

На правах рукописи

АЛЕКСАНДРОВА Екатерина Александровна

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Автореферат диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Тюмень – 2006

Работа выполнена в государственном образовательном учреждении
высшего профессионального образования
«Тюменский государственный университет»

Научный консультант доктор педагогических наук, доцент
Видт Ирина Евгеньевна

Официальные оппоненты: академик РАО,
 доктор педагогических наук, профессор
Борисенков Владимир Пантелеймонович

 доктор педагогических наук, профессор
Поляков Сергей Данилович

 доктор педагогических наук, профессор
Ширшов Владимир Дмитриевич

Ведущая организация Кубанский государственный университет

Защита состоится 02 марта 2006 года в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.01 при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет» по адресу: 625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУВПО «Тюменский государственный университет».

Автореферат разослан 31 января 2006 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Строкова Т.А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Стремительно изменяющаяся социальная, экономическая и политическая ситуация, характерная для сегодняшнего этапа развития российского общества, ставит человека перед необходимостью быстро реагировать и адаптироваться к новым условиям. Сегодня, с одной стороны, в государстве укрепляется вертикаль власти, с другой стороны, формируются институты гражданского общества, которые предполагают наличие гражданского самосознания и обоснованного ответственного выбора гражданином стратегий своего социального поведения. Гражданское общество с его принципами свободы и открытости актуализирует способность человека самостоятельно осуществлять выбор в политической, экономической, профессиональной, бытовой и др. ситуациях. Та степень свободы, которую предоставляет общество человеку, в педагогическом аспекте означает, что воспитание молодого поколения должно включать деятельность по формированию у него умений распорядиться свободой, т.е. самостоятельно ставить лично и социально значимые цели, проектировать траекторию их достижения во всем социальном пространстве, прогнозировать возможные результаты, планировать время, самостоятельно находить необходимую информацию и т.п. С данным социальным заказом вступает в противоречие традиционная педагогическая практика, организованная по принципу единообразия, минимальной социальной активности учеников и минимальной свободы выбора всеми субъектами образовательного процесса целей, ценностей, методов и форм образования. Поэтому при проектировании развития системы образования необходимо решить вопрос об обеспечении такого характера учебно-воспитательного процесса, который способствовал бы формированию навыков деятельности в незапрограммированных, нестатичных условиях: самоорганизации, индивидуального ответственного выбора и т.п. При этом важно обеспечить открытость образовательного пространства, преодолев ведомственную разобщенность различных систем, замкнутость образовательных учреждений разных типов и уровней образования.

В создавшейся ситуации как никогда обостряются **противоречия** между:

- потребностью общества в ответственных, социально значимых поступках граждан и государственной образовательной политикой и, соответственно, практикой, не ориентированной на развитие у них способности к анализу и прогнозированию последствий выбора собственной программы жизнедеятельности;
- необходимостью для человека совершать осознанный выбор целей, содержания, методов, форм, критериев деятельности и недостатком педагогических условий для приобретения соответствующего опыта;
- объективным единством влияния основного и дополнительного образования на самоопределение человека и фрагментарностью их реального взаимодействия в учебно-воспитательном процессе;
- потенциальными педагогическими возможностями социума и недостаточным уровнем сотрудничества его представителей с образовательными учреждениями в связи с традициями бюрократического «разграничения систем».

Необходимость их разрешения обусловила *проблему исследования*, которая состоит в поиске содержания и форм совместной деятельности субъектов образовательного пространства, учитывающей возможности сочетания государственного заказа и образовательных интересов обучающихся, создания в образовательном пространстве социума условий для развития их способности и готовности к ответственному самоопределению в условиях открытого свободного общества.

Данная задача совпадает с государственным запросом, оформленным документально. Так, в ст. 2 п. 5 Закона РФ «Об образовании» в редакциях 1996 и 2005 гг. свобода в образовании названа принципом государственной политики, а воспитание уважения к правам и свободам человека и свободное развитие его личности – приоритетными ее составляющими. Статьей 14 в качестве общих требований к содержанию образования выдвигается его ориентация на обеспечение самоопределения личности. Причем, среди заявленных в ст. 10 шести форм получения образования, четыре априори предполагают индивидуализацию образования – заочная, семейное образование, самообразование, экстернат. На основании Закона распоряжением Министерства образования РФ от 10.06.96. № 15-р «Об анализе деятельности образовательных учреждений при выезде работников Министерства образования России в территории» проверяющим было вменено в обязанность обращать внимание на наличие/отсутствие в школах возможности выбора учениками форм образования и индивидуальной программы обучения.

Социальный запрос законодательно отражен и в Национальной доктрине образования в РФ (04.10.2000. № 751), где формирование навыков самообразования личности заявлено в числе прочих ее основных целей и задач, а обеспечение учащимся свободного выбора форм образования – задачей государства. Индивидуализация образовательного процесса за счет многообразия видов и форм образовательных учреждений и программ, учитывающих интересы и способности личности, названа ожидаемым результатом ее реализации.

Тот факт, что государство выдвинуло образование в качестве приоритетного национального проекта, является явно позитивным. И, хотя стратегия образования в целом еще не выстроена, тем не менее, распоряжением Правительства РФ от 03.09.2005 г. № 1340-р. утверждена Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 гг. В числе направлений совершенствования образования в ней заявлены предоставление учащимся возможности выбора индивидуального учебного плана для дальнейшего обеспечения их социальной и профессиональной мобильности как членов общества, основанного на свободном развитии личности.

Однако анализ образовательной ситуации показывает, что, несмотря на рекомендации государственного уровня, концепция индивидуализации образования до сих пор не нашла собственной смысловой ниши и практики воплощения в широкой педагогической деятельности. Под индивидуализацией учебно-воспитательного процесса многие представители администрации образовательных учреждений продолжают понимать в лучшем случае профильную и уровневую дифференциацию учебно-воспитательного процесса. На практике орга-

низация педагогами индивидуализации обучения и воспитания ограничиваются отбором методов преподавания, учебной литературы и пособий, определяют содержание факультативных занятий, кружков, спецкурсов. В рамках этой деятельности обучающимся в большинстве образовательных учреждений предоставляется возможность лишь выбора профиля класса, направленности дополнительных занятий, что совершается ими зачастую спонтанно. При этом обучение процессу осознанного выбора, подготовка учащихся к самоопределению остаются вне сферы внимания большинства педагогов.

Данная задача может быть разрешена посредством организации педагогического сопровождения, основанном на парадигме гуманного личностно-ориентированного образования, концепции его индивидуализации, принципах уважения прав и свобод растущего человека, толерантных взаимоотношениях педагогов и обучающихся. Естественно, что наиболее целесообразно решать вопросы самоопределения со старшеклассниками, поскольку в этом возрасте максимально активизируется их деятельность, касающаяся становления мотивов, связанных с поиском индивидуальности, возникает проблема планирования будущего, профессионального и личностного самоопределения. Мы полагаем, что возможными эффективными средствами формирования навыков самоопределения станут педагогические ситуации совместного со старшеклассниками планирования программы их деятельности, направленной на достижение ими целей государственного образовательного заказа и собственного развития в процессе учения, общения и т.д., которую мы, в рабочем порядке, называем *индивидуальной образовательной траекторией*.

Исходя из этого, мы сформулировали *тему* исследования: **«Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий».**

Объект исследования: процесс социального и личностного самоопределения старшеклассника.

Предмет исследования: условия и содержание совместной деятельности субъектов образовательного пространства по разработке и обеспечению успешного продвижения старшеклассника по индивидуальной образовательной траектории.

Цель диссертационного исследования: определить педагогические условия процесса разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий, способствующих формированию способности старшеклассников к самоопределению в условиях образовательных учреждений различного типа.

Гипотеза исследования: способность и готовность старшеклассников к самоопределению в социуме и осознанному, ответственному выбору собственных жизненных стратегий возрастает, если:

- включить старшеклассников в процедуру совместной с педагогами разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: определения целей, ценностей, критериев выбора стратегии учения, общения, поведения, прогнозирования его последствий и рефлексии результатов соответствующей деятельности,

- обеспечить педагогическое сопровождение старшекласников за счет создания педагогических ситуаций взаимодействия субъектов образовательных учреждений различного типа.

Задачи исследования заключаются в следующем:

1. Проследив эволюцию концепций свободного воспитания и индивидуализации образования, обосновать методологию педагогического сопровождения старшекласников при разработке и реализации индивидуальных образовательных траекторий.

2. Обосновать структуру и типологию индивидуальных образовательных траекторий, показав роль и место в их разработке ученика и учителя.

3. Обосновать систему педагогического сопровождения старшекласников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий, направления и содержание совместной деятельности педагогов и обучающихся.

4. Выявить общие и частные аспекты внедрения системы педагогического сопровождения в образовательных учреждениях различного типа и возможности их сотрудничества с представителями социума.

5. Экспериментально проверить эффективность системы педагогического сопровождения старшекласников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Методологической основой исследования являются общие вопросы методологии педагогической науки и аспекты инновационной деятельности (В.И.Загвязинский, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, А.М.Новиков, М.Н.Скаткин, Д.И.Фельдштейн и др.).

Становление авторских концептуальных позиций опиралось на:

понимание индивидуальности личности как ее неповторимости, уникальности, неделимости в рамках парадокса ограниченности/открытости Человека (С.Г.Абрамова, Б.Г.Ананьев, Б.С.Братусь, Г.Ф.Гегель, В.П.Зинченко, В.С.Мерлин, Б.В.Ничипоров, В.И.Слободчиков, Б.Спиноза, И.Г.Фихте, С.Л.Франкл, М.А.Холодная, Ф.Шеллинг и др.);

концепции гуманистического образования (И.И.Бецкий, К.Н.Вентцель, О.С.Газман, Б.С.Гершунский, С.И.Гессен, И.И.Давыдов, И.Д.Демакова, Дж.Дьюи, Н.Б.Крылова, А.М.Лобок, Ж.Ж-Руссо, М.Монтень, С.Д.Поляков, Н.Л.Селиванова, С.Л.Соловейчик, П.Д.Юркевич, и др.);

концепции культуросообразности образования (В.Л.Бенин, И.Е.Видт, Н.Б.Крылова, Л.В.Школяр и др.);

теории деятельности и деятельностного подхода (С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, Э.В.Ильенков, В.В.Давыдов и др.);

теорию свободного воспитания (О.С.Газман, Дж.Дьюи, А.А.Пинский, С.Л.Соловейчик, Л.Н.Толстой, П.Г.Щедровицкий и др.) и основанные на ней концепции организации учебно-воспитательного процесса в открытых свободных образовательных учреждениях (К.Н.Вентцель, С.Т.Шацкий, А.У.Зеленко, Я.Корчак, С.Френе, А.Нилл, Г.Ричардсон, А.Н.Тубельский и др.);

концепцию педагогической помощи и поддержки ребенка в образовании (Т.В.Анохина, В.П.Бедерханова, О.С.Газман, А.В.Иванов, Н.В.Иванова,

Н.Б.Крылова, Т.А.Мерцалова, Н.Н.Михайлова, Н.В.Пакулина, Т.В.Фролова, Н.Е.Харитоновна, С.М.Юсфин, и др.);

парадигму гуманного личностно-ориентированного образования (Н.А.Алексеев, Б.Г.Ананьев, Ш.А.Амонашвили, Ю.Н.Афанасьев, Е.В.Бондаревская, И.А.Колесникова, И.Я.Лернер, А.В.Мудрик, Н.К.Сергеев, В.В.Сериков, В.И.Слободчиков, А.П.Тряпицина, И.С.Якиманская и др.);

концепции индивидуализации образования (О.В.Евстифеева, С.В.Зайцев, В.М.Лизинский, В.В.Семенов, Т.А.Строкова, А.Н.Тубельский, И.Д.Фрумин, В.Д.Шадриков, М.П.Щетинин и др.);

представлений о сущности и механизме самоопределения в контексте концепции социализации личности (К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анциферова, Р.Бернс, Л.И.Божович, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, С.И.Краснов, А.Н.Леонтьев, С.Марчия, А.В.Мудрик, В.А.Петровский, В.К.Рябцев, В.М.Розин, С.Л.Рубинштейн, И.Д.Фрумин, И.Г.Шендрик и др.);

концепции продуктивного образования (М.И.Башмаков, И.Бем, И.Н.Бухтиярова, К.Н.Вентцель, Г.Винекен, С.И.Гессен, Дж.Дьюи, А.У.Зеленко, И.Иллич, Н.Б.Крылова, Л.И.Лебедев, О.М.Леонтьева, Г.К.Паринова, С.Н.Поздняков, Н.Ф.Родичев, С.Френе, П.С.Хейфец, А.В.Хуторской, С.Н.Чистякова, С.Т.Шацкий, Б.Шлезенгер, И.Шнейдер, и др.).

Методами исследования явились методы *теоретического структурно-генетического анализа и синтеза*: сравнительно-сопоставительный, ретроспективный анализ философской, культурологической, социологической, историко-педагогической, психологической литературы и исследований, относящихся непосредственно или опосредованно к проблеме диссертации; моделирование системы педагогического сопровождения старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий на основе выявленных нами основных этапов ее становления; проектирование и обобщение результатов реализации проектов. Методы *эмпирических анализа и синтеза*: изучение, сравнение и обобщение альтернативного и традиционного педагогического опыта (на основе авторской концепции), наблюдение за обучающимися и педагогами в опытно-поисковых и естественных условиях образования с целью выявления содержания педагогического сопровождения; анкетирование и тестирование субъектов образовательных учреждений, изучение продуктов их деятельности, опыта учреждений образования, внедряющих в практику индивидуальные образовательные траектории; систематизация и сравнительный анализ деятельности педагогов, работающих в соответствии с идеями педагогической поддержки.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются аргументированностью исходных теоретических позиций, основанных на изучении философских, культурологических, педагогических и нормативных источников; личным участием автора в роли научного консультанта в многолетней опытно-поисковой работе образовательных учреждений различного типа (гимназия, лицей, школа, учреждения дополнительного образования, педагогический колледж); позитивными итогами внедрения разработанной системы

педагогического сопровождения старшеклассников в процессе реализации разработанных ими индивидуальных образовательных траекторий и возможностью ее повторения; репрезентативностью объема выборки. Исследованием охвачено более 1000 человек, из них старшеклассников – 528, студентов колледжей – 372, преподавателей вузов, педагогов школ, гимназий, лицеев, учреждений дополнительного образования – 285.

Научная новизна заключается в том, что в диссертации:

обоснована возможность воплощения идей индивидуализации образования и свободного самоопределения обучающихся посредством индивидуальных образовательных траекторий при проектировании образовательной стратегии путем разработки программ различного уровня: от федеральной до региональной, муниципальной и программы развития конкретного образовательного учреждения;

разработана и обоснована система педагогического сопровождения старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий, имеющая целью сформировать у них навыки свободного ответственного самоопределения благодаря совместному с педагогами обсуждению и определению вариантов, критериев и последствий выбора стратегий учения, общения, поведения и последовательности соответствующей деятельности обучающихся;

доказана возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий в учреждениях различного типа: среднего (полного) общего и дополнительного образования;

определены и охарактеризованы виды индивидуальных образовательных траекторий старшеклассников: учебные (знаниево-ориентированные, творчески-ориентированные, практико-ориентированные) и воспитательные (лично-ориентированные и социально-ориентированные), выделенные на основании личных и социальных прецедентах проблемного плана; *разработано* содержание их педагогического сопровождения;

сформулированы принципы организации учебно-воспитательного процесса, в котором используются индивидуальные образовательные траектории: открытость, паритетность и толерантность взаимодействия его субъектов (обучающихся, родителей, педагогов, администрации), разнообразие ситуаций свободного ответственного выбора, прецедентность и коллегиальность обсуждений, единство педагогических усилий учреждений среднего (полного) общего, дополнительного образования, предприятий и учреждений социума в разработке индивидуальных образовательных траекторий.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нем

выделены группы представлений о процессе индивидуализации: 1) приравнивающая индивидуализацию образования к внеурочным, внешкольным занятиям обучающихся в разнообразных творческих, спортивных коллективах и т.п.; 2) предполагающая понимание индивидуализации как самостоятельной работы обучающегося вне коллектива учащихся: экстернат, репетиторство, заочное обучение, семейное воспитание; 3) предусматривающая осуществление индивидуализации в традиционных условиях классно-урочной системы в рам-

ках регионального и школьного компонентов учебных планов образовательных учреждений; 4) предлагающая предоставить старшеклассникам возможность реализовать индивидуальные образовательные траектории, определяясь совместно с педагогом в целях, ценностях, содержании, средствах и критериях результативности образовательной деятельности и вариантов презентации ее продуктов.

обоснована классификация вариантов педагогического сопровождения старшеклассников на основе характера взаимодействия педагога со старшеклассником, готовности обучающегося к данному виду взаимодействия и потребности в нем («опека»-«забота»-«защита», «наставничество», «помощь»-«поддержка»), показаны возможности их применения;

предложено понимание педагогического сопровождения как деятельности учителей и классных воспитателей большей частью превентивного характера, направленной на развитие способности старшеклассников к осознанному ответственному самоопределению и, как результат, на развитие у них умений разрабатывать и реализовывать индивидуальную траекторию не только в части образования, но и жизнедеятельности в целом;

расширено традиционное представление о профессиональных функциях педагога – воспитывающей, обучающей и поддерживающей (О.С.Газман) – включением в этот перечень сопровождающей функции. Реализация этой функции в педагогической деятельности предполагает следующие направления: аналитически-проектирующей, консультирующей, координирующей, и организующей, демонстрирующих повышение роли педагога как индивидуального консультанта в современном образовании.

Практическая значимость исследования состоит в том, что в нем показана возможность разработки комплекса дидактических материалов (методических материалов, рабочих тетрадей, учебных пособий и т.д.), реализующих принцип индивидуализации образования. Предложены варианты внедрения различных видов индивидуальных образовательных траекторий старшеклассников в учреждениях среднего (основного) и дополнительного образования. Проведенная опытно-поисковая работа на базе среднего профессионального учреждения (в числе прочих образовательных учреждений среднего и дополнительного образования) позволяет утверждать о возможном переносе практических результатов исследования в систему профессионального образования.

Научно обоснованы и экспериментально реализованы программы лекций, семинаров, совещаний прецедентного плана, тренингов для студентов и педагогов «Идеи педагогического сопровождения в современном образовании», «Теория и методика разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий в условиях традиционного образовательного учреждения и учреждения дополнительного образования», «Школа классных воспитателей».

Практическую ценность имеет разработанная и внедренная в научно-методический комплекс Саратовского региона программа создания и деятельности лаборатории продуктивного образования при кафедре педагогики Педагогического института ГОУВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского», объединившей образовательные учреждения гг. Мо-

сквы, Тюмени, Саратова, Вольска для решения проблем педагогического сопровождения обучающихся, а также научно-методический альманах «Продуктивное образование», издаваемый с 2004 г. под редакцией автора диссертации в контексте тематики исследования.

Прикладной материал диссертации может быть использован в деятельности педагогов, методистов, администрации учреждений образования, в обучении студентов педагогических специальностей и в системе дополнительного послевузовского образования.

Апробация и внедрение результатов исследования проходили в процессе научной работы в Институте педагогических инноваций РАО и Институте развития дошкольного образования РАО; организации и руководства лабораторией продуктивного образования; комплектования, редактирования и подготовки к печати научных сборников серий «Новые ценности образования» и «Альманах «Продуктивное образование», журнала «Директор школы». Теоретические положения и результаты опытно-поисковой работы обсуждались и были одобрены на ряде конференций:

международных: Продуктивное образование в профессиональном и допрофессиональном образовании (*Саратов*, 2004), Организация работы с молодежью в транзитивном обществе: проблемы и перспективы (*Воронеж*, 2004), Инновационные основы университетского педагогического образования (*Ульяновск*, 2004), Проблемы многоуровневого образования (*Новгород*, 2004), Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании (*Саратов*, 2005), Моделирование социокультурных условий развития личности в мультикультурном пространстве (*Москва*, 2005), 17-й международный Конгресс продуктивных школ Европы INEPS (*Москва*, 2005).

российских: Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров (*Челябинск*, 2003), Возрождение России: общество, управление, образование, культура, молодежь (*Екатеринбург*, 2003), Образовательная стратегия в начале XXI в. и проектирование региональных образовательных систем (*Тюмень*, 2003), Пути дальнейшего повышения эффективности и качества образовательного процесса в высшей школе (*Самара*, 2003), Наука и образование (*Белово*, 2003), Изучение истории России: наиболее актуальные историографические тенденции (*Санкт-Петербург*, 2004), Образование: взгляд в будущее (*Обнинск*, 2004), Учение И.Канта (*Саратов*, 2005), Культурологический подход в образовании (*Екатеринбург*, 2005), Инновационная деятельность как фактор приоритетного развития образования (*Вольск*, 2005), Социально-педагогические проблемы ценностного самоопределения личности (*Ульяновск*, 2005), Актуальные проблемы учебной деятельности студентов в процессе профессионального образования (*Барнаул*, 2005);

региональных: Культурология в образовании (*Тюмень*, 2002), Развитие творческой индивидуальности учащихся в условиях реализации культурологической модели образования (*Тюмень*, 2003), Воспитание детей и молодежи в современных условиях (*Саратов*, 2003) Инновационные процессы в теории и практике образования (*Вольск*, 2003), Проблемы реализации принципов педагогики свободы в профессиональном и допрофессиональном образовании (*Сара-*

тов, 2003), Подготовка конкурентоспособного педагога в современной социокультурной ситуации (Саратов, 2003), Культурологические основы модернизации образования (Тюмень, 2004), Продуктивное образование (Тюмень, 2004), Модель образования «Школа-ВУЗ»: проблемы и перспективы» (Саратов, 2005).

Под руководством автора защищено три кандидатских диссертации: Е.А.Никитина «Самореализация школьника в учении (теория и практика)» (2002), Е.В.Губанова «Продуктивный подход в обучении школьников решению нестандартных задач» (2004), Е.В.Максимова «Организация групповой учебной деятельности в процессе профессиональной подготовки» (2005). Рекомендованы к защите исследования «Продуктивный подход к дополнительному образованию» (соискатель Л.М.Митрофанова), «Формирование успешности обучающихся в учебной деятельности» (аспирант Н.Ю.Гришина).

Положения, выносимые на защиту:

1. **Индивидуальная образовательная траектория** рассматривается не только как персональный путь реализации личностного потенциала ученика в образовании (позиция А.В.Хуторского), но и как разработанная старшеклассником совместно с педагогом *программа* собственной образовательной деятельности, в которой отражаются *понимание* им целей и ценностей общества, образования в целом и собственного образования, предметной направленности образовательных интересов и *необходимость сочетания* их с потребностями общества, *результаты* свободного выбора содержания и форм образования, соответствующих его индивидуальному стилю учения и общения, вариантов презентации продуктов образовательной деятельности.

2. **Педагогическое сопровождение** – это педагогическая деятельность, суть которой заключается не только в превентивном научении старшеклассника самостоятельно планировать жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, разрешать проблемные ситуации, но и в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на физический и эмоциональный дискомфорт ученика и/или окружающих его людей, на его запрос о взаимодействии.

3. К **особенностям взаимодействия** субъектов системы педагогического сопровождения разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий, наряду с известными общими чертами процесса субъект-субъектного взаимодействия (диалогом, договорными отношениями, правом на собственное мнение и уважения иной точки зрения, компромиссными решениями конфликтов), мы относим свободу выбора субъектов взаимодействия, паритетность участников учебно-воспитательного процесса с учетом социокультурных норм общения, открытость, признание уникальности Я и Другого, творческую активность, равнозначность основного и дополнительного образования для формирования образа Я старшеклассника в целом.

4. Дополняя стандартное восприятие функций работы педагога как воспитывающей, обучающей и поддерживающей (О.С.Газман), полагаем, что целесообразно включить в этот перечень сопровождающую. В таком случае **направлениями** педагогического сопровождения разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий являются: *аналитически-*

проектирующее, включающее анализ индивидуальных особенностей и образовательных запросов учащихся, динамику их развития, процесса становления творческих и учебных групп и команд, проектирование ближних и дальних перспектив педагогических ситуаций взаимодействия и со-бытия с растущим человеком, в т.ч. его участия в различных творческих и социальных проектах и формах учения; *консультирующее*, в рамках которого проводятся индивидуальные и микрогрупповые консультации старшеклассников и родителей, моделируются ситуации для формирования умений и готовности к ответственному выбору; *координирующее* работу педагогов школы и учреждений дополнительного образования, психолога, социальных работников и призванное содействовать построению конструктивных позитивных взаимоотношений всех субъектов открытого образовательного пространства, социальной поддержке учеников; *организационное*, затрагивающее вопросы организации учебно-воспитательного процесса (совместную с учеником разработку индивидуального расписания, индивидуальной образовательной траектории и проч.).

5. *Способами* педагогического сопровождения старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий являются:

создание педагогических ситуаций для формирования и развития у старшеклассников умений и навыков жизненного и профессионального самоопределения;

определение со старшеклассниками критериев, вариантов и последствий свободного ответственного выбора стратегий учения, общения, поведения, в т.ч. источников необходимой информации, заданий, форм отчетности различного характера и степени сложности – творческих или аналитических, устных или письменных, соответствующих их индивидуальному темпу и стилю образования (аудиальный, визуальный, кинестетический тип и др. классификации); партнера для совместной работы над заданием (сверстника, педагога и др.);

совместное с учащимися построение последовательности образовательной деятельности и ее максимально возможное обеспечение соответствующей организацией учебно-воспитательного процесса;

рефлексивное взаимодействие педагогов и старшеклассников по поводу продуктов образовательной деятельности, в том числе и с помощью индивидуальных психолого-педагогических карт развития и графиков индивидуальных достижений обучающихся;

создание и культивирование атмосферы открытости, толерантности и уважения к иной позиции, что способствует становлению демократического уклада образовательных учреждений.

Базой исследования выступили образовательные учреждения – участники лаборатории продуктивного образования кафедры педагогики педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского. Среди них учреждения среднего (полного) общего образования – Лицей-интернат естественных наук при Саратовском государственном аграрном университете им. Н.А.Вавилова, учреждения дополнительного образования – Дворец творчества детей и молодежи г.Саратова, Центр детского творчества «Созвездие» г.Москвы; учреждение

среднего профессионального образования – Вольский педагогический колледж им. Ф.И.Панферова. Элементы системы отрабатывались в МОУ № 43 г.Саратова, в гимназии № 5 г.Саратова, в Саратовском педагогическом колледже, в Гимназии российской культуры Тюменского государственного института международной экономики управления и права.

Этапы исследования. 1 этап (1997-1999 гг.) – *поисково-аналитический*, в процессе которого анализировалась философская, педагогическая, психологическая литература с целью определения методологической основы исследования. Были разработаны и внедрены в учебный процесс Саратовского педагогического колледжа программы подготовки освобожденных классов воспитателей (1997-1999), организована работа по педагогическому сопровождению учащихся гимназии № 5 (1997-1999) и Дворца творчества детей и молодежи г. Саратова (с 1998-г. по настоящее время), разрабатывались индивидуальные образовательные траектории обучающихся и варианты их педагогического сопровождения.

2 этап (1999-2005 гг.) – *организационно-практический*, связанный с развитием базы исследования в гг. Москве, Саратове, Тюмени, Вольске. Их объединяющим учреждением стала организованная нами лаборатория продуктивного образования при кафедре педагогики Педагогического института СГУ им. Н.Г.Чернышевского (2002). Это позволило обосновать систему педагогического сопровождения старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий в образовательных учреждениях различного типа, экспериментально проверить ее эффективность, уточнить инвариантную и скорректировать вариативную части.

Результаты исследования нашли отражение в монографиях, научных и научно-методических статьях и докладах, одобренных на конференциях различного уровня. Организованные нами международные конференции, отредактированные и изданные научные сборники, способствовали пропаганде основных положений диссертации и признанию их педагогическим сообществом.

3 этап (2005-2006 гг.) – *теоретико-аналитический*, в ходе которого систематизированы результаты исследования, сделан вывод о подтверждении гипотезы, сформулированы теоретические выводы.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (420 названий) и 4 приложения. Объем текста диссертации – 320 страниц. Работа содержит 8 таблиц и 5 иллюстраций.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Первая глава «**Свобода как условие становления индивидуальности и способности к самоопределению: педагогическая интерпретация**» посвящена анализу категорий «свобода», «индивидуальность», «самоопределение». Данные понятия относятся к числу противоречивых, неоднозначно истолковываемых в философской, психологической и педагогической литературе. Они интерпретируются в логике максимального абсолютизирования либо в позитивном, либо в негативном восприятии. Как правило, в научной литературе эти

категории рассматриваются в жанре высочайшего абстрагирования. Однако для каждого конкретного человека, живущего в обществе, проблема свободы и ограничения в проявлении собственного «Я» является далеко не абстракцией. Более того, эта категория действительно не имеет однозначно положительного или отрицательного значения. Так, в традиционных обществах свобода является социальной антиценностью. Поскольку социальная динамика низка, и, как говорила М.Мид, «деды, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого другого будущего, отличного от их собственного прошлого»¹, человек, привыкая жить в статичных условиях, объективно не сталкивается с ситуацией самостоятельного выбора. Воспитание представляет собой не рефлексивное присвоение сложившихся веками алгоритмов поведения.

Современное общество динамично меняется и в социальном, и в экономическом, и в политическом планах. Это задает ситуацию непредсказуемости и нестабильности, в которых традиционные алгоритмы не срабатывают. Человек вынужден самостоятельно разрабатывать индивидуальную стратегию на каждую новую ситуацию. Поэтому бесконфликтное его существование в социуме связано с его умением действовать в условиях отсутствия внешней регламентации, т.е. самоопределяться в нестабильной незапрограммированной ситуации.

Безусловно, такой «вызов» современного социума сам по себе является для людей неким мотивирующим фактором для саморазвития в данном направлении. Однако важно профессионально разрабатывать и социально-педагогические программы, способствующие развитию у людей, особенно у подрастающего поколения, обозначенных качеств для того, чтобы, с одной стороны, обеспечить бесконфликтное и гармоничное существование социума без социальных катаклизмов и потрясений, с другой – гармоничную социализацию личности, избежав внутриличностных конфликтов и кризисов.

Приступая к социально-педагогическому проектированию условий для формирования навыков самоопределения, необходимо дать педагогическую интерпретацию категории «свобода», поскольку она является одним из условий формирования этой компетенции через понимание собственного «Я», через осознание собственной индивидуальности и определения границ возможной самореализации своей уникальности в социуме.

Анализ философской, психологической и педагогической литературы, посвященной этой проблеме, позволил сделать нам следующие выводы:

свобода есть: *выбор* (Дж.Манцетти, Б.Спиноза, Л.Н.Толстой, О.С.Газман, Н.Б.Крылова, В.П.Бедерханова и др.); *творческая деятельность* (Н.А.Бердяев, Э.Ю.Соловьев, К.Д.Ушинский, Н.Б.Крылова и др.); *следование внутреннему закону, воле* (Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, И.Кант, Н.А.Бердяев и др.), подразумевающее *ответственность, долг, задание самому себе* (Б.Спиноза, И.Кант, Дж.Локк, В.Франкл, С.И.Гессен, Я.Корчак, И.Иллич и др.); *способ сформировать и отстаивать точку зрения, размыкать, открывать себя* (Б.Спиноза, Н.А.Бердяев, М.Шелер, А.Гелен, А.Портман, В.Франкл и др.); *индивидуальность* (И.Кант, С.И.Гессен, О.С.Газман, Г.П.Щедровицкий, В.П.Бедерханова, Н.Б.Крылова,

¹ Мид М. Культура и мир детства. М., 1988. С.323.

В.И.Генецинский и др.); сочетание «самости» и «взаимо-, со- вместности» – самостоятельной деятельности (К.Д.Ушинский), *самоопределения* (Л.Н.Толстой, С.И.Гессен, Н.А.Бердяев, О.С.Газман и др.), *взаимодействия и события* с другими людьми – толерантность, равнопартнерство (Дж.Локк), соответствие нравственным принципам (И.Кант), уважение *индивидуальных* целей (И.Иллич, Я.Корчак и др.), *сообщность* ответственных личностей (В.Франкл), *сотрудничество* (Н.Б.Крылова).

Закономерно возникает необходимость синтезировать мнения о том, какого человека следует считать свободным и каковы пределы его свободы. Свободный человек не принуждается извне (Р.Декарт, И.Кант, Н.А.Бердяев и др.), не зависит от посторонних услуг и опеки (И.Кант), обладает устойчивостью, самобытностью, умением предвидеть последствия своих поступков (С.И.Гессен). Он готов к актам свободы, если способен к самоограничению (И.Кант) и самодисциплине (С.И.Гессен). Он понимает, что его свобода *ограничена* как объективно – культурными традициями, условиями, необходимостью (Дж.Локк, Б.Спиноза, Ж.-Ж.Руссо, В.Франкл, О.С.Газман и др.), так и субъективно – произволом другого (И.Кант) и нравственным самоограничением (Н.Б.Крылова), внутренним законом (И.Кант, В.Франкл).

Итак, категория «свободы» с педагогической точки зрения рассматривается нами не как самоцель, а как ценность и условие для становления и развития индивидуальности.

В иерархии сопряженных понятий, характеризующих процесс развития человека, индивидуальность занимает главенствующую позицию – «Индивидуом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают»². Индивидуальность человека есть его уникальная жизненная позиция в отношении своих ценностей и смыслов (Б.Г.Ананьев), результат встречи с «самим собой как с Другим» (В.И.Слободчиков), «продукт и мера реализации свободы выбора своего жизненного пути» (В.П.Бедерханова).

В трудах С.Г.Абрамовой, А.Адлера, Б.Г.Ананьева, А.Г.Асмолова, Н.А.Бердяева, А.В.Бояринцевой, М.Вебера, Дж.Дьюи, Е.А.Климова, Н.Б.Крыловой, С.Б.Лозанского, В.С.Мерлина, Ан.А.Пинского, К.Поппера, И.И.Резвицкого, А. де Торквилля, Л.Фейербаха, В.Франкла, М.Хайдеггера, М.А.Холодной, Г.А.Цукермана, И.Г.Шендрика и др. индивидуальность традиционно выражается понятием «единичное». С.И.Гессен делает вывод о его единственности, приводящей к незаменимости, невозможности «стать меновой ценностью». К качественным ее характеристикам относятся «неделимость», «целостность», «уникальность», «неповторимость», «укорененность в мире», «авторство», «самость» (К.Г.Юнг), «выраженность себя в определенной форме» (Г.Гегель).

Педагогическая значимость категории «индивидуальность» заключается в том, что, воспитывая детей, которые в силу психологических закономерностей на определенном этапе объективно «обращаются внутрь себя», т.е. хотят

² Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., Воронеж, 1996. С. 439.

познакомиться с собой как с уникальностью и неординарностью (а это – юношеский возраст, период обучения в старших классах с системе образования), необходимо дать им возможность не просто понять собственную индивидуальность, но оценить и спроектировать возможности гармоничной реализации своей уникальности в социуме, т.е. самоопределиться в мире людей, включающем разные сферы: профессиональную, личностную и пр.

Таким образом категория «индивидуальность» относится к тем дихотомным категориям, которые имманно связаны со своей противоположностью, с антонимичными категориями. Но если в педагогической практике использовать их в бинарных (абсолютных) значениях, то это влечет за собой социальный дискомфорт, кризис и, как результат, «социальный взрыв» различной степени тяжести, но имеющий разрушительный характер. Так, абсолютизация коллективизма (как антоним индивидуальному – единичному) привела к закономерному бунту против «круговой поруки», которая лишает человека самости и делает его объектом манипуляции, что на некоторое время дискредитировало коллективистские методы образования и абсолютизировало проблемы индивидуального подхода к процессам воспитания и обучения. Поэтому мы будем рассматривать индивидуальность в ее пограничном состоянии с социальным проявлением личности.

Овладение субъектом личностно- и социально- значимыми сферами жизни и поиск им равновесия между пониманием индивидуальных качеств своего «Я» и требованиями культуры В.Ф.Сафин и Г.П. Ников относят к процессу самоопределения. Оно понимается как индивидуальное преломление людьми норм и ценностей общества и, вследствие этого, выбора ими тех форм деятельностей, которые они делают своими (Д.А.Леонтьев). Анализ трудов К.А.Абульхановой-Славской, Л.И.Анциферовой, Р.Бернса, Л.И.Божович, Е.Б.Весны, Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, С.И.Краснова, А.Н.Леонтьева, С.Марчия, А.В.Мудрика, В.А.Петровского, В.К.Рябцева, В.М.Розина, С.Л.Рубинштейна, И.Д.Фрумина, И.Г.Шендрика и др. позволяет рассматривать самоопределение как процесс экзистенциального выбора: познание человеком ценностей и норм общества – выделение и обоснование ценностно-смысловых оснований «Я-концепции» – формирование индивидуальной оценочной системы – выбор целей образования, его форм и источников – обретение и проявление им свободоспособности.

Современная образовательная практика фактически не располагает условиями для формирования навыков самоопределения через поиск собственной индивидуальности в условиях свободного выбора. Система образования функционирует в жестко алгоритмизированном режиме, где и дети, и педагоги, и администрация вынуждены выполнять четкие правила, по которым она организована. Определены содержание образования в виде стандартов, последовательность его усвоения в виде «расписания», формы итогового контроля в виде ЕГЭ и т.д. И учителя, и ученики, и даже педагогическая общественность и ученые минимально включены в процедуру выработки образовательной стратегии и тактики ее воплощения в организацию учебно-воспитательного процесса.

Но идея свободного воспитания все же реализуются как за рубежом, так и в России в некоторых свободных открытых школах (М.А.Балабан, В.А.Кариковский, А.Н.Тубельский и др.). Однако мы полагаем, что индивидуализация возможна не только в специально созданных свободных школах и не только в элитных учреждениях. В условиях массовой школы также возможно выстраивание определенной педагогической деятельности, где бы и учителя, и ученики проявляли максимальную личную активность по выстраиванию собственной программы образования (как в плане обученности, так и в плане личностного развития). Это предполагает совместное (ученик-учитель-родитель) проектирование деятельности, направленной на саморазвитие ученика, на совместный выбор методов, средств, темпов и пр. по реализации этой деятельности, совместный отбор целей и задач саморазвития и пр. Все это составляет суть т.н. *индивидуальных педагогических траекторий*, разработка и реализация которых позволит сформировать у учащихся социальные компетенции (самоопределение, ответственный выбор и пр.), необходимые для гармоничной социализации в современном социуме.

Практически это возможно *осуществить посредством организации* ситуаций выбора, «проживание» которых актуализирует проявление самости в различных сферах организации его жизнедеятельности (учебных, внеурочных, внешкольных). Включение старшеклассников в разработку их собственных образовательных траекторий позволит сформировать у них умения самоопределения, прогнозирования, планирования без педагогического принуждения и гиперболизированной опеки. *Принципиальным моментом в этой педагогической ситуации является предоставление обучающимся той степени свободы, за которую они могут нести ответственность в силу возрастных особенностей.*

Таким образом, анализ современного социального заказа, в котором такие качества как способность к самоопределению, выбору в нестатичных условиях, адаптации к динамично меняющемуся социуму и пр. занимают приоритетные позиции, актуализировал использование принципов свободного индивидуального обучения для проектирования и организации образовательного пространства.

Вторая глава исследования – **«Варианты педагогического обеспечения разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий».**

Идея разработки индивидуальных образовательных траекторий родилась на основе анализа деятельности различных образовательных учреждений, реализующих в той или иной степени принципы свободного воспитания, актуализация которых пришлась на 80-90-е гг. XX в. Этому способствовало обращение педагогического сообщества России к теоретическому наследию Дж.Дьюи, Л.Н.Толстого, С.Т.Шацкого, А.У.Зеленко, К.Н.Вентцеля, С.И.Гессена, С.Френе, Я.Корчака и других сторонников свободного воспитания и открытых свободных школ. Многие из их педагогических идей оказались востребованными системой образования, поскольку решали проблемы педагогического обеспечения индивидуальных образовательных запросов учащихся, личностного и профессионального самоопределения старшеклассников, взаимодействия школы и со-

циума (Ш.А.Амонашвили, Н.А.Алексеев, В.П.Бедерханова, О.С.Газман, С.Д.Поляков, А.Н.Тубельский и др.).

Наиболее ярко это выразилось в практике продуктивного образования, сочетающего рефлексивное общение старшеклассника с педагогами и сверстниками, активное созидательное поведение, выбора последовательности учения и трудовой деятельности в условиях открытого образовательного пространства. Данная идея объединила концепции проблемно-развивающего (Ю.К.Бабанский, В.В.Давыдов, А.Н.Занков, М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин, Н.А.Менчинская, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, В.Оконь, М.Н.Скаткин, Д.Б.Эльконин и др.), проектного (Б.С.Гершунский, Е.С.Полат, И.Д.Чечель и др.), трудового (И.Г.Песталоцци, Г.Кершенштейнер, А.С.Макаренко и др.) обучения. Именно в ситуации продуктивного образования педагог создает множественные педагогические ситуации для ответственного выбора и выработки его критериев старшеклассником, помогает ему разработать разнообразные индивидуальные образовательные траектории, реализация которых не ограничена потенциальными возможностями образовательного учреждения (М.А.Балабан, И.Бем, Г.Винекен, И.Иллич, М.И.Башмаков, И.Н.Бухтиярова, Н.Б.Крылова, О.М.Леонтьева, С.Н.Поздняков, С.Н.Чистякова, Б.Шлезенгер, И.Шнейдер, П.С.Хейфец, А.В.Хуторской и др.).

Анализ адаптации опыта свободного воспитания, имеющего место в практике российского образования с 80-х гг. XX в., предоставляет возможность выделить несколько его сторон.

Практическая сторона (80-е гг. XX в.). Активно реализуется концепция дифференцированного обучения, где учащимся предоставляется возможность выбора степени сложности и формы выполнения заданий. Возникает альтернативное движение педагогов-новаторов, в котором ярко проявляется индивидуальность учителя и гуманистическое, персонифицированное отношение к ученику (Ш.А.Амонашвили, М.П.Щетинин и др.). Организуемый ими учебно-воспитательный процесс начинает приобретает индивидуальный, развивающий, озадачивающий характер. Его элементами становятся проблемно-поисковые ситуации, тренинги общения, индивидуальный эмоциональный контакт с учеником, вера в его силы и возможности.

Теоретическая сторона (с начала 90-х гг. XX в.). Усилился интерес педагогического сообщества к вопросам индивидуализации учебно-воспитательного процесса. Ряд ученых развивают концепцию личностно ориентированной педагогики (Н.А.Алексеев, В.П.Бедерханова, Е.В.Бондаревская, Э.С.Зимин, И.А.Колесникова, С.Д.Поляков, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.). Развивается философия свободного образования (Н.Б.Крылова, А.А.Пинский, С.Л.Соловейчик, П.Г.Щедровицкий и др.). Получает теоретическое обоснование идея гуманной педагогики (Ш.А.Амонашвили и др.). В педагогику вводится понятие – «педагогическая поддержка» (О.С.Газман). Обосновывается концепция ее тактик (Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин), выделяются этапы педагогической деятельности (Т.В.Анохина). Разрабатываются идеи понимающей педагогики (Н.Б.Крылова).

Нормативная сторона (с 1992 г.). На государственном уровне оформлен отказ от единообразия образовательного процесса, провозглашены ориентация на профильное обучение, вариативные и индивидуальные учебные планы и программы обучения, дистантное образование. В «региональном» и «школьном» компонентах учебных планов выделено время на занятия по выбору учеников. Решением коллегии министерства образования РСФСР от 24.01.1991 «О демократизации воспитательной деятельности в образовательных учреждениях РСФСР» официально признается должность освобожденного классного воспитателя (куратора, тьютора), задачами которого становятся защита, помощь и поддержка учеников.

Однако оформляющиеся теоретически и даже реализуемые на практике идеи индивидуализации образования не однозначно понимались в педагогическом сообществе. Мы выделили четыре группы представлений.

Сторонники *первой группы* связывают индивидуализацию образования с внеурочными, внешкольными занятиями обучающихся (общественная позиция). *Второй группы* – с традиционными формами самостоятельной работы вне коллектива учащихся: экстернат, репетиторство, заочное обучение, семейное воспитание (Закон РФ «Об образовании», общественная позиция). Приверженцы *третьей группы представлений* трактуют индивидуализацию как возможность выбора обучающимся учебных дисциплин в рамках регионального и школьного компонентов учебных планов образовательных учреждений в условиях традиционной классно-урочной системы. Представители *четвертой группы* ищут потенциальные возможности взаимодействия учеников и педагогов на занятиях и во внеурочной деятельности. Причем большинство из них стремятся обеспечить индивидуализацию образования в классах со стандартным количеством учащихся (Н.А.Алексеев, В.В.Гузеев, А.М.Каменский, В.М.Лизинский, В.В.Сериков, В.Д.Шадриков, А.В.Хуторской, И.С.Якиманская и др.). Другие для этого рассматривают возможность сокращения числа учащихся в классах (В.К.Дьяченко, В.В.Семенцов и др.). Третьи рассматривают все городское/сельское сообщество как территорию для индивидуальной творческой активной деятельности старшеклассников (М.А.Балабан, О.М.Леонтьева, А.Н.Тубельский, С.Н.Чистякова, М.П.Невзоров, Л.П.Белова и др.).

Появившиеся в педагогическом обиходе термины «индивидуальные образовательные маршруты/траектории», «индивидуальные стратегии обучения» в подавляющем большинстве случаев понимаются как синонимичные. Описание содержания маршрутов/траекторий/стратегий ограничивалось сферой учения старшеклассников и соответствующей деятельности учителей-предметников. Понимание педагогами сущности этих понятий не распространялось на процесс личностного самоопределения, образования как формирования им образа «Я», т.е. на сферу воспитания.

Поскольку и сам термин, и его содержание еще не были четко определены, мы приступили к поиску сущности и механизмов разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий.

Под **индивидуальной образовательной траекторией (ИОТ)** мы понимаем программу образовательной деятельности старшеклассника, разработан-

ный им совместно с педагогом (с разным их долевым участием, зависящим от готовности обучающегося к данному виду деятельности и наличия у него соответствующих навыков). Элементами индивидуальных траекторий являются цели, ценности, содержание, формы соответствующего им поведения, общения и учения старшеклассников на определенном временном этапе. Поскольку индивидуальные образовательные траектории распространяются на учебную и на внеучебную сферы его жизнедеятельности, а образовательные интересы старшеклассников разнонаправлены – на получение знаний, навыков и компетенций творческой и прикладной деятельности, мы выделяем воспитательные (личностно- и социально- ориентированные) и учебные (знаниево-, творчески- и практико- ориентированные) траектории.

Содержание взаимодействия педагогов и учеников на предмет разработки индивидуальных образовательных траекторий представлено в таблице 1.

Таблица 1

Содержание взаимодействия педагогов и старшеклассников на предмет разработки индивидуальных образовательных траекторий

Сферы выбора:	Совместное обсуждение выбора	Ограничение выбора и возможности его расширения
«общение»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ стратегий поведения, ▪ стилей общения, ▪ способов решения проблем и выхода из конфликтов, ▪ социального статуса в социуме (ближайшего и отдаленного по времени и значимости). 	Выбор <i>ограничен</i> социокультурными нормами и степенью знакомства с ними старшеклассников. <i>Расширение возможно</i> за счет создания педагогически организованного моделирования ситуаций внутри- и межличностного общения.
«образование вне стен образовательного учреждения»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ базы для выполнения учебных проектов; ▪ тематики кружков, секций, студий учреждений дополнительного образования; ▪ тематики экскурсий в муниципальном, региональном и федеральном масштабе, в т.ч. виртуальных с помощью Internet. 	Выбор <i>ограничен</i> готовностью фирм и учреждений к сотрудничеству с образовательными учреждениями, региональной спецификой. <i>Расширение</i> – за счет практики социальных проектов, повышающих рейтинг образовательного учреждения в социуме, разнообразия открытых презентаций результатов образовательной деятельности обучающихся, предполагающих свободное общение присутствующих.
«внеурочные занятия в образовательном учреждении»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ тем творческих и прикладных проектов, имеющих личную и социальную значимость; ▪ ролей в подготовке и проведении мероприятий рефлексивного, научного, творческого, прикладного, спортивного характера (тренинги общения, шоу-технологии, КДТ, дебаты, деловые игры и т.д.); ▪ вариантов презентации результатов деятельности; 	Выбор <i>ограничен</i> педагогическими возможностями субъектов. <i>Расширение</i> возможно за счет повышения их квалификации, привлечения родителей и специалистов, увеличения степени веры в творческие силы обучающихся, создания школьных СМИ (газеты, журналов, радио, Интернет-сайта, телевидения), кафе, театров, ученических объединений социальной направленности.
«учебные»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ темпа и уровня глубины изучения материала; 	Выбор <i>ограничен</i> традициями единообразия образовательных траекторий для всех уча-

занятия в образовательном учреждении»	<ul style="list-style-type: none"> ▪ тем научных и прикладных проектов; ▪ источников информации; ▪ видов домашних заданий; ▪ вариантов презентации результатов учения; ▪ педагога, стиль обучения которого максимально соответствует стилю учения обучающегося; 	<p>щихся учебной группы, что закреплено в учебном расписании, недостатком финансирования для приобретения необходимого количества информационных источников. <i>Расширение</i> возможно за счет составления вариативного расписания и введения практики посещения занятий учениками разных возрастов, но сходного уровня подготовленности и направленности образовательных интересов.</p>
---------------------------------------	--	---

Разработка и реализация индивидуальных образовательных траекторий осуществляется в определенной последовательности.

1. Педагог, на основе личных наблюдений, изучения документов ученика, в т.ч. его портфолио, *анализирует* индивидуальные особенности старшеклассника, в т.ч. стиль его межличностного общения, качественную динамику учения за все годы, образовательные предпочтения (учебные и внеурочные), *проектирует* возможную направленность его индивидуальной образовательной траектории и *прогнозирует* темп и результаты ее реализации. Таким образом, педагог в первом приближении разрабатывает собственную версию ИОТ для учащегося.

2. В процессе *организованной* им серии индивидуальных бесед или групповых обсуждений он, совместно со старшеклассником, *обсуждает* его возможности и перспективы построения ИОТ, мотивируя учащегося на формулирование его собственного видения пути индивидуального развития, корректируя при необходимости и свои представления и самооценку обучающегося.

3. Для формирования готовности обучающихся к ответственному свободному выбору содержания ИОТ и развития соответствующих навыков педагог *моделирует* педагогические ситуации (тренинги общения, деловые игры и проч.) или использует спонтанно возникающие в учебно-воспитательном процессе, в микро или макрогруппах, в которые включен учащийся.

4. Старшеклассник и педагог совмещают свои представления об ИОТ и корректируют, определяя последовательность, темп выполнения запланированной деятельности и прочие ее аспекты. Результаты фиксируются в «зачетных книжках» («дневниках») учащихся.

5. Педагог удостоверяется в том, что старшеклассник понимает и принимает на себя ответственность за результаты выбора (беседы, наблюдения за поступками в учебной и внеурочной сфере), и разрешает ему действовать самостоятельно в процессе реализации «пробной» (кратковременной) ИОТ, *консультируя* при необходимости. При этом он наблюдает за характером межличностного общения ученика, фиксирует и изучает динамику его продвижения по траектории и при необходимости создает мотивирующие ситуации для стимулирования активности учащихся.

6. Также он *координирует* работу других педагогов школы и учреждений дополнительного образования, психолога, социальных работников, представителей фирм и учреждений социума, причастных к процессу реализации ИОТ.

Как правило, при этом происходит совместная с ними и учениками *корректировка* индивидуальных образовательных траекторий.

7. *Мотивация и коррекция* продвижения старшеклассника по ИОТ происходит в процессе микрогрупповых и индивидуальных консультаций, дебатов, дискуссий для обучающихся и родителей. При этом *анализируются* как типичные проблемы обучающихся, связанные со спецификой старшего школьного возраста, так и специфичные для ситуации индивидуальных траекторий проблемы общения и учения (индивидуальные способы достижения успеха, сочетание индивидуальных образовательных интересов с требованиями государственного стандарта образования в части минимального его содержания, межличностные отношения в процессе выполнения групповых проектов, и др.).

8. Со своей стороны, реализуя запланированную деятельность, обучающиеся встречаются с проблемными ситуациями учения и межличностного общения, которые не могут разрешить самостоятельно. Обращаясь с запросом о поддержке к педагогу, они вступают в ситуацию взаимодействия с ним, активно участвуют в смоделированных им ситуациях деятельности и общения. В результате ими разрабатывается индивидуальный алгоритм самостоятельного разрешения проблемы или же они приобретают необходимый для этого опыт.

10. Педагог совместно со старшеклассниками *организует* презентацию результатов реализации ИОТ и рефлексия процесса в целом в разнообразных формах (от индивидуального общения, микрогрупповых обсуждений, до массовых КТД и шоу-технологий).

Описанная последовательность взаимодействия педагогов и старшеклассников предполагала последовательную активизацию тех или иных педагогических функций (аналитической, проектирующей, консультирующей, координирующей и др.). На основании ведущей функции педагогов на том или этом временном отрезке работы с ИОТ нами были выделены основные направления их деятельности: аналитико-проектирующее, консультирующее направление, координирующее и организационное.

Необходимым условием эффективности разработки и реализации ИОТ является специально организованное *педагогическое сопровождение* как процесс создания педагогом *первичных ситуаций* для того, чтобы обучающийся смог сознательно и самостоятельно разработать индивидуальную образовательную траекторию, и *вторичных ситуаций* – чтобы он мог ее реализовать посредством адекватного ответственного выбора стратегии учения, общения, поведения, выхода из конфликтных и проблемных ситуаций, не противоречащего его индивидуальной оценочной системе и социокультурным нормам.

Мы полагаем, что *варианты педагогического сопровождения* разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий целесообразно подразделить на три блока на основании готовности и потребности обучающегося во взаимодействии со взрослым.

I блок вариантов, «опека», «забота», «защита», предполагает деятельность педагогов в ситуациях, когда старшеклассник не может самостоятельно разработать траекторию, справиться с затруднением личного плана или же не планирует восполнить явные пробелы в образовании. В этом случае инициати-

ва взаимодействия по поводу разработки индивидуальной образовательной траектории, как правило, принадлежит как обучающемуся, так и педагогу. Поскольку степень инициативы старшеклассника минимальна по сравнению с инициативой педагога, речь о со- действии пока не идет. Опека применяется в том случае, когда ученик не в состоянии ориентироваться в содержании образования или в проблемной ситуации, возникшей в межличностном общении. У педагога ярко выражена патерналистская позиция. Забота практикуется учителем вслед за опекой. Он постоянно отслеживает поведение, ситуации общения и учебную деятельность ученика и вмешивается даже тогда, когда тот может справиться с проблемой самостоятельно. Защита – организация процесса ограничения, ограждения, отстаивания интересов ученика в случае грозящей ему физической и/или психической опасности, при условии, если он не справляется сам.

II блок – «наставничество». Авторство индивидуальной образовательной траектории в данном случае принадлежит учителю. Потребность старшеклассника в общении со взрослым зависит от умения педагога создать ситуацию конструктивного творческого взаимодействия. Степень видимой активности педагога преобладает над аналогичной характеристикой деятельности ученика и основана на лозунге «делай, как Я». Наставничество применяется педагогами в том случае, когда необходимо обучить старшеклассников действиям репродуктивного плана или строго алгоритмизированным действиям за короткий период времени при отсутствии возможности создания проблемно-поисковой ситуации.

III блок вариантов – «помощь», «поддержка» – характерен для взаимодействия педагогов с обучающимися, способными к большей степени самостоятельности. Авторство индивидуальной образовательной траектории чаще принадлежит ученику, чем учителю. Степень видимой активности ученика резко преобладает над аналогичной частью активности педагога. Объем же «скрытой» части педагогической деятельности значительно возрастает, так как его задачами становится наблюдение, анализ ситуаций, разработка системы эвристических заданий, косвенных вопросов, поиск прецедентов для их совместного анализа и проч.

Педагогическая помощь оказывается в том случае, когда обучающийся может в целом разработать и реализовать свою траекторию, справиться с личной и учебной проблемной ситуацией сам, но встречается с неким затруднением. В этом случае со стороны педагога бывает достаточным продемонстрировать ему способы разрешения аналогичных ситуаций. Роль педагога – «врач-консультант», «советник по процессу».

Педагогическая поддержка отличается от «помощи» не столько уменьшением степени вмешательства педагога в процесс разработки и реализации траектории, сколько смещением акцентов на умения старшеклассника самостоятельно разрешать свои учебные и личностные проблемы. В этом случае фиксируется переход от позиций взаимо- и со- к позиции само-. Педагогическая поддержка оказывается как по запросу ученика, так и в том случае, если учитель видит, что тот может разработать траекторию или справиться с ситуацией ее реализации сам, но не уверен в своих силах или же в

ее реализации сам, но не уверен в своих силах или же в «правильности» выбора. Ключевыми словами при определении поддержки являются «чувство плеча», то есть создание атмосферы, благодаря которой обучающийся знает, что у него есть на кого опереться: «мы рядом, мы вместе». Роль педагога – «друг», «плечо», «адвокат», «консультант», «катализатор».

Кроме того, каждый из этих вариантов включает герменевтическую и временную составляющие. *Герменевтическая составляющая* заключается в степени понимания педагогом и старшеклассником эмоционального состояния друг друга, включенности в проблему и готовность к ее конструктивному разрешению. Это приводит к использованию *непосредственного* диалога с учеником, при котором для речи учителя характерны фразы, не содержащие подтекст; и *опосредованного их общения* – использования к месту произнесенных афоризмов, пословиц, поговорок, фраз из песни, фильма и т.п., смысл которых ясен обеим сторонам.

Временная составляющая педагогического сопровождения заключается в *опережающей события деятельности* – ученикам предоставляется «информация для размышления» до того, как у них возникла проблема, и они успевают разработать варианты ее разрешения. *Своевременное* сопровождение осуществляется в момент возникшей потребности ученика в участии взрослого, что выражается в его запросе или во внешних признаках физической или психологической опасности. *Завершающее* сопровождение оказывается после встречи ученика с проблемой, чтобы снять напряженность, тем самым создав условия для того, чтобы он смог адекватно рассмотреть создавшуюся ситуацию, предупредить возникновение и развитие возможных последствий. *Единовременное* – в случае уверенности педагога в способности ученика справиться с проблемой при условии пробуждения внутренних его резервов, вселения в него уверенности в собственных силах. *Пролонгированное* используется, когда процесс самостоятельного разрешения учеником проблемы изначально длителен, требует постоянного наблюдения и готовности педагога к личному вмешательству. *Дискретное* – уместно время от времени, когда педагог видит необходимость тактично корректировать развитие ситуации и обращается к ученику за его запросом на свою работу.

Третья глава диссертации – «Опыт разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий в условиях педагогического сопровождения старшеклассников».

Разработка и реализация индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) и процедуры педагогического сопровождения включает три этапа: подготовительный, организационный и внедренческий.

Подготовительный этап состоял в создании условий для осмысления всеми субъектами педагогического процесса ценностей индивидуализации образования. Сущность, перспективы и возможные препятствия предлагаемых изменений обсуждались ими в процессе специально организованных лекций, мастер-классов, конференций, совещаний. Свободный обмен опытом, презентация методических разработок в условиях профессионально значимого общения способствовали формированию сообществ единомышленников как на

уровне конкретного образовательного учреждения так и на межрегиональном. Педагогами конкретизировалась как предметная специфика предстоящей деятельности, так и возможность разработки ИОТ с учетом междисциплинарного содержания основного и дополнительного образования. Акцентировалась роль родителей в построении доверительных отношений с детьми, понимании их проблем, помощи в распределении времени и усилий для реализации ИОТ. С представителями сторонних фирм и учреждений социума обсуждалась возможность применения знаний в практической деятельности старшеклассников вне стен образовательного учреждения. Результаты презентовались на педагогических и родительских совещаниях, конференциях с последующей публикацией и распространением опыта. Многие выводы и предложения оказались неожиданными (см. таблицу 2) и оказали влияние на содержание дальнейшей опытно-поисковой работы.

Таблица 2

Мнение субъектов о системе педагогического сопровождения старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий

Мнение субъектов	Предполагаемые преимущества системы:	Возможные препятствия внедрения:	Способы устранения препятствий:
Старшеклассников:	овладение навыками общения, разрешения проблем и конфликтов, выбора и проектирования жизненного пути; уверенность в помощи и поддержке со стороны педагога; эмоциональный комфорт; удовлетворение индивидуальных образовательных интересов;	неумение планировать свое время, отсутствие желания получать образование и навыков взаимодействия, не адекватная самооценка образовательных возможностей и направленности интересов, «излишняя наблюдательность» педагогов;	организация тренингов общения, обучение планированию, прогнозированию, выработке индивидуального алгоритма выхода из проблемной ситуации, методам самоанализа и самооценки, демонстрация личностной и социальной значимости образования;
Родителей:	ребенок постоянно находится в сфере внимания педагога, время его индивидуального общения с ним возрастет, он научится решать проблемы, понизит уровень конфликтности, выбор степени сложности заданий и темпа их выполнения повысит интерес к учебе, что снизит его физическое и психическое напряжение;	различие выполняемых заданий затруднит их проверку родителями; реализация траекторий вне стен образовательного учреждения затруднит определение места нахождения ребенка и повлечет за собой дополнительные транспортные расходы;	проведение индивидуальных консультаций и микрогрупповых обсуждений схожих проблем для родителей, организация баз практики в непосредственной близости от образовательного учреждения, создание мест стажировок в стенах учреждения, использование Internet для виртуальных экскурсий и выполнения проектов;
Педагогов:	у обучающихся повысится ответственность за результаты образования перед самим собой и социумом, сформируются	отсутствие времени для индивидуальной работы, репродуктивное изложение содержания образователь-	введение должности классного воспитателя, выделение в предметных областях проблемных ситуаций и вариантов

	навыки поведения и самоопределения, педагоги получают возможность сочетать государственные требования с индивидуальными запросами обучающихся;	ных дисциплин во многих учебниках, недостаточность материальной базы для реализации траекторий, соответствующих методич. разработок;	заданий, проектов, и т.п. для ИОТ, административная поддержка методического и материального обеспечения их реализации.
Представителей социума:	стажировка позволит ученикам изучить рынок труда, повысить навыки социального взаимодействия, и, в случае работы над социальными проектами – свою гражданскую активность.	вопрос оплаты курирования учеников в процессе их практики, необходимость уделять им внимание будет отвлекать сотрудников учреждений от основной работы.	рекламировать деятельность фирм-партнеров на сайте образовательного учреждения, разрабатывать проекты, интересные обеим сторонам взаимодействия.

Организационный этап был связан с необходимыми изменениями организации учебно-воспитательного процесса: вопросами кадрового состава и функциональных обязанностей субъектов, разработкой соответствующего методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, совершенствованием материальной базы образовательных учреждений.

К сотрудничеству с образованными учреждениями привлекались опытные психологи, социальные педагоги. Совместно с администрацией образовательных учреждений и представителями городских департаментов образования рассматривался вопрос о возможности введения в штатное расписание должности освобожденного классного воспитателя. Решался он, как правило, за счет попечительских советов образовательных учреждений и привлечения иных источников финансирования (гранты и др.). В учебных заведениях, где это было сделать невозможно по финансовым причинам, необходимо было пересмотреть функциональные обязанности классных руководителей и педагогов-предметников, организовав их деятельность согласно направлениям педагогического сопровождения: аналитическому-проектирующему, консультирующему, координирующему, и организующему. Мы заключили, что педагогическое сопровождение может оказываться не столько введением новых должностей и функциональных обязанностей, сколько наполнением новым смыслом и содержанием уже имеющихся. Это позволило расширить область внедрения результатов исследования и применить его элементы в традиционных школах и учреждениях дополнительного образования.

Следующим организационным моментом явился поиск возможных партнеров из других образовательных учреждений и фирм региона для совместной организации баз стажировки старшеклассников. Решению этого вопроса способствовал диалог администрации с представителями соответствующих департаментов, а также личные контакты родителей старшеклассников. В качестве партнеров, как показала опыт, целесообразно рассматривать представителей дворцов творчества, спортивных и художественных школ, музеев, библиотек, театров, средств массовой информации, рекламных агентств, разнообразных предприятий обслуживания населения. Организация процесса стажировки

старшеклассниках в различных учреждениях социума расширила функциональные обязанности администрации (установлении предмета, норм и правил сотрудничества, договорных отношений, решение финансовой стороны вопроса, коррекция расписания учебно-воспитательного процесса и проч.), педагогов-предметников (разработка тем исследовательских, творческих и прикладных проектов и изучение возможностей баз практики для их практической реализации, и проч.), классных воспитателей (курирование процесса стажировки, согласованности деятельности всех ее участников и проч.).

Реализации ИОТ осуществлялась администрацией и классными воспитателями через множественные ситуации взаимодействия субъектов педагогического процесса, что показано в таблице 3.

Таблица 3

Содержание вариантов взаимодействия субъектов в системе педагогического сопровождения разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий

Варианты взаимодействия	Ситуации взаимодействия субъектов
Учащиеся – педагоги, в т.ч. классные воспитатели	<i>Во внеурочной деятельности:</i> индивидуальный и микрогрупповой анализ прецедентов, дебаты, тренинги общения, разрешения проблемных ситуаций, деловые игры, обсуждение процесса и перспектив выбора содержания, форм образования и последовательности знакомства с информационными источниками, ведение графика индивидуальных достижений. <i>В учебной деятельности:</i> индивидуальные и микрогрупповые консультации, работа с информационными источниками, прикладная, проектная и творческая деятельность, решение нестандартных задач, выполнение вариативных заданий, определение тематики проектов, создание соответствующих методических материалов (тестов для самоконтроля, сборников задач, заданий и упражнений разного уровня сложности, для учеников с различным индивидуальным стилем учения, направленности образовательных интересов, различающихся по гендерному признаку и т.д.).
Учащиеся – родители	Этические беседы, дебаты, совместные исследовательские, творческие и прикладные проекты.
Родители – классные воспитатели	Индивидуальные консультации, микрогрупповые совещания прецедентного характера, дебаты, традиционные родительские советы, конференции, общественные советы.
Учащиеся – представители социума	Практическая деятельность и ее рефлексия. Работа над проектами. Изучение общественного мнения по поводу проектов, имеющих социальную значимость. Взаимозачет успешности образовательной деятельности учеников вне зависимости от типа учреждения, на базе которого им получены знания, умения и навыки (ведение единого портфолио ученика).
Представители социума – педагоги	Педагогические консилиумы. Анализ динамики реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся и выявление возможности дальнейшего расширения образовательного пространства для их самоопределения. Создание условий для презентации социально значимых продуктов образования учащихся.

Как видно из таблицы, способы педагогической деятельности в чем-то оставались традиционными. Спецификой же являлись условия их применения и различные сочетания.

Методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса предполагало со стороны педагогов и руководителей кружков и секций поиск новых разнообразных источников информации. В предметных областях ими выделялось содержание, которое можно объяснить на разных уровнях сложности изложения. Определялись социальные проблемы, рождающие темы индивидуальных и групповых проектов научной, творческой и прикладной направленности. Педагоги разрабатывали необходимые методические материалы – программы тренингов общения, подборки прецедентов для решения задач нравственного плана, перечни сайтов, на которых старшеклассники могут общаться по поводу решения проблем личностного плана, сценарии внеклассных мероприятий, подробные образовательные программы, включающие тематические перечни литературы и сайтов для изучения, театральные постановки и кинофильмов, в т.ч. документальных, обучающих компьютерных программ, нестандартных задач, вопросов, тестов и упражнений, прецедентов нравственного плана.

Совершенствование материальной базы образовательных учреждений заключалось в предоставлении администрацией помещений для кабинетов психологической помощи и педагогической поддержки, предметных кабинетов, современном оснащении лабораторий, мастерских, библиотеки и видеотеки, компьютерного зала (сеть Internet, множительная техника).

Учитывая педагогический потенциал фонового знания, осуществлялось оформление образовательных учреждений – внедрялись идея Т.Кампанеллы и И.И.Бецкого о «говорящей стене»; опыт Я.Корчака и С.Френе, использовавших письменную вопросно-ответную форму общения обучающегося с педагогом с помощью почтового ящика, блокнота или дневника воспитателя; предложение А.И.Иванова, О.С.Газмана и А.Н.Тубельского о доске ученических объявлений; «афоризм недели» С.А.Шмакова; традиции свободных школ в части наличия символики, издания газеты или журнала; в современной интерпретации создавался «музей рационального воспитания» К.Н.Вентцеля.

Промежуточные выводы после второго этапа внедрения системы.

1. Переход от подготовительного этапа через организационный к внедренческому невозможен без становления традиции коллегиального обсуждения и личного принятия субъектами теоретических и процессуальных нюансов идеи индивидуализации. Участие субъектов в свободных обсуждениях необходимо рассматривать как часть образовательного процесса, формирующую у них умения самоопределения.

2. Содержание первых двух этапов опытно-поисковой работы является инвариантным для всех типов образовательных учреждений. Данный вывод был неожиданным, поскольку изначально мы предполагали в качестве неизменного рассматривать только содержание подготовительного этапа. Выявленное единство деятельности доказывает необходимость воспринимать образовательные пространства учреждений среднего (полного) общего и дополнительного образования как единое в ситуации реализации индивидуальных образовательных траекторий и создания условий для свободного самоопределения учащихся. Но, в то же время, практика показала, что и инвариантное содержание

приобретает специфичный характер в соответствии с особенностями образовательных учреждений и их субъектов.

3. Начало третьего этапа не означает свертывание описанной выше деятельности участников – ее содержание развивается и совершенствуется.

Третий этап, собственно внедренческий, предполагал непосредственную деятельность учителей, преподавателей учреждений дополнительного образования и классных воспитателей по педагогическому сопровождению старшеклассников в процессе разработки и реализации учебных и воспитательных ИОТ. На этом этапе усилилась специфика образовательных учреждений, которая выразилась в виде предпочитаемых обучающимися ИОТ.

Так, процесс общения со старшеклассниками, педагогами и родителями, изучение тестового материала, продуктов учебной деятельности и содержания портфолио обучающихся позволил нам заключить, что большинство обучающихся в Лицее-интернате естественных наук, в МОУ № 43 г. Саратова мотивированы на получение большого объема знаний и последующее поступление в институт, приучены к постоянному оцениванию количества и качества изученного материала. Старшеклассники гимназии российской культуры г. Тюмени ориентированы на творческое отношение к образованию, рефлексию учения и общения. Воспитанники Дворца творчества детей и молодежи г. Саратова и Центра детского творчества «Созвездие» г. Москвы в шкале личных ценностей дополнительное образование ставят наравне с основным или выше него, всячески стремятся к творческой деятельности. Студенты педагогического колледжа г. Вольска нацелены на приобретение профессиональных умений и навыков, социальную работу.

Наш практический опыт и анализ деятельности коллег из других регионов России показали, что виды индивидуальных образовательных траекторий нередко на практике разумно сочетаются учениками. Многообразие образовательных интересов старшеклассников, их индивидуально- и социально- значимых проблем определило виды **учебных и воспитательных ИОТ**.

В процессе педагогического сопровождения старшеклассников со **знаниево- ориентированными учебными ИОТ** определялись тематика исследовательских проектов, степень сложности задания, темп и последовательность работы, необходимые информационные источники, по возможности форма учения (традиционная очная, экстернат, самостоятельная работа и др.), сроки и формы презентации промежуточных результатов (выступление на конференции, участие в олимпиаде, экзамен, контрольная работа, реферат и др.). Мотивация учебной деятельности осуществлялась посредством организации взаимообучения (ученическая служба «скорая учебная помощь», совместных проектов, микрогрупповых и парных формы обучения), общения с научными работниками, индивидуальных графиков учебных достижений. В образовательных учреждениях были организованы различные виды научных обществ учащихся: НОУ «Искатель» (рук. Л.М.Митрофанова, ДТдиМ), «Научное общество гимназистов» (рук. Л.М.Смирнова, ГРК) и др.

Старшеклассниками с **творчески- ориентированными учебными ИОТ** совместно с педагогами и классными воспитателями определяли предметное

содержание деятельности творческого характера, причем не только традиционной (балы, концерты, творческие конкурсы и др.), но и связанной с учебными дисциплинами (разработка маршрутов, содержания разноплановых экскурсий и их проведение, создание и содержательное наполнение сайтов, сборников задач, упражнений и проч.) Среди них: «Тестовые материалы» (рук. Ф.Ю.Суворкина, ГРК), «Математический тезаурус» (рук. Н.Н.Саяпина, ЛИЕН), «Экологический театр» (авт. А.И.Евдокимова, МОУ № 102), Творческая лаборатория детского лидерства «Синегория» (рук. О.Е.Сохинова, ДТДиМ); варианты сотворческих ситуаций (разработка КТД, сценариев, выпуск газет, журналов и т.д.). Мотивируя реализацию творчески-ориентированных ИОТ, педагоги выступали посредниками между обучающимися и представителями творческих профессий, учреждений культуры, средств массовой информации, создавали условия для различных вариантов презентаций продуктов творческой деятельности («Фестиваль творчества» (ЦДТ «Созвездие», ДтДиМ), «Сборник творческих работ учеников» (под. ред. Э.В.Загвязинской, ГРК) и др.

Обучающиеся с **практико-ориентированными учебными ИОТ** совместно с педагогами и классными воспитателями определяли тематику прикладной деятельности социальной направленности (Клуб «Стальное копьё», (рук. С.Н.Уткин, ДтДиМ), телекоммуникационный проект «Диалог с друзьями» (авт. М.Карпычева, ЛИЕН) и др. В ИОТ педагогами включаются задачи, практическое решение которых может разрешить личную проблему старшеклассника. Например, задание «*Составьте диету, способствующую стабилизации Вашего веса*» привело к необходимости знакомства старшеклассника с темами «Жиры», «Белки», «Углеводы», некоторыми вопросами анатомии, сподвигло на математические расчеты, знакомство с кулинарией разных народов, отсюда и с их культурой, историей, географией, традициями, разработкой комплекса физических упражнений и проч. (авт. Е.В.Губанова).

Для реализации запланированной деятельности педагогами организовывались экскурсии и стажировки старшеклассников в фирмы и предприятия города/села, создавались ситуации взаимодействия с их представителями (необходимость конкретных данных для расчетов, помощь в специфических видах деятельности, социологических опросов и проч.). При отсутствии возможности стажировки мы рекомендуем практиковать на занятиях деловые игры, моделирующие ситуации производства продукта, виртуальные учебные мастерские (компьютерные игры в жанре стратегий, сюжетом которых является производство конкретного продукта или разрешение личной или социально значимой проблемы). Это позволяет старшеклассникам определить свои профессиональные предпочтения и индивидуальные способы разрешения конфликтных ситуаций.

Результаты оформлялись с помощью визуальных, аудиальных и иных средств, в т.ч. информационных технологий (цикл фотографий или видеозаписок, создание брошюры о вариантах разрешения проблемы, разработки содержания передачи соответствующей тематики по школьному радио и т.д.).

Педагогическое сопровождение **индивидуально-ориентированных воспитательных ИОТ** в большей степени затрагивала поведение и общение

старшеклассника во внеурочных и внешкольных ситуациях в том случае, когда он не мог разрешить какую-либо проблему самостоятельно (межличностный, внутриличностный конфликт, неуспешность и т.д.). В процессе совместной рефлексии причин неудач, они приходили к той или иной степени договоренности (от которой зависит выбор педагогом варианта педагогического сопровождения: «опека», «поддержка» и др.) о разработке плана действий и изменения стратегии поведения. Далее ими проектировалась последовательность самостоятельной деятельности старшеклассника, включающей чтение научно-популярной и художественной литературы, просмотр спектаклей и художественных фильмов соответствующей прецедентной направленности, посещение специализированных сайтов и чатов в системе Internet, диагностические процедуры. Для мотивации деятельности педагог организовывал серию индивидуальных бесед, тренингов, способствующих пониманию учеником неэффективности выбранной стратегии поведения, микрогрупповых встреч учащихся со сходной проблемой или уже благополучно разрешившим ее, включал ученика в состав исполнителей спектакля в аналогичной или прямо противоположной роли и т.д.

Педагогическое сопровождение *социально-ориентированных воспитательных ИОТ* включала совместный со старшеклассниками анализ проблем и потребностей социума, и исходя из его результатов, разработку тематики социально-ориентированных проектов: «Добрые дела» (авт. – Д.Ишмакова, Т.Р.Мартынова, ВПК), «Мусор, свалки и борьба с ними» (рук. А.И.Евдокимова, МОУ № 102), «Мы живем в Тропарево-Никулино» (авт. А.В.Бояринцева, ЦДТ), «Молодежная политика» (авт. Я.Скок и др., ГРК) и др.

Специфика внеурочного этапа в учреждениях дополнительного образования (УДО заключалась в том, что при разработке траекторий учитывалась необходимость взаимодействия школ и УДО в процессе разработки единой индивидуальной образовательной траектории каждого ученика, что выражалось в планировании интегрированных исследовательских, творческих и прикладных проектов, традиционных совместных мероприятий; взаимозачета успехов творческой и учебной деятельности обучающихся; единого портфолио, содержанием которого в равной степени послужили документы (грамоты, дипломы, похвальные листы) и творческие работы (сочинения, рисунки, фотографии поделок и проч.) вне зависимости от образовательного учреждения, где была выполнена работа.

Следующая особенность ИОТ обучающихся в условиях учреждений дополнительного образования заключалась в их возможности решить свою проблему, посещая занятия в разных кружках и творческих объединениях. Подвижный состав творческих групп позволил понимать групповое обучение как форму педагогического сопровождения, обеспечивающую право ученика на свободный выбор индивидуальной образовательной траектории. Так, работая над индивидуальным проектом, учащийся любого из творческих объединений, последовательно посетив занятия в разнообразных кружках и секциях, получал возможность «посмотреть на нее» глазами и художников, танцоров, экологов, радиотехников.

Результатами на индивидуально-личностном уровне мониторинга явились следующие (приводятся суммарные данные тестирования респондентов в процентах (%)).

У учащихся и педагогов базовых учреждений сформировались и развились способность к свободному ответственному самоопределению. Данный вывод мы делаем на основании положительной динамики показателей уровня осмысленности ими своей жизни (параметрами чего явились наличие цели в жизни, интерес к ней и ее эмоциональная насыщенность, результативность, удовлетворенность самореализацией и др., по методике Д.А.Леонтьева). В среднем перечисленные показатели возросли в 3,3 раза (25% в начале опытно-поисковой работы и 82 % на момент ее окончания).

Примерно такую же позитивную динамику (30 % и 96 % соответственно) показывает такой критерий эффективности внедрения системы, как творческая исследовательская активность субъектов. Его параметрами выступают повышение инициативности, любознательности, творческой активности субъектов, их стремления исследовать, определять проблему (методики О.И.Моткова, В.И.Андреева).

В среднем в 4,4 раза (19% – 84%) возросло осознание субъектами социальной значимости результатов образования. Параметры: наличие социально значимой цели индивидуальной деятельности, ценностные ориентации личности, определяющие содержание ее волевой направленности и составляющую основу отношений к себе, окружающему миру, другим людям, (методика М.Рокича).

Способность субъектов к конструктивному взаимодействию и сотрудничеству диагностировалась в начале опытно-поисковой работы у 15 % респондентов, к моменту ее окончания – у 70,5%, т.е. увеличилась в 4,7 раза. Параметры: открытость, степень контактности, толерантности, умений конструктивного выхода из конфликтной ситуации (методики: авторская, К.Томаса, Т.Лири, Е.В.Коротаевой).

На *региональном и муниципальном уровнях* мониторинга нами, с помощью методики В.А.Ясвина, зафиксировано расширение пространств базовых образовательного учреждения (субъектного, содержательного, процессуального, материального его компонентов). В среднем в 3 раза (с 2,5 баллов до 7,5 баллов из десяти возможных) возросла значимость образовательных учреждений как культурного центра сообщества согласно параметрам: конкурентоспособность, региональная и социальная интеграция субъектов, трансляция в СМИ образовательных достижений, социальная значимость выпускников, эффективные социальные инициативы.

Объективные результаты исследования говорят о том, что в контрольных образовательных учреждениях (аналогичных по социальному, гендерному составу обучающихся, направленности образовательных программ и проч.) также протекали изучаемые процессы, но не так интенсивно, как в экспериментальных, где работа строилась с учетом содержания разработанной системы.

Положительным эффектом реализации знаниево-ориентированных ИОТ стало развитие навыков учебной взаимопомощи, работы с разными ин-

формационными источниками, повышение качества успеваемости старшеклассников. У учащихся с творчески-ориентированными ИОТ отмечалось формирование навыков сотворческой деятельности, повышение интереса к учебным дисциплинам и др. Реализации практико-ориентированных ИОТ способствовала тому, что старшеклассники получили представления о различных профессиях и социальных явлениях, и выработали индивидуальный опыт сбора, обработки и презентации информации, взаимодействия и сотрудничества, представили себя в различных профессиональных ситуациях. Педагоги и родители отмечали снижение уровня тревожности старшеклассников, устойчивую доброжелательную атмосферу в образовательном учреждении. Результаты исследовательской работы были освещены на 17-м Международном Конгрессе продуктивных школ Европы INEPS (Москва, 2005) и, на основании доклада и представленных документов, наша лаборатория была принята в состав международной сети европейских продуктивных школ. 15 участников лаборатории защитили и 7 подготовили к защите кандидатские диссертации, освещающие различные аспекты проблемы (из них 5 под руководством автора).

Перспективу исследования мы видим в изучении особенностей педагогического сопровождения обучающихся других возрастных категорий в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий.

В **заключении** нами сделаны следующие **выводы**. Индивидуальная образовательная траектория есть совокупность воспитательных (индивидуально- и социально-ориентированных) и учебных (знаниево-, творчески-, практико-ориентированных) ИОТ обучающегося. Структура совместной деятельности педагога и обучающегося по их разработке и реализации определяется методологической основой педагогического сопровождения старшеклассников, в качестве которой выступает сочетание идей свободы, самоопределения, развития индивидуальности. Соответственно логика взаимодействия субъектов такова: педагогическая организация **взаимодействия** субъектов по поводу процесса и перспектив выбора учащимся образовательных ситуаций – организация последовательности личностно- и социально-значимых **событий** в образовательной деятельности – стимулирование и консультирующая коррекция реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся, в процессе чего формируется и развивается их способность к **самоопределению**.

Профессиональные функции педагога определяют направления педагогического сопровождения – аналитически-проектирующее, консультирующее, координирующее, организующее. Варианты педагогической деятельности подразделяются на блоки «опека-забота-защита» «наставничество», «помощь-поддержка» на основании *характера* взаимодействия со старшеклассником. *Направленность* педагогической деятельности на субъектов определяет профессиональные роли классного воспитателя: консультант учеников и родителей, координатор деятельности педагогов, посредник между учениками, учителями, родителями, представителями сообщества.

Разработанная система педагогического сопровождения эффективна для учреждений различного типа: среднего (полного) основного и дополнительного образования. *Инвариантная* ее часть – деятельность субъектов на подготови-

тельном (определение ценностных оснований деятельности и ее сущности) и организационном этапах (установление партнерских отношений с учреждениями и предприятиями города, организация педагогической работы, создание множественных ситуаций выбора и взаимодействия субъектов в учебно-воспитательном процессе). *Вариативным* показал себя внедренческий этап в части процесса разработки и реализации ИОТ.

Содержание диссертации получило развитие в **диссертационных исследованиях, защищенных под руководством автора**: Никитина Е.А. «Самореализация школьника в учении (теория и практика)» (2002); Губанова Е.В. «Продуктивный подход в обучении школьников решению нестандартных задач» (2004); Максимова Е.В. «Организация групповой учебной деятельности в процессе профессиональной подготовки» (2005); отражено в **публикациях автора**:

Монографии, учебно-методические пособия:

1. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы. Саратов: Изд-во СГУ, 2003. 200 с.
2. Александрова Е.А., Крылова Н.Б. Очерки понимающей педагогики. М.: Народное образование, 2003. 450 с. (авторских 220 с.).
3. Александрова Е.А., Кураева Л.Г. и др. От функционирования – к развитию. Руководителю о развитии образовательного учреждения в вопросах и ответах. Саратов: Приволж. кн. изд-во, 1999. 174 с. (авторских 54 с.).
4. Александрова Е.А. Подружитесь с собственным ребенком. Саратов: изд-во Саратовского пед. ин-та, 2000. 33 с.
5. Александрова Е.А. Профессиональная деятельность классного воспитателя. Саратов: Научная книга, 2002. 64 с.
6. Александрова Е.А., Парина Г.К., Иванцова И.Е., Митрофанова Л.М. Становление свободного образовательного пространства в условиях продуктивного дополнительного образования. Саратов: ЗАО «Сигма-плюс», 2002. 96 с. (авторских 64 с.).
7. Александрова Е.А., Крылова Н.Б. Как организовать индивидуальное образование в школе? (теория и практика) М.: Сентябрь, 2005. 206 с. (авторских 103 с.).
8. Александрова Е.А., Губанова Е.В. Методика сочетания продуктивного и задачного подходов к обучению школьников. М.: Экшэн, 2005. 80 с. (авторских 40 с.).
9. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка как деятельность / Педагогическая поддержка детей в образовании. Учебное пособие. Под ред. Н.Б.Крыловой. М.: Академия, 2006. 340 с. (авторских 40 с.). (в печати).

Научные сборники под редакцией автора

(гл. редактор и основатель серии «Новые ценности образования – Н.Б.Крылова, соредактор альманаха «Продуктивное образование» – В.А.Ширяева):

10. Новые ценности образования: культуросообразная школа. М.: Народное образование, 2002. 160 с.
11. Новые ценности образования: ТРИЗ-педагогика. М.: МОО «Школа и демократия», 2003. Вып. 1 (12). 133 с.
12. Новые ценности образования: свободное образование: зарубежный опыт. М.: МОО «Школа и демократия», 2003. Вып. 2 (13). 120 с.
13. Новые ценности образования: свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. М.: НПО «Школа самоопределения», 2003. Вып. 3 (14). 160 с.
14. Новые ценности образования: как работает продуктивная школа. М.: МОО «Школа и демократия», 2003. Вып. 4 (15). 152 с.

15. Проблемы реализации принципов педагогики свободы в профессиональном и допрофессиональном образовании: межрегиональная науч.-практич. конференция. Сб. науч. тр. Саратов: Научная книга, 2003. 160 с.
16. Новые ценности образования: родители и школа – партнеры. М.: МОО «Школа и демократия», 2003. Вып. 1 (16). 128 с.
17. Альманах «Продуктивное образование»: Внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс. Вып. 1. Саратов: Научная книга, 2004. 68 с.
18. Альманах «Продуктивное образование»: Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании: материалы международной конференции. Саратов: Научная книга, 2004. Вып. 2. 280 с.
19. Новые ценности образования: индивидуальность в образовании. М.: МОО «Школа и демократия», 2004. Вып. 2 (17). 206 с.
20. Новые ценности образования: школа – культурный центр. М.: МОО «Школа и демократия», 2004. Вып. 3 (18). 152 с.
21. Новые ценности образования: как работает продуктивный педагог. М.: МОО «Школа и демократия», 2004. Вып. 4 (19). 154 с.
22. Альманах «Продуктивное образование»: Педагогическая деятельность в продуктивном образовании. М.: Экшэн, 2005. Вып. 3. 195 с.
23. Альманах «Продуктивное образование»: Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании. Саратов: Научная книга, 2005. Вып. 4. 388 с.
24. Альманах «Продуктивное образование»: Проекты в продуктивном образовании. М.: Экшэн, 2005. Вып. 5. 280 с.
25. Альманах «Продуктивное образование»: развитие системы дополнительного образования. Вып. 7. М.: Экшэн, 2005. 172 с.
26. Новые ценности образования: личностно-ориентированная профильная школа. М.: МОО «Школа и демократия», 2005. Вып. 1 (20). 114 с.
27. Новые ценности образования: Педагогика Я. М.: МОО «Школа и демократия», 2005. Вып. 2 (21). 152 с.

Разделы в региональных программах развития образования:

28. Александрова Е.А., Кураева Л.Г., Парина Г.К., Ширяева В.А. Основные направления развития образования Саратовской области // Глобус. 1999. № 3. С.2-3.
29. Александрова Е.А., Балакирева Е.И., Чиркова Н.А. Концепция воспитания личности растущего человека. Саратов: изд-во ИПКРО, 1999. 49 с. (авторских 16 с.)

Статьи, опубликованные в изданиях, рекомендованных ВАК:

30. Александрова Е.А., Алешина М.В., Парина Г.К. Педагогическая поддержка учения школьников // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 104-113. (авторских 4 с.).
31. Александрова Е.А. Самоопределение подростков в молодежных субкультурах // Школьные технологии. 2000. № 5. С.96-108.
32. Александрова Е.А. Ваше слово, товарищ график! // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 142-144.
33. Александрова Е.А. Размышления родителей с 12-летним стажем // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 138-142.
34. Александрова Е.А., Крылова Н.Б. Учебный план как выражение образовательной политики // Народное образование. 2001. № 1. С. 87-94. (авторских 4 с.).
35. Александрова Е.А. Структура учебного плана Продуктивного образования в берлинских школах // Школьные технологии. 2001. № 3. С. 90-121.
36. Александрова Е.А. Пусть они увидят и задумаются // Директор школы. 2001. № 3. С. 51-57.
37. Александрова Е.А. Что мы выигрываем, отказавшись от монолога?// Директор школы. 2002. № 1. С. 14-24.

38. Александрова Е.А., Игнатъева Е.А., Паринова Г.К. Подбор классных воспитателей: уровневая шкала и оценочный лист готовности // Директор школы. 2002. № 2. С. 21-26. (авторских 3 с.).
39. Александрова Е.А., Крылова Н.Б. Как обеспечить индивидуальное образование // Народное образование. 2002. № 9. С. 73-83. (авторских 8 с.).
40. Александрова Е.А., Игнатъева Е.А., Паринова Г.К. Скаутинг и преодоление «проблем-препятствий» // Директор школы. 2002. № 3. С. 35-43. (авторских 4 с.).
41. Александрова Е.А., Видт И.Е. «Педагогический ремонт» или способ создания атмосферы свободного обучения и воспитания // Директор школы. 2002. № 5. С. 3-10. (авт. – 4 с.).
42. Александрова Е.А. Современный урок: каким он видится учителям, и каким – ученикам? // Директор школы. 2002. № 8. С. 34-42.
43. Александрова Е.А., Крылова Н.Б. Как организовать индивидуальное образование? // Народное образование. 2003. № 2. С. 87-95. (авторских 8 с.).
44. Александрова Е.А., Фролова Т.В. Директор и его заместители: шесть шагов на пути к взаимопониманию и взаимодействию // Директор школы. 2003. № 6. С. 18-27. (авт. – 4,5 с.).
45. Александрова Е.А., Алешина М.В. Элементы индивидуализации учения // Школьные технологии. 2003. № 2. С. 54-66. (авторских 8 с.).
46. Александрова Е.А. Классный воспитатель и администрация школы: парадоксы сотрудничества // Директор школы. 2003. № 7. С. 45-53.
47. Александрова Е.А., Игнатъева Е.А., Паринова Г.К. Педагогическая поддержка: скаутинг и «Я-препятствия» // Школьные технологии. 2003. № 4. С. 62-72. (авторских 5 с.).
48. Александрова Е.А. Кризис организации индивидуального подхода // Возрождение России: общество, управление, образование, культура, молодежь: Всероссийская науч.-практическая конференция. Вестник УГТУ-УПИ. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2003. № 4 (24). С. 132-133.
49. Александрова Е.А., Крылова Н.Б. Как обеспечить самообразование школьника и продуктивность учения? // Народное образование. 2003. № 6. С. 77-88. (авторских 10 с.).
50. Александрова Е.А. Чем живет сегодня учитель? Данные одного опроса: красноречивые цифры и вопросы, оставшиеся без ответа // Директор школы. 2004. № 5. С. 11-19.
51. Александрова Е.А. Своеобразие свободных школ: организация пространства образования и методические подходы // Образование и наука. 2004. № 1 (25). С. 103-118.
52. Александрова Е.А. Классный воспитатель: документы, необходимые для ситуативного и вариативного реагирования // Директор школы. 2004. № 1. С. 34-42.
53. Александрова Е.А. Белова Н.А., Бояринцева А.В. и др. Презентация ЦДТ «Созвездие» Западного округа г.Москвы // Дополнительное образование. 2004. № 9. С. 12-21.
54. Александрова Е.А. Как сделать общение с родителями живым и предметным // Директор школы. 2005. № 8. С. 81-86.

Статьи в научных сборниках, журналах:

55. Александрова Е.А. Культурное самоопределение // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. М.: Инноватор, 1995. С. 52-53.
56. Александрова Е.А. Социальные условия культурного самоопределения подростков // Проблемы проектирования образования: сб. научн. тр. М.: Инноватор, 1995. С. 160-164.
57. Александрова Е.А. Типология субкультур старшеклассников // Вопросы практической психологии. Саратов: изд-во Саратовского пед. ин-та, 1996. Вып. VI. С. 64-66.
58. Александрова Е.А. Культурная среда гимназии // Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школы. М.: Инноватор, 1996. С. 90-95.
59. Александрова Е.А. Синергетическое мышление как компонент пространства культуры гимназии // Вопросы практич. психологии. Саратов: изд-во Саратовского пед. ин-та, 1996. Вып. VII. С. 49-50.
60. Александрова Е.А. Некоторые аспекты самоопределения старшеклассников в субкультурах // Вопросы практической психологии. Саратов: изд-во Саратовского пед. ин-та, 1996. Вып. VIII. С. 75-77.

61. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка процесса самоопределения старшеклассника в культуре // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. М.: Инноватор, 1996. С. 67-70.
62. Александрова Е.А. Некоторые аспекты проявления внимания старшеклассниками к пространству культуры // Вопросы практической психологии. Саратов: изд-во Саратов. пед. ин-та, 1996. Вып. XIII. С. 101-104.
63. Александрова Е.А. Сущность и основные компоненты самоопределения старшеклассника в культуре // Педагогика сотрудничества: проблемы образования молодежи. Межвуз. сб. науч. тр. Саратов: изд-во Саратовского пед. ин-та, 1998. Вып. V. С. 70-85.
64. Александрова Е.А., Паринова Г.К. Содержание и направления опережающей педагогической поддержки самоопределения старшеклассника // Университет и гимназия: проблемы науч.-метод. сотрудничества. Саратов: Научная книга, 1999. С. 149-157. (авторских 4 с.).
65. Александрова Е.А. Изменение представлений об образовании в связи с признанием его гуманистической парадигмы // Педагогика сотрудничества: проблемы образования молодежи: межвузовский сб. науч. трудов. Саратов: изд-во СГУ, 1999. Вып. VI. С. 89-93.
66. Александрова Е.А. Классный воспитатель: принципы, деятельности, основные права и обязанности // Университет и гимназия на пороге XXI века: проекты и науч.-методич. проблемы развития. Саратов: Научная книга, 2000. С. 49-57.
67. Александрова Е.А. Индивидуализированные модели обучения в образовательном пространстве России // Инновации в образовательном процессе: сб. науч. ст. Саратов: Научная книга, 2002. С. 8-13.
68. Александрова Е.А. Культурное самоопределение личности как составляющее индивидуализации // Новые ценности образования: культуросообразная школа. М.: Народное образование, 2002. С. 63-78.
69. Александрова Е.А. Продуктивное образование: составляющая педагогики Свободы // Труды пед. ин-та СГУ. ПЕДАГОГИКА. Саратов: изд-во СГУ, 2002. Вып. 1. С. 9-24.
70. Александрова Е.А. Психологические особенности подростков // Анатомо-физиологические и психологические особенности подростков, Саратов: Изд-во Саратовского мед. ун-та, 2003. С. 3-14.
71. Александрова Е.А. Проблема обеспечения свободных открытых школ профессиональными педагогическими кадрами // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: Межвузовский сб. науч. трудов. Челябинск: Образование, 2003. Вып. 4. С. 22-37.
72. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение индивидуального образования и идея свободного воспитания // Новые ценности образования: свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. 2003. № 3 (14). С. 71-82.
73. Александрова Е.А., Губанова Е.В. Нестандартные задачи и виртуальные мастерские как средства продуктивного обучения // Новые ценности образования: как работает продуктивная школа. М.: НПО «Школа самоопределения», 2003. № 4 (15). С.118-121. (авторских 2 с.).
74. Александрова Е.А. Ситуация свободы в индивидуальном развитии одаренного ребенка // Одаренный ребенок. 2003. № 5. С.32-40.
75. Александрова Е.А., Губанова Е.В. Продуктивный подход в современной теории и практике образования // Альманах «Продуктивное образование»: Внедрение элементов продуктивного обучения в традиционный учебный процесс. Вып. 1. Саратов: Научная книга, 2004. С.12-18. (авторских 3 с.)
76. Александрова Е.А., Крылова Н.Б. Школа индивидуального образования. Как ее построить? // Управление школой. 2003. № 45. С. 8-12 (авторских 3 с.).
77. Александрова Е.А. Классный воспитатель: документы, необходимые для ситуативного и вариативного реагирования // Директор школы. 2004. № 1. С. 34-42.
78. Александрова Е.А., Ширяева В.А. К вопросу понимания терминологии продуктивного образования // Альманах «Продуктивное образование»: Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании Вып. 2. Саратов: Научная книга, 2004. С. 10-14. (авторских 2 с.).

79. Александрова Е.А. «Школа классных воспитателей» // Демократические школы. 2004. № 1. С. 76-93.
80. Александрова Е.А., Алешина М.В. Характеристика моделей индивидуализации обучения // Демократические школы. 2004. № 2. С. 22-33. (авторских 6 с.).
81. Александрова Е.А., Митрофанова Л.М. Индивидуальные маршруты в дополнительном образовании // Новые ценности образования: индивидуальность в образовании. 2004. Вып. 2 (17). С. 118-123. (авторских 3 с.).
82. Александрова Е.А. Быть или не быть «школе Ребенка»? // На стороне подростка. С.-Пб. 2004. № 2. С. 6-8.
83. Александрова Е.А., Губанова Е.В. К вопросу о необходимости внедрения идей продуктивного обучения в региональную систему образования // Актуальные вопросы региональной педагогики: Сб. науч. тр. Саратов: изд-во СГУ, 2004. Вып. 6. С. 64-67. (авторских 1,5 с.).
84. Александрова Е.А. Школа-клуб: ростки социальной жизни // Новые ценности образования: школа – культурный центр. 2004. Вып. 3 (18). С. -61.
85. Александрова Е.А., Иванцова И.Е. Образовательное пространство и образовательная среда: сравнительный анализ понятий // Альманах «Продуктивное образование»: Педагогическая деятельность в продуктивном образовании. М.: Экшэн, 2005. С. 58-66. (авт. – 4 с.).
86. Александрова Е.А. Проект как способ индивидуального образования // Альманах «Продуктивное образование»: Проектное обучение в профессиональном и допрофессиональном образовании. Саратов: Научная книга, 2005. С. 223-229.
87. Александрова Е.А. Система педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории // Альманах: «Продуктивное образование»: проекты в продуктивном образовании. М.: Экшэн, 2005. С. 40-44.
88. Александрова Е.А. Развитие идей И. Канта в педагогике свободы // И.Кант и актуальные проблемы современной философии: сб. науч. трудов. М.: Экшэн, 2005. С. 210-214.
89. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение профессиональной и допрофессиональной частей образования // Образовательная модель «Школа-ВУЗ»: проблемы и перспективы»: сб. науч. ст. Саратов: изд-во пед. общ-ва России, 2005. Вып. 2. С. 60-67.
90. Александрова Е.А. Реализация идей продуктивного образования: опыт, проблемы и перспективы. // Новые ценности образования: Продуктивное учение и демократизация школы. Вып. 4 (23). 2005. С. 47-55.
91. Александрова Е.А. Индивидуальная карта развития. Индивидуальное образование. Индивидуальный график продвижения в учении. Индивидуальный образовательный маршрут. Маршрутная книжка и портфолио // Новые ценности образования: Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. Вып. 5 (24), 2005. С. 45-46, 48-49, 51-52, 52-53, 82-83.

Материалы конференций:

92. Александрова Е.А. Из опыта проведения психологических тренингов со старшими школьниками // Психология и жизнь: Материалы юбилейной научно-практической конференции отделения психологии СГУ. Саратов: Слово, 1996. Вып. 2. С. 103-105.
93. Александрова Е.А. Принцип воспитания в процессе культурного самоопределения подростка: диктатура индивидуальности или индивидуальная свобода? // Культурология в образовании: материалы I областной науч.-практ. конференции. Тюмень, 2002. С. 32-36.
94. Александрова Е.А. Ситуация свободного выбора: домашнее задание или домашнее творчество? // Культурологические основы модернизации образования: материалы II областной научно-практической конференции. Тюмень: изд-во ТГИМЭУП, 2003. С. 26-29.
95. Александрова Е.А. Взгляд на воспитание через призму педагогики Свободы // Воспитание детей и молодежи в современных условиях: материалы региональной конференции. Саратов: Научная книга, 2003. С. 15-18.
96. Александрова Е.А. Понятия и приемы свободного воспитания // Воспитание детей и молодежи в современных условиях: материалы регион. конференции. Саратов: Научная книга, 2003. С. 31-35.

97. Александрова Е.А. Научно-методическая работа над индивидуальным проектом как прием повышения квалификации учителя // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Всероссийская научно-практическая конференция. Часть 3. Челябинск: Образование, 2003. С. 25-28.
98. Александрова Е.А. К вопросу становления системы свободного образования // Инновационные процессы в теории и практике образования: материалы региональной научно-практической конференции. Саратов: Научная книга, 2003. С. 22-29.
99. Александрова Е.А. Понимание свободы и ответственности в условиях открытого образовательного пространства // Образовательная стратегия в начале XXI в. и проектирование региональных образовательных систем: Всеросс. науч.-практич. конференция. Тюмень: изд-во ТГИМЭУП, 2003. С. 35-37.
100. Александрова Е.А. Педагогика Свободы: исторические персоналии и перспективы // Проблемы реализации принципов педагогики свободы в профессиональном и допрофессиональном образовании: межрегиональная научно-практическая конференция. Саратов: Научная книга, 2003. С. 4-8.
101. Александрова Е.А., Губанова Е.В. Идеи продуктивного обучения в процессе повышения квалификации педагогов // Проблемы реализации принципов педагогики свободы в профессиональном и допрофессиональном образовании: межрегиональная научно-практич. конференция. Сб. науч. тр. Саратов: Научная книга, 2003. С. 46-51.
102. Александрова Е.А. Индивидуализация обучения в ВУЗе // Подготовка конкурентоспособного педагога в современной социокультурной ситуации: региональная научно-практическая конференция. Сб. науч. тр. Саратов: Изд-во СГУ, 2003. С. 75-81.
103. Александрова Е.А. Индивидуализация обучения как направление повышения эффективности и качества образовательного процесса в высшей школе // Пути дальнейшего повышения эффективности и качества образовательного процесса в высшей школе: Материалы всероссийской науч.-методич. конференции. Самара: Изд-во Самар. юридического ин-та Минюста России, 2003. С. 87-89.
104. Александрова Е.А. Организация образовательной среды ВУЗа в условиях индивидуализации обучения // Пути дальнейшего повышения эффективности и качества образовательного процесса в высшей школе: Материалы всероссийской науч.-метод. конференции. Самара: Изд-во Самарского юридического ин-та Минюста России, 2003. С. 89-98.
105. Александрова Е.А. Организация обучения в свободных школах // Современные образовательные технологии: поиск и перспективы: город. науч.-метод. конференция. Саратов: ГМЦ, 2003. С. 9-14.
106. Александрова Е.А. Культура педагогического сопровождения индивидуального образования // Культурологические основы модернизации образования: материалы III региональной науч.-практ. конференции. Тюмень: изд-во ТГИМЭУП, 2004. С. 8-12.
107. Александрова Е.А. К вопросу о становлении термина «педагогическое сопровождение» // Наука и образование: всероссийская научная конференция. Белово: Беловский полиграфист, 2003. Ч.1. С. 41-46.
108. Александрова Е.А. Реализация персональных моделей педагогического образования // Инновационные основы университетского педагогического образования: материалы международной научно-практической конференции. Ульяновск: УлГТУ, 2003. С. 105-108.
109. Александрова Е.А., Ширяева В.А. Педагогика Свободы: попытка определиться в терминологии // Культурологические основы модернизации образования: материалы III региональной науч.-практ. конференции. Тюмень: изд-во ТГИМЭУП, 2004. С. 19-23. (авт. – 2,5 с.).
110. Александрова Е.А. Образование как одна из форм свободы человека // Организация работы с молодежью в транзитивном обществе: проблемы и перспективы. мат-лы международ. науч.-практ. конф. – Воронеж: ОАО Центр.-Черноземное книжное изд-во, 2004. – С. 127-128.
111. Александрова Е.А., Ширяева В.А. К вопросу понимания терминологии продуктивного образования // Альманах «Продуктивное образование»: материалы международной конференции. Вып. 2. Саратов: Научная книга, 2004. С. 10-15.

112. Александрова Е.А. Исторический аспект становления идей свободного воспитания в культуре России XVIII-XIX веков // Изучение истории России: наиболее актуальные историографические тенденции: 33-1 Всеросс. науч. конференция. СПб.: Нестор, 2004. С. 26-30.
113. Александрова Е.А. Развитие идей С.Т.Шацкого в современных представлениях о продуктивном образовании // Образование: взгляд в будущее. Сб. материалов Российской открытой научно-практической конференции с международным участием, посвященной 125-летию со дня рождения С.Т.Шацкого. Обнинск, 2004. С. 29-33.
114. Александрова Е.А. Тактики педагогической деятельности: их виды и характеристика // Инновационная деятельность как фактор приоритетного развития образования: материалы всероссийской конференции. Саратов: Научная книга, 2005. С. 3-9.
115. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка и сопровождение индивидуального образования как тактики реализации принципа субъектности // Культурологический подход в образовании: материалы IV всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: ИД «Гриф», 2005. С. 33-40.
116. Александрова Е.А. К вопросу об организации индивидуального образования в вузе // Актуальные проблемы учебной деятельности студентов в процессе профессионального образования: материалы всероссийской конференции. Барнаул: изд-во БГПУ, 2005. С. 3-14.
117. Александрова Е.А. Продуктивное образование в современной школе // Теория и практика продуктивного образования в культуросообразной школе: мат. IV регион. научно-практической конференции. Тюмень: изд-во ТГИМЭУП, 2005. С. 12-19.
118. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка и сопровождение культурного самоопределения // Социально-педагогические проблемы ценностного самоопределения личности: всероссийская научно-практическая конференция. Ульяновск: УлГПУ, 2005. С. 201-205.
119. Александрова Е.А. Стратегия педагогического сопровождения // Педагогика и психология домашнего образования: Материалы Всероссийского научно-практического семинара. Под ред. И.А.Хоменко. – СПб: «САГА», 2005. С. 58-65.