихся, связанных с недостаточным уровнем сформированности ключевых компетенций;

– оказание помощи в понимании смысла поставленной творческой задачи, формировании запроса на недостающую информацию, обращении к необходимым для решения задачи теоретическим знаниям, осуществлении групповых коммуникаций и эмоционально-волевой регуляции осуществляемой деятельности;

– педагогическую организацию ситуаций групповой и личностной рефлексии;

– моральную поддержку в трудных ситуациях.

И, наконец, итоговая диагностика имеет целью выявление и осознание учащимися достигнутых результатов творческого освоения социокультурной практики и их значения как состоявшегося шага продвижения по индивидуальной образовательной траектории. Ее основу составляет обсуждение ответов на следующие вопросы:

1) Соответствуют ли полученные результаты поставленной цели освоения социокультурной практики, какие они открывают новые возможности ее дальнейшей проработки?

2) Какой новый опыт приобрели учащиеся в ходе совместной творческой деятельности, в чем его значение для дальнейшего образовательного продвижения?

3) Какие дефициты имеющегося у учащихся образовательного опыта удалось выявить, и что необходимо предпринять в дальнейшем для их устранения.

С ответом на последний вопрос связан выбор планирование дальнейших социокультурных практик для каждого учащегося.

Таковы основные компоненты педагогической технологии, призванные обеспечить субъектную включенность учащихся в проектирование собственных индивидуальных образовательных результатов в процессе дополнительного образования.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕТОДЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Педагогические условия становления учащегося как субъекта полагания индивидуальных образовательных результатов

Как было сказано в предыдущей главе, субъектная включенность учащихся в проектирование индивидуальных образовательных результатов как новый вид их образовательной деятельности, осуществляемый совместно с педагогом дополнительного образования, представляет собой эффективный механизм построения индивидуальной образовательной траектории. Однако запуск этого механизма требует создания особых педагогических условий, не представленных сегодня в различных моделях индивидуализированного образовательного процесса. Обоснованию этих условий посвященэтот параграф.

Моделируя процесс продвижения учащегося по индивидуальной образовательной траектории, мы, вдобавок к ранее обоснованному нами пониманию социокультурной практики как «педагогически целесообразно организуемой предметности индивидуально-групповой деятельности учащихся, в процессе освоения которой ими при помощи обретаемых культурных, проектно-преобразовательных средств моделируются проблемно насыщенные сферы общественной жизни»[40] мы учли и

[40] Игнатович В.К., Игнатович С.С., Гребенникова В.М., Бондарев П.Б. Проектирование индивидуального образовательного маршрута: проблема готовности субъекта: монография. – М.: Ритм, 2015., с. 44.

другие современные аспекты понимания данного феномена. Большинство современных исследований по проблеме субъектности учащихся базируются на представлениях о сущности учебной деятельности, ориентированной на самоизменение субъекта, и ее структурных компонентах. Освоение учащимся этих компонентов достаточно часто рассматривается авторами именно как центральное проявление ученика, выступающего в роли субъекта учебной, либо учебно-исследовательской деятельности. Так, например, в дитературе можно встретить следующее определение: «Формирование учащегося как субъекта учебно-исследовательской деятельности предполагает обучение его умению планировать, организовывать свою деятельность, определять умения, необходимые для успешного исследования, и четкую организацию упражнений по их формированию. Существенным показателем учащегося, как субъекта учебно-исследовательской деятельности, является его умение выполнять все ее формы и виды»[41].

В этом ключе вопрос о субъектности учащегося часто рассматривается с точки зрения занимаемой им внутренней позиции в процессе осуществления им этой деятельности. Так, например, Г.В. Самусевой отмечается: «Позиция субъекта учебной деятельности учащихся – это конструкт личностного опыта, проявляющийся в способности ребенка к инициированию учебной активности, адекватной рефлексии процесса и результата ее выполнения, своих учебных достижений. В этой связи автор выделяет такие диагностируемые показатели субъект-

[41] Антонова А.М. Субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе колледжа как условие организации учебно-исследовательской деятельности учащегося // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 9. – С. 137 – 144, с. 139 – 140.

ности учащихся, как «ответственное отношение к учебной деятельности, осознание ее личностной значимости (смысла), владение способами ее видения, опыт волевых усилий при достижении учебных целей, проявление самостоятельности, инициативы и критического отношения к своим достижениям»[42].

Одним из важных источников современных представлений о субъектности учащихся и ее проявлениях в различных педагогических ситуациях выступает концепция субъект-субъектных взаимодействий педагогов и учащихся, которая, как отмечает в своем исследовании Е.В. Коротаева, начиная с 80-х годов прошлого столетия приходит на смену прежней концепции «педагогического воздействия»[43]. В этой связи проявления ученика как субъекта образовательного процесса чаще всего рассматриваются авторами как его «ответ» на проявление субъектности учителя.

Еще один взгляд на ученика как субъекта образовательного процесса связан с представлениями о развитии творческой одаренности. Субъектность здесь понимается как свойство одаренного ученика, в то время как «обычные» учащиеся таковой субъектностью располагают в значительно меньшей степени. Существует точка зрения, согласно которой школьник может стать субъектом учебной деятельности только при условии, что он уже с первого класса научится придумывать, находить оригинальные решения, наблюдать и анализировать явления,

---

[42] Самусева Г.В. Диагностика готовности учащихся к реализации позиции субъекта учебной деятельности // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 1. – С. 14 – 22., с. 14.

[43] Коротаева Е.В. К истории становления категории «педагогическое взаимодействие//понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М., 2007.

проводить сравнения, обобщать факты, делать выводы, критически оценивать результаты деятельности и т.д.[44]. Едва ли можно в полной мере разделить эти взгляды, поскольку здесь имеет место не вполне правомерное отождествление субъектности и одаренности. Однако можно отметить такой аспект понимания субъекта учебной деятельности, как ее продуктивность, обеспеченная владением определенным арсеналом способов действий, не сводимых к формальному усвоению учебного материала.

И тем не менее приходится констатировать, что субъектность ученика в рамках этих представлений вторична по отношению к субъектности учителя, ее назначение состоит лишь в том, чтобы ученик «присвоил» учебную деятельность как личностно значимый, но все же заданный извне образец. В контексте представлений об учащемся как «авторе» проекта своей индивидуальной образовательной траектории такой уровень субъектности не отвечает уровню сложности решаемой экзистенциальной задачи и требуемого уровня самостоятельности и ответственности; речь, скорее, идет о позиции «квазисубъекта».

Следует отметить, что в современных исследованиях довольно часто предпринимаются попытки расширить контекст проблематики субъекта учебной деятельности путем введения в него таких понятий, как самоопределение, гражданственность, а также посредством

[44] Денисова И.Ю. Одаренные учащиеся 3-4 классов как субъекты учебной деятельности // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании Материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. отв. ред. Л.А. Байкова, Н.А. Фомина, А.Н. Сухов. – Рязань: Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – 2015. – С. 24 – 26.

описания специфических ролевых позиций учащихся, не представленных в традиционных моделях образовательного процесса (к примеру, позиция ученика как субъекта инновационных процессов[45], как субъекта психологической экспертизы образовательной среды[46] и т.д.). Однако чаще всего в этих случаях субъектность характеризуется через набор качеств учащихся, но их субъектное включение в деятельность непосредственно не отражено. В других случаях такое расширение контекста базируется на вполне укорененных характеристиках субъекта учебной деятельности, но никакого качественного приращения к ним не прослеживается а «присвоение» деятельности субъектом касается исключительно ее операционально-технической стороны (способы действий), в то время как порождение новых смыслов, связанных с развитием этой деятельности, практически не происходит.

Таким образом, можно утверждать, что существует труднопреодолимый разрыв между современными представлениями об ученике как о субъекте образовательного процесса и необходимостью достижения качественно нового уровня этой субъектности, реализуемой в полагании и оценке индивидуальных образовательных результатов. Этот качественно новый уровень субъектности требует выхода за рамки собственно учебной деятельности, поскольку самостоятельное осуществление индиви-

---

[45] Бганцева И.В. Учащийся как субъект инновационного процесса // Проектирование ситуации развития личности – основа современных образовательных технологий: научно-практическая конференция: тезисы докладов и сообщений. – М., 2001. – С. 173 – 176.

[46] Лактионова Е.Б. Личностное развитие учащегося как субъекта психологической экспертизы образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – № 155. – С. 41 – 53.

дуальной образовательной траектории как «авторского проекта» предполагает не только разнообразие видов деятельности, осуществляемой субъектом образования (исследовательской, проектной, художественно-творческой и т.д.). В процессе создания такого проекта субъект представляет собой не просто совокупность функций, он проявляет себя целостно, обладая при этом специфическими свойствами, описанными в работах К.А. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, В.А. Петровского, Н.С. Пряжникова и других исследователей. К таким свойствам, в первую очередь, относятся:

– активность как исходная «потребность в деятельности», лежащая в основе ее разнообразных внутренних и внешних мотивов;

– неадаптивность как внутренняя устремленность сделать деятельность более интересной, чем того требует ее рациональные и прагматические основания;

– надситуативность как готовность не только ставить ближние и дальние цели деятельности, подчиненные конкретной ситуации, но и пересмотреть их, если эта ситуация перестает быть личностно значимой;

– спонтанность как готовность отказываться от рациональных и ожидаемых схем, действовать интуитивно, рефлексируя при этом свою спонтанность и принимая ответственность за ее последствия.

Следует также учитывать, что деятельность субъекта по природе своей совместна и адресована другим людям, во взаимодействии с которыми происходит ее «социальное утверждение» (Б.Д. Эльконин).

С учетом сказанного модель индивидуализированного образовательного процесса, в котором субъектом осуществляется полагание индивидуальных образовательных результатов, должна отвечать выделенным характеристикам. Эта модель базируется на закономерностях самостоятельного продвижения ученика по индиви-

дуальной образовательной траектории, осуществляемой в логике Культуры, то есть как открытия субъектом «мира впервые»[47]. Образовательный процесс в этой логике выстраивается как последовательность свободно выбираемых учащимися социокультурных практик, каждая из которых для них – это своего рода «terra incognita», где ребенку предстоит открыть для себя особые смыслы, не сводящиеся к усвоению общепринятых значений.

Исходя из этого, выделяются следующие функциональные компоненты данной модели.

1. *Проблематизация культурных содержаний новой социокультурной практики (ценностно-смысловой компонент).* Под «проблематизацией» мы, вслед за В.Т. Кудрявцевым, понимаем открытие в этих уже объективно известных содержаниях скрытых и еще не реализованных возможностей их творческого преобразования. Следует отметить, что именно проблематизация в современных исследованиях рассматривается как способ обращения к Культуре, имманентный самой Культуре. Так, В.Т. Кудрявцев отмечает: «Тот, кто созидает определенный фрагмент культуры, одновременно проблематизирует его для того, кто его осваивает (часто не явно, а подспудно)»[48]. А для этого учащемуся необходимо построить в своем сознании первоначальную смысловую картину того, что ему открывается на этой «новой территории». Именно схватывание общего смысла создает у ребенка не просто общее представление о новой для него действительности (как это происходит в случае формального

[47] Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. – М., 1990.

[48] 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., с. 116.

ознакомления), а позволяет ему увидеть эту действительность как спектр еще не реализованных возможностей ее творческого преобразования. Отметим, что этот спектр осмысляется каждым ребенком индивидуально, а поэтому формируется внутренний план становящейся деятельности: вопрос «что это?» перерастает в смысловые вопросы «зачем это, и кто я сам в этой новой для меня действительности?». В более формальном выражении эти вопросы сводятся к пониманию того, какое значение предъявляемые содержания культуры могут иметь для участников совместной творческой деятельности.

2. *Выстраивание и реализация собственного проекта преобразования осмысленных культурных содержаний (содержательный компонент)*. Проект рассматривается здесь как сообразный Культуре «индивидуальный ответ» ученика на выявленные им «вызовы» социокультурной практики. Индивидуальный проект – это способ реализации возможностей творческого «достраивания» и преобразования культурных содержаний осваиваемой практики и одновременно – способ ее освоения субъектом. Особо отметим, что в данном случае предметностью освоения учащимися социокультурных практик выступают открытые ими самими возможности ее творческого преобразования, а не нормативные способы действий с ее содержаниями, как в традиционной дидактике. Отметим также и то, что такой способ освоения культуры характерен для подлинного творчества, в первую очередь для искусства. Однако именно такой способ соответствует специфически детским видам деятельности, посредством которых ребенок строит свои субъектные отношения с окружающим миром. В первую очередь, это игра. Поэтому необходимо, чтобы все этапы становления и реализации индивидуального проекта (постановка проектной задачи, определение ресурсов, концептуализация, планирование, реализация, получение результата) были

для учащихся пронизаны «духом игры». Как отмечает Б.Д. Эльконин, именно «логика игры» делает деятельность учащихся продуктивной и придает ей характер свободной пробы[49].

3. *Выстраивание спектра продуктивных коммуникаций с партнерами по совместной деятельности (коммуникативный компонент)*. Данный компонент помимо прямого назначения, состоящего в вовлечении в проект партнеров и формирование таким путем у учащихся навыков сотрудничества, признан реализовать еще одну крайне важную функцию. Функция эта состоит в выделении в структуре социокультурной практики двух взаимосвязанных, но не сводимых друг к другу линий ее освоения. В этом смысле социокультурная практика представляет собой неразрывное единство этих двух линий, одна из которых направлена на освоение культурной проблематики, а вторая на развитие социальных отношений. В первом случае выстраиваемые коммуникации непосредственно интегрированы в деятельность по решению проектной задачи. Они «отвечают» за становление событийной общности участников проекта и придают освоению социокультурной практики характер образовательного события. Таким путем формируется событийная общность как коллективный субъект преобразования культуры. Во втором случае речь идет о становлении особого рода отношений между участниками проекта, которые Г.П. Щедровицкий, применительно к вопросам детской игры характеризовал как «отношения по пово-

[49] Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования: доклад на IX конференции «Педагогика развития (Красноярск, 2002). URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm.

ду» осуществляемой деятельности[50]. Именно в этих отношениях происходит «социальное утверждение» деятельности, что, по мнению Б.Д. Эльконина, и придает ей пробно-продуктивный характер[51].

4. *Оценка результатов освоения социокультурной практики и выявление на этой основе дефицитов образовательного опыта субъекта (рефлексивно-оценочный компонент)*. Назначение данного компонента состоит в том, чтобы вывести участников освоения социокультурной практики в рефлексивную позицию, в которой предметом их оценки становятся не только достигнутые результаты, но и изменения, произошедшие в них самих. Такая рефлексия позволяет учащимся отразить в своем сознании ситуацию их продвижения по индивидуальной образовательной траектории, которая характеризуется: а) уже освоенными преобразовательными средствами, обеспечивающими определенный уровень самостоятельности в этом продвижении; б) выявленными дефицитами собственного образовательного опыта как ориентирами полагания индивидуальных образовательных результатов на последующих ее этапах; в) новыми возможностями дальнейшего продвижения на основе построенных смыслов и обретенных деятельностных средств. В целом, процесс освоения социокультурной практики схематично может быть обозначен как «проблемное погружение – целеполагание – проект как совместное пробное действие – рефлексия».

---

[50] Щедровицкий Г.П. Игра и «детское общество» // Избранные труды. Часть VII. Развитие. Учение. Игра. URL: http://gtmarket.ru/book/export/html/4001.

[51] Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35 – 49. URL: http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=35834.

Основные компоненты построенной таким образом модели позволяют нам сформулировать следующие педагогические условия, обеспечивающие эффективность их реализации. Условие первое мы формулируем как требование обеспечения каждому учащемуся возможности свободного выбора им не только самих осваиваемых социокультурных практик в соответствии со своими склонностями и интересами, но и целей их творческого преобразования.

Второе условие состоит в обеспечении разнообразия социально-ролевых позиций, которые могут занимать участники творческих проектов, позволяющие им выстраивать разнообразные продуктивные коммуникации.

Условие третье состоит в сочетании реалистичного и воображаемого планов совместной творческой деятельности субъектов освоения социокультурной практики, обеспечивающее игровую основу осуществляемой деятельности и придающей ей характер свободной социальной пробы.

Четвертое условие формулируется нами как включение в структуру совместной деятельности субъектов освоения социокультурной практики ситуаций индивидуальной и групповой рефлексии, обеспечивающих их непосредственное включение в полагание и оценку индивидуальных образовательных результатов.

Дальнейшее обоснование способов создания этих условий в образовательном процессе мы связываем, в первую очередь, со специфическими возможностями сферы дополнительного образования детей, где данная модель может быть реализована на базе разнообразных творческих объединений. Этому посвящены последующие параграфы настоящей главы.

2.2. Организация социальных проб учащихся учреждения дополнительного образования детей

В этом параграфе обсуждается технология организации свободных социальных проб учащихся, которые рассматриваются нами как эффективное средство проектирования их индивидуальных образовательных результатов. В нашей концепции именно пробе и ее педагогической организации отводится роль главного механизма освоения ребенком культурных способов целеполагания своего продвижения по индивидуальной образовательной траектории и оценки достигаемых при этом результатов. Предложена модель педагогически организованной свободной социальной пробы, которая может быть эффективно реализована в сфере дополнительного образования, которой в современном общественном и профессионально-педагогическом сознании наиболее часто отводится роль «зоны наибольшего благоприятствования» развитию творческих способностей ребенка.

В современной практике образования совершение учащимися общеобразовательных учреждений проб в различных сферах деятельности используется чаще всего как средство их профориентации. Так, например, профессиональные пробы студентов учреждений высшего и среднего профессионального образования выступают распространенным средством их профессионализации. При этом чаще всего проба рассматривается как возможность непосредственного погружения в предстоящую деятельность в целях установления возможностей и целесообразности ее дальнейшего освоения.

Профессиональная проба определяется как «специально организованное испытание, осуществляемое в специально организованной имитационной ситуации, в которой моделируются «элементы конкретного вида

профессиональной деятельности, максимально приближенные к профессиональной реальности»[52].

Понятие социальной пробы используется в тех случаях, когда профессиональное самоопределение еще не является ближайшей перспективной образования. Так, применительно к проблемам становления гражданской идентичности младших школьников исследователи видят сущность социальной пробы в том, что «ученик выполняет социально-преобразующие действия на основе выбора способа поведения в новой ситуации»[53]. Результат же социальной пробы видится авторам в том, что «в процессе такой деятельности школьник знакомится с окружающей социальной средой, получает новую информацию об объектах и явлениях этой среды в ходе взаимодействия с ними, опыт самостоятельности и ответственности».

Характерно, что в обоих примерах (студенты и младшие школьники) наблюдается некоторая степень рассогласованности содержания совершаемой пробы и ее результатов. Так, в случае профессиональной пробы студентов, ее содержание обязательно включает в себя «отработку необходимых приемов, методов, методик, т. е. конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды»[54]. Очевидно, что

---

[52] Демина Л.С. Особенности организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 3 (156). С. 136–140, с. 136–137.

[53] Калинина Л.В., Аверченко А.В. Социальная проба как средство формирования гражданской идентичности младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 332–335, с. 334.

[54] Демина. Указ. изд-е., с. 137.

речь идет об уже существующих методах и методиках, соответствующих моделируемой ситуации профессиональной деятельности. Профессиональная проба здесь сводится к попытке использования этих «всеобщих» способов действий в индивидуальном опыте студента. Логика профессиональной пробы в данном случае – это логика учебного тренажера, на котором отрабатывается навык стандартизированного действия. В этой связи не вполне ясно, каким образом освоенный способ действия становится «ресурсом индивидуального поиска» (если, конечно, именно обретение индивидуального ресурса считать индивидуальных образовательным результатом совершенной пробы), и на что именно этот поиск должен быть направлен в дальнейшем.

В другом случае (формирование гражданской идентичности младших школьников) речь идет о социально-преобразующем действии, реализуемой учащимся в новой ситуации, что позволяет интерпретировать социальную пробу как самостоятельное решение творческой задачи. Однако именно такое понимание социальной пробы не получило дальнейшего развития, а в приводимых авторами примерах сами ситуации и средства их решения представляются достаточно стандартными. Однако само важно здесь то, что сами по себе результаты социальной пробы сведены к ознакомлению с окружающей средой и получению новой информации, на фоне чего идеи развития самостоятельности и ответственности носят в некоторой степени декларативный характер. Такое понимание результата прямо свидетельствует о репродуктивном характере совершаемой пробы и пассивной позиции ученика как ее субъекта.

Можно заключить, что в приведенных примерах проба ученика неразрывно связана с освоением образца, будь то способ действия, алгоритм, правило, или просто некоторый объем учебной информации. В современных

исследованиях, связанных с идеями компетентностного подхода, такой взгляд на социальную пробу связан с понятием репродуктивной деятельности, которая «представляет собой деятельность по уже существующему, сколь угодно сложному, образцу; соответственно репродуктивные компетенции связаны с освоением такого образца и готовностью его применять в определенных условиях»[55]. Репродуктивный характер социальной пробы задается в первую очередь путем имитирования ситуаций, для разрешения которых необходимы и достаточны такие усвоенные образцы. В отличие от этого социальная проба, предполагающая создание учащимся своего собственного образца (принятия оригинального и ответственного решения) предполагает моделирование принципиально иных ситуаций, в которых отсутствуют заведомо «правильные» т.е. нормативные решения. Такие ситуации, по утверждению авторов цитируемого источника, чаще всего встречаются в искусстве, в управлении, в выстраивании человеческих отношений, они характеризуются как ситуации экзистенциального выбора и самоопределения.

Вопрос о продуктивном либо репродуктивном характере социальной пробы – это, в первую очередь, вопрос о творчестве как базовой характеристики деятельности ученика. Противоречие между этими взглядами восходит к глубинному противоречию между традиционно укорененным в педагогике пониманием усвоения деятельности между присвоением культуры и «творчеством». Как отмечает по этому поводу В.Т. Кудрявцев, «присвоение культуры трактуется как пассивная (или даже активная, действенная) воспроизведение устояв-

[55] 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., с. 53.

шихся норм, образцов и эталонов человеческой деятельности, а творчество – как радикальный выход за рамки присвоенной культуры»[56]. Пока данное противоречие остается непреодоленным, организация социальных проб учащихся не имеет интенции к их выходу в зону ближайшего развития ученика. Для нас это означает, что социальная проба позволяет ученику действенно и эффективно осваивать пределы зоны своего актуального развития, но не может служить механизмом выхода за эти пределы. Соответственно это закрывает для ученика возможность осмысленного полагания индивидуальных образовательных результатов именно как целей выхода в зону ближайшего развития.

Дальнейшее обсуждение проблемы проектирования социальной пробы, творческой по своей природе, приводит нас к теории пробного продуктивного действия Д.Б. Эльконина. Прежде всего отметим, что в концепции автора «продуктивное действие есть не просто действие, а событие действия»[57]. Это положение основано на двойственности действия, содержащего в себе одновременно две порождаемые в нем ситуации: собственно предметную (что именно преобразуется, на какой предметности осуществляется действие) и социальную (что изменяется при этом в самом субъекте и окружающих людях). Эти две ситуации не только взаимосвязаны, но и едины, поскольку продуцирование действия невозможно без его социального утверждения, то есть, говоря словами само-

[56] 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., с.116.

[57] Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35 – 49. URL: http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=35834.

го Б.Д. Эльконина, «преодоления социальной пустоты вокруг выполнения действия»[58].

В свою очередь, событийность пробного действия «обеспечивает» внутреннюю взаимосвязанность способа действия как такового и порождаемого в этом действии смысла. (Отметим, что в приведенных выше примерах социальные и профессиональные пробы были жестко привязаны к осваиваемому способу, однако никак не касались порождаемых при этом смыслов, образующих событийную общность его участников.)

Еще одним крайне важным аспектом пробного действия выступает его соотнесенность с понятием социокультурной практики, которая в концепции Б.Д. Эльконина представляет собой форму внутренней связи способа и смысла как двух сторон пробного действия. Обратим внимание на то, что социокультурная практика, определяемая как «совокупность развивающих образовательных сред, институтов, процессов, обеспечивающих различные формы организации социокультурной деятельности учащихся и выступающих средством приобщения обучающихся к культуре в широком смысле слова в процессе развития»[59], может пониматься двояко: либо как вновь предъявляемая ученику действительность (в обыденной практике – новая учебная тема), не имеющая отношения к его прежнему субъектному опыту, либо как органичное развитие этого прежнего опыта. Первый подход весьма распространен, он без особого труда «прочитывается» в приведенных выше примерах профессиональных и социальных проб. Второй подход, связанный с принятием событийной природы пробного действия,

[58] Эльконин Б.Д. Указ. изд-е.

[59] Николина В.В. Социокультурная практика как вектор развития современного образовательного пространства // Научный диалог. 2017. Вып. 2. С. 269 – 280, с. 272.

предполагает взгляд на это действие как на «единицу той социокультурной практики, которая осваивается в детстве»[60]. Другими словами, социокультурная практика оформляется в сознании как результат творческой активности самого субъекта (ребенка), который осваивает окружающую действительность специфическими детскими средствами. Развитие этой практики обусловлено развитием преобразовательных и познавательных средств, осваиваемых субъектом в каждом проживаемом возрасте.

С этих позиций сущность, назначение и результаты социальной пробы могут пониматься по-разному. Если социокультурная практика мыслится как нечто, задаваемое извне, как новый опыт, не «привязанный» к субъектному опыту ребенка, социальная проба представляет собой некое подобие «шлюза». Его назначение состоит в «сшивании» разрыва между наличным опытом ученика и новым опытом, подлежащим освоению. С такой точки зрения социальная проба представляет собой первоначальный и, следовательно, самый низкий уровень, на котором реализуется «активная, самостоятельная поисковая деятельность» учащихся.

Если же понимать сущность социокультурной практики с точки зрения первичности субъектного опыта, развитие которого подчинено принципу амплификации (А.В. Запорожец), то социальная проба представляет собой «сквозной» механизм освоения развивающейся и разветвляющейся социокультурной практики. Особо следует подчеркнуть, что в этом случае результатом социальной пробы становится не просто вхождение ученика в новую сферу деятельности, а обретение ребенком

[60] Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35 – 49. URL: http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=35834.

нового опыта, который, как показал в своем исследовании Б.Д. Эльконин, становится для него инструментом для совершения последующих проб[61].

В этом случае можно выделить следующие базовые характеристики социальной пробы как творческого, смыслопорождающего действия ученика, лежащего в основе осознанного полагания им индивидуальных образовательных результатов, открывающих новые возможности освоения зоны его ближайшего развития.

Во-первых, в основании социальной пробы лежит проблемная задача, для решения которой недостаточно имеющихся у ученика познавательных и преобразовательных средств. Однако разрыв между имеющимися средствами и уровнем сложности решаемой задачи не должен быть виден ученику изначально. Для этого предлагаемая задача должна предъявляться ученикам не «напрямую» (как обычная учебная задача), а в виде кейса, предполагающего различные пути разрешения проблемной ситуации. При этом необходимо предусмотреть возможность «нулевого решения», для нахождения которого средств, находящихся в распоряжении учеников вполне достаточно. Задача педагога, организующего пробу, состоит в том, чтобы ученики сами обнаружили возможность принятия более интересных, креативных решений. Другими словами, ученики должны ощутить недостаточность той «разности потенциалов», между исходной и преобразованной ситуацией, которая, по словам

[61] Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования: доклад на IX конференции «Педагогика развития (Красноярск, 2002) [сайт]. URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm.

И.А. Колесниковой характеризует подлинно проектное решение[62].

Во-вторых, социальная проба представляет собой совместное действие детей и взрослых (как минимум, учеников и педагога, возможно вовлечение в нее и других взрослых представителей социума, например, родителей учащихся, представителей профессиональных сообществ и т.д.). Обусловлено это тем, что совместный характер социальной пробы не только создает возможности взаимообучения и взаимной поддержки ее участников, но и позволяет педагогу оказывать ученикам адресную поддержку именно в тех ситуациях, когда разрыв между целями и имеющимися средствами объективно превышает возможности его самостоятельного преодоления учащимися. Одной из форм такой поддержки выступает «подсказка», которая, по выражению В.Т. Кудрявцева, нужна сильному[63]. Смысл подсказки состоит именно в том, что ей можно воспользоваться, уже овладев определенным набором способов универсальных действий, которые в конкретной проблемной ситуации ученику необходимо перенести в новую систему отношений.

В-третьих, социальная проба совмещает в себе две взаимосвязанные стороны: собственно преобразовательное действие, направленное на преобразование заданной ситуации, и рефлексию этого действия в сознании участников. Учащимся необходимо получить ответ на вопрос, что именно произошло с ними самими в процессе совместного решения проблемной задачи, какой новый опыт они вынесли из этого действия, и какие де-

[62] Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие / под ред. И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

[63] Кудрявцев В.Т. Указ. изд-е.

фициты собственной компетентностной сферы они обнаружили? Последнее непосредственно выступает основанием для полагания индивидуальных образовательных результатов, которые необходимы для совершения последующего шага собственного развития.

Здесь необходимы следующее замечание. Личностная рефлексия, как показано в исследованиях Д.И. Фельдштейна возникает в старшем подростковом – раннем юношеском возрасте[64]. Однако это не означает, что рефлексивная социальная проба невозможна для учащихся более младших возрастных категорий. В этом случае рефлексия может быть организована педагогом в форме совместного обсуждения «специальных» вопросов: что у нас получилось лучше, а что хуже из того, что мы собирались делать? Что наиболее привлекательно и интересно в найденном решении? Какое возможно продолжение того, что нам удалось сделать? И т.д.

И, в-четвертых, социальная проба продуктивна, то есть завершается созданием продукта, опосредующего взаимоотношения ее участников с внешним социальным окружением. Созданный продукт в процессе его презентации окружающим людям выступает своего рода зеркалом, в котором отражается совершенное действие именно как «социально утверждаемое» (Б.Д. Эльконин).

Практическое воплощение этих концептуальных характеристик социальной пробы предполагает использование следующей методической схемы ее организации в условиях учреждения дополнительного образования. Эта схема включает три основных этапа.

Первый этап посвящен общей ориентации в осваиваемой социокультурной практике. Участникам пробы необходимо построить первоначальную смысловую кар-

[64] Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989.

тину того, что нового им открывается в ранее известной по прежнему игровому и познавательному опыту действительности. Именно схватывание общего смысла позволяет учащимся увидеть эту действительность как спектр еще не реализованных возможностей ее творческого преобразования. Средствами для этого могут выступать игры (для детей дошкольного возраста), выполнение творческих заданий (для более старших), а также проведение пилотных исследований с использованием специальных методов (наблюдение, анализ, моделирование и т.д.). Например, приглашая детей в мир народного танца, педагог может смоделировать в игровой форме исторические события и ситуации, которые отражаются в танцевальном искусстве. В ходе моделирования таких ситуаций можно предложить детям перевоплотиться в их героев, в героев прошлых времен, используя для этого выразительные средства движений тела. После этого можно соотнести собственное решение с культурными аналогами, т.е. посмотреть, как это делается «по-настоящему». Крайне важно, чтобы собственная проба ребенка предшествовала прямой демонстрации таких культурных аналогов.

В другом случае (творческие объединения естественно-научной направленности) формами таких проб могут быть проведение лабораторных опытов или же просто наблюдение за объектами живой и неживой природы.

Результатом данного этапа становится самоопределение участников совместной деятельности, реализуемое ими как выбор последующих действий на осваиваемой «территории культуры».

Второй этап посвящен разработке и осуществлению участниками оригинальных проектов, направленных на более глубокую и содержательную проработку открывшихся возможностей творческого освоения социокуль-

турных практик. Этот этап социальной пробы состоит из нескольких подэтапов. Первый из них – подэтап целеполагания, на котором участником совместного проекта предстоит определиться, что именно они будут делать, что должно стать результатом, и в как эти результаты будут предъявлены окружающим. Необходимо также обсудить, какое значение эти результаты будут иметь для самих участников проекта, какой новый опыт обретут они в ходе этого действия.

Второй подэтап посвящен выбору и освоению ресурсов, необходимых для достижения поставленных целей. Задача педагога состоит здесь в том, чтобы подвести участников проекта к вопросам: что необходимо знать для того чтобы справиться с поставленной целью? Где и как можно получить эти знания, что для этого нужно сделать? Какие понадобятся средства и материалы для реализации предполагаемого проекта, и где находятся источники этих ресурсов, как получить к ним доступ? Кто может стать партнерами по реализации этого проекта и как с ними строить отношения (в частности, к кому можно обращаться за консультациями)?

На следующем подэтапе необходимо спланировать предстоящую деятельность, распределить обязанности и роли. Здесь крайне важно, чтобы участники проекта добровольно приняли свои обязанности, исходя из адекватной самооценки своих сильных и слабых сторон, творческих возможностей, преимуществ и т.д.

Далее следует подэтап приведения в действие намеченных планов. Основной акцент делается на выстраивании и поддержке коммуникаций с учетом особенностей совместной деятельности детей и взрослых.

И, наконец, третий этап организации социальной пробы связан с оценкой достигаемых результатов и их презентацией. Цель данного этапа – помочь учащимся понять, что именно стало личностно значимыми резуль-

татами осуществленной деятельности. Поэтому на данном этапе организуются: 1) презентации созданных продуктов; 2) рефлексивные обсуждения достигнутых результатов и их значения для участников. Однако самое главное содержание этого этапа состоит именно в обсуждении выявленных дефицитов имеющихся в арсенале учащихся способов действий и их трансформации в полагание индивидуальных образовательных результатов.

Таким образом, можно заключить, что организация социальных проб учащихся учреждения дополнительного образования детей является эффективным педагогическим средством формирования их субъектной позиции в полагании индивидуальных образовательных результатов. Однако для этого социальная проба должна органично вырастать из субъектного опыта самого ребенка и служить для него источником новых смыслов осуществляемой деятельности. Социальная проба осуществляется учащимися в форме совместного с педагогом решения творческих задач, в процессе чего взрослый оказывает ребенку поддержку в преодолении разрывов между новыми целями освоения социокультурных практик и имеющимися у него познавательными и преобразовательными средствами. Социальная проба также представляет собой событие, в ходе которого определяется социальный контекст совершаемого совместного действия. Достигаемые результаты совершения социальной пробы становятся для учащегося предметом рефлексии, в ходе которой обнаруживаются и осмысляются дефициты собственного образовательного опыта, с устранением которых связаны перспективы освоения зоны ближайшего развития. В этом и состоит ее значение для учащихся как источника полагания индивидуальных образовательных результатов, осуществляемого в позиции субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории.

2.3. Методическая схема оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования

Оценка индивидуальных образовательных результатов имеет важнейшее значение в системе деятельности по их проектированию самими учащимися. Главной функцией оценки индивидуальных образовательных результатов выступает регуляция процесса продвижения субъекта по индивидуальной образовательной траектории, а для этого необходимо учитывать, что именно оценка является важнейшей функцией психики субъекта деятельности[65].

Центральная идея, заложенная нами в основу модели оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования, связана с реализацией принципа событийности. Принцип событийности в образовании в самом общем виде может быть сформулирован следующим образом: образование как процесс взращивания «человеческого в человеке», призвано обеспечить событийность бытия каждого индивида, открыть ему возможности самореализации в поступке и совместного с другими людьми порождения смыслов своего бытия. Далее, переходя к более конкретному обсуждению образовательного события, сразу же отметим, что, как было показано в наших ранее проведенных исследованиях, это понятие еще недостаточно укоренено в тезаурусе педагогики[66]. Чаще всего оно

[65] Понукалин А.А. Системообразующая функция оценивания // Субъективная оценка в структуре деятельности: научно-тематический сборник. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. 144 с.

[66] Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Принцип событийности в организации социокультурных практик учащихся

встречается в словаре педагогов-практиков, представляющих инновационное образовательное сообщество, когда ими презентуется инновационный опыт реализации моделей индивидуализированного образования. В этом контексте образовательное событие выступает, наряду с проектированием вариативных образовательных сред и осуществлением тьюторского сопровождения учащихся, инновационным средством индивидуализации образования.

Использование образовательного события как формата оценивания индивидуальных образовательных результатов имеет значительное преимущество. Однако для их реализации необходимо принять следующее правило: образовательное событие не должно сводиться только к демонстрации образовательных достижений учащихся. В этом случае может лишь ретроспективно оцениваться уже пройденный путь, уже состоявшийся этап индивидуальной образовательной траектории ребенка. Истинная же цель образовательного события состоит в оценке вновь обретенных возможностей, задающих зону ближайшего развития учащегося. Поэтому демонстрация полученных образовательных результатов не должна ограничиваться презентацией созданных продуктов. В ходе образовательного события необходимо создавать ситуации, в которых проявятся именно те новообразования опыта учащихся, которые «отвечают» за дальнейшее образовательное продвижение и служат предпосылками достижения новых уровней готовности к освоению новых социокультурных практик в ближайшей и отдаленной перспективе.

как проектных единиц их индивидуальных образовательных маршрутов // Историческая и социально-образовательная мысль: научный журнал. 2015. Т. 7. № 5. Ч. 1. С. 207 – 213.

В этой связи образовательное событие, нацеленное на оценку индивидуальных образовательных результатов должно содержать в себе как смысловое «ядро» творческую задачу, не дублирующую те, которые уже прежде решались участниками творческого объединения в ходе осуществленных проектов. Эта задача должна обладать определенной степенью новизны для учащихся, но обретенный ранее опыт должен выступать гарантией того, что эта задача будет успешно и креативно решена ими совместно здесь и сейчас. Такой задачей может быть разработка оригинального проекта по решению проблемной ситуации, описанной в предлагаемом кейсе; совершение виртуального образовательного путешествия, посвященного поиску ответа на поставленный проблемный вопрос; постановка импровизированного миниспектакля на заданную оригинальную тему; проведение мини-исследования и т.д. Основной принцип оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся состоит в том, чтобы в процессе их совместной деятельности в заданной ситуации зафиксировать деятельностное проявление, свидетельствующее об их способности адекватно понимать смысл решаемой задачи, грамотно определять средства и способы ее решения, компетентно обращаться к необходимым для этого ресурсам (включая информационные), строить продуктивные коммуникации и уметь презентовать и отстаивать полученные решения.

Важным условием эффективности оценки индивидуальных образовательных результатов в формате образовательного события выступает его грамотно организованное экспертно-аналитическое сопровождение. С этой точки зрения экспертиза является неотъемлемым компонентом тьюторского сопровождения совместной творческой деятельности учащихся. Важно отметить, что эта экспертиза должна носить открытый характер, к участию в ней необходимо привлекать не только педагогов,

но и различных представителей социума, имеющих отношение не только к образованию, но к широкому спектру актуальных проблем жизни современного общества. Не менее важно и то, что собственно оценка образовательных результатов не должна полностью исчерпывать собой задачи и содержания образовательного события. В первую очередь это свободное творческое общение разных людей, событийность которого обусловлено их общей сопричастностью к важным процессам, лежащим в основе современной жизни. Учащимся важна не сама по себе оценка «хорошо – плохо, правильно – неправильно», а обратная связь с экспертами, посредством которой они смогут выделить для себя самое главное, что, по сути, характеризует их достижения, и наметить перспективы дальнейшего развития.

Таким образом, можно выделить три главных компонента образовательного события как формата оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся. Во-первых, это совместное решение оригинальных творческих задач, в ходе чего проявляется их компетентность в совместном освоении новых социокультурных практик. Во-вторых, это экспертно-аналитическое сопровождение, в ходе которого выявляются и оцениваются конкретные компетенции, лежащие в основе готовности учащихся к проектированию индивидуальной образовательной траектории. Спектр этих показателей должен соответствовать структуре и содержанию этой готовности, включая не только конкретные способы действий, необходимые для решения творческих задач, но и характеристики их мотивации, ценностно-смыслового отношения к осуществляемой деятельности именно как к образовательному продвижению, а также способность достигать намеченные цели этого продвижения. И, в-третьих, это свободное творческое общение разных людей, для которых получение качественного образования

выступает их целью. Именно такое общение выступает главным условием освоения учащимся внутренней позиции субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории.

В этой связи может быть предложена методическая схема подготовки и проведению Фестиваля творческих достижений учащихся, не только как формата оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся, но и как стартовой площадки для выбора последующих социокультурных практик, уровня их освоения и, в целом, определения дальнейших шагов по проектированию индивидуальной образовательной траектории.

При подготовке Фестиваля необходимо решить следующие задачи. Во-первых, нужно проанализировать данные мониторинга развития творческой деятельности учащихся и содержания реализованных проектов. На этом основании нужно выделить проблематику, на разрешение которой будут направлены творческие задания для участников Фестиваля.

Во-вторых, организаторам Фестиваля требуется разработать и апробировать пакет таких творческих заданий, соответствующих выявленной приоритетной проблематике. Задание сообразно подготовить в виде кейсов. Кейс должен содержать описание некоторой проблемной ситуации, требующей принятие оригинального проектного решения и непосредственно формулировку творческих заданий к этому кейсу. Например, таким кейсом может служить описание местности или конкретного пункта, куда участникам Фестиваля предстоит отправиться в образовательное путешествие. Целесообразно «зашифровать» эту местность таким образом, чтобы участникам потребовалось установить цель своего путешествия на основе представленной косвенной информации (географические координаты, упоминание происходивших там исторических событий, указание известных

имен, связанных с этой местностью и т.д.). Сами же творческие задания (что именно предстоит сделать участникам образовательного путешествия) должны быть связаны с предпочитаемыми ими видами деятельности, отвечающими направленности конкретных творческих объединений, в которых участники осуществляли ранее свою образовательную траекторию. Там, где речь идет о художественно-творческой направленности, такие задания могут быть связаны с постановкой импровизированных спектаклей, которые могут иметь успех у местных жителей, созданием художественных текстов и композиций, исполнением народных танцев, отвечающих этнокультурным особенностям данной местности и т.д. и т.п. В случае социально-гуманитарной направленности такие задания могут состоять в разработке оригинальных проектов, ориентированных на решение актуальных проблем жизни местных сообществ. Для спортивной направленности возможны творческие задания, состоящие в проведении соревнований по экзотическим видам спорта, популярным в данной местности.

Необходимо учесть, чтобы эти кейсы были привлекательны для участников объединения и мотивировали их на принятие креативных решений.

В-третьих, следует подготовить команду экспертов и оснастить ее необходимым инструментарием. При этом следует учитывать, что экспертам предстоит оценивать индивидуальные образовательные результаты учащихся как освоенных средств продуктивного освоения социокультурных практик, собственных регулятивных и коммуникативных способностей и готовности к принятию решений, отражающих ценностно-смысловые ориентации авторов проектов в заданной проблемной ситуации. Необходимо добиться точного понимания экспертами того, что именно им предстоит оценивать и обеспечить их готовность использовать подготовленные экспертно-

оценочные инструменты. Сами эти инструменты должны быть достаточно просты в использовании, но при этом необходимо обеспечить четкое и однозначно понимаемое соответствие выставляемых баллов и их качественных интерпретаций.

В-четвертых, организаторам Фестиваля предстоит разработать его программу с учетом не только интересов его участников, но и возможностей разнообразия форматов их общения, в которых могут быть заложены точки их дальнейшего роста. Необходимо добиться, чтобы Фестиваль представлял собой калейдоскоп разных маленьких событий, но при этом сохранял свою целостность и не сводился к шоу, единственное назначение которого состоит в том, чтобы развлечь участников. В этой связи желательно предусмотреть интерактивные, неподготовленные заранее эпизоды творческого взаимодействия участников, предполагающие активное использование импровизации. Такими эпизодами могут быть интервью, неформальное общение с экспертами, предъявление неожиданных творческих заданий, в целом, создание ситуаций, когда участникам фестиваля нужно творчески действовать «здесь и сейчас», оперативно решая различные творческие задачи.

В-пятых, необходимо предусмотреть информационно-аналитическое сопровождение Фестиваля и оперативное размещение его материалов на сайте образовательного учреждения и других информационных ресурсах. Для этого целесообразно подготовить группу аналитического сопровождения из числа педагогов, приглашенных внешних партнеров и учащихся старшего возраста, не являющихся непосредственными участниками команд, представляющих результаты своей творческой деятельности. При этом важно обеспечит оперативную подготовку видео- и фотоматериалов. Программа Фестиваля не должна быть жестко подчинена какому-либо раз

и навсегда уставленному шаблону. Приветствуется вариативность и разнообразие форматов совместной деятельности его участников. Однако при этом следует подчинить это разнообразие некоторым общим правилам, отражающим общую логику этого совместного творческого действия именно как креативного формата оценки индивидуальных образовательных траектории учащихся.

Прежде всего, необходимо обеспечить возможности активного включения в осуществляемое совместное действие всех его участников. Роль «пассивного зрителя» должна быть сведена к минимуму. Для этого в ходе проведения Фестиваля обустроить несколько рабочих пространств, в которых одновременно будут осуществляться различные совместные действия участников. Такими рабочими пространствами могут быть: сценическая площадка, различные мастерские, подиум для демонстрации моделей костюмов, исследовательская лаборатория и т.д. Их необходимо оснастить разнообразными материалами, которые могут быть использованы в ходе реализации различных проектов (костюмы, реквизит, ширмы для изготовления декораций, бумага, картон, краски и прочие расходные материалы, канцелярские принадлежности и другие материалы, инструменты, ноутбуки, разнообразный инвентарь, зеркала и прочие материалы, необходимые для реализации проектных решений). Оснащение рабочих пространств должно обеспечивать избыточность средств, которые могут использовать участники творческой деятельности для осуществления различных креативных решений. Особое значение имеет доступность информационных ресурсов, включая свободный выход в интернет.

Что же касается непосредственного предъявления созданных в ходе образовательного события продуктов необходимо также предусмотреть разнообразные креа-

тивные форматы этого итогового действия. Традиционный вариант выступления перед членами жюри не является здесь наиболее оптимальным, поскольку креативное решение проектной задачи предполагает использование креативных способов его презентации. Поэтому наиболее целесообразно не задавать жестко способ презентации полученных результатов, а предоставить участникам возможность продуцирования и реализацию собственных идей.

Для того чтобы помочь участникам Фестиваля максимально использовать имеющиеся у них возможности и с учетом того, что уровень неопределенности ситуации при этом достаточно высок, педагогам, участвующим в проведении Фестиваля, следует взять на себя функции модераторов деятельности участников, которые, не навязывая им собственных решений, в то же время стимулировали бы их поиск максимально творческих решений.

Таким образом, оценка индивидуальных образовательных результатов учащихся в формате Фестиваля творческих достижений представляет собой совместное разветвленное креативное действие множества субъектов, результатом которого становится не просто формальная оценка достижений, а одновременное проявление различных сторон и аспектов этих результатов в достаточно неопределенной ситуации, требующей от участников максимальной мобилизации имеющихся у них средств решения творческих задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном мире наиболее эффективной становится образовательная стратегия, основанная на осознанном построении каждым человеком индивидуальной образовательной траектории, приводящей к максимальному самораскрытию его творческих возможностей. Механизмом построения такой траектории выступает полагание и оценка индивидуальных образовательных результатов ребенка как совместная деятельность педагогов и учащихся. Сферой наибольшего благоприятствования такой деятельности выступает дополнительное образование детей.

В настоящее время существует три разных подхода к пониманию сущности образовательного результата: как усвоенной нормы, как освоенного способа действия и как обретенной возможности дальнейшего образовательного продвижения. Именно в последнем случае возникает понятие индивидуального образовательного результата, который характеризуется тем, что у учащегося возникает индивидуальное отношение к познаваемым объектам и явлениям культуры. Именно в этом контексте может быть раскрыта сущность индивидуального образовательного результата как совершенного учеником шага самостоятельного продвижения по индивидуальной образовательной траектории, в ходе которого формируется его готовность к решению определенного круга смысловых задач. Существует также зависимость характера и содержания этих проб от уровня социальных притязаний самого учащегося. При этом его индивидуальная образовательная траектория выстраивается как последовательность творчески осваиваемых социокультурных практик.

Полагание и оценка образовательных результатов выступает неотъемлемой частью целостного образова-

тельного процесса. В традиционных педагогических теориях, последовательно развивавшихся на протяжении последних десятилетий, данная деятельность являлась прерогативой педагога, по отношению к которой собственная активность учащегося в выборе целей и самооценке достигаемых результатов являлась вторичной. Получившее в исследованиях последнего времени понимание учащегося как субъекта построения собственной образовательной траектории лежит в основе принципа индивидуализации образования, суть которого может быть определена как создание условий осознанного выбора каждым учеником индивидуальной образовательной траектории, приводящей его к максимуму развития собственного творческого потенциала

Эффективным педагогическим средством решения этой задачи выступает совершение учащимися социальных проб. Такая проба представляет собой совместное действие, направленное на освоение социокультурной практики, в ходе которого порождаются новые смыслы осуществляемой деятельности.

Описанная технология проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся может рассматриваться как предпосылка становления новых практик дополнительного образования, базирующихся на принципе индивидуализации. Однако реализация этой предпосылки предполагает системные инновационные преобразования существующих моделей процесса дополнительного образования. С решением этой задачи связаны дальнейшие перспективы исследования проблем индивидуализации процесса дополнительного образования..

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова Е.А. Система педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории // Продуктивное образование: проекты в продуктивном образовании. – М., 2005. – С. 12–21.
2. Андрюкова И.В. Индивидуальный прогресс учащихся как объект оценки образовательных результатов // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 117–121.
3. Антонова А.М. Субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе колледжа как условие организации учебно-исследовательской деятельности учащегося // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 9. – С. 137 – 144.
4. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Стенограмма межрегионального совещания-семинара по проблеме «Повышение уровня управления развитием дополнительного образования детей. – Петрозаводск, 13–15 марта 1996 г. – С. 4–13.
5. Бганцева И.В. Учащийся как субъект инновационного процесса // Проектирование ситуации развития личности – основа современных образовательных технологий: научно-практическая конференция: тезисы докладов и сообщений. – М., 2001. – С. 173 – 176.
6. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. – М., 1990.
7. Бронникова Л.М. Субъект-субъектное взаимодействие учащегося и учителя в процессе формирования компетенции самообразования при обучении математике // Вестник Барнаульского государ-

ственного педагогического университета. – 2008. – № 8-3. – С. 151 – 152.
8. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Принцип событийности в организации социокультурных практик учащихся как проектных единиц их индивидуальных образовательных маршрутов // Историческая и социально-образовательная мысль: научный журнал. – 2015. – Т. 7. – № 5. – Ч. 1. – С. 207–213.
9. Демина Л.С. Особенности организации профессиональных проб при подготовке социальных педагогов в вузе Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3(156). – С. 136–140.
10. Денисова И.Ю. Одаренные учащиеся 3-4 классов как субъекты учебной деятельности // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании Материалы VII Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. отв. ред. Л.А. Байкова, Н.А. Фомина, А.Н. Сухов. – Рязань: Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – 2015. – С. 24 - 26.
11. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
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., Гребенникова В.М. Образовательная самостоятельность как условие профессионально-личностного самоопределения старшеклассника //

Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8. – № 5. – Ч. 2. – С. 174–179.
14. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Понятие индивидуальных образовательных результатов учащихся в контексте индивидуализация процесса дополнительного образования детей // Педагогика: вчера, сегодня, завтра. 2019. Т. 2. №2. С. 4 – 15.
15. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся: возрастной аспект // Психолого-педагогический поиск. – 2019. – № 3(51). – С. 128–142.
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. Ионина Н.Г. Профессиональные пробы как форма организации профориентационной работы в школе // Биология в школе. – 2013. – № 9. – С. 73–77.
18. Калинина Л.В., Аверченко А.В. Социальная проба как средство формирования гражданской идентичности младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 1(18). – С. 332–335.
19. Ковалева Т.М. О тьюторской деятельности в современном высшем образовании // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., АПКиППРО, 2008. – С. 5–14.
20. Ковалева Т.М. Принцип индивидуализации и профессия тьютора в российском образовании // Исторические истоки и теоретические основы тьюторства. – Владивосток, 2014. – С. 43–72.

21. Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек.RU. – 2017. – № 12. – С. 85–94.
22. Ковалева Т.М. Новые ресурсы дидактики для современной школы // Наука и школа. – 2015. – № 1. – С. 88–94.
23. Ковалева Т.М. Проводник в потоке возможностей (о тьюторстве в современном российском образовании) // Минская школа сегодня. – 2013. – № 9. – С. 36–41.
24. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
25. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
26. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
27. Корепанова И.А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 42–50.
28. Коротаева Е.В. К истории становления категории «педагогическое взаимодействие//понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. 5 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М., 2007.
29. Крылова Н.Б. Культурные практики // Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы: тезаурус / под. ред. Н.Б. Крыловой. – 2005. – № 5(24).

30. 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.
31. Кудрявцев В.Т., Хорчева М.И. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. – 2017. – № 5. – С. 18–37.
32. Лактионова Е.Б. Личностное развитие учащегося как субъекта психологической экспертизы образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – № 155. – С. 41 – 53.
33. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
34. Лукацкий М.А. О феномене инновационности и о том, куда нас ведет педагогическая инноватика // Психолого-педагогический поиск. – 2019. – № 3(51). – С. 17–33.
35. Мищенко А.С., Клюшкин В.И. Учащиеся начальной и средней профессиональной школы как субъекты производительного труда и гражданского общества // Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях: коллективная монография / под ред. О.А. Базалука. – Киев, 2013.
36. Николина В.В. Социокультурная практика как вектор развития современного образовательного пространства // Научный диалог. – 2017. – Вып. 2. – С. 269–280.
37. Образовательная программа – маршрут ученика. Ч. 1 / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во «ЮИПК», 1998. – 118 с.
38. Понукалин А.А. Системообразующая функция оценивания // Субъективная оценка в структуре дея-

тельности: научно-тематический сборник. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 144 с.
39. 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.
40. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. Профессиональное и личностное самоопределение: пособие. – М.: Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 256 с.
41. Розин В.М. Человек культурный. Введение в антропологию. – М. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003. – 303 с
42. Савинова Н.А. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов учащихся на основе образовательных потребностей // Человек и образование. – 2015. – № 4(45). – С. 153–157. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25953528_86180245.pdf.
43. Самусева Г.В. Диагностика готовности учащихся к реализации позиции субъекта учебной деятельности // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 1. – С. 14–22.
44. 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.
45. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Подросток в системе дополнительного образования: социально-психологические аспекты // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2(38). – С. 43–68.
46. Тубельский А.Н. Демократический уклад и экспертиза в образовании // Демократическая школа. – 2005. – № 2. – С. 3–47.

47. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989. – 208 с.
48. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова; Российская академия образования. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с.
49. Цукерман Г.А. Взаимодействие взрослого и ребенка, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61–73.
50. Чурекова Т.М., Назимок В.Л. Самоопределение и самореализация личности учащегося в контексте субъект-субъектного взаимодействия // Самоопределение личности. Новые подходы и технологии: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.Д. Сазонова. – М.,2005. – С. 91–93.
51. Шевелев А.Н. Индивидуализация в школьном образовании: неизбежность и возможности в контексте исторического опыта // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1(41). – С. 28–39.
52. 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. – М., 2013. – 286 с.
53. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. Часть VII. Развитие. Учение. Игра. Игра и «детское общество» URL: http://gtmarket.ru/book/export/html/4001 (дата обращения 16.05.2018)
54. Эльконин Б.Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. – № 1. – С. 35–49.
55. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования: доклад на IX конференции «Педагогика развития (Красноярск, 2002) [сайт]. URL:

http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm.
56. Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
57. Эльконин Б.Д. Эльконин Д.Б. Из научных дневников // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.
58. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания / под ред. Г.С. Костюка и П.Ф. Чаматы. – Киев, 1961.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 5

Глава 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 12

1.1. Понятие индивидуального образовательного результата 12

1.2. Виды и возрастная динамика индивидуальных образовательных результатов учащихся 23

1.3. Проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования 41

Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕТОДЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 55

2.1. Педагогические условия становления учащегося как субъекта полагания индивидуальных образовательных результатов 55

2.2. Организация социальных проб учащихся учреждения дополнительного образования детей 66

2.3. Методическая схема оценки индивидуальных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования 79

Заключение 88

Список литературы 90

Игнатович В.К., Игнатович С.С.,
Бондарев П.Б., Курочкина В.Е.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ УЧАЩИХСЯ И ИХ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебно-методическое пособие

Подписано в печать 19.12.2019
Бумага типографская №1
Печать RISO Тираж 300 экз.

Тираж изготовлен на полиграфической базе
Кубанской многопрофильной Академии подготовки,
переподготовки и повышения квалификации
специалистов
г. Краснодар, мкр. Пашковский, ул. Заводская, 32/301