

Государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования г. Москвы  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт непрерывного образования  
Межрегиональная общественная организация  
«МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ ТьюТОРСКАЯ АССОЦИАЦИЯ»



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ  
XII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ  
КОНФЕРЕНЦИИ (XXIV ВСЕРОССИЙСКОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ)  
«ТьюТОРСТВО В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ  
И ТьюТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»**

29 октября – 30 октября 2019 г.

г. Москва

УДК 373.1.013(082)

ББК 74.202я43

**Т95 «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность»**  
Материалы XII Международной научно-практической конференции (XXIV Всероссийской научно-практической конференции) 29–30 октября 2019 г. / Научные редакторы: Т. М. Ковалева, А. А. Теров, технический редактор: Н. В. Лебедева, 2019.— 356 с. ISBN978–5–6042434–7–3

**Научные редакторы:**

**Т. М. Ковалева, д-р пед.наук, проф., МГПУ**

**А. А. Теров, канд.пед.наук, МГПУ**

В сборник включены материалы XII Международной научно-практической конференции (XXIV Всероссийской научно-практической конференции) «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность», которая состоялась 29–30 октября 2019 г. на базе ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет при участии Межрегиональной тьюторской ассоциации.

В сборнике публикуются научные работы участников конференции, посвященные вопросам, связанным с идеей и реализацией функции посредничества, а также построения индивидуальной образовательной программы.

УДК 373.1.013(082)

ББК 74.202я43

**ISBN 978-5-6042434-7-3** © Московский городской педагогический университет, 2019

© Межрегиональная тьюторская ассоциация, 2019

© Коллектив авторов, 2019

## Содержание

<b>РАЗДЕЛ I. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ И ТьюТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ</b>	<b>11</b>
<i>Ковалева Т. М.</i> Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills.....	11
<i>Попов А. А., Аверков М. С., Глухов П. П.</i> Индивидуальная образовательная ситуация как предмет педагогического проектирования.....	17
<i>Карастелёв В. Е.</i> Выращивание пространства свободы и ответственности с помощью интерактивного вопросания как ответ на вызов современной образовательной ситуации для людей «серебряного» возраста.....	36
<i>Тюмина М. В.</i> Создание образовательных ситуаций в работе со старшими подростками (из опыта тьюторского сопровождения в проекте «Встреча с Мастером»).....	43
<i>Буланов М. В., Бараева В. С.</i> Антиконференция как образовательная ситуация.....	50
<i>Монасевич З. Л., Солдаткина М. А.</i> Место спонтанности в образовательной ситуации краеведческой работы.....	62
<i>Лавериненко Т. Д.</i> Ценностно-смысловой потенциал образовательной ситуации — фактор развития индивидуализации иностраннных аспирантов.....	69

<i>Петропавловская Н. В.</i>	
Встреча с представителем профессии как образовательная ситуация.....	77
<i>Ростовская А. Е, Веселинов М. Е. Лосева Л. В.</i>	
Телесная практика органичного действия как ресурс работы с образовательной ситуацией (на модели сценического действия).....	79
<i>Кириллова С. Л.</i>	
От детского вопроса в образовательную ситуацию географических исследований.....	92
<i>Сомова Н. С.</i>	
Образовательная ситуация и тьюторская деятельность в рамках работы частного центра дополнительного образования.....	99
<i>Малахова О. В.</i>	
Тьюторское сопровождение ребёнка с РАС как образовательная ситуация для тьютора.....	105
<i>Панифидникова И. П., Бочалгина О. С.</i>	
Фестиваль «Я свой талант открою миру» как образовательная ситуация для детей дошкольного возраста.....	110
<i>Данилова В. Ю.</i>	
Создание ситуации личной включенности на занятиях в мастерских и лабораториях.....	115
<b>РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ: ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРАКТИКИ, РАЗМЫШЛЕНИЯ</b>	<b>123</b>
<i>Миркес М. М., Белова Н. Г.</i>	
Работа с родителями, углубляющая их понимание практи- ки индивидуализации.....	123

<i>Лазарева Л. И.</i>	
История становления посреднического действия тьютора в академии возможностей «LADBY».....	130
<i>Хачатрян Э. В.</i>	
Технология развития критического мышления в создании условий индивидуализации обучающегося..	136
<i>Кузнецова Н. Д., Канзулова И. Н.</i>	
Некоторые подходы к самоопределению подростков в условиях тьюторского сопровождения: по итогам апробации курса.....	144
<i>Фарбер Б. С., Малютин Б. И.</i>	
Метод образов для развития мышления.....	151
<i>Антропянская Л. Н., Мухамедова П. У.</i>	
Образовательное событие: «Игра «Университет» как место фокусировки индивидуальных образовательных интересов учащихся.....	188
<i>Теров А. А.</i>	
Специфика программ ДПО, обеспечивающих становление тьюторской компетентности современного классного руководителя.....	198
<i>Карпенкова И. В.</i>	
Тьюторское сопровождение родителей ребёнка с ОВЗ на этапе подготовки к поступлению в школу и в период адаптации к школе как образовательная ситуация.....	215
<i>Осадчая Е. П.</i>	
Исторические основы и реалии становления идеи тьюторства в украинском обществе и образовании.....	222

<b>Кисленко К. С.</b> Элементы практики индивидуализации в Китеже: предпосылки введения тьюторской позиции.....	230
<b>Дудчик С. В.</b> Групповой тьюториал как средство формирования субъектной позиции.....	241
<b>Иванова Е. С.</b> Идеи и инструменты позитивной психологии как ресурс для работы тьютора в антропологическом векторе.....	252
<b>Ветров С. В., Хомченко Н. Е.</b> Виртуальный город тьюторов.....	259
<b>Грачева Н. Ю., Цветкова Т. К.</b> Реализация тьюторского сопровождения обучающихся в рамках курсов системы дополнительного образования.....	267
<b>Баркова Н. Н., Карпенко А. В.</b> Деятельность педагога-тьютора в развитии внутрисемейного взаимодействия с использованием интерактивных технологий.....	279
<b>Захаров К. П., Гулк Е. Б.</b> Рольевые позиции при обучении на массовых открытых онлайн-курсах Coursera.....	288
<b>Боровкова Т. И.</b> Трансактный анализ — ресурс в тьюторском сопровождении.....	296
<b>Олефир Л. Н.</b> Исследование моделей сопровождения профессионального роста педагога в системе образования Московского района Санкт-Петербурга.....	303

<i>Никуличева Н. В.</i>	
Использование коммуникаций при дистанционной деятельности тьютора для создания условий индивидуализации образовательного процесса.....	311
<i>Куляпин А. С., Косолапова Л. А., Костарева Т. В.</i>	
Тьюторская позиция директора школы как условие создания образовательной системы, обеспечивающей преемственность освоения школьниками профессиональных компетенций.....	321
<i>Кафидулина Н. Н.</i>	
К вопросу о проектной деятельности младших школьников.....	330
<i>Шабалина Е. Н.</i>	
Хореотерапия как философия и инструментарий в тьюторской деятельности.....	338
<i>Кушнир К. В.</i>	
Особенности образовательной ситуации и тьюторская деятельность в работе с детьми-близнецами.....	346
<i>Дылевская И. В.</i>	
Сценические практики как ресурс работы тьютора по развитию мотивации обучающихся к образованию..	352
<i>Спекторова Г. В.</i>	
Разработка недельной программы самоопределения для разновозрастной группы школьников 6–15 лет (на примере сообщества приемных семей Китеж).....	358
<i>Крашенинникова Л. В., Дарьина В. О.</i>	
Сетевые образовательные программы подготовки тьюторов — кейс тьюторского хакатона на ЛУТ 2019.....	368

<i>Перина Л. В.</i>	
Клуб общения как форма организации работы по реализации принципа индивидуализации в основной и старшей школе.....	379
<i>Кунина О. О., Елизарова К. С.</i>	
Увеличение степени индивидуализации процесса обучения в высшей школе путём применения дистанционных образовательных технологий.....	386
<i>Курбатова С. Ю., Дьяконова Н. Л.</i>	
Оценка образовательной ситуации тьютора при помощи игротехнологий на диагностико-мотивационном этапе.....	394
<i>Синельщиков С. А.</i>	
Индивидуализация образовательного процесса при изучении истории в старшей школе.....	402
<i>Бутенко О. Ю.</i>	
Психолого-педагогическая компетентность тьютора: структура и содержательное наполнение.....	412
<i>Радзишевская Е. Б.</i>	
Роль тьютора в составлении индивидуального образовательного маршрута учащихся начальной школы в альтернативном образовании.....	420
<i>Пьянкова Е. М.</i>	
Методика самоопределения обучающихся через событийные формы тьюторства.....	429
<i>Кокарев В. Г.</i>	
Разработка программы образовательных путешествий как средства формирования субъектности обучающихся 5–6 классов.....	437



<i>Сандаевская Ю. С.</i>	
Тьюторское сопровождение нормотипичных детей (обучающихся без ОВЗ) в условиях инклюзивной школы.....	445
<i>Нацкевич Ю. А.</i>	
Дистанционный обучающий конкурс как средство индивидуализации учебного процесса.....	451
<i>Бирюкова О. Б.</i>	
Особенности тьюторского сопровождения семей с одаренными детьми.....	461
<i>Эссаулова Н. С.</i>	
Проблемы современного учителя предпенсионного возраста в контексте перманентно инновационного процесса образования: возможные пути решения.....	469
<i>Чермошеницева С. Г.</i>	
Разработка и использование программы социализации формирования правовой культуры у подростков через событийное тьюторство .....	477
<i>Лашова В. А.</i>	
Метапредметная олимпиада «Восток» как средство развития личностных и метапредметных умений учащихся основной школы .....	486
<b>Об авторах:</b> .....	492



# РАЗДЕЛ I. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ И ТЬЮТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Ковалева Т. М.

## Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills

*В статье предлагается авторский взгляд на такие рабочие понятия тьюторского сообщества, как образовательная ситуация и образовательное событие. Обсуждая работу с этими понятиями, автором предлагается введение особого типа способностей self skills, которые формирует тьютор у тьюторанта в процессе своей работы с ним по формированию и реализации индивидуальной образовательной программы.*

Анализируя и реализуя тьюторскую деятельность в российском образовании уже почти 30 лет (первые наши отечественные тьюторские практики появились в 1991 году), мы постоянно используем ряд таких понятий, как образовательная ситуация, образовательное событие, компетентности, компетенции и т. д. [4] Некоторые понятия кажутся педагогам синонимичными, и им непонятно зачем при анализе и проектировании тьюторской деятельности нужно использовать разную терминологию [2]. Поэтому в этом 2019 году на нашей 12 международной научно-практической конференции: «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность» мы решили в рамках пленарных докладов, мастер-классов и секций разобраться с такими важными и ставшими для нас рабочими понятиями, как образовательная ситуация и образовательное событие. Ни в коем случае не претендуя на полноту, я хотела бы внести ряд принципиальных для меня соображений в эту общую для нас всех дискуссию.

На мой взгляд, в деятельностном подходе ситуация, как правило, связывается с какой-то определенной проблемой, которая, в отличие от задачи, не имеет готового решения. Это видно и на уровне «повседневного» языка. «Попасть в ситуацию» — это значит, оказаться там, где очевидна необходимость разрешения какой-то проблемы. С этой точки зрения образовательная ситуация — это ситуация, связанная с какими-то определенными проблемами в области обучения, воспитания, образования. Такие ситуации нередко возникают естественным образом, но могут создаваться педагогами и специально, так как они провоцируют ребят на размышления, формируют у них реальные вопросы к педагогам, организуют поиск новых решений и тем самым задают принципиальную возможность развития человека.

Для тьютора, который специальным образом создает открытую образовательную среду, а затем сопровождает индивидуальную образовательную программу тьюторанта, образовательные ситуации в первую очередь могут быть связаны с потерей у тьюторанта личностного смысла в определенной деятельности; невозможностью реализовать следующий шаг своей индивидуальной образовательной программы и т.д. С этой точки зрения образовательная ситуация будет длиться до тех пор, пока ее участники не выработают какое-то конкретное решение выхода из создавшейся ситуации.

В такой логике рассуждения образовательное событие может рассматриваться как одно из возможных направлений выхода из конкретно сложившейся образовательной ситуации. Этот специальный способ организации особых мероприятий могут использовать в своей работе разные педагоги: и учителя, и воспитатели, и тьюторы. Но станет ли подготовленное педагогом самостоятельно или разработанное совместно педагогами и ребятами мероприятие Событием никогда не известно заранее.

С точки зрения тьюторского сопровождения в образовательном событии, в отличие от традиционного хорошо подготовленного и проведенного мероприятия, у ребят, кроме эмоционально приподнятого настроения, появляются новые смыслы, находят решения конкретной образовательной ситуации, открываются новые горизонты относительно реализации собственной индивидуальной образовательной программы. Поэтому общее мероприятие, проведенное, например, для всех учеников класса, для кого-то может стать Событием, а для кого-то нет. И задача всего нашего тьюторского сообщества сегодня заключается прежде всего в том, чтобы научиться в каждой конкретной образовательной ситуации создавать такие особые мероприятия: путешествия, образовательные игры, погружения, стажировки и т.д.— чтобы они, как можно для большего количества ребят становились образовательными Событиями.

Для того чтобы это происходило, недостаточно только тьюторских компетентностей в организации такого рода различных мероприятий. Нужно, чтобы и у самих ребят (участников этих событийных форматов работы) уже были сформированы определенные компетентности, говоря словами известного французского философа Мишеля Фуко так называемая «онтологическая забота о себе», которая позволяла бы им любые свои действия в различных мероприятиях обсуждать с точки зрения продвижения в собственной образовательной программе и проектировании следующего шага по своему индивидуальному образовательному маршруту.

Эти вопросы мы начали подробно обсуждать 31 октября — 1 ноября 2017 года на нашей 10 научно-практической конференции «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: «забота о себе» и построение индивидуальной образовательной программы», ссылаясь в первую очередь на работы современного известного философа Мишеля Фуко. Он опубликовал результаты своего исследования, где на большом

историческом материале, начиная с античности и заканчивая современным периодом, восстановил оформленный в европейской культуре принцип заботы о себе в его первоначальном смысле. С этой точки зрения, «забота о себе — это прежде всего социальная и «человеческая» практика, а не эгоистическая озабоченность собственной индивидуальностью». Это работа, требующая определенного времени; это система «духовных упражнений и техник», которые направлены на внутреннее изменение самого субъекта. Фуко связывал заботу о себе в теоретическом и практическом плане с этическими вопросами, так как считал, что «образовывать себя» и «заботиться о себе» — взаимосвязанные практики [1, с. 10]. В своей работе «Беседы Эпиктета» Мишель Фуко пишет: «Забота о себе требует способности осмыслить свое состояние, оценить его, чтобы не заниматься тем, что человек не в состоянии вынести» [3, с. 83].

Обсуждая такого рода способности, позволяющие человеку удерживать собственные образовательные приоритеты и в связи с этим совершать осознанный выбор (в том числе и образовательный), а не стихийно складывающийся перебор; видеть преимущества и риски каждого определенного выбора и в связи с этим осознавать ограничения каждого выбранного направления; заниматься самообразованием и шире — самостроительством своей жизни, мы стали оформлять в нашем тьюторском сообществе новое понятие **self skills**, реагируя на складывающийся сегодня в образовании компетентностный язык, все чаще употребляющий такие понятия, как **hard skills** и **soft skills**.

**Hard skills** (англ. «твердые навыки») — это совокупность профессиональных навыков и умений, связанных с технической стороной деятельности. Такие навыки относятся к обязательным требованиям при приеме на работу и их, как правило, в первую очередь, указывают в различных должностных инструкциях.

**Soft skills** (англ. «мягкие навыки»), в свою очередь, связаны уже скорее не с конкретным видом деятельности (хотя для различных гуманитарных профессий они часто являются ведущими), а с культурой коммуникации и сотрудничества в группе, наличием эмоционального интеллекта, уровнем толерантности и принятия другой точки зрения и т. п.

Продолжая эту типологию, я предлагаю ввести отдельный термин **Self skills**, задающий принципиально другой тип навыков и умений, связанных с самоопределением человека, видением его собственных приоритетов в той или иной деятельности, умением совершать осознанный выбор и формировать собственную индивидуальную (в частности образовательную) программу.

Действительно, тьютор, сопровождая тьюторанта (так мы называем человека, с которым взаимодействует тьютор) в его построении и реализации индивидуальной образовательной программы, формирует у него особые компетентности, направленные в первую очередь на личное самоопределение и в связи с этим на его способность оформить свой образовательный заказ и реализовать свой конкретный выбор. Именно, эти компетентности, сформированные у современного человека, позволяют ему затем успешно участвовать в разнообразных событиях и разрешать самые сложные и нестандартные образовательные ситуации.

И вот весь этот набор особых компетентностей, которые, по словам Мишеля Фуко, человек должен «нарастить» на себе, что позволит ему затем продвигаться и разрешать сложные образовательные и шире –жизненные ситуации, мы и решили называть **self skills**, отвечая на современные требования и переоформление базовых понятий в складывающемся сегодня компетентностном языке, а также удерживая специфик, именно тьюторской работы в контексте различных педагогических задач в современном образовании.

### Литература:

1. Ковалева Т. М. Забота как концепт тьюторской деятельности // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: «забота о себе» и построение индивидуальной образовательной программы. Материалы X Международной научно-практической и XXII Всероссийской тьюторской конференции 31 октября — 01 ноября 2017 г.— М., 2017.
2. Теров А. А. Совершенствован Lead ие педагогического образования в России и тьюторство // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: опыт и перспективы нормативно-правового регулирования. Материалы V Международной тьюторской конференции 6–7 ноября 2012 года/ — М., 2012.
3. Фуко М. Беседы Эпиктета. Пер. с франц. А. Тароняна.— М.,1997.
4. Щедровицкий П. Г. Введение в мыследеятельностную педагогику. Сборник лекций.— Кемерово, 1990.



Попов А. А.,  
Аверков М. С.,  
Глухов П. П.

## **Индивидуальная образовательная ситуация как предмет педагогического проектирования**

*В статье рассматривается проблема теории и практики проектирования образовательной индивидуальной образовательной ситуации в условиях современного образования.*

### **1**

Давно обоснован тезис о том, что предметом педагогического сопровождения должны быть не сами по себе характеристики обучающегося, представленные как «вещи в себе», а преобразование этих характеристик в ходе продуктивного действия их взрослеющего носителя. Но дискуссионным остаётся вопрос: какая именно коммуникативно-деятельностная структура должна стать основным предметом индивидуально-педагогического сопровождения?

Индивидуальная образовательная программа и индивидуальная образовательная траектория, традиционно обсуждавшиеся в этом качестве, носят преимущественно оформляющий и организующий, а не императивно-содержательный характер в отношении к многообразным единицам активности ученика педагогического взаимодействия. Кроме того, они предполагают, что ключевые образовательные события, в том числе индивидуально ориентированные и деятельностно организованные, должны быть предзаданы ученику, произойти до его целеполагания и помимо этого целеполагания, на основе экспертного решения наставника или методиста. Но, как общая социокультурная ситуация наших дней, так и базовые паттерны мировоззрения и поведения современных подростков и старшекласников, всё

в большей степени предполагают, во-первых, самостоятельность ученика в выборе познавательного и, шире, образовательного интереса, культивирование собственной инициативы взрослого человека как стартового пункта его образовательного пути; во-вторых, включенность этого человека в большое количество разнонаправленных деятельностных процессов, в том числе образовательного характера, в связи с чем, возникает вопрос о той инстанции, которая была бы правомочна оформлять из всех этих взаимодействий целостную индивидуальную образовательную программу.

В связи с этим, одновременно актуализируется вопрос о деятельностной единице, являющейся базовым предметом педагогического сопровождения, и оформляются основные требования к такой единице:

- содержательная и структурная связь с разнотипными деятельностными пробами обучающихся;
- возможность управлять, координировать, конфигурировать ту систему отношений и управляющих воздействий, в которую оказываются вовлечены обучающиеся и которая включает в себя их собственные действия по управлению своим образовательным продвижением;
- искусственно-естественный характер: такая деятельностная единица должна сочетать в своем построении целенаправленное конструирование и оформление «естественных» интенций и отношений взрослого человека [5, 6, 7].

Этим требованиям, на наш взгляд, вполне соответствует такая категория, как образовательная ситуация. Даже просто исходя из интуиции словоупотребления, можно решить, что именно «ситуация», во-первых, предполагает взаимодействие различных субъектов и акторов действия, когда до определенного момента каждый «игрок» может занять координирующую позицию; во-вторых, предполагает формирование образовательных целей и плана образовательных событий в ходе образовательного события, а не до его начала (то есть ситуативно); в-третьих,

одновременно складывается естественным образом и предполагает переконфигурирование в ходе управляющего действия. Но далее необходимо дать точное определение «образовательной ситуации», из которого мы будем исходить в дальнейшем [6, 7].

## 2

В самом общем, словарном, определении, «ситуация» является «системой внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредствующих его активность. <...> Полное описание ситуации подразумевает выделение требований, которые предъявлены индивиду извне или/и выработаны им самим, выступая для него в качестве исходных» [1]. Значит, ситуация представляет собой такую совокупность обстоятельств и отношений, которая как минимум побуждает субъекта/актера осмыслить и скорректировать свои действия, а как максимум — выстроить преобразующую активность, формирующую новое качество собственной жизни. Можно предположить, что ситуация должна содержать в себе очевидное для субъекта/актера противоречие между существующим и должным положением дел, а также опоры для решения об изменении существующего положения и для проведения преобразующих действий.

Такому подходу к понятию «ситуация» соответствует и большинство его определений, данных в контексте образовательной деятельности. Так, В.А. Деркунская определяет образовательную ситуацию как «...структурную, временную и пространственную единицу образовательного процесса, предполагающую совместное решение задачи педагогом и детьми, направленную на создание ребенком образовательной продукции в соответствии с индивидуальными возможностями и субъектными проявлениями» [2]. Л.М. Кларина и З.А. Михайлова определяют образовательную (в их определении, «развивающую») ситуацию как момент «совместного решения детьми и взрослыми познавательных и практических задач, проблем» [4]. А.Н. Тубельский не давал точного определения образовательной ситуации, но указывал, что она «разворачивается как бы в двух плоскостях: как запуск

самодвижения ребенка в направлении изучаемого содержания и как возникновения нового знания» [10]. А. В. Хуторской даёт весьма обтекаемое, но при этом содержательное определение: «Образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания учениками образовательной продукции» [11].

Все перечисленные авторы говорят об образовательной ситуации как о моменте времени, когда обучающиеся реализуют некое новое для себя действие/модель поведения: получают новое знание, решают новую задачу, апробируют новый тип деятельности, создают новые изделия, у которых нет образца и даже прототипа. Но ни одно из определений не обозначает, какими факторами обуславливается эта «новизна», превращающая совокупность обстоятельств в «ситуацию»; что делает «новизну» необходимой и неизбежной. Ценно замечание А. Н. Тубельского о «запуске самодвижения» ученика как о важной характеристике образовательной ситуации, но и он не указывает, за счёт чего может/должен происходить этот запуск.

В связи с этим ценно обратиться к представлениям о категории «ситуации», изложенным философом, методологом, теоретиком содержательного управления П. Г. Щедровицким и его собеседниками в интерактивной лекции от 11 июля 2001 года, которая так и называется «Лекция о ситуации» [12]. В качестве базового условия для начала активных целенаправленных действий (и, следовательно, для становления персоны в качестве актора или субъекта), он рассматривает субъективный «контур значимости» того или иного явления, обстоятельства, персоны, которое превращает данную единицу в фактор принятия решений и конструирования плана действий. Одновременно, П. Г. Щедровицкий рассматривает фундаментальные содержательные, даже онтологические основания для ранжирования обстоятельств и выделения среди них ведущих для построения человеком своей позиции или опорных для осуществления им

продуктивного действия. Контур значимости и онтологические основания действия заведомо предшествуют ситуации, формируются до ее разворачивания, но вполне могут трансформироваться в ходе ее разворачивания и изменения. Это позволяет рассматривать ситуацию как естественно-искусственное образование.

«Контур значимости» и «онтологическими основаниям», с точки зрения П. Г. Щедровицкого, соответствуют 2 слоя любой ситуации, в том числе, образовательной:

- «малая ситуация» — совокупность тех компонентов его жизненного опыта, пристрастий, паттернов социального поведения, которые обуславливают его основные реакции на действительность и способы деятельности;
- «большая ситуация» — система значимых смысловых единиц, позволяющих оценивать, атрибутировать, структурировать возникающие обстоятельства и на этой основе определять структуру и характер ситуации, формировать собственные задачи и стратегии их решения [12].

Итак, образовательная ситуация может быть определена как такая заведомо структурированная система обстоятельств жизнедеятельности ученика, его интересов и отношений, которая с неизбежностью порождает активное преобразующее действие данного ученика и обуславливает способ и характер этого действия. Преобразующее действие, в свою очередь, с максимальной вероятностью приводит к появлению субъективно- или объективно нового культурного содержания: знания, способа решения задач, культурно-значимого продукта, и т. д. — как ресурсов, значимых для обучающегося, исходя из его интересов и самообраза.

Стержневой характеристикой любой образовательной ситуации стоит считать *побуждающий фактор*, «вызов», создающий необходимость активного самостоятельного действия, и, в том числе, конструирования способа его осуществления. Зачастую такой вызов связывается с проблемным характером обстоятельств, необходимостью преодолевать разрыв. Однако основную роль здесь играет скорее *содержательный приоритет*, который

объективно формируется у обучающегося до разворачивания образовательной ситуации, но притом требует от педагога-наставника оформления, репрезентации для ученика, управления реализацией в рамках конкретного действия [12]. Другое дело, что на практике подобный содержательный приоритет актуализируется преимущественно в проблемных ситуациях, когда стресс от несоответствия прежних представлений и способов действия новым обстоятельствам и требованиям (например, социальным отношениям или принципиально новым знаниям, не соотносящимся с освоенными ранее), порождает сильный мотив к субъектному действию. Но на следующем шаге все равно оказывается необходимо действие педагога-наставника, помогающее ученику превратить «энергетический импульс», порожденный проблемной ситуацией, в содержательное основание для продуктивного действия, разрешающего проблему и оформляющего новое качество деятельности ученика.

### 3

Основные компоненты образовательной ситуации сравнительно легко разделяются на «естественно сложившиеся» и «искусственные», специально удерживаемые педагогом-наставником.

*Объективно складывающиеся компоненты образовательной ситуации, требующие оформления и акцентировки со стороны педагога:*

- познавательный и/или деятельностный интерес ученика (в идеале, предполагающий образ предельного «свершения» — «идею фикс»);
- коммуникативно-деятельностные структуры, в которые ученик оказывается включен и которые становятся для него мотивирующим фактором и/или ресурсом для осуществления серии пробных действий;
- объективные ограничения познавательной активности и деятельностных проб, принимаемые учеником как лично значимые;
- ресурсы для реализации обучающимся своих познавательных и деятельностных интересов, представленные

в открытом образовательном пространстве и объективно доступные ему.

Но ключевой является «вторая половина» образовательной ситуации, *искусственно конструируемая педагогом-наставником*, состоящая из следующих компонентов:

1. Целенаправленная реконструкция *реально существующей культурной проблемы*: либо фактически решенной и представленной в виде культурно-закрепленного знания; либо решенной одним из многих возможных способов и предполагающая дальнейшую разработку; либо онтологической, не имеющей однозначного решения. Вариантом может быть вовлечение взрослеющего человека в решение частной практически значимой задачи, *обусловленной* наличием базисной культурной проблемы (например, разработка конкретного нормативного документа, который бы делал вклад в решение фундаментального «разрыва» между индивидуальной свободой и социальным неравенством).
2. Целенаправленное позиционирование для ученика стоящих перед ним задач и предстоящих действий как уникальных, заведомо отличающихся от «обыденных», привычных видов и предметов активности. Педагог-тьютор производит «остраннение» образовательной ситуации, в том числе, обеспечивает реконструкцию/конструирование подопечным нового способа деятельности, а также создаёт возможность в сложившейся ситуации пересмотреть (или закрепить) свои жизненные приоритеты и способы их реализации. Зачастую педагог-наставник сталкивается с необходимостью помещать обучающихся в ситуации «предельного действия», сопряженные с субъективным чувством риска и, следовательно, необходимостью оформлять и преодолевать собственные дефициты.
3. Сопровождение работы учеников по построению плана и порядка решения поставленной задачи, подбору и использованию необходимых ресурсов, оформлению новых

компетентностей, сформированных в процессе решения задачи, как ресурсов для следующего шага той же деятельности. Одной из ключевых функций такого сопровождения должна быть фиксация соотношения между структурой, характером, содержанием решаемой проблемы — и порядком конструирования деятельности, которая заведомо решит данную проблему. На основе такой фиксации ученики при помощи наставника должны оформить способ преодоления любого другого подобного разрыва, а значит — способ решения деятельностных задач данного типа. В идеале этот способ должен быть применяем не только в проблемных, но и в стандартных ситуациях, требующих более высокого качества выполнения стандартных операций.

4. Создание наставником рефлексивного контура, позволяющего ученику оформить для себя опыт конструирования нового способа деятельности в виде мыследеятельностных опор и содержательно-организационного ресурса, которые позволят решать аналогичные задачи в будущем, в том числе, в иных обстоятельствах, формах соорганизации, на ином предметном материале [7, 9].

Обобщенно, искусственно организуемая, собственно педагогическая составляющая образовательной ситуации может быть изображена следующим образом:

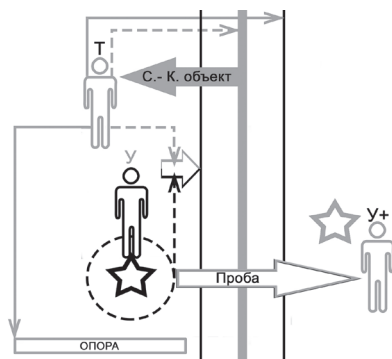


Схема 1



Черные стрелки на схеме отображают «естественно складывающиеся», «спонтанные» действия участников ситуации. Серые стрелки показывают целенаправленные, рефлексивные, культурно-сообразные действия. Точно так же «черные» фигуры изображают позиционеров, действующих исходя из инерции («малой ситуации»), а «серые» фигуры — позиционеров, действующих исходя из занятой позиции и присвоенной онтологии («большой ситуации»). На схеме видно, что ученик как позиционер не просто *может*, а *должен* сменить тип своих базовых оснований со «спонтанных» на «онтологические».

Схема фиксирует следующую последовательность разворачивания образовательной ситуации. Сначала многообразные взаимодействия ученика, прежде всего — его отношения со значимыми взрослыми, интегрируются — во многом за счёт взаимодействия с педагогом-наставником — в единое интенциональное основание («контур значимости») для пробного культурного действия. Это действие носит заведомо преодолевающий, преобразующий характер и притом основано на работе с реальной культурной проблематикой. На следующем шаге эта проблематика предъявляется ученику в качестве предмета и пространства для собственного продуктивного действия, связанного со снятием противоречий, преодолением содержательно-смысловых разрывов. Такой предмет «освоения-преодоления» должен быть представлен как трехслойный:

- *первый слой*: непосредственные предметные интересы ученика, в том числе осознаваемые им дефициты, связанные с той или иной предметностью/деятельностью; данный слой конструируется педагогом и учеником совместно, оформляется в виде задач пробно-продуктивного действия, выбираемых и решаемых обучающимся непосредственно;
- *второй слой*: реальные культурные проблемы и задачи, лежащие в основе образовательной ситуации, которые ученик может начать осваивать за счёт решения конкретных формализованных задач пробного действия; на схеме показано, что

исходно именно данная культурная проблематика должна определять позицию и действия педагогов-наставников, но она же является предметом их действия по оформлению и предъявлению ученикам в различных формах (предпочтительно — не транслятивных, а событийных);

- *третий слой*: испытания, специально выстраиваемые педагогом уже после основного разворачивания образовательной ситуации и выполняющие роль инструмента для «остановки» спонтанных действий ученика и побуждения его к реконструкции ситуации и рефлексивному оформлению нового способа деятельности.

Схема также фиксирует, что педагог обеспечивает «осредствление» своего подопечного, освоение им базовых принципов и методов деятельности, которые позволят успешно сработать со всеми «слоями» проблемно-организованного культурного материала. При этом исходный «контур значимости» ученика, побуждающий его к действию, педагог-наставник лишь оформляет, но не преобразует. Практика показывает, что он трансформируется лишь в ходе непосредственного проблемно-продуктивного действия обучающегося, когда основания для деятельности переходят с интенционального на онтологический уровень, и сам ученик занимает позицию субъекта собственной жизнедеятельности и развития.

Подобный подход к организации индивидуальной образовательной ситуации и к её педагогическому сопровождению требует специальной многослойной, реконструкции реально значимой культурной проблематики, побуждения учеников к «столкновению» с этой проблематикой, на основе их субъективных «контуров значимости», специальных действий по преобразованию этих «контуров» в деятельностьную позицию и в персональные онтологемы.

#### 4

Теперь опишем схему 1 технологически, как порядок действий педагога, осуществляющего сопровождение. Здесь предполагается 3 основных шага:

а) постановка перед учеником образовательной задачи, которая включает и оформление персонального «контура значимости», и репрезентацию культурного материала, и представление возможных содержательно-деятельностных опор, и совместное с учеником конструирование конкретного задания к пробно-практическому действию;

б) организация самостоятельного действия ученика как одновременно процесса преодоления содержательных и личностных разрывов, построения целостного представления о культурной проблематике, преобразования исходной ситуации самоопределения и действия из интенциональной в онтологическую;

в) оформление результатов продуктивного действия в качестве ресурса для последующих действий, в том числе самообраза, обеспечивающего основания и мотивацию для эти действий, а также присвоенного и произвольно применяемого способа решения задач данного типа.

Данная модель педагогического сопровождения образовательной ситуации может быть изображена в виде следующего треугольника [8]:

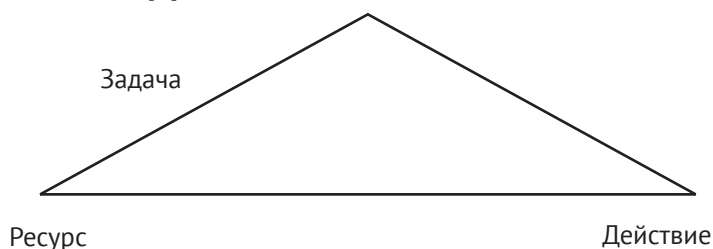


Схема 2

На первый взгляд, кажется очевидным, в какой последовательности должны разворачиваться категории, представленные в качестве «вершин» треугольника. Сначала ученик сталкивается с задачей, соответствующей его контуру значимости и одновременно репрезентующей культурную проблему, затем осваивает ресурс, необходимый для решения задачи, и уже затем производит действие. Но педагогическая практика и одновременно

теоретические представления о характере становления и разворачивания человеческой деятельности говорят о том, что после постановки задачи сначала должно произойти пробное действие, и уже потом — возникнуть вопрос о ресурсе, в том числе о том, который становится результатом действия. Ведь очевидно, что ученик, оказываясь в образовательной ситуации как в системе обстоятельств, требующих освоить принципиально новый тип задач и, следовательно, новый способ деятельности, не может до получения опыта определить, какой ресурс ему потребуется. Лишь непосредственно в процессе деятельности он определяет или конструирует необходимый ресурс.

5

Описанный выше «треугольник» педагогического сопровождения индивидуальной образовательной ситуации является инвариантом. Поэтому стоит описать факторы, обуславливающие выделение на основе инварианта различных моделей такого сопровождения.

Первым аспектом является тип образовательной задачи, от которого зависят характер действия и ресурса. Выделенные нами основные типы образовательных задач соответствуют трём основным типам знания, обозначенным в своё время Г. П. Щедровицким по способу их получения [13]:

1) *Естественно-научное знание* как простое отражение объективно существующей, естественным образом сложившейся действительности, организованной фундаментальными законами. Оно приобретает с помощью наиболее простых методов исследования — даже не эксперимента, а опыта, наблюдения или репродуктивной работы с культурными текстами.

Работе с данным типом знания соответствует *учебная задача*. Для неё заведомо известно правильное решение и оптимальные методы его нахождения, но важно, чтобы обучающиеся реализовали эти методы «здесь и сейчас». При разработке подобных задач специалисту важно знать учебный материал, историю предметной дисциплины, чтобы выделить такую *решенную*

проблему, которая потребует от ученика реконструировать максимально полное, системное представление о соответствующей предметной теме.

2) *Инженерно-конструктивное* (проектно-методическое, системно-преобразующее) *знание*, получаемое в режиме проектирования и преобразования исходно заданного материала, когда этот материал демонстрирует или приобретает новые неожиданные свойства. Например, образовательная система Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова обеспечивает для младших школьников получение именно инженерно-конструктивного, а не естественно-научного знания, хотя бы потому, что в рамках данной системы это знание формируется (реконструируется) в связи с необходимостью решить преобразующую, инженерную задачу. Данное знание описывает уже не только и не столько объективно сложившуюся действительность, сколько метод работы с ней — как метод отражения и осмысления, так и метод рационального использования и преобразования.

Работе с данным типом знания соответствует *проектная* задача. Она предполагает возможность получения учеником нескольких решений, в равной мере корректных и правильных, при правильном и корректном использовании метода, *заданного* педагогом или *реконструированного* обучающимися совместно с ним. Проектные задачи уже должны учитывать не только точное и системное освоение предметного материала, но и параметры того результата, которого должны достигнуть ученики. В целом проектная задача обеспечивает реконструкцию учениками базового познавательного инструментария, позволяющего получать по мере необходимости любые необходимые представления о действительности в рамках заданной предметности и проблематики. Структура проектных задач может быть коротко описана формулировками: «Создай продукт с параметрами X, если сможешь» и «Реконструируй систему действий, позволяющую добиться результата с параметрами X». При разработке таких задач история дисциплины едва ли

не важнее, чем знание самого материала, поскольку позволяет выделить логику, по которой формировались культурные методы и инструменты познания и преобразования действительности.

3) *Практико-методическое* (практическое) *знание*, получаемое в режиме реализации долговременной практики, реализуемой заведомо несколькими независимыми друг от друга субъектами, обеспечиваемой устойчивыми опорами. Фактически это знание отражает *способ* конструирования новых сущностей, не заданных ни объективными природными свойствами, ни возможностями «простого» преобразования исходного материала, а также — способ построения субъектом *нормы* для выбранной предметной деятельности и связанных с ним отношений (коммуникаций) в ситуации, когда метод данной деятельности не определен или неизвестен. Практика одновременно обеспечивает предметный результат (изменение действительности), социальный результат (изменение отношений по поводу деятельности), результат на уровне уклада (создание пространства условий и ресурсов как для осуществления деятельности, так и *вследствие* осуществления деятельности). Примерами практик, в отличие от воспроизводящейся и даже проектной деятельности, может быть функционирование научной школы или школы в искусстве, спорт высоких достижений, деятельность аналитического агентства, работа крупной корпорации, обеспечивающей какую-либо отрасль хозяйства в масштабах региона или страны.

Получению практического знания соответствует *образовательная (проблемная) задача*. Она предполагает, что какое-либо правильное решение даже в спектре вариантов заведомо неизвестно ни ученику, ни педагогу. Для её решения необходимо не освоить, а сконструировать метод деятельности и норму деятельности и отношений. Для разработки задач подобного типа необходимо владеть «вечными» проблемами, свойственными той или иной предметной сфере (а чаще — межпредметными), для которых в равной мере зафиксированы принципиальная мировоззренческая и деятельностная важность — и отсутствие

однозначного решения (например, уже указанная выше проблема соотношения свободы и справедливости). Столь же важно для педагога здесь владеть способностью выделять те конкретные, заведомо практически значимые задачи, которые, с одной стороны, могут быть однозначно решены в заданных обстоятельствах, но, с другой стороны, являются лишь частным проявлением «вечной» культурно-исторической проблемы. Образовательные (проблемные) задачи представляются наиболее сложными как для разработки, так и для использования в педагогической практике, поскольку они рассчитаны на старший школьный возраст, в котором ученики, во-первых, заведомо критически относятся к любой транслируемой информации, во-вторых, способны сами сконструировать или выбрать метод решения, максимально достоверный для самих себя. В целом они складываются «ситуативно», исходя из необходимости для конкретного ученика войти в какую-либо проблему и освоить ее структуру, основные противоречия, базовые смысловые единицы, обуславливающие эти противоречия. Поэтому и для проектирования подобных задач необходимо реконструировать диалектическое (не произвольное!) противоречие, репрезентующее для ученика реальный разрыв в закономерностях действительности или разрыв в представлениях об этой действительности, которые и составляют исходную фундаментальную культурную проблему [7, 8, 9].

Очевидно, в том случае, когда «треугольник сопровождения педагогической ситуации» разворачивается исходя из *учебной задачи*, импульс к действию для учеников обозначается как необходимость «открытия» или решения той или иной загадки. Само действие *позиционируется* для учеников как «свершение», а создаваемый/используемый ресурс — как вклад в познавательную дисциплину. Фактически же действие учеников является *реконструкцией* знания и одновременно *освоением* метода; ресурсом становятся устойчивые *представления* о действительности и *опыт* их самостоятельного получения, «конвертируе-

мый» в навык.

В том случае, когда во главе угла образовательной ситуации оказывается *проектная задача*, «импульсом» для начала действия должно стать достижение требуемого практического результата, само действие должно носить характер *выполнения полезной функции*, а ресурсом, предварительным и получаемым в итоге, — освоение технологии. В случае же, когда ситуация основывается на решении *практической задачи*, базовым действием учеников становится *конструирование*, а ресурсом — способ и/или подход как к конструированию, так и к удержанию, воспроизведению сформированной практики в любых новых обстоятельствах (начиная от способа решения проблемных задач в рамках нового предметного материала, заканчивая воссозданием содержательного молодёжного сообщества в новых образовательных и микросоциальных обстоятельствах).

## 6

В завершение кратко рассмотрим, как изменяется модель педагогического сопровождения образовательной ситуации в связи с различным подходом к ресурсу, являющемуся одновременно условием и результатом действия по решению задачи.

Когда *ресурс* позиционируется именно как ресурс, то есть как средство, позволяющее решить конкретное действие в заданных обстоятельствах, которое, возможно, не воспроизведется впредь, задача и действие выступают в своем базовом, «чистом» виде. Задача фиксирует разрыв в знаниях и практике, требующий преодоления в конкретной ситуации, а действие непосредственно обеспечивает это преодоление. Но в том случае, когда ресурс позиционируется в качестве *капитала*, то есть совокупности средств, обеспечивающих воспроизводство деятельности и её результатов с их заведомым ростом, изменяются как характер «задачи» и «действия», так и порядок реализации каждой из этих категорий в рамках треугольника. Здесь уже не задача, а сам ресурс-капитал становится стартовым, определяющим пунктом. Задача может оказаться как независимой от него, задаваемой



внешней инстанцией или объективным ходом обстоятельств, так и вытекать из характера капитала, необходимости его применять и наращивать (в случае с образовательной практикой — необходимостью культивировать уже освоенные технологии или способы деятельности). Действие же оказывается в прямой зависимости от капитала и фактически реализует его во всех подходящих обстоятельствах. Примером здесь может быть как систематическое участие ученика в конкурсах и олимпиадах, так и постоянное вовлечение его в практически значимые проекты, требующие тех способностей и методов работы, которые сформировал и укрепил у себя этот ученик. Основным типом задачи здесь становится позиционирование себя как носителя уникальных компетентностей либо закрепление, отработка этих компетентностей; основным типом действия — обеспечение общественно значимой функции, удовлетворение обозначенных потребностей.

В том же случае, когда ресурс выступает как *потенциал*, то есть спектр возможностей для человека реализовать свои интересы, получить не только материальное и эмоциональное, но и онтологическое и экзистенциальное удовлетворение, он прежде всего «запускает» процесс продуктивного *действия* обучающегося, не столько восполняющего разрыв, сколько реализующего возможность, создающего новую сущность, обогащающую действительность. И только в ходе действия происходит *оформление* той задачи, которая оптимальным способом позволит потенциалу реализоваться и за счёт реализации — усилиться. Действие здесь приобретает характер пробы и раскрытия внутреннего содержания, а задача — функцию воплощения («опредмечивания», используя гегельянский и марксистский язык [3]) исходных интенций и/или онтологом ученика.

Эти трансформации инвариантной схемы педагогического сопровождения образовательной ситуации необходимо учитывать при конструировании конкретного педагогического действия, если оно имеет прямую или косвенную задачу увеличения че-

ловческого капитала/потенциала обучающихся.

...

Безусловно, предложенная статья не исчерпывает всех аспектов образовательной ситуации как предмета тьюторского сопровождения. Кроме того, ряд задач методического и управленческого характера она в большей мере ставит, чем решает. Необходимо описывать конкретный инструментарий для реализации базовых категорий сопровождения образовательной ситуации («треугольника» в конкретных обстоятельствах). Необходимо типологизировать образовательные ситуации и уточнять типологию моделей их сопровождения. Однако основные параметры, обозначенные в данной статье: проблемно-деятельностный характер образовательной ситуации, задачный характер ее оформления и сопровождения, необходимость оформления «контура интересов» ученика при ее конструировании — можно считать определёнными и исходить из них как в новых теоретических построениях, так и в практической педагогической работе.

### Литература

1. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. — Минск: «Харвест», 1998.
2. Деркунская В. А. Проектная деятельность дошкольников. Учебно-методическое пособие. — М.: Центр педагогического образования, 2012.
3. Маркс К. К критике гегелевской философии права [Электронный ресурс]. — [https://www.marxists.org/russkij/marx/1844/philosophy\\_right/01.htm](https://www.marxists.org/russkij/marx/1844/philosophy_right/01.htm)
4. Михайлова З. А. Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников / З. А. Михайлова, Т. И. Бабаева, Л. М. Кларина, З. А. Серова. — СПб.: Детство-Пресс, 2012. — 160 с.
5. Попов А. А. Будущее просто шло своей дорогой. Опыт конструирования возможностей. — 2 изд-е. — Ижевск: «Эрго», 2017.

6. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии.— 3 изд-е.— М.: URSS, 2016. 256 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37111118>.
7. Попов А.А., Аверков М.С., Глухов П.П., Ермаков С.В. Феномен выдающихся достижений. Современные подходы к выявлению и сопровождению одарённых детей.— М.: ЛЕНАНД, 2017.— 104 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35430739>
8. Попов А.А., Глухов П.П. Компетентностные практики и образовательная политика. [Электронный ресурс] — <http://opencu.ru/page/kompetentnostnye-praktiki-i-obrazovatel'naja-politika>.
9. Попов А.А., Ермаков С.В. Дидактика открытого образования: монография.— М.: «Национальный книжный центр», 2019.— 264 с.
10. Тубельский А.Н., Державин В.Б. Детско-взрослая экспертиза.— М.: НПО «Школа самоопределения», 2002.
11. Хуторской А.В. Дидактика. Учебник для вузов.— СПб: «Питер», 2017.
12. Щедровицкий П.Г. Лекция о ситуации. [Электронный ресурс] — <http://www.shkp.ru/lib/archive/second/2001-1/5>.
13. Щедровицкий Г.П. Проблемы логики научного исследования и анализ структуры науки. Серия «Из архивов Г.П. Щедровицкого».— М.: «Путь», 2004.

**Выращивание пространства свободы  
и ответственности с помощью интерактивного  
вопрошания как ответ на вызов  
современной образовательной ситуации  
для людей «серебряного» возраста**

*Автор опирается на опыт работы со слушателями «Серебряного университета» — людьми пенсионного возраста, желающими осваивать тьюторские компетенции. Задача по вовлечению представителей «серебряного» возраста в новую конфигурацию рынка труда является одним из ключевых вызовов для современной образовательной ситуации. Одним из ответов на этот вызов является использование техник интерактивного вопрошания как средства формирования пространства для само- и переопределения.*

*Возможно, что всякий вид дисциплины ума заключается  
во владении совокупностью вопросов  
и в правильном их употреблении.*

*Математик Дьёрдь Пойа*

**В чем контекст ситуации на рынке труда?**

С одной стороны, по оценкам Роструда ожидается рост числа безработных предпенсионеров в полтора раза, т. е. увеличение в 2020 году среднемесячного числа людей предпенсионного возраста, официально зарегистрированных в качестве безработных. Вскоре этот прогноз был удален, но не опровергнут. Согласно прогнозу ведомства среднемесячное число официально зарегистрированных в качестве безработных предпенсионеров (ими считаются люди, которым до выхода на пенсию осталось пять лет) составит более 150 тыс. человек, что примерно на 63% больше, чем сейчас (92 тыс.) [1]. Ситуация осложняется

еще и тем, что в России официально трудоустроены только 40% из 10,1 млн. граждан предпенсионного возраста [2].

Однако взгляд на новую трудовую волну людей предпенсионного и пенсионного возраста как на обузу, с которой надо поступать в духе «как бы поскорее от этого избавиться», на наш взгляд, представляется ошибочным. Все больше экспертов, общественных и политических деятелей начинают видеть в этом явлении потенциал для развития. Статистика в развитых странах, как ни странно, подтверждает этот подход. «Современный предприниматель ежегодно становится все старше и опытнее... зрелое население других стран также проявляет высокую предпринимательскую активность. В Великобритании, Ирландии и Австралии, предприниматели 50+ лидируют по числу новых стартапов, уверенно обгоняя поколение своих детей и внуков. Поддержка зрелого предпринимательства названа ключевым инструментом достижения стратегических экономических целей во многих странах Евросоюза и Японии» [3].

### **Кто акторы и каковы барьеры?**

Известный визионер Юваль Ной Харари развивает следующую мысль: «Но в пятьдесят вы уже не хотите меняться и, скорее всего, отбросили мысль о завоевании мира. Знакомые места, привычные занятия, любимая футболка. Вас гораздо больше привлекает стабильность. Вы столько вложили в свои навыки, карьеру, личность и мировоззрение, что не желаете начинать все сначала. Чем упорнее вы трудились над созданием чего-либо, тем труднее от этого избавиться и освободить место для нового. Возможно, вы по-прежнему цените новый опыт и мелкие усовершенствования, но большинство людей старше 50 лет не готовы перестраивать глубокие структуры своей идентичности и своего “я”... Чтобы идти в ногу со временем — не только в экономическом, но и в социальном плане,— вы должны быть способны постоянно учиться и перестраивать себя, по меньшей мере в таком юном возрасте, как 50 лет... Вам

придется постоянно отказываться от того, что вы лучше всего знаете, и осваивать неизвестное» [4, 319–320]. Несмотря на то, что нацпроект «Демография» предполагает, что на учебу будут отправляться 50 тыс. человек ежегодно, тем не менее, этих усилий явно недостаточно. К сожалению, не так много известно методик и акторов, которые бы отвечали на этот вызов и могли бы массово работать с «серебряной» возрастной группой.

Одним из новых акторов в поле работы с новой трудовой волной 55+ является «Серебряный университет» — это проект Московского государственного педагогического университета, который стартовал в 2017 году и куда первоначально было подано более 50 тысяч заявлений от москвичей. Одним из предлагаемых и пользующихся популярностью курсов является курс «Основы тьюторской деятельности». Кстати уже каждый третий студент магистерской программы для тьюторов в МГПУ в 2019 г. старше 50 лет. Одной из составных частей данного курса являются сессии интерактивного вопрошания, разработанные в Международной лаборатории интерактивного вопрошания (далее Лаборатория).

### От «Чему учить?» к «Чему учиться?»

Обычно для представителей сферы образования главным вопросом является вопрос «Чему учить?», однако в условиях нестабильного, неопределенного, сложного, неоднозначного мира, который иногда называют VUCA-мир (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), этот вопрос уже неактуален. С одной стороны, никто не может гарантировать, какие именно компетенции понадобятся в ближайшем будущем, а значит, ценность обучения находится в зоне риска. С другой стороны, от работника все больше требуется перешагивать за шаблоны, постоянно учиться и переучиваться, организовываться и самоорганизовываться в ситуации неопределенности, т.е. главным результатом процесса учения-обучения становится приобретение именно этих качеств (иногда это

называют «мягкие навыки», или soft skill), а не конкретного набора знаний, умений и навыков. И наконец, в современном мире требуется эффективно взаимодействовать с другими — работать в команде; понимать, что делают другие; доносить свое понимание до других и т.д. Данные обстоятельства предполагают смену акцентов с парадигмы обучения «Чему учить?» на парадигму интерактивного учения (Independent and Interactive Learning) «Чему учиться?». Стоит заметить, что автор не отрицает необходимости обучения, но, скорее всего, его «вес» в современном образовании будет падать и занимать подчиненное место в парадигме интерактивного учения.

### **В чем ценность интерактивного вопрошания?**

Для индустриальной эпохи было характерно иерархическое вопрошание: тот, кто старше по статусу, возрасту, должности и так далее мог спрашивать у того кто ниже, но, не наоборот. Нижестоящие, конечно могли задавать вопросы, но исходя из определенного набора приемлемых тем. Да что там вопросы — рабочего в США в 1940-х годах могли уволить за то, что он улыбался. Индустриальный тип отношений власть-подчинение взял на вооружение передовые формы стандартизации и контроля. Как пишет американская исследовательница организационного обучения Эми Эдмонсон, возникли организации для выполнения планов: «Успех Форда был во многом связан со строжайшим контролем над деятельностью подчиненных; сегодня такой стиль управления называют директивным или авторитарным. Управление “сверху вниз” является одним из компонентов обширной методологии, известной как научное управление» [5; 29]. Эта индустриальная машина, основанная на страхе, предсказуемости и уверенности, работала до тех пор, пока корпорации-лидеры и государства не стали рушиться как карточные домики — они не смогли себя перестроить в связи с новым глобальным миром знаний, технологий и потребителей. Новый VUCA-мир стали «приручать» разными способами,

в том числе с помощью техник вопрошания, которые стали ключевыми компонентами дизайн-мышления, проактивного (открытого) мышления и т.д., построенных на другом отношении к человеческой свободе и активности.

### **Каковы техники интерактивного вопрошания?**

Первые пособия по «Искусству вопрошания» издавались для учителей по крайней мере с конца XIX века и до конца XX века эти пособия оснащали учителя вопросами и способами их задавания. Лишь недавно, когда была понята чрезвычайная ценность в самостоятельном формулировании вопросов, стали появляться методики интерактивного вопрошания. Здесь первопроходцами являются французский философ Оскар Бренифье; основатели Right Question Institute Дэн Ротстайн и Луз Сантана; исполнительный директор Центра лидерства при Массачусетском технологическом институте и старший преподаватель курса лидерства и инноваций в Школе менеджмента имени Слоана Хел Грегерсен. В целом у всех современных методик вопрошания есть следующий набор особенностей: во-первых, искусственно создается временной «зазор» между постановкой вопросов и ответами; во-вторых, накладываются запреты на комментирование и разъяснение вопросов; в-третьих, идет генерация вопросов собственных вопросов, а не использование готовых списков вопросов. В целом эти приемы позволяют осуществить остановку предыдущей активности (деятельности), что является ключевым условием для перехода к новому. В ходе экспериментальных работ в нашей Лаборатории были разработаны дополнительные наборы приемов, которые усиливают эффект вопрошания: во-первых, после генерации вопросов продуктивно производить группировку вопросов в группы (эта методика называется «Карта вопросов»); во-вторых, важно включить элемент телесного движения по ходу задавания вопросов в кругу участников с целью получения синергии через мгновенную обратную связь на поставленный вопрос от других (методика «Динамическое вопрошание»);



в-третьих, искусственное перемещение участников через ряд ключевых для данного обсуждения позиций, культивирование внимательного отношения к другим позициям («Позиционное вопрошание»); в-четвертых, устранение социальных и формальных статусов, дающих преимущественные права на задавание вопросов, формирование культуры экзистенциального равенства перед неопределенностью; и, наконец, в-пятых, ключевые схемы, разработанные в Московском методологическом кружке («Шаг развития», «Перенос отрефлектируемого опыта», «Три методологические доски», «Акт коммуникации», «Цели-проекты» и т.д.) были переинтерпретированы в вопросы.

Слушатели «Серебряного университета» в возрасте 60+, используя технику «Карта вопросов» в 2019 году поставили следующие вопросы в разделе «профессия»: «Как, когда, каким образом можно повышать свой профессионализм в тьюторской профессии?», «Является ли дальнейшее трудоустройство (для тех, кому это нужно) частью “забот” создателей этой образовательной программы?» В разделе «жизнь» слушателей волновали следующие вопросы: «Кто я? Как определиться с будущим?», «Как поддерживать интерес к жизни?», «Как реализовать свой жизненный опыт в реальной жизни?», «Как быть более полезным в жизни для всех?», «Как поддерживать интерес к жизни, не уйти в рутину и апатию?», «Как работать с детьми из детского дома?» Участники активно втянулись в работу и отмечали, что вопросы помогли увидеть себя по-новому и «перезагрузиться».

В ходе трехлетнего использования методик интерактивного вопрошания можно сделать следующие выводы. Во-первых, у людей повышается мотивированность, осознанность и заинтересованность; во-вторых, формируются конструктивные и доверительные отношения между участниками; в-третьих, появляются как индивидуальные, так и коллективные продукты в виде набора собственных содержательных вопросов с принятием ответственности за них[6]. В целом за 90 минут удается приоткрыть дверь в коллективное пространство свободы

и ответственности, что, на наш взгляд, является важнейшим образовательным результатом техник интерактивного вопрошания. Здесь следует подчеркнуть, что к практикам интерактивного вопрошания надо относиться не как к универсальному и гарантированному инструменту, а как к сложной организации по выстраиванию пространства свободы и ответственности.

Данные утверждения позволяют сделать вывод, что умение задавать самостоятельные вопросы, работать с ними в пространстве неопределенности вырабатывает готовность меняться при столкновении с реальностью и является исключительно важным в современном мире, особенно для возраста 50+.

### Литература

1. Минтруд предсказал рост числа безработных предпенсионеров в полтора раза // Официальный сайт РБК Режим доступа URL: <https://www.rbc.ru/society/19/07/2019/5d31eea69a79470febda8985> (дата обращения 30.08.2019).
2. Ивушкина А. Незаслуженный отдых: 60% граждан предпенсионного возраста не работают 29.08.2019 // Официальный сайт газеты «Известия» Режим доступа URL: <https://iz.ru/915211/anna-ivushkina/nezasluzhennyi-otdykh-60-grazhdan-predpensionnogo-vozrasta-ne-rabotaiut> (дата обращения 30.08.2019).
3. Возрастные сотрудники — самый недооцененный ресурс современной экономики <http://companies4all.ru/articles/zrelye-sotrudniki-samuyu-nedoocenennuyu-resurs-sovremennoy-ekonomiki>
4. Харари Ю. Н. 21 урок для XXI века. — М.: Синдбад, 2019.
5. Эдмонсон Э. Взаимодействие в команде: как организации учатся, создают инновации и конкурируют в экономике знаний. — М.: Эксмо, 2016. — 320 с.
6. Карастелев В. Е. В чем состоит современная культура вопрошания? Как научить ставить собственные вопросы, а не заимствовать чужие? // Современное образование. — 2018. — № 4. — С. 104–118. Данилова В. Л., Карастелев В. Е. Искусство работы с вопросами — грамотность XXI века // Идеи и идеалы. — 2018. — № 2, т. 2. — С. 113–127.

## Создание образовательных ситуаций в работе со старшими подростками (из опыта тьюторского сопровождения в проекте «Встреча с Мастером»)

*В статье рассматриваются возможности проекта «Встреча с Мастером» для конструирования или возникновения образовательных ситуаций в работе со старшими подростками — девятиклассниками. Тьюторская позиция, на которой стоит автор, позволяет глубже проанализировать реализацию проекта и предложить его как ресурс для моделирования индивидуализированного образования в основной школе.*

«Что обычно считается «единицей» образовательного процесса? — урок. А для нас «элементарный кирпичик» — это образовательная ситуация. Она завершается тогда, когда у каждого её участника возникли своя версия, своё представление, свой вопрос. А что такое «создать ситуацию»? Это означает сконструировать её и воплотить в жизнь. Но вот дальше сконструированная ситуация приобретает саморазвивающийся характер» [1]. Этот фрагмент книги А. Тубельского задал фокус осмысления опыта реализации проекта «Встреча с Мастером» в работе со старшими подростками МБОУ СОШ № 7 города Чайковского.

Проект «Встреча с Мастером» возник в школе как ответ на вызов: 9-классник должен быть готов к выбору профиля обучения. Этот вызов усилился в связи с переходом школы на ФГОС среднего общего образования. Анализ данных исследования, проведенного в школе, и требований ФГОС позволил сформулировать *проблему*, на решение которой направлен проект. Её сущность гипотетична: размытость представлений учащихся о профессиональном мире и своих действиях по вхождению в этот мир связана с отсутствием опыта взаимодействия с этим миром у подростков. Данная формулировка показала и путь реализации проекта — создание такого пространства самоопределения учащихся, в котором будет

происходить реальное взаимодействие подростка с представителями профессионального мира. Понимание того, что новый опыт, приобретаемый учащимся, необходимо осмысливать, потребовало выделения особого места в этом пространстве для организации тьюторского сопровождения.

#### Краткая аннотация проекта

##### Задачи проекта:

1. Обеспечить систематическое изучение запросов учащихся на «встречи» с Мастерами.
2. Разработать и провести образовательные события, включающие учащихся в личностно-значимую деятельность по освоению мира профессий.
3. Содействовать оформлению индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) учащихся, связывающих профильное обучение, профессиональные и образовательные планы.
4. Подготовить классных руководителей к выполнению функций сопровождения в тьюторской позиции.
5. Расширить круг партнеров школы, содействующих профессиональному и личностному самоопределению учащихся.

##### Описание этапов проекта

Проект включает в себя несколько этапов, логически связанных друг с другом.

**1-й этап — «Визит Мастера».** На этом этапе организуется изучение запросов учащихся на встречу с Мастером в стенах школы. Изучение запроса проходит сначала в рамках деловой игры «Рынок труда». В ходе игры учащиеся выявляют свои дефициты в представлениях о себе и о профессиях. Затем проводится анкетирование. По запросам учащихся подбираются ресурсы для проведения образовательного события. Одним из ресурсов являются родители. Важно, чтобы Мастеров было столько, сколько заявили в своем запросе подростки. В реальности произошло следующее. 15 Мастеров, готовых к встрече с ребятами, презентовали себя на общем сборе. А затем каждый учащийся выбрал двух Мастеров (две визитки из разных потоков), с которыми ему

хочется встретиться. Все Мастера на этапе подготовки нацеливались на общий алгоритм взаимодействия: знакомство (рассказ о себе и своей профессии), практическое действие, связанное с профессией (по заданию Мастера), «круглый стол» — ответы на вопросы учащихся. Завершение встречи развернулось на рефлексивных классных часах.

Авторы проекта специально конструировали рефлексивную встречу, на которой классные руководители выступали в тьюторской позиции. Итоги рефлексивных классных часов были подведены и сделан вывод — для части подростков образовательная ситуация случилась. Например, среди участников появились те, кто разочаровался в своем прежнем профессиональном выборе. Именно эта категория совершила открытие типа: «Оказывается, чтобы стать врачом, нужно долго учиться» или «Оказывается, работа юриста — это очень ответственно». Другая часть — ребята, вышедшие из «Встречи с Мастером» с вопросами. Общее состояние характеризуется как растерянность. «Кажется, выбрал не те предметы для ОГЭ. Что теперь делать?»; «Эта профессия мне не подходит. Как искать другую?». Таких участников после общей сводки оказалось около 30%. Остальные ребята «прошли» «Встречу с Мастером» как проходят физику, химию и т. д. Вопросов не появилось, осталась дежурная фраза «Надо еще подумать». Таким образом, само конструирование образовательной ситуации и ее реальное проявление в жизни конкретного субъекта — это два взаимосвязанных, но не идентичных процесса.

**2-й этап — «Неделя без турникетов».** На переходе от первого ко второму этапу проводилось повторное анкетирование, которое выявило запросы учащихся на экскурсии на предприятия и в организации Чайковского муниципального района. При организации экскурсий использовались ресурсы единого дня профориентации, проводимого учреждениями среднего профессионального образования, учитывалось желание учащихся совершать экскурсии. Итог этапа — рефлексия полученного опыта и коррекция индивидуальных предпрофессиональных

планов. С точки зрения конструкции образовательной ситуации, этап провальный. Все отдается на откуп принимающей стороне. В этой связи образовательный результат близок к нулю. Большинство экскурсий традиционны, не включают в себя деятельность. На них информации сообщается много, а усваивается мало. Каждый из организаторов экскурсий ориентирован на поток, а не на индивидуальное движение. Перед авторами проекта встал вопрос, как создать образовательную ситуацию для представителей профессионального мира и учреждений среднего профессионального образования, чтобы они изменили модели своей экскурсионной практики.

**3-й этап — «День тени».** К этому этапу девятиклассники подошли с выбором не просто профессиональной сферы деятельности, а конкретного рабочего места, с которым им хотелось бы познакомиться ближе. Свое желание участвовать в «Дне тени» они оформляли в мотивационное письмо, обосновывая свой выбор. Договоренности между школой и предприятиями (организациями) позволили девятиклассникам в определенный день выйти на рабочее место к Мастеру и в течение трех часов понаблюдать за его работой. Затем — взять у него интервью и подготовить отчет о полученном опыте. Все учащиеся — участники «Дня тени» получили возможность тьюторского сопровождения. Его осуществляли педагоги с тьюторской позицией, работающие в параллели 9-х классов. Практика показала, что такое сопровождение требуется на этапе написания мотивационного письма, в ходе подготовки к интервью и на этапе рефлексии. Мы понимали, что образовательный продукт, который мы получим в результате, непредсказуем. Наша задача была «проблематизировать ситуацию, задать ситуацию деятельности, сопроводить образовательное движение учащегося» [2].

Действие разворачивалось так. После получения информации о проекте и его возможностях каждый девятиклассник принял индивидуальное решение, участвовать в нем или нет. Это была первая проблематизирующая ситуация. В итоге

51 учащийся проявил желание стать «тенью» Мастера, а 56 человек отказались от участия. Следующий шаг — написание мотивационного письма. В нем необходимо было убедить Мастера, согласиться на взаимодействие. Задача оказалась посильна не всем. Несмотря на то что педагоги в тьюторской позиции сопровождали процесс осмысления сути мотивационного письма, мотивационные письма сдали 28 человек. Само мотивационное письмо как образовательный продукт очень ценно и специально анализировалось. В итоге до Мастеров дошли 24 человека. «День тени» проходил по особому расписанию в течение двух недель. После окончания встреч «теней» с Мастерами была объявлена дата «круглого стола», на котором подводились итоги.

Первый фокус, который обсуждали ребята — эмоции. Какие эмоции и впечатления остались от встреч с Мастерами? Почему? В большинстве случаев ребята говорили о положительных эмоциях. Радость от встречи, удивление, восхищение... Но были и другие мнения. Профессия оказалась скучной. Или — работа очень напряженная, было некомфортно. Второй вопрос — о связи результатов «Дня тени» и индивидуального образовательного маршрута. В ходе обсуждения ребята высказывались о том, что их представления о своем образовательном движении стали более четкими. Стало понятно, где учиться, сколько, какие предметы профилирующие. В то же время прозвучали суждения о том, что тонкости профессии: ненормированный рабочий день, большая загруженность — заставили задуматься, стоит ли осваивать такую профессию. Особо ценным эффектом в ходе «Дня тени» стал новый социальный опыт подростков. Некоторые их высказывания ярко свидетельствуют об этом.

«Нужно было ехать на предприятие на другой конец города. Я там никогда не была. Даже не знала, что оно там находится. Было страшновато...»

«Пришел в ветлечебницу. А там никто на меня внимания не обращает. Пришлось спрашивать, к кому обратиться. Никогда раньше не был в такой ситуации...»

«Сидели у кабинета врача. Ждали, когда он освободится. А там один стул... Никто не позаботился, на чем мы будем сидеть...»

«День тени» — самый ресурсный этап проекта с точки зрения создания образовательной ситуации. Практически каждый участник, вошедший в «День тени», вышел из него с новыми представлениями, вопросами, открытиями.

**4-й этап — «Мастер ИОМ».** Логичное завершение проекта: после встреч с Мастерами стать Мастером своего индивидуального образовательного маршрута. На этом этапе все девятиклассники участвовали в деловой игре «Образовательная картография» [3]. В течение дня они встречались со «старожилами» — представителями старшей школы, задавали вопросы, обращались к тьюторам, создавали свою индивидуальную образовательную карту. В ней, придерживаясь специальных правил, они отражали свой опыт, цели и действия, связанные с профильным и профессиональным самоопределением на ближайшие 3–5 лет. Все карты вывешивались, проводилась их экспертная оценка. Каждый автор карты мог пояснить свой маршрут в живом общении с экспертом. Практика показала, что деловая игра «Образовательная картография» открывает большие возможности для создания образовательных ситуаций. В самой конструкции игры есть мощные проблематизирующие моменты, которые позволяют каждому подростку оформить представление о своем будущем максимально конкретно, индивидуализировано, с опорой на личный опыт. По итогам экспертной сессии была проведена рефлексия и высказаны рекомендации авторам карт. Теперь, каждый участник игры сам решал, будет ли он дорабатывать карту или нет. Но именно карта станет первым документом, который будет предъявлен на собеседовании при поступлении в 10 класс.

И еще раз мы столкнулись с ситуацией, когда возможности есть, а использование их в качестве ресурсов происходит далеко не всегда. После экспертной процедуры стало очевидно, что 60% карт носят неконкретный, обобщенный характер. В них



не отражен индивидуальный опыт. А за общими формулировкам цели «хорошо сдать ЕГЭ» кроется неосмысленность собственных представлений о будущем. Хотя третья часть девятиклассников смогла отразить в карте свои особенности и в прошлом и в будущем. Значит ли это, что вся работа по реализации проекта неэффективна? Можно ли добиться более качественного результата? Каким образом? Эти вопросы являются ключевыми для авторов проекта. Некоторые ответы уже найдены. В частности, участники проектной группы решили, что:

- следует уделять особое внимание развитию умения учащихся формулировать вопросы;
- необходимо расширение пространства деятельностных проб подростков, в том числе через образовательные сессии-интенсивы;
- важно накопить позитивный опыт тьюторского сопровождения в деятельности по самоопределению и у учащихся, и у педагогов;
- нужно удерживать фокус внимания на запросах учащихся и реагировать на их изменения.

Безусловно, это потребует дополнительных изменений в организационно-педагогических условиях, создаваемых для самоопределения старших подростков в школе. И эта задача сама по себе вызывает напряжение. Ее решение для проектной группы становится образовательной ситуацией.

### Литература

1. Тубельский А. Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми, изд. «Образовательные проекты», серия «Школа для каждого — школа для всех», 2019 г. <https://www.labirint.ru/books/678549/>
2. Искандарова Д. Ф. Проектирование педагогических ситуаций // Вестник ЧПУ.— 2008.— № 4.
3. Митрошина Т. М., Технология «Образовательная картография» <https://thetutor.ru/jekspertiza/almanah-tjutorskih-praktik-i-tehnologij/tehnologija-obrazovatel'naja-kartografija/>

Буланов М. В.

Бараева В. С.

## **Антиконференция как образовательная ситуация**

*В статье анализируется опыт двух лет проведения интерактивной антиконференции для профессионалов, работающих в сфере образования, «Розетка». Данный формат рассматривается как образовательная ситуация, провоцирующая участников события на формулирование и оформление индивидуальных запросов на профессиональное развитие. В статье представлены способы вовлечения участников события в его проектирование, способы организации работы с запросами и дефицитами участников до и во время самого события.*

### **Образовательные события и сетевое сообщество**

Сообщество профессионалов как явление интересно рассматривать с точки зрения метафоры сети. Сеть образовательных организаций. Сеть специалистов. Сеть сообществ. В 2017 году команда организаторов мастерской «Образование», проанализировав трехлетний опыт организации летних выездных школ для работников образования, пришла к выводу, что летние события нуждаются в поддержке в течение учебного года. За годы работы вокруг проекта начало формироваться сообщество профессионалов, которых связывает общее смысловое и ценностное поле, и главное — сфера образования. Так родилась идея проведения двухдневных событий для педагогов и всех, кто хочет делать образование лучше. Эти события получили название «Розетка». В 2019 году, когда за плечами организаторов было уже более восьми событий в пяти городах России, мы начали изучать эффекты, получаемые от участия в них. В частности — через ракурс образования. Каким образовательным потенциалом может обладать двухдневное событие для педагогов? Можно ли рассматривать «Розетку» как образовательную ситуацию для ее участников?

Теория образовательных событий известна тьюторскому сообществу. Образовательное событие — форма реализации образовательной деятельности, специальная образовательная программа, выстроенная как интенсивная встреча реальной и идеальной форм. (Миркес М., 2014) В образовательном событии Мария Миркес и соавторы выделяет следующие результаты: субъектность, рефлексия (в том числе собственных дефицитов и способностей); самоопределение (позиционное, относительно направлений своего дальнейшего образовательного движения; определение целей и задач профессионального и личностного развития, способов и образов работы в команде, в различных предметных содержаниях); управление ресурсами (например анализ собственных ресурсов, поиск и создание, конвертация ресурсов); формирование компетентностей и умений.

### **Образовательное событие в образовательном городе**

Познакомившись с исследовательскими статьями коллег из школы антропоники, мы поняли, что мыслим «Розетку» в очень похожих категориях. Но прежде, чем мы приведем анализ событий, жанр которых можно обозначить как антиконференция, следует упомянуть еще одну теорию, а именно — теорию образовательного города.

В ситуации, когда педагог или работник сферы образования не находит должной поддержки в своем рабочем коллективе, ищет вдохновения для себя и стимулов для своего профессионального роста, он обращается к сети. И «сеть» здесь не метафора, а буквально интернет. Учителя объединяются в сообщества на онлайн-форумах, в группах социальных сетей, ищут методические разработки на специализированных сайтах. Однако живой сети для таких учителей нет: многие участвуют в педагогических объединениях, ассоциациях и профсоюзах, но при этом по-прежнему остаются наедине со своей собственной практикой, стесняясь обсуждать негативный опыт или признаваться в собственных профессиональных дефицитах.

Возвращаясь к теории образовательного города. Израильские исследователи, например Рон Двир (Dvir, 2005), уже несколько лет претворяют в жизнь проект City2City, помогая различным организациям создавать эффективную сеть взаимодействия ради большой цели — создания образовательной среды в масштабах целого города. Идея, соответствующая духу нашего времени. В своей теории Двир вводит понятие knowledge moments, что буквально можно перевести как «моменты знаний», или, как нам видится более точным — образовательные ситуации. Составляющие образовательной ситуации для проектирования и анализа, по Двиру: люди (кто участвует), место (где участвуют), цель (зачем участвуют), процессы (запланированные и спонтанные). Таким образом, с помощью этой рамки возможно изучать образовательный потенциал города и городских пространств, опознавая, где и при каких стечениях обстоятельств случаются образовательные ситуации.

**Ключевые принципы проектирования антиконференции «Розетка»** возникла, потому что в обычных мероприятиях для образовательного сообщества много формализма — используются в основном фронтальные виды активностей (доклад, онлайн-голосование, пленарная дискуссия), которые по факту относятся к пассивным методам обучения. Активные методы также анонсируются на образовательных мероприятиях — в программах конференций можно найти мастер-классы, воркшопы, презентации и пробные занятия. Все названные методы, возможно, и обладают образовательным потенциалом, но в условиях крупных конференций и форумов эффекты от этих форматов скорее стремятся к нулю. Возможные причины: неточности в расписании программы дня (когда из запланированного часа на мастер-класс остается 30–40 минут), технические неполадки (проблема с электроэнергией, с использованием незнакомой ведущему техники), недостаточная компетентность/подготовленность выступающего (не знает, какая будет аудитория, не успевает

подготовить адекватный сценарий активности для массового мероприятия). Вдобавок участники таких мероприятий приходят настроенными на пассивное поглощение, так как сами форматы в основном предусматривают либо быструю передачу информации, без проживания ее участниками, либо рекламу спикера, который ведет этот формат. Плюс к этому, многие конференции — массовые мероприятия, в которых сложно предсказать состав аудитории и считать ее запросы к мероприятию. Собрав подобную критику конференций и профессиональных мероприятий, мы сформулировали следующие принципы для события, которое теперь можно назвать антиконференцией.

**Принцип партисипаторности.** Практика партиципации, или соучастия, активно используется в урбанистике на стадии предпроектных исследований. Партиципация — вовлечение будущих пользователей городских объектов в проектирование этих городских объектов. Данный принцип отличает событие «Розетка» от педагогических конференций и форумов, программы которых составляются программными комитетами и экспертными советами, чтобы впоследствии быть представленными посетителям. Партисипаторность пронизывает событие на различных уровнях:

- совместное определение тем (через анкетирование, контент-анализ полученных ответов, интерактивное обсуждение полученных данных);
- определение результатов (образ результата события неизвестен до его окончания), организация мероприятия (вовлечение участников в волонтерскую деятельность во время события);
- краудфандинг (вместо продажи спонсорам и партнерам мест в программе);
- опора на индивидуальные запросы и опыт участников в процессе создания и проживания программы антиконференции.

**Принцип интерактивности.** Реализуется в форматах, которые отбираются для программы «Розетки» и являются

естественной стадией эволюции событийных методов. Интерактивность заключается в организации совместной деятельности участников, при которой все взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу сотрудничества по разрешению проблемы. У каждого участника есть возможность получить время и место для того, чтобы самому стать спикером, провести свой формат, чтобы его голос звучал. Этой возможности часто не хватает в формальных конференциях, где право голоса есть у спикеров и экспертов.

**Принцип неформальности**, или «я не моя работа». На событии все участвуют от себя лично, не представляя проекты, школы, компании. Такой фокус помогает соблюсти необходимый уровень неформальности коммуникации и действий в пространстве, что влечет за собой создание энергичной, деятельной, творческой атмосферы. Важно создать возможности не только для правильной и продуктивной работы вместе, но и выделить достаточно времени на неформальное, читай — немодерируемое общение: кофе-брейки, обед, вечернее событие (читка пьесы, тренинг по творческим состояниям, вечеринка со стенд-ап выступлениями).

**Принцип избыточности**. Программа формируется таким образом, что в определенный момент каждый должен принять решение о том, что он делает: в какой роли играет, в какой из множества активностей участвует. Выбор преподносится как ценность. И совершенный выбор действительно влияет на качество прожитого времени на событии.

В событии принимают участие разные люди: студенты и аспиранты педагогических специальностей, продюсеры программ, маркетологи, пиар-специалисты, репетиторы, тьюторы, психологи, вузовские преподаватели, активные родители, администрация образовательных учреждений, руководители

образовательных проектов и CEO образовательных стартапов, разработчики образовательного контента, учителя школ и педагоги дополнительного образования, сотрудники смежных сфер (культура, музейное дело, музыка, путешествия).

Возвращаясь к теории образовательных ситуаций Рона Двира, который считал людей важным условием для возникновения образовательных ситуаций, отметим, что значимым является и **принцип отбора участников**. Процедура отбора устроена таким образом, что любой заявитель должен еще на этапе регистрации стать сопроектировщиком события — предложить свои вопросы, поделиться проблемами, которые он видит в своей профессиональной области, указать собственную мотивацию участвовать. В случае если анкета заполнена неполно или формально, организаторы оставляют за собой право отказать в участии либо назначают дополнительную процедуру — интервью с участником, чтобы убедиться, что человек понял особенности события и готов принять его правила.

### **Схема анализа антиконференции как образовательной ситуации**

С точки зрения образовательных ситуаций «Розетку» можно анализировать в двух масштабах: событие и форматы. Как событие, двухдневная антиконференция имеет четырехчастную структуру:

- *часть первая* — формирование запроса и складывание общего коммуникативного поля участников,
- *часть вторая* — рефлексия личного профессионального опыта участника по выявленным ранее вопросам и проблемным темам и фиксация этого опыта в публичном пространстве,
- *часть третья* — работа с профессиональными и личностными дефицитами и обмен опытом,
- *часть четвертая* — осмысление полученного опыта и формулирование возможных планов на будущее.

Спроектировав структуру события, необходимо обратить внимание на схему образовательной ситуации, в которую мы хотим поместить участника. Мы поймем, что схема образовательной ситуации выглядит сложнее и менее структурированно, чем композиция самого события. Обобщенная схема образовательной ситуации: вызов — навигация — фиксация — проба — планы. Попробуем разложить элементы события по стадиям этой схемы, представив в таблице, чтобы показать разницу между композицией события и тем, какие стадии проходят участники в течение двух дней.

<b>Вызов</b>	<b>Навигация</b>	<b>Фиксация</b>	<b>Проба</b>	<b>Планы</b>
Анкета-заявка на участие	Подробная программа в тетради-навигаторе с указанием целей и задач каждого формата	Заполнение таблиц и карт в тетрадях-навигаторах	Проведение активности (3 часть события)	Специальный раздел в тетради-навигаторе
Мировое кафе (1 часть события)	Импульс-доклады от фасилитаторов события (обобщение собранных данных из анкет-заявок) (1 часть события)	Регистрация своей активности для 3 части события	Участие в активности	Публичный формат презентации проектных задумок и планов (4 часть события)
Заполнение индивидуальной карты «болей» (2 часть события)	Короткие презентации активностей по обмену опытом (3 часть события)	Вербализация своих проектных задумок и планов (4 часть события)	Помощь в модерации и оцифровке форматов антиконференции (во время события)	Онлайн-чат для участников события (во время и после события)



Вызов	Навигация	Фиксация	Проба	Планы
	Оцифрованные данные, полученные на форматах события (списки, таблицы в цифровом и бумажном вариантах)		Экспресс-презентация и защита проектных задумок и планов (4 часть события)	Заполнение рефлексивных анкет и выполнение «домашних заданий» от участников

Таким образом, мы видим, что вовлекаясь в те или иные разномодальные части события (публичный и личный формат, групповой и индивидуальные форматы, креативные, аналитические, рефлексивные форматы), участник проходит завершённую линию работы со своим запросом, причем через несколько разных активностей. Этим и создается эффект, который команда между собой называет «эффектом полоскания в разных водах». Иными словами, даже если участник в какой-то момент события не может полностью включиться в него, он не потеряет возможности пройти схему образовательной ситуации, так как разные форматы в течение всей антиконференции подхватывают участника и возвращают его в схему образовательной ситуации.

Второй масштаб анализа событийного пространства антиконференции — форматы активностей. Часть из них мы уже обозначили в таблице выше. При ближайшем рассмотрении каждый формат может быть проанализирован по представленной нами схеме образовательной ситуации. Рассмотрим два примера.

Мастер-классы, или «образованческий своп». Формат из третьей части антиконференции, спроектированный в традициях формата open space. Стадия вызова выражается в том, что программа второго дня не спланирована заранее. Ни организаторы, ни участники до утра второго дня не знают,

что будет происходить в этой части антиконференции: какие темы будут обсуждаться, какие форматы будут проводиться, сколько они будут длиться по времени и кто их проведет. Стадия навигации осуществляется посредством знакомства участников со списком проблем (классифицированных и маркированных) и базой возможных решений этих проблем (оцифрованных и представленных в чате события), который составляется самими участниками в первый день. Вкладываясь в создание базы возможных решений проблемных ситуаций, участник анализирует свой профессиональный и личностный опыт и выбирает, каким своим опытом он может поделиться и в каком формате. Проанализировав свой профессиональный путь, фиксирует его. Наступает стадия фиксации — участник вносит себя в расписание с помощью заранее приготовленной таблички с заданным стандартом описания мастер-класса. Дополнительный вызов участнику — успеть подготовиться к проведению своего формата за вечер-ночь-утро между днями антиконференции. Стадия пробы заключается в том, что человек проводит свой мастер-класс. По нашему опыту, на этой стадии и принимаются важные решения — участник может передумать, к нему на заявленную активность могут не прийти, он может провести уже много раз отработанный сценарий или, наоборот, импровизировать. Таким образом, это может быть как положительная, так и негативная проба.

Второй формат для примера — ярмарка идей, которая проводится в четвертой части антиконференции и подводит участников к вопросу, как развивать в себе то, что было опробовано на «Розетке». Стадия вызова — в большом зале объявляется ярмарка, в пространстве приготовлены канцелярские товары, и любой участник может выйти и прилюдно за короткое время изобразить свою задумку на листе бумаги. Стадия навигации — ведущий озвучивает варианты того, что можно вообще представить на ярмарке (вопрос, на который не услышал ответа, реплика/ноу-хау, не высказанные ранее, проектная

задумка, запрос на обратную связь на уже реализуемые инициативы, так далее. Фиксация — человек вышел и изобразил схематично на листе свою идею в режиме «здесь и сейчас» без лишней критики и перфекционизма. Проба — другие участники пришли к стенду с идеей и задают вопросы, выдвигают контраргументы, критикуют, рекомендуют аналоги и ресурсы, предлагают сотрудничество. Получается, что участник за очень короткое время (сессия длится примерно 15 минут) получает возможность протестировать свою идею и получить обратную связь. После чего наступает стадия планирования — в своей тетради-навигаторе участник фиксирует полученный опыт и отмечает возможные следующие шаги.

### **Сопровождение участников антиконференции**

Конечно, для того, чтобы эти образовательные ситуации случились и были проявлены для самих участников, то есть чтобы участники рефлексировали во время события свой проживаемый опыт, мы используем разные виды сопровождения:

- от модератора события (ведение форматов события: постчай, тьюториал, мировое кафе, импульс-доклады)<sup>1</sup>. Ведущие понимают общую структуру события и ожидаемые результаты для участников, поэтому могут инструктировать участников и отвечать на их вопросы до, во время и после форматов;
- с помощью навигатора (индивидуальная тетрадь, в которой напечатаны вспомогательные материалы и схемы для личной работы участников на антиконференции);
- через оцифровку и маркировку смыслов, идей (онлайн-чат с постоянными обновлениями и системой хештегов, гугл-формы с вопросами по содержанию активностей, таблички с оцифровкой и маркировкой проблем и возможных решений, которые потом переводятся в PDF-файлы и рассылаются всем участникам;

---

<sup>1</sup> Подробнее о форматах события читайте в статье «Подключить к розетке» <http://edexpert.ru/rozetka-44277>

- информационная навигация (работают волонтеры, программа напечатана в тетради, напечатана и размещена в залах и кабинетах, анонсы предстоящих шагов события размещаются синхронно в разных информационных каналах);
- физическая навигация (плакаты, указатели, карта пространства);
- коммуникационная навигация по пространству и содержанию от ведущего со сцены (конференс), команды и волонтеров.

### **Образовательные эффекты антиконференции**

В завершение статьи приведем аналитику возможных образовательных эффектов «Розетки». Мы не говорим о результатах, так как для нас, организаторов, они очевидны: за два года существования проекта сформировалось сообщество учителей и работников образования, активность которого мы наблюдаем в онлайн-среде. На осень 2019 года в сообществе состоят порядка 400 человек, которые инициируют личные и групповые проекты, как то: проект про осознанное отношение к жизни «Выходные» поддержка для учителей «Клуб анонимных учителей», — находят работу и сотрудников, обсуждают актуальные новости и происшествия в сфере образования, находят компанию для визита на конференции и так далее.

Проанализировав обратную связь, полученную от 15 участников антиконференций из четырех городов России, мы выделили следующие группы образовательных эффектов:

- научился/узнал что-то новое и потом применил это в своей практике;
- установил новые или укрепил прошлые связи, получил поддержку или совет;
- получил личную обратную связь, отражение, что повлияло на самоощущение или самооценку;
- получил осознание про свою работу или про свои профессиональные качества, за чем последовали карьерные

изменения, развитие личного проекта, изменение индивидуальной образовательной траектории.

Проект продолжается и открыт к сотрудничеству. В проектирование новых событий вовлекаются как рядовые учителя, так и чиновники, и студенты, и обучающиеся родители. И мы верим, что события, построенные на принципах и формах, описанных в этой статье, действительно могут считаться образовательными ситуациями. Иначе продолжалось бы развитие этой инициативы?

### Литература

1. Dvir, R. (2005). Knowledge City, seen as a Collage of Human Knowledge. Получено из [innovationecology.com](http://innovationecology.com/papers/knowledge%20city%20human%20moments%20dvir1.pdf): <http://innovationecology.com/papers/knowledge%20city%20human%20moments%20dvir1.pdf>
2. Миркес М. С. (2014). Учёба с азартом. Хрестоматия мотивирующих внеурочных форматов образования (из опыта группы НооГен).— (М. Миркес, ред.) Получено 2019, из НАВИГАТОР 10–9, совместный проект МГПУ и РОСНАНО: <http://navigator.idomgpu.ru/uploads/general/mirkes01.pdf>

Монасевич З.Л.

Солдаткина М.А.

## Место спонтанности в образовательной ситуации краеведческой работы

*В статье обосновывается важность спонтанности детских действий в образовательной ситуации для содержательного общения, расширения культурных контекстов, естественной структуризации образовательного пространства под задумки детей, проявления внутренних побуждений и появления детской энергии для реализации своих идей.*

История и культура родного края в документах об образовании выделяются как важные темы для изучения в начальной и средней школе. На летнем образовательном проекте «Юные исследователи» мы работаем с детскими вопросами и предложениями для дальнейших совместных исследований. Нами было замечено, что школьники начальных классов проявляют небольшой интерес к родному краю, их запросы часто связаны с историей и культурой вне родных мест. Действительно, то, что далеко, кажется более притягательным, а то, что рядом — обыденным, «как бы» известным. Оно слито с наблюдателем — ребенком, является его естественной средой, не отделено от него самого. Мы задались вопросом — как привлечь живое внимание участников проекта к краеведческим знаниям?

Нам было важно задать как для детей, так и для наставников не предвзятое свободное отношение к объектам изучения, как писал Л. Н. Толстой, «главное средство для приобретения знания есть непосредственное отношение к явлениям жизни. Непосредственное отношение к явлениям жизни требует полной свободы» [3, с. 96]

До сих пор в педагогической работе остается проблема — работа по заранее придуманному плану педагога, где ученику отводится роль исполнителя этого плана, т.е. теряется

и не востребовано живое непосредственное отношение к объектам изучения как школьников, так и наставника. Мы поставили для себя задачу: искать те формы содержательного взаимодействия педагога и детей, где возможны появления и реализация детских смыслов, предложений, инициатив, т.е. «в стратегии гуманитарного исследования — это внимание к местам личного присутствия человека в образовании, к тому, как создаются человеком личностные образовательные формы» [1, с. 8]. Поэтому уделяли особое внимание феноменологическим ситуациям в ходе реализации наших задумок, где участники влияли на задуманный план своими спонтанными действиями.

Спонтанность нами понимается как способность человека активно действовать под влиянием внутренних побуждений, выходя за рамки, за правила, за условия заданной ситуации. Именно разбудить внутренние побуждения школьников и дать место для их проявлений — одно из трудных мест в педагогическом труде.

Живой процесс познания возможен, если задать открытое образовательное пространство, которое «нельзя сделать для человека, можно сделать только с участием человека» [1, с. 15]. Поэтому на проекте детям был предложен выбор мастерских, лабораторий, экспедиций, особое внимание уделялось качеству самих занятий, где продумывалось место возможности для личных смыслов и личного присутствия, а также удерживалась каждая из предметных линий, в которых продумывались форматы и содержание для работы участников. В данном случае это линия краеведения.

На проекте мы задали 3 варианта вхождения в краеведение: будущее (мастерская «Лего — город»), прошлое (культурологический квест), настоящее (социологическое исследование). Данный порядок изначально был задан непринципиально, но в ходе реализации мы заметили его целесообразность.

Во-первых, образы мира фантазии для детей младшего школьного возраста более реальны и полны большего

творческого потенциала, чем объекты реального близкого им мира. Это позволило нам, проводя параллели между детскими работами и фотографиями реальных объектов города, удивить и сделать странными культурные объекты, в дальнейшем — дети захотели заняться выявленными загадками. Так культурные объекты попали в поле зрения детей, что реализовалось в походе по городу и решении квеста. И только после этого появились люди, их истории и ценности, что изучали участники на социологическом исследовании.

Во-вторых, под краеведческой работой часто понимают только работу с прошлым родного края, т.е. его историей, нам было интересно посмотреть динамику развития и ухватить живое дыхание города через постройки и людей.

В-третьих, данные форматы создают возможность для становления образовательной мобильности, т.е. способности учиться в разных культурных средах, что станет основой для будущей профессиональной и социальной мобильности [2, с. 155].

Темой летнего образовательного проекта «Юные исследователи — 2019» был «Ритм». Ритм рассматривался во всех сферах жизни, в том числе и в краеведческой работе. Так в первый день проекта была представлена мастерская «Лего-город». Ее посетили дети 7–9 лет. Для того чтобы подвести детей к тому, что ритм мы можем наблюдать и в городе, нами была проведена небольшая экскурсия-презентация. В ней были показаны фотографии города Владимира: зданий, окон, мостов, клумб. Но для того, чтобы задать для ребят проблемную ситуацию, мы предложили фотографию с необычным окном, в котором не наблюдался ритм, а все было в хаотичном порядке. У детей это вызвало большое удивление. Далее ребятам было предложено самостоятельное задание: сконструировать лего-город, в котором мы могли бы наблюдать ритм. Все были так заинтересованы этим заданием, что мастерскую пришлось продлить еще на час. В итоге ребятам, удалось не только удержать ритм, но и выйти из заданности, которую демонстрировала



презентация. Спонтанные детские идеи позволили расширить понятие «ритма города» — они строили не только те объекты, которые были представлены педагогом, но и машины, железную дорогу, светофоры, людей. Это помогло детям включиться в образовательную ситуацию, результатом которой стал лего-город со своими ритмами, и у детей возникло чувство хорошо сделанной общей работы, в которую каждый внес свой вклад.

В данной работе спонтанные детские постройки из конструктора были вписаны в более широкий контекст понятия «ритм». Так спонтанность позволила увеличить сферу понимания изучаемого понятия через любимую деятельность младших школьников — конструирование и фантазирование. Это стало возможным благодаря организации занятия как открытого, где не имелось однозначного решения и возможны были личные вариации для реализации.

На следующий день желающие пошли на квест по городу. При проведении квеста «Ритмы в городе» ребятам были предложены задания, которые имели несколько решений. Например: «На пути вашего следования найдите и измерьте расстояние между повторяющимися элементами, используя придуманный способ измерения». После прочтения задания ребята нашли фонарные столбы на заданном маршруте и заметили, что фонари расположены на одинаковом расстоянии друг от друга, тем самым образуя ритмическое чередование. В качестве способа измерения ребята предложили использовать шаги, локоть, руки. Все предложенные варианты были когда-то изучены или опробованы детьми, тем самым участники выявили свой арсенал известных средств, от которого можно было оттолкнуться для изобретения нового способа измерения. Здесь произошло «оформление чувства собственного усилия и «очувствование» изгибов ситуации действия» [4, с. 20].

Одному из участников команды пришла идея измерить лентами. У всех ребят они были с собой как символы их команды. Ребята придали ленте другое значение — лента-мерка. Все

участники команды были увлечены измерениями. В результате выполнения этого задания ребята пришли к выводу, что расстояние между двумя фонарными столбами равняется 9,5 лент, т. е. 9,5 м, так как одна лента равнялась одному метру.

В самом начале похода квест не сильно увлекал мальчиков 7–9 лет, но спонтанная идея с лентами одного из них позволили высвободиться большому количеству энергии для измерения лентами расстояний. Непредвзятое отношение наставника к детским способам позволило принять необычный способ измерения и вписать его в более широкий культурный контекст математических понятий.

В тексте квеста были задания-загадки с метафоричным способом загадывания. Например, «Где в небесах женщины поют для художника?» (назовите ФИО художника). Несмотря на то что правильным считался ответ «Б. Ф. Французов» (на крыше здания с мемориальной доской имеются три барельефа лиц поющих дам), ребята предположили, что это памятник художнику, который был открыт 29 августа 2015 года — рядом с ним находится здание хоровой капеллы. Данного типа задания, построенные на метафоре, позволяют выстраивать участникам свои понимания переносных значений, соотносить и сравнивать объекты наблюдения, тем самым внимательно вглядываться в архитектуру города и удивляться краеведческим открытиям.

Еще в квесте командам на пути их следования предлагалось найти ритм в изображениях животных, растений. Одна из команд нашла мост, расположенный на улице Спасской. На нем можно увидеть 5 повторяющихся птиц. Другая команда искала ритм в растениях. Ребятам удалось найти клумбы с цветами, где был изображен рисунок с повторяющимся элементом. Данный тип заданий, с одной стороны, позволяет фокусировать свои наблюдения в городе согласно заданию, с другой стороны, в них есть место спонтанным наблюдениям.

Работой следующего дня стал социологический опрос, в ходе которого нужно было получить ответы жителей города на два

вопроса: «Чем вы занимаетесь в свободное время?» и «Помогаете ли вы людям?» Предложенное задание позволило включиться всем участникам и быть мобильными. В этом случае мы тоже можем наблюдать спонтанность, но уже в организации самого исследования. Если после получения задания многие команды ходили и спрашивали все вместе, то через некоторое время ребята стали подходить к прохожим по одному-два человека. Итак, спонтанные действия детей при выполнении задания позволили более эффективно выполнить данную работу, опросив максимально возможное количество людей за определенное время и уделив достаточное внимание каждому из опрашиваемых.

Таким образом, если образовательная ситуация подразумевает возможность для хаотичных и спонтанных действий детей, то создаются места для активности каждого участника с порождением личных смыслов и действий. Это обогащает смысловое поле содержательной работы при принятии педагогом неожиданных версий и вписывание этих детских вариантов в больший культурный контекст. Когда произошла фиксация на интересной идее, то возник переход от хаотичного движения в образовательной ситуации к естественной структуризации пространства детского действия под родившуюся идею и ее реализацию. Здесь появляется самостоятельная энергия детей, на которой они двигаются с полным включением в образовательную ситуацию, а значит, возникает личное присутствие человека в своем образовательном движении.

### Литература

1. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций. Коллективная монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. — Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2005. — 448 с.
2. Рыбалкина Н. В. Ст. Технология тьюторского сопровождения образовательного туризма/ Размышления о тьюторстве. — Москва — Тверь: «СФК-офис», 2016. — 188 с.

3. Толстой Л. »Н. Ст. Об общественной деятельности на поприще народного образования». — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 224 с. — (Антология гуманной педагогики).
4. Эльконин Б. Д. Ст. Функциональная структура Посреднического Действия/ Современность и возраст/ Эльконин Б. Д., Архипов Б. А., Островерх О. С., Свиридова О. И. — М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. — 60 с.

## Ценностно-смысловой потенциал образовательной ситуации — фактор развития индивидуализации иностранных аспирантов

*Цель статьи заключается в исследовании ценностно-смыслового потенциала образовательной ситуации как фактора развития индивидуализации иностранных аспирантов на практических занятиях по дисциплине «Организационно-управленческие основы высшей школы» в процессе подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре Дальневосточного федерального университета.*

Эффективность подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре Дальневосточного федерального университета определяется достижением основного результата — личностно-профессиональными изменениями субъекта обучения. Актуальной задачей является формирование у аспирантов ценностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности и активному взаимодействию в ней в процессе обучения, поэтому развитие ценностно-смысловой сферы обучающихся, поиск способов развития личностных новообразований является для преподавателей определяющим.

На наш взгляд, одним из таких способов в качестве обобщающей единицы является ценностно-смысловой потенциал образовательной ситуации как фактор развития индивидуализации иностранных аспирантов.

Исследование феномена «образовательная ситуация», его сущностных характеристик, дает возможность увидеть комплекс внешних условий протекания образовательной деятельности и как результат активного взаимодействия личности самого обучающегося, личности преподавателя и среды. Эффективные элементы образовательной ситуации дополняются

субъективными: межличностными отношениями, групповыми нормами, ценностями, смыслами, стереотипами [3].

Как отмечает Прозументова Г.Н., образовательные ситуации являются «местом пересечения уже сложившихся типов нормативности и рождающихся форм субъектности». Поэтому образовательная ситуация является «с одной стороны, как место преодоления нормативности и осознания своих отношений с системой и как пространство появления человека в своем образовании, а с другой — как одна из форм создаваемой им же самим образовательной реальности» [2].

С позиции данного подхода мы рассматриваем сущность образовательной ситуации в профессиональном образовательном взаимодействии с иностранными студентами.

Почему именно с ними?

Во-первых, приехав в Россию учиться, аспиранты испытывают культурный шок, вызванный дистанцией между привычной для них культурой своей страны и своего народа, традициями, сформированными ценностями, и иными культурами, иными традициями и ценностями, поскольку в группах обучаются до 30 аспирантов из разных стран (Афганистана, Сирии, Казахстана, Китая, Вьетнама, Кореи, Таиланда и др.). Во-вторых, им необходимо адаптироваться к русской культуре и культуре других народов России, представители которых обучаются и проживают на территории кампуса Дальневосточного федерального университета (ДВФУ).

В таком поликультурном окружении аспиранты первого года обучения не чувствуют себя свободными, пытаются соответствовать поликультурной среде, стремятся понять, чего от них ждут на занятиях, тем более, что у многих из них сложности со знанием русского или английского языков, и, если не сопровождать их в этот сложный период, все это может спровоцировать неврозы и агрессию [1].

Поэтому образовательная ситуация, спроектированная преподавателем, становится стабилизирующим, поддержи-

вающим иностранного обучающегося фактором. Она позволяет ему сохранить идентичность в такой многообразии культур, снять напряжение, создать на занятиях образовательную среду на основе принципа принятия каждого каждым, открытости, понимания, толерантности, эмпатии, учитывая индивидуальные запросы и интересы аспирантов.

Целью образовательной ситуации на вводных практических занятиях по дисциплине «Организационно-управленческие основы высшей школы» является выявление системы ценностных ориентаций *каждого* аспиранта, социально значимых мотивов поведения и деятельности как «появления человека в своем образовании», «одной из форм создаваемой им же самой образовательной реальности», направленной на расширение и усложнение индивидуальных интеллектуальных ресурсов, а на их основе — выстраивание позитивных отношений в студенческом сообществе университета, в сообществе аспирантов, преподавателей.

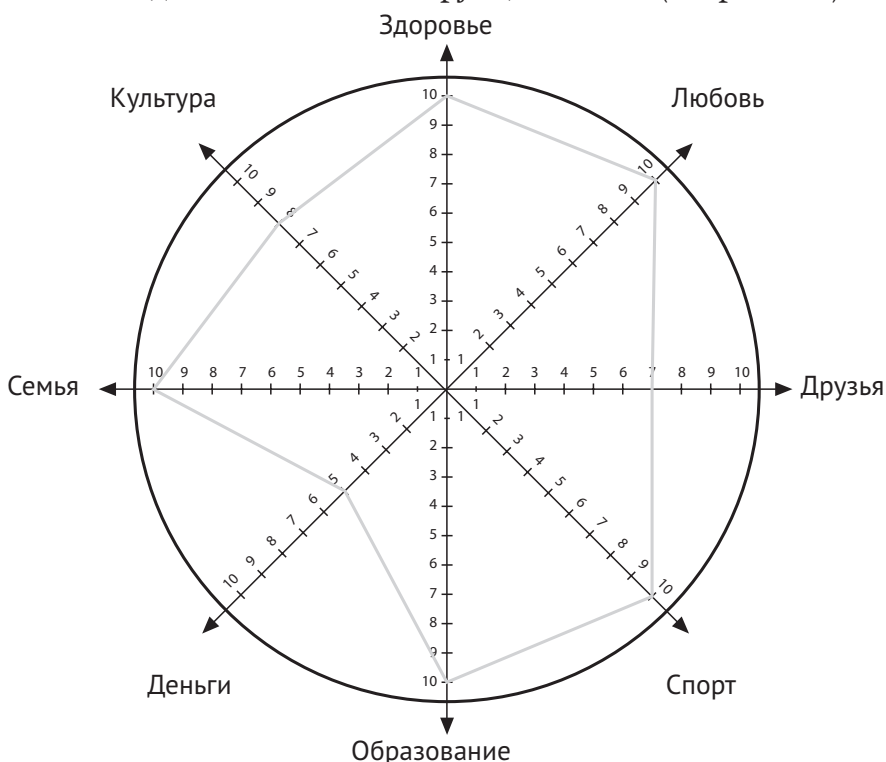
Деятельность преподавателя в данной образовательной ситуации строится на основе аксиологического и культурологического подходов, поскольку преподаватель выстраивает педагогический процесс в поликультурном сообществе, и ему необходимо учесть индивидуальный запрос аспиранта на изучаемый компонент содержания образования на основе его культурных интересов и ценностей, предусмотреть адаптацию обучающегося к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; выстроить групповое взаимодействие аспирантов на занятиях с людьми с различными традициями.

Следовательно, основным методом в данной образовательной ситуации является диалог культур, воспитывающий в человеке взаимопонимание, взаимопринятие и уважительное отношение к культурной идентичности других.

Следующий метод — это метод эмоционально-ценностного отношения к обучающимся: в его основе — сочувствие,

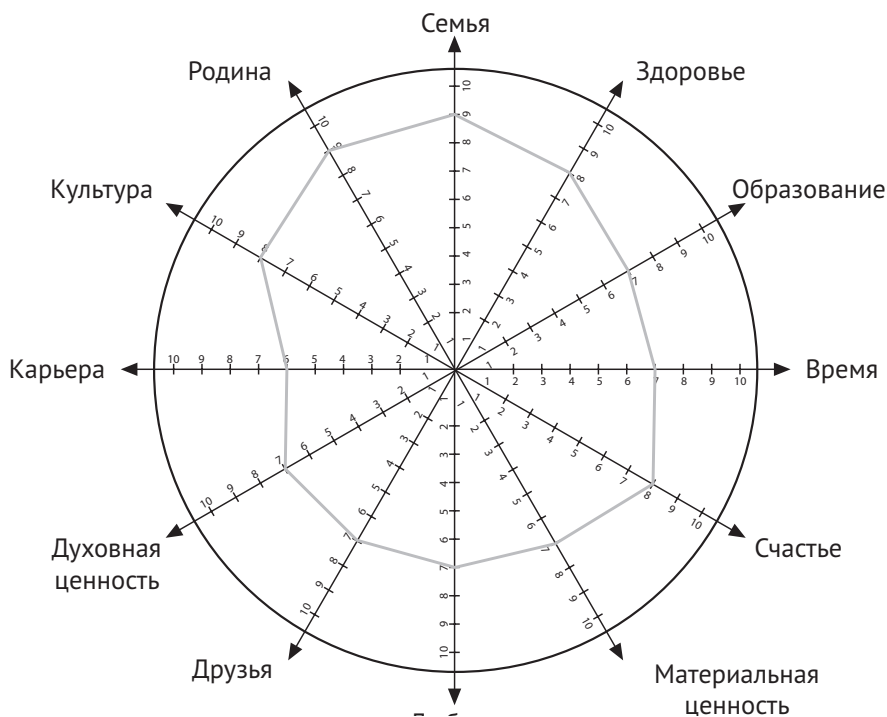
сопереживание, эмпатия, так необходимые аспиранту, человеку, находящемуся вне родины, испытывающему затруднения в обучении, с недостаточным знанием языка, на котором ведется преподавание. Оба эти метода удерживают концепт образовательной ситуации, сущностный содержательный потенциал которой сводится к осмыслению собственных ценностей, сформированных культурой каждого, а затем предъявление их малой группе (3–4 человека), обсуждение и выявление общих для малой группы ценностей. А затем — для всей группы (30 человек).

Это задание называется «Круг ценностей» (см. рис. 1, 2).



**Рисунок 1. Задание 1. «Круг ценностей». Аль-Абуди Юсиф Хуссейн Хамдан, аспирант 1 года обучения. Направление искусствovedения 50.06.01 Теория и история искусства.**





**Рисунок 2. Ценности, общие для группы (30 человек)**

Как видим, ни одна из ценностей, общих для иностранных аспирантов, не занимает позицию под номером десять (рис. 2). Самая значимая для них ценность — семья и родина. И это характерный показатель для аспирантов восточных стран. «Круг ценностей» показывает, какие общечеловеческие ценности предстоит сформировать каждому, чтобы быть понятым другими, и осуществить свои индивидуальные планы в жизни.

В процессе взаимодействия иностранных студентов в малых группах происходит узнавание друг друга, принятие, понимание себя, осмысление прожитого опыта, своих потребностей «здесь и сейчас», выявление собственных возможностей, выход на индивидуальный образовательный маршрут собственной жизни в течение трех лет обучения в аспирантуре.

Об этом аспиранты пишут в рефлексивном эссе после завершения практических занятий по дисциплине. Приведем отдельные высказывания. Например, на вопрос: «Какой смысл имели для меня эти занятия?» — отвечают следующее: «...я поняла главный смысл моей мечты — стать преподавателем, и я поняла, как важно научить студентов общаться, договариваться, учиться друг у друга, и как студент с преподавателем могут стать друзьями» (Ван Цяоши); «...я нашла свой образ будущего преподавателя» (Чжан Лэйлэй); «Я поняла, что самое главное в жизни человека. Это то, что отличает его от других. На нашем курсе учатся аспиранты из разных стран, и для меня было важно, кроме знаний по дисциплине, понять различные культуры. Эти занятия дали мне самый большой смысл: не как выучить много теоретических знаний, а как сделать себя, как относиться к жизни, лелеять момент, продолжать работать, расти, учиться, работать, жить» (Ли Дэли); «Эти занятия помогли мне понять, какую силу имеет работа в группе, и я возьму эти интерактивные методы для обучения русскому языку своих студентов в будущем» (К. Мирзаев); «...самый главный смысл... я поняла свой характер и состояния души, и самое главное, поняла, как надо обращаться к студентам и какими методами вести занятия в будущей работе; а еще: а) надо жить по планам; б) точно оценить себя, без высокомерия и заискивания; в) составить свой круг человеческих отношений; г) как только смог лететь — не прекращай полёт, как только смог мечтать — не оставляй мечту; д) век живи — век учись; е) вести учение сообразно индивидуальным способностям человека» (Лэй Шуан).

Образовательная ситуация — это не только организуемая педагогом структурная, временная и пространственная единица образовательного процесса, предполагающая совместное решение задачи педагогом и обучающимися, «в соответствии с их индивидуальными возможностями и субъектными проявлениями» (Деркунская В. А), но и *спонтанно* возникающая

образовательная ситуация. На наш взгляд, она дает больше возможностей для проявления индивидуализации обучающихся. Например, аспирант из западной Африки, не владеющий английским и русским языками, общался на французском, на котором в группе иностранных аспирантов никто не говорил. Общение удавалось выстроить с помощью жестов, мимики и словарей. Но на практических занятиях, когда необходимо было представить кейс по применению методов обучения, он спонтанно создал образовательную ситуацию, благодаря которой, метод, предложенный аспирантом, был всеми понят. Он показал маску предков своего племени, на которой были написаны слова-заповеди «мудрость», «труд», «энергия». Мудрость означает сохранение моральных человеческих ценностей (образ родителей); труд — взрослые, приносящие пользу обществу; энергия — молодость (образ молодежи). Ценностно-смысловой потенциал образовательной ситуации очевиден. Он еще глубже раскрыт аспирантом в его рефлексивном эссе. Отвечая на вопрос, «чему ты научился на занятиях?», лаконично ответил: «Это была возможность для меня познакомиться с людьми с разных континентов и обменяться. Тогда знание не имеет запаха, цвета и границ» (Муктар).

Таким образом, образовательная ситуация на занятиях с иностранными аспирантами несет в себе ценностно-смысловой потенциал и определяется не только содержательным компонентом дисциплины, но в целом комплексом, составляющим учебное взаимное действие: ценностями и смыслами, на которых преподаватель основывается в своей профессиональной педагогической деятельности; проявлением эмоционально-ценностного отношения к обучающимся; включением аспирантов в деятельность, отвечающую их индивидуальным запросам; фиксацией проявления творческой инициативы, вклада аспирантов в совместную групповую деятельность, возможностью увидеть свой результат, выявлением его уникальности как проявлением индивидуализации

аспиранта; а также наличием разнообразных видов обратной связи: рефлексия позитивного продвижения в саморазвитии, выявление трудностей, возникших в образовательной ситуации, в частности, в субъект-субъектном взаимодействии, и способы их преодоления.

Следовательно, выходя на уровень научного обобщения, мы можем утверждать, что ценностно-смысловой потенциал образовательной ситуации является базисом личностно-профессионального изменения субъекта обучения и фактором развития его индивидуализации.

### Литература

1. Лавриненко Т. Д. Корпоративная культура образовательного учреждения как фактор межкультурной коммуникации (с. 143–147). Сборник научных трудов по итогам работы VII Международной конференции «Образование личности и развитие межкультурной компетентности в новом тысячелетии» (INTERNATIONAL CONFERENCE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE) (14–16 сентября 2010 г.). Хабаровск: Россия, изд-во Дальневосточного государственного гуманитарного университета, 2010.— 295 стр.
2. Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: коллектив. моногр. / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2005.— 485 с.
3. Султанова Т. А. Образовательная ситуация как объект прогнозирования развития школы. Вестник Оренбургского государственного университета № 1 (176). 2015. с. 66–70.

## Встреча с представителем профессии как образовательная ситуация

*В статье представлено описание образовательной ситуации «Встреча с представителем профессии», её возможностей в контексте разработки и реализации индивидуальных образовательно-профессиональных маршрутов, а также основные этапы и некоторые особенности проектирования данной образовательной ситуации.*

Ключевой задачей тьютора в современной системе образования является сопровождение разработки и реализации индивидуальных образовательно-профессиональных маршрутов. Индивидуальный образовательно-профессиональный маршрут (далее — ИОПМ) как набор образовательных и профессиональных практик, приводящий к желаемому образу жизни, по аналогии с туристическим маршрутом, предполагает не только навигацию в разнообразных ресурсах (образовательных, профессиональных), но и прояснение исходной точки (А) — «где я сейчас?», «что мне интересно?», «чем мне нравится заниматься?» и некоторой точки Б, которая фиксирует желаемый образ жизни, воплощённый в профессиональной или иной значимой для подростка роли в будущем.

Образовательные ситуации, которые подбирает и проектирует тьютор в процессе сопровождения ИОПМ, могут быть направлены как на прояснение точек А и Б маршрута, так и на его более эффективную реализацию, достижение образа желаемого будущего. В данной статье мы остановимся на одной из наиболее сложных задач — сопровождение подростков в выборе желаемого образа жизни и в работе с такими запросами, как: «В какой ВУЗ поступать?», «Как выбрать профессию?», «Какие ЕГЭ сдавать в 11 классе?»

Встреча с представителем профессии (носителем определённого образа жизни) рассматривается нами как некоторая образовательная ситуация, которая может быть как подмечена тьютором, например, в пространстве широко представленных сегодня разнообразных профориентационных мероприятий, так и самостоятельно им спроектирована под запрос тьютора. В контексте разработки своего ИОПМ подросток начинает работать со списком гипотез, чаще всего представленных в виде профессий, поэтому одна из задач образовательной ситуации «Встреча с представителем профессии» — дать возможность подростку проверить ту или иную гипотезу.

В тьюторском сопровождении описываемой в данной статье образовательной ситуации можно выделить несколько этапов. Первый этап (подготовительный): фиксация запроса на встречу с тем или иным представителем профессии, определение цели беседы, составление перечня вопросов, а также обсуждение различных аспектов проведения интервью. Вопросы для специалиста составляются с учётом заранее проработанных подростком требований к профессии, образу жизни.

Второй этап работы — поиск представителя профессии. С одной стороны, это может быть организационной задачей тьютора, с другой стороны, подобная задача может стать образовательной ситуацией и для самого тьютора. Данный поиск специалиста для интервью предполагает работу с социальными сетями и их возможностями (в том, числе, с встроенными поисковыми системами, имеющимися фильтрами, хештегами и т. п.), специализированными форумами профессионалов, опросами знакомых, обращениями в Центры занятости и на различные предприятия.

Третий этап — непосредственно интервью, которое может быть организовано как в очном формате (в кафе, офисе, на рабочем месте представителя профессии), так и в онлайн-формате. Организация интервью на рабочем месте предоставляет дополнительную возможность познакомиться с условиями

труда, осуществить профессиональную пробу, что в значительной степени повышает эффективность образовательной ситуации. Одна из важнейших задач интервью — узнать о тех образовательных и профессиональных практиках, ситуациях, которые были использованы представителем профессии в его личном маршруте, познакомиться с опытом самообразования другого человека. Это позволяет подростку не только более точно построить своё карьерное движение после получения профессионального послешкольного образования, но и использовать предложенные ресурсы уже в старших классах. Например, будучи школьником, осваивать рекомендуемые представителем профессии специальные компьютерные программы (для дизайнеров, конструкторов), используя в дальнейшем свои наработки при создании исследовательских работ и школьных проектов; проходить дистанционные и очные курсы профессиональной направленности (фотографы, дизайнеры, SMM-специалисты, копирайтеры) и т. д.

Четвёртый этап работы — анализ встречи, рефлексия, позволяющие понять степень достижения поставленной цели, значение встречи для подростка в контексте его ИОПМ, оставить или убрать данную гипотезу из списка профессий.

Таким образом, образовательная ситуация «Встреча с представителем профессии» направлена, в первую очередь, на расширение представлений о профессии и соответствующем образе жизни, осознании желаемой точки Б своего маршрута, соотношении предложенного образа со своими критериями, а также на развитие навыков общения и работы с информацией.

Ростовская А. Е,  
Веселинов М. Е.  
Лосева Л. В.

**Телесная практика органичного действия  
как ресурс работы с образовательной ситуацией  
(на модели сценического действия)**

*Статья посвящена телесной практике органичного действия (разработанной А. Е. Ростовской) и ее возможностям в создании образовательной ситуации. Под органичным действием понимается такой тип действия, где мысль, чувство, действие совмещены. В статье рассматривается проблематика современного образования и организация процесса индивидуализации как ответ тьюторства на вызовы современности. Обосновывается значимость телесности в становлении субъективности человека и раскрывается опыт построения учебного курса на основе практики органичного действия. В завершение приводятся результаты формирования субъективности у обучающихся, прошедших курс «Сценические практики» в Институте детства МПГУ.*

Говоря о судьбе человека в технический век,— об изменении и переходе от образа человека эпохи возрождения как «цели творения» и «пика эволюции» к образу киборга — в силу биологических и интеллектуальных ограничений человеческого существа («у его органов чувств — узкий диапазон восприятия, у его мозга — слабая память и медленный темп переработки информации, у его тела — ограниченный запас выносливости и краткий срок жизни, и всё это сокращает эволюционный потенциал человека как вида» [6]), с неизбежностью и неизбежностью на протяжении всей истории человечества и происходящих трансформаций, остается вопрос самопознания и целостности человека, преодоления гамлетовского



«быть или не быть», обретения смысла своего существования, обнаружения и осознания своей индивидуальности.

Как быть состоятельным, находить точки опоры в мире сложностей, непредсказуемости и разнообразия? Как обрести готовность к событию, по А. Бадью[2], или способность к «преадаптации», по А.Г. Асмолову [11] (в отличие от адаптации к определенным условиям и обстоятельствам)? Как находить, нащупывать, обнаруживать и проявлять свой индивидуальный путь в современном ландшафте трансформаций, преобразований и изменений?

Тьюторство в современном образовании ставит главной задачей организацию процесса индивидуализации. Индивидуализация — это процесс поддержки и развития (в отличие от развивающего обучения, где базовыми являются процессы формирования и развития) субъективности, принципом которой является осознание человеком процесса становления и использования возможностей и особенностей своей индивидуальности [9] («Индивидуумом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают» [12]). Тьютор работает в пространстве неопределенности, с ситуацией выбора, — раскрывая возможности различных ресурсов и рефлексирова пробы. В этом смысле тьютор работает в открытом пространстве, создавая образовательные ситуации, где проявляются, воплощаются и осознаются смыслы как внутренние импульсы на самодвижение.

На наш взгляд, неопценимым ресурсом в обнаружении, поддержке и развитии внутренних импульсов проявления субъективности является телесность (тело и голос). Тело и голос — это орудия, которые даны нам непосредственно, их физическая жизнь — в каждый момент времени воплощает наши реальные движения «души». Другой вопрос, насколько мы способны услышать, воспринять и оформить то, что нам сообщает наша телесность. Речь идет об утрате владения языком тела, о потере контакта с собственной телесностью

и, соответственно, зияет пропасть в понимании и, уже как следствие, в поддержке и развитии воплощенных телесно-двжимых смыслов Другого.

Так в древние века, у человека был максимальный контакт с телом, который позволял совершенствовать физические качества своего тела в целях выживания. А дальше, по мере увеличения приспособляемости к условиям окружающего мира, человека стали занимать орудия жизнедеятельности, которые в современном мире переходят к созданию искусственных форм жизни и разума, что в конечном счете привело к полной потере древнейшего инструмента познания себя и мира — собственной телесности [1].

Дальше этот разрыв только расширялся и усугублялся, как раскрывает О.И. Генисаретский, обсуждая свободу сознания в образах культуры: «Одним из аспектов лишения тела его живой телесности было овеществление телесной жизни и развитие института частной собственности, вследствие которого распалась живая кровно-родственная семья, государства, церкви, а телесно-братско-родственные отношения были вытеснены формальными отношениями собственности (и принадлежности)» [8].

И Л. С. Выготский возвращает нам значимость «древнейшего инструмента» познания себя, рассматривая физический, «двигательный» аспект при изучении психики: «Всякое состояние сознания непременно связывается с теми или иными движениями. Иначе говоря, все психические явления, что происходят в организме, могут быть изучены со стороны движения» [5]. Таким образом Л. С. Выготский подчеркивал связь сознания с движением, а также возможность изучения психических явлений в организме непосредственно через физическое движение. Кинестетические переживания, «которые связываются с собственными движениями тех или иных органов человека и как бы дают отчет человеку в его собственных поступках. Наша мускулатура, сочленения и сухожилия и почти

все ткани пронизаны в самых глубоких внутренних слоях тончайшими нервными ответвлениями, которые сообщают о движении и положении органов с такой же точно отчётливостью, с какой внешние органы сообщают нам о положении и движении предметов внешнего мира» [5].

Вслед за Л. С. Выготским, В. М. Розин, говоря о значимости телесных практик как возможности для человека отдавать себе отчет в собственных поступках, пишет, что «...необходимо заново открыть своё тело. По-новому научиться двигаться, слышать, дышать, распоряжаться своей энергией. Схватить (поймать) новые телесные ощущения, запомнить их, найти слова для их обозначения» [3].

При этом потеря изначального контакта с телом, потеря телесных ощущений приводит к утрате контакта с собой, со своей субъективностью: «Человек не понимает речи, языка тела (так называемые телесные импульсы): это ощущения, которые часто воспринимаются нами, как неожиданный гость, пришедший с неясными намерениями. Ощущения могут смущать... или пугать своими «окраской», скоростью прохождения в теле, силой и сложностью структуры, вызывать негативные чувства или чувства удовольствия и блаженства. В любом случае человек, в силу своей природы, стремится их трактовать, так как хочет знать «что это?», «откуда оно?» и «для чего?». Однако трактовки искажены артефактами ума» [4].

А телесное самоощущение, контакт с собственной телесностью, выводит к возможности со-причастия, со-чувствия Другому опять же за счет восприятия и ощущения телесных проявлений. Х. У. Гумбрехт обращает наше внимание на материальные/ пространственные движения различной близости и интенсивности в любой форме коммуникации, создающей эффект осязаемости человеческого существования, в отличие от картезианской *cogito*, где «онтология человеческого существования была поставлена в исключительную зависимость от процессов человеческого сознания» [10]. Это означает, что

даже если мы обращаем внимание на человека в его телесном проявлении, то мы обнаруживаем происходящее через свои «артефакты ума» — стереотипы, сформированные нашим опытом. Стереотипы предзадают то, что видится в ситуации, вследствие чего случается уход в рассуждение о собственном смысле понятого, в интерпретацию эмоционального восприятия происходящего, в описание последовательности телесных движений или телесных знаков («открытая» и «закрытая» позы и т. п.), — что приводит к утрате непосредственного восприятия Другого через его телесные импульсы, воплощенные в телесные действия.

Владение «языком» тела — его телесными импульсами, которые наделены разной степенью включенности, силы, притяжения в направлении телесно проявленного интереса Другого, — позволяет выйти к возможности создания ситуации, в которой может быть проявлен личный смысл Другого. При организации любой педагогической ситуации (в том числе в коммуникации «учитель — ученик», «тьютор-тьюторант») педагогу важно не упустить (иногда вплоть до полного исчезновения) экзистенциально значимые эффекты присутствия как проживание открытия в создаваемом событии урока.

Наряду с существующими подходами к созданию образовательной ситуации, в которой возникает запрос на осмысленное самодвижение, мы рассматриваем телесную практику органичного действия (на модели сценического действия). Под органичным действием понимается такой тип действия, где мысль, чувство, действие совмещены в их мгновенности и непредсказуемости. Практика органичного действия позволяет получать опыт такого типа действия. В образовании практика реализуется на сценической модели действия. Сценическая модель действия берется в силу того, что в сценическом пространстве человек действует всем собой, собственной телесностью, «здесь и сейчас» — в определенном месте и только в этот конкретный момент.

На основе практики создано множество образовательных форматов. В данной статье мы рассмотрим опыт учебного курса для студентов-педагогов, построенного на погружении в сценическую деятельность.

Курс «Сценические практики» встроен в программы обучения Института детства МПГУ. На нем студенты осваивают путь от замысла до реализации собственной сценической постановки с помощью ведущего. Курс состоит из нескольких этапов, где обучающийся работает в двух позициях — режиссёра и исполнителя.

Перед курсом стоят три задачи: 1) освоение организационной позиции в работе с «Другим»; 2) освоение телесности как ресурса действия; 3) получение опыта создания События — сценической постановки.

Базовым ресурсом работы является телесность (тело и голос). Телесность как ресурс действия существует в двух ипостасях — как возможность воспринимать ситуацию и оформлять действие в ситуации. В первом случае присутствие в ситуации «здесь и сейчас» требует контакта с самим собой — в самом прямом, непосредственном смысле, через телесные ощущения. Такой опыт, будучи отрефлексированным, дает возможность войти в контакт с ситуацией. Во втором — телесность является ресурсом действия, позволяя оформить и воплотить его [7].

На протяжении всего пути от замысла до реализации принятие каждого решения поверяется собственными телесными ощущениями обучающегося (чтобы не произошло подмены проявлений субъективности автора на любые внешне заданные представления), в результате чего студент сам может выйти на изменения, трансформацию идеи-замысла, сценария, сценических воплощений на любом этапе создания собственного произведения.

Первая часть содержания курса разворачивается в смыслово-логической действительности, где и формируется замысел будущей постановки и отстраивается сценарий.

На следующем этапе — телесного включения (практических репетиций) — работа по-особому интенсифицируется, — происходит переход к сценической (публичной) действительности, где телесность, помимо ресурса действия, становится также рефлексивной моделью. В телесном действии появляется возможность зафиксировать стереотипы действия и схематизмы сознания, даже если они неочевидны для самого действующего, а совершая рефлексивные оборачивания, действующий начинает видеть и осознавать их.

Завершающим этапом являются показ постановки и итоговая рефлексия. Последняя позволяет обнаружить, осмыслить и зафиксировать для себя все те индивидуальные техники, которые были использованы на пути от замысла до реализации, — то, что удалось «взять», «присвоить», осуществить перенос из сценической действительности в педагогическую, определить собственные ограничения, точки роста и горизонты развития [7].

В данном курсе и в целом в практике органичного действия образовательная ситуация понимается как ситуация, в которой возможно проявить и зафиксировать индивидуальный телесный импульс, в которой можно ощутить собственные границы телесности, границы собственного действия. Получение этого опыта в сценической модели может стать отправной точкой в процессе постоянного сдвигания собственных границ, или так называемого *lifelong learning*.

Работа с телесностью по восприятию и оформлению внутреннего импульса в тьюторском сопровождении может позволить обеспечить процесс индивидуализации. В тьюторском сопровождении важно помогать «дооформлять, принимать запрос» от тьюторанта, так как это позволяет изначально согласовать задачу совместной работы с тьютором и выстроить «сонаправленную» работу. Обратная ситуация — неверно воспринятый запрос — приводит к работе над разными задачами тьютора и тьюторанта, ложным ожиданиям,

выключенности тьюторанта и в итоге к обесмысливанию тьюторского сопровождения.

В таком контексте образовательный запрос становится сродни телесному импульсу. Телесный импульс — это вербальный запрос, который при точной работе может оформиться в «вербальный», зримый и осознаваемый. У субъективности всегда есть телесные проявления, и овладение телесным ресурсом в тьюторском сопровождении позволяет создавать те ситуации, в которых возможно обеспечить условия ее культивирования.

Педагогическая работа на сценической модели действия (на основе практики органичного действия), включающая в себя организацию процесса индивидуализации, ведется в управленческом и педагогическом образовании с 1996 г. Ниже мы приводим свидетельства становления субъективности (как осознания человеком процесса становления и использования возможностей и особенностей своей индивидуальности) у студентов, проходивших курс «Сценические практики» (36 или 72 академических часа) в Институте детства МПГУ с 2014 г.

*«Успешность обучения и ответный отклик класса прямо пропорционален «вкладу учителя», который выражается в том, как учитель «ставит» себя перед учащимися, как он преподносит информацию, как он задействует имеющиеся у него «ресурсы». Дети это очень тонко чувствуют, перед ними нельзя «сыграть». Все мы разные, и это прекрасно. Здесь нет правильного и неправильного варианта — я это я. На мой взгляд, крайне неправильно сравнивать их между собой, затем выбирать «верную модель поведения» и подстраивать другого под выведенное лекало. Но если ты осознаешь, что присутствует некий дискомфорт, — то да, придется поработать над собой, выстроить путь, в конце которого ты почувствуешь лёгкость, научишься получать удовольствие и радость от взаимодействия с внешним миром. Курс открыл новые грани, о которых я раньше никогда не задумывалась и, если быть до конца честным, — даже не знала. Позволил мне узнать о себе что-то*

новое, и хоть и не без труда, найти те самые «ресурсы»! Большое спасибо всем, кто работал и совместно с нами «протоптал» тропинку к нашему совершенствованию себя как не только педагога, но и как человека». Воробьева Юлия, 4 курс.

«Когда мы в ситуации, не важно, в какой, мы должны быть в контакте с ней. Тут не совсем важны знания, они у нас ограничены, мы поддерживаем контакт не со своей головой, а с тем, что происходит вокруг нас. Мы в ситуации присутствуем телом. А тело — наш ресурс в действии, иначе мы не добьемся никакого результата. Мои движения, мое тело или в ногу с моими мыслями и чувствами. По итогам курса я поняла, что в любой ситуации есть я, мое тело, телесные чувства, мои действия и контакт с тем, что меня окружает». Осипова Анна, 3 курс.

«Самое важное, что дало мне этот курс: не бояться делать то, что мне хочется делать и что мне нужно делать. Не переживать из-за чужого мнения и смеха, не стесняться косых взглядов. Надеюсь, эта свобода действий останется со мной надолго». Стихеева Ирина, 3 курс.

«Раньше я думала, что всё имеет свою оценку, но после прохождения курса, я поняла, что ошибалась. Да, у людей есть свое мнение, своё видение ситуации. Но это мой импульс, моя ситуация, и именно я ею владею». Берлизева Анастасия, 1 курс.

«Я считаю значимым для своего дальнейшего становления в педагогической деятельности способность к рефлексии и самоанализу. Почему те или иные действия вызывают в теле протест, а какие-то даются легко и даже идут из тебя как бы сами. Также умение, если не понимать в совершенстве, то хотя бы умение прислушиваться к телу». Зуева Анна, 1 курс.

«Научилась выстраивать свои границы во время работы, иначе может произойти эмоциональное выгорание, да и не только во время работы, а также это можно использовать в жизни». Копняева Анастасия, 2 курс.

«С каждым днём мы что-то убирали и чем-то дополняли нашу маленькую историю. Мы можем воспользоваться телом и нужным



образом жестикулировать, позировать, говорить глазами, использовать нужный тон, тембр, направленность голоса, также мы можем играть пространством и ритмом. Освоив все эти приёмы, мы можем, во-первых, сами понять, что хотят наши будущие ученики, что они чувствуют, о чём они переживают. И, во-вторых, подытожить — какой следует применить индивидуальный подход к ребенку, как с ним себя вести, что говорить.

Раньше, я судила по многим детям, которые были очень талантливы, но не использовали и даже не догадывались о своих способностях. Виной этому только учитель, не уделяющий внимание этому ребенку, не дающий поддержку в каком-то вопросе. И я, учась на будущего учителя, думала, как же дать поддержку всем ученикам, это очень сложно, ведь как говорят «учитель один, а учеников — много». Но, пройдя курс, я поняла, что поддержка не занимает много времени, можно просто положить руку на плечо, кивнуть, улыбнуться, дать понять ребенку, что он может; усвоила, что можно через маленькое элементарное действие передать большой смысл». Мустафаева Айтан, 1 курс.

«Наше тело — это не только руки и ноги, но и все механизмы, провоцирующие к действию. Те импульсы, которые заставляют нас делать те или иные движения, мимические изменения, позы и жесты могут о нас сказать больше, чем обдуманное и целенаправленное действие. Может, это и есть искренность и естественность, только синтез разума и чувств может дать целостное представление мира». Лабзина Алёна, 3 курс.

«Честно, терпеть не могу что-то изменять и исправлять, если я уже что-то решила, сделала или спланировала. Мне это приносит искренний дискомфорт и даже выбивает на какое-то время из колеи. В общем, это для меня стресс. Здесь же мы постоянно находились внутри живого процесса, который то и дело изменялся и принимал новый оборот. Ты уже написал сценарий, а идею нужно менять. Написал всё заново, окончательно, успокоился. Сценарий не подошёл. Снова переделываешь. Это была хорошая школа. Ведь педагог имеет дело с самыми спонтанными и непредсказуемыми людьми, которые

к тому же еще и на глазах растут и развиваются. Ты спланировал урок и не успел уложиться в срок, или дети сорвали его, или у тебя один план, а дети отстают или опережают его. Ты только подобрал методiku, нашел подход, а ребенок уже вырос, и у него новая проблема. Ты только привык и научился работать с этими детьми как они выпустились, и у тебя новая партия маленьких незнакомцев. Только успел привыкнуть к новой образовательной программе, учебнику, правилам, директору, как уже всё изменилось. И никому нет дела, что ты привык и не хочешь ничего менять. Ты должен постоянно быть готовым к изменениям, двигаться вместе с ситуацией, меняться ежеминутно самому». Попова Ида, 1 курс.

В наступившем мире неопределенности, на наш взгляд, важным представляется именно создание «личностью внутренней структуры и принятие ответственности за основания своего поведения, самостоятельную выработку субъективных критериев в отсутствие каких-либо объективных внешних оснований для этого» [13]. Но это невозможно без понимания себя, — своих желаний, целей, возможностей и ресурсов. Обращение к ресурсам телесности позволяет выйти к осознанию собственной индивидуальности. И в нашем понимании, одной из значимых задач образования является обеспечение ситуации, где это становится возможным.

### Литература

1. А. Б. Дрознин. Дано мне тело... Что мне делать с ним? Книга первая. — М.: Навона, 2011. 464 с.
2. А. Бадью. Философия и событие. — М.: ИОИ, 2013
3. В. М. Розин. Философия субъективности. — М.: АПКИППРО, 2011. — 380с. С. 126
4. Е. Э. Газарова. «Психология телесности». — М., Институт Общегуманитарных исследований, 2002. С. 13–14.
5. Л. С. Выготский. Педагогическая психология / Под. ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536с. — (Психология: Классические труды). С. 13, 154.

6. М. Н. Эпштейн. Будущее гуманитарных наук. Техногуманизм, креаторика, эротология, электронная филология и др. науки.— М.: Рипол-Классик, 2019 г. 239 с. С. 111
7. А. Е. Ростовская. Статья «Практика органичного действия в образовании», с. 147–158. Матетика и будущее педагогики. Кн. 2: Материалы (коллективная монография) по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 425-летию Я.А. Коменского / кол. авторов; под. ред. В. С. Меськова, Н. Р. Сабаниной.— Москва: РУСАЙНС, 2018.— 270 с.
8. О. И. Генисаретский. Упражнения в сути дела.— М.: «Русский мир», 1993 г.— С. 220.
9. Т. М. Ковалева, Т. А. Климова, Л. И. Лазарева, Т. М. Митрошина, М. В. Тюмина. Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора. И не только...: коллективная монография / Науч. ред. Т. М. Ковалёва. М., 2018–104 с. С. 9.
10. Х. У. Гумбрехт. Производство присутствия: чего не может передать значение / пер. с англ. С. Зенкина. М.: Новое литературное обозрение, 2006. С. 29.
11. А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черонризов. Статья: «Родословная «жизни сообща»: еще раз о скачках эволюции», с. 101–118. *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* / 2-е издание. Под общ. ред. Александра Асмолова.— М.: Издательский Дом ЯСК, 2019.— 546 с.
12. А. Г. Асмолов. Статья: «Я иду против течения, но направление потока изменится». Источник: <http://www.psychologies.ru/standpoint/aleksandr-asmolov-ya-idu-protiv-techeniya-no-napravlenie-potoka-izmenitsya/>
13. Д. А. Леонтьев. Статья: «Неопределенность как центральная проблема психологии личности», с. 40–53. *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* / 2-е издание. Под общ. ред. Александра Асмолова.— М.: Издательский Дом ЯСК, 2019.— 546 с.

## От детского вопроса в образовательную ситуацию географических исследований

*В работе показана важность детского вопроса при выстраивании серьезных географических исследований с детьми 7–13 лет.*

Юные исследователи — летний образовательный проект, который уже шесть лет подряд собирает детей 2–6 классов г. Владимира и области, чтобы дать возможность интересно и познавательно провести часть каникул [1]. Наш проект начинается работу с того, что мы заранее собираем интересные детей вопросы и выбираем название будущей сессии. Зачастую в школе не всегда приветствуются детские вопросы к учителю. Это можно объяснить недостатком времени на уроке, трудностями работы, простым нежеланием отвечать, а хуже всего — незнанием правильного ответа учителем. В этом году тема сессии была «В ритме жизни». В первый день работы дети активно рассматривали вопросы, посвященные ритму, и всему, что с ним связано, в процессе ими были сформулированы вопросы, ответы на которые они хотели бы получить за время пребывания на проекте. Например Матвея К. 10 лет интересовало: «Почему на земле есть горы и впадины? Как устроена жизнь экосистемы? Как взаимодействуют животные, растения и человек?» А Илью В., 8 лет: «Почему реки двигаются? Как они поворачивают?»

Поэтому мастерские и экспедиции на последующие дни выстраивались на основании детских вопросов, так как было необходимо придать им особую значимость в совместной с взрослыми деятельности по поиску ответа и определению основных этапов исследования.

Второй день проекта был посвящен экспедициям по изучению природы. Одна из них называлась «Изгибы рек».

Часть ребят в возрасте от 7–12 лет выбрали именно это направление. Перед проведением экспедиций руководителями и тьюторами с детьми был проведен обязательный инструктаж по соблюдению правил безопасности на реках. Объектом изучения была выбрана р. Клязьма в г. Владимире, в районе автомобильного моста через реку. Началась экспедиция со смотровой площадки парка им. Пушкина, где открывался панорамный вид реку. Сначала ребятам было предложено схематично зарисовать русло реки на миллиметровой бумаге и ответить на ряд вопросов: 1) Какую форму имеет русло рек? 2) Что по внешнему виду оно напоминает? 3) Какие факторы способствуют образованию именно такой формы русла? 4) Где в природе мы можем встретить похожие явления?

Все ребята обратили внимание на то, что русло реки Клязьмы в данном месте имеет извилистый вид и напоминает крупные петли. На вопрос о происхождении данного явления участниками были предложены различные версии. Младшие ребята склонялись к тому, что таким образом река обходит препятствия в виде деревьев, которые растут по берегам реки, более старшие товарищи склонялись к тому, что река петляет оттого, что, вода сильно размывает берега. При ответе на вопрос о том, где можно встретить что-то похожее на данное явление в природе, младшие участники указали на то, что извилистость чем-то напоминает кишечник человека. А более старшие ребята аналогично усмотрели схожесть данного явления с телом человека, в частности с мозгом, где имеются извилины, от количества которых зависит интеллект.

Следующим этапом экспедиции был спуск непосредственно к реке, через пойму. На низком берегу реки ребятам предложили обратить внимание на то, из чего состоит берег реки. Они отметили, что это глина с примесью песка. После этого была подтверждена версия старших о факторах, влияющих на процесс извилистости, потому что глина и песок — это

легко размываемые породы, поэтому здесь возможно проявление данного процесса.

Находясь непосредственно у реки, участникам дали задание определить направление течения реки и отметить его на своих схемах. Все ребята с этими заданиями справились. Следующий вопрос: как можно доказать что данная река имеет равнинный характер течения. Все сошлись во мнении, что необходимо измерить скорость течения. Далее встал вопрос о том, как же провести данный опыт и что нам для этого может понадобиться. Ребята предложили запустить кораблик, засесть время, за которое он преодолеет расстояние. Руководителями экспедиции заранее были заготовлены необходимые материалы: рулетка, секундомер, и кораблики из коры деревьев. У ребят возник вопрос о том, почему кораблики выполнены из такого материала, ведь можно было запустить, например пробки от бутылок или из фигурки из пенопласта. На что руководители отметили, что при проведении опыта необходимо следить за экологическим состоянием реки, ведь материалы из пластмассы наносят вред природе и могут загрязнять реку. Участники разделились на несколько групп, часть которых рулеткой отложили расстояние в один метр, ребята постарше запускали кораблики, а младшие засекали время и заносили полученные результаты на бланки. Опыт повторили несколько раз, для того чтобы получить среднее значение. Старшие ребята с помощью формулы подсчитали результаты, и получилось, что скорость течения Клязьмы составила 0,4 м/с, данный показатель как раз характерен для небольших равнинных рек. После этого все на своих схемах отметили этот показатель.

Руководитель экспедиции познакомил ребят с понятием меандрирования — именно так в географии обозначается извилистость реки. У многих ребят возник вопрос о происхождении данного понятия, почему этот процесс, получил такое название. Ребятам показали фотографию реки Большой Мендерес, в Турции, где ученые впервые обратили внимание

на такую форму русла, что и послужило назвать данное явление в честь этой реки. Но также было подмечено, что существуют несколько различных видов меандрирования рек. Ребята познакомились с классификацией речных русел ГТИ, в которой выделяются следующие типы меандрирующих русел: ограниченное, свободное и незавершенное[2]. Они различаются степенью извилистости. Для ознакомления были продемонстрированы схемы (рисунок 1).



**Рисунок 1. Ограниченное, свободное, незавершенное меандрирование**

После возвращения из экспедиции участники закончили оформление составленных схем, на которых была зарисована Клязьма, отмечено направление ее течения, и скорость. В заключение ребятам были представлены различные фотографии, на которых изображены русла рек России, было необходимо определить, какой тип меандрирования для них характерен. Ребята с особым энтузиазмом принялись выполнять это задание, отметив, что в том месте, где они были р. Клязьма, отмечается тип свободного меандрирования, а по фото реки у г. Вязники — уже тип руслового процесса «незавершенное меандрирование». А некоторых ребят заинтересовало название р. Пьяна, протекающей в Нижегородской области, они предположили, что ее название связано с тем, что она извилиста и петляет, как походка нетрезвого человека. После работы многие участники отметили, что теперь внимательно будут смотреть на то, какую извилистость имеют реки в округе, и обязательно покажут своим родителям, как определять скорость течения рек.

Во второй половине дня с ребятами 11–13 лет, выбравшими экспедицию «Холмы и склоны» мы отправились к зданию Вальдорфской школы, рядом с ней расположена необходимая территория, более возвышающаяся над остальными. Целью нашей работы было освоение метода ватерпасовки, измерения перепада высот. Необходимыми инструментами в нем являются две деревянные линейки и уровень — ватерпас. Для определения уровня превышения одной точки над другой необходимо один конец горизонтальной линейки установить вровень землей и положить на нее уровень. На расстоянии горизонтальной линейки впритык устанавливают вторую линейку вертикально, размещают их перпендикулярно друг другу. После этого изменяют наклон горизонтальной линейки до тех пор, пока воздушный пузырек уровня не окажется по середине. В итоге делают отсчет по вертикальной рейке, который и позволяет определить высоту одной точки над другой, а расстояние от одной точки от другой определяется по горизонтальной рейке. Аналогичным образом измеряется разность высот всех остальных точек.

Особенный интерес это задание вызвало у мальчишек. Было проведено несколько измерений различных склонов для сравнения. Данная работа была только первым этапом, потому что на основании полученных данных было необходимо построить гипсометрический профиль на миллиметровой бумаге. Ранее построение гипсометрических профилей на основании топографических карт было обязательным заданием на уроках географии в 6 классах, но сейчас такие задания — достаточная редкость, так как у некоторых учителей возникают трудности при построении профиля и объяснении особенностей данного метода. Но задания такого формата необходимы для школьников, так как потом они встречаются в заданиях ОГЭ и ЕГЭ.

В рамках проекта мы попытались выйти за рамки школьных заданий, и поучились строить профиль на основании



результатов, полученных не из карты, а на основании полевых исследований. Для этого нам понадобилась миллиметровая бумага, линейка и простые карандаши. При построении профиля ребята вспомнили понятие масштаба и его видов, выбрали необходимый для нашей работы именованный масштаб, как горизонтальный, так и вертикальный. Превышения точек одной над другой откладывалось по вертикальной шкале, а расстояние от одной до другой — по горизонтальной шкале. В итоге были построены два профиля, которые показали ребятам, что один склон на территории школы более пологий, а другой более крутой.

Результаты своей работы ребята продемонстрировали при подведении итогов прошедшего дня. Рассказали другим участникам проекта о методах ватерпасовки и профилирования и о том, как происходят простейшие полевые исследования рельефа территорий.

На 7 сессии проекта «Юные исследователи» мы постарались рассмотреть в рамках заявленной темы наиболее интересные и в то же время трудные для понимания на уроках географии и окружающего мира вопросы. Познакомили участников проекта с особенностями организации полевых географических исследований, предоставления и интерпретации полученных результатов, видах схем, построенных профилей, записей в полевых дневниках. Немаловажным был инструктаж по соблюдению правил техники безопасности при выходе на природу. А также активно при проведении наших экспедиций обсуждались экологические и природоохранные вопросы. Таким образом, вопросы помогают детям получать новые знания через наблюдение и экспериментальную работу. Полученный опыт задавания вопросов и поиск путей решения с помощью консультации специалиста вселяет в детей веру, что они могут содержательно обсуждать с взрослыми интересующие их аспекты познания природы, мира и человека.

## Литература

1. Монасевич З. Л. Лето на ладошках: из опыта работы образовательного проекта «Юные исследователи» / Коллектив авторов. — М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2019. — 140 с.
2. Полудина А. И., Кириллова С. Л. Геоэкологические особенности формирования меандрирующих русел рек на территории России // проблемы экологического образования XXI веке: труды II международной научной конференции. Владимир, 30 ноября 2018 г. / под ред. Е. П. Грачевой. — Владимир: Аркаим, 2018. — 300 с.

**Образовательная ситуация и тьюторская  
деятельность в рамках работы частного центра  
дополнительного образования**

*В статье рассматриваются некоторые значимые вопросы теории и практики работы с образовательной ситуацией в процессе тьюторской деятельности в частном центре дополнительного образования города Вологды.*

В нашем стремительно меняющемся мире многие вещи и процессы меняют или стирают границы — образование не исключение. Цифровая среда, дающая доступ ко многим знаниям отечественных и зарубежных ресурсов, способствует росту возможностей обучения. Реальность такова, что практически любое знание можно получить практически из любой точки Земли. Благодаря этому знания популяризируются, дополняются, обогащаются — открытое образовательное пространство становится шире. Деятельность тьютора — педагога, который работает, непосредственно опираясь на принцип индивидуализации, сопровождая построение каждым учащимся своей индивидуальной образовательной программы, — это работа в избыточной образовательной среде, что практически означает равенство открытому образовательному пространству.

Тьюторское сопровождение — это движение тьютора вместе с изменяющейся личностью тьюторанта, рядом с тьюторантом, разрабатывающим и реализующим свою персональную индивидуальную образовательную программу, осуществление своевременной навигации возможных путей, при необходимости — оказание помощи и поддержки [4]. Одной из главных задач тьюторского сопровождения является не только оказание своевременной помощи и поддержки личности в образовании,

но и обучение ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей образовательной, профессиональной, гражданской жизни [1]. Каждая образовательная ситуация для тьюторанта и тьютора — это объект научного рассмотрения, новые возможности, вопросы и векторы развития образовательного запроса.

Центр дополнительного образования «Школа Успешных» — уникальный частный центр в городе Вологде. Уникален он прежде всего тем, что решение о начале обучения здесь принимает сам ребёнок, причем не важно, сколько ему лет — 5 или 15. В этом процессе заключена главная образовательная ситуация, практикующаяся в данном центре — сделать главным автором учебного процесса ребёнка. Педагоги в этой ситуации лишь помощники, подсказывающие следующие шаги. Почему именно такой подход рационален и возможен в обучении в данной школе?

В Вологде большая часть центров работает на потоковые массовые программы, не гарантирующие результата у каждого конкретного ребенка. Индивидуализация и индивидуальный подход — это два основных принципа работы «Школы Успешных». Самый важный опыт, который был получен за первые 2 года работы, это понимание того, что клиенты ценят данный центр за индивидуальный подход в сервисе и обучении, постановку образовательных задач исходя из данных и потребностей ученика и результативность программ. Самые популярные проблемы, с которыми ведётся работа — ребёнок не понимает определенный предмет, он не умеет концентрироваться, неинтересно учиться или не любит учиться, у других детей что-то получается, а у этого конкретного ребенка — нет. Большая часть причин данных трудностей — это отсутствие у ребёнка понимания, для чего ему нужно знать тот или иной предмет, и как следствие — мотивации к его изучению. Известный факт: дети от природы любознательны,

всей их деятельностью движет интерес. Л. С. Выготский писал: «Интерес — как бы естественный двигатель детского поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями. Вот почему основное правило требует построения всей воспитательной системы на точно учтенных детских интересах... Педагогический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность» [3].

Точно учтённые детские интересы как раз и являются основным объектом процесса обучения в «Школе Успешных». Самое первое занятие для ребёнка — это первая образовательная ситуация. Введение ребёнка в деятельность, демонстрация знания и предоставление права попробовать самому, оценить интерес и привлекательность предлагаемого курса. Родителей в этот момент просят сделать то же самое, что делает ребёнок, но обязательно воздержаться от оценивающих комментариев, чтобы исключить фактор родительского ожидания и стремления ребёнка ему соответствовать.

В образовательный процесс «Школы Успешных» включены следующие тьюторские принципы и задачи:

- формирование и развитие индивидуального образовательного запроса ребёнка;
- проведение анализа ресурсов образовательной среды для реализации образовательного запроса;
- формирование и реализация индивидуальной образовательной программы;
- обеспечение рационального использования и расширения ресурсов среды для реализации индивидуальной образовательной программы;

- анализ и оценка ребёнком процесса реализации индивидуальной образовательной программы.

В школе оказываются тьюторские услуги — тьютор работает в открытом образовательном пространстве шире рамок курсов самой «Школы Успешных». У клиентов школы есть возможность получить консультацию, принять участие в событийных мероприятиях и пробах, поработать в тьюториалах над раскрытием зоны интересов ребёнка и созданием индивидуальных образовательных маршрутов как в рамках образовательных курсов центра, так и вне их. В свою очередь, это позволяет ученикам центра выявлять область образовательных интересов и затруднений, находить значимые образовательные запросы, создавать самомотивацию к достижению поставленных целей и учиться проводить рефлексию относительно процесса и результатов обучения.

У клиентов «Школы Успешных» есть возможность получить следующие тьюторские услуги:

- консультация по образовательным запросам и формированию индивидуальной образовательной программы;
- тьюториалы по формированию образовательного запроса;
- проектирование и организация образовательной среды;
- ведение дневника пары тьюторант + родитель и тьюторант + педагог в рамках действующих образовательных курсов;
- образовательные события;
- личностно-ресурсное картирование;
- консультации по образовательной навигации;
- построение индивидуального образовательного маршрута (в том числе по подготовке к ОГЭ, ЕГЭ, в рамках профориентации);
- организация деятельностных проб в рамках ИОМ/проекта;
- обучение техникам рефлексии.

Ученики центра имеют возможность выявлять область образовательных интересов и образовательных затруднений, находить значимые образовательные запросы, создавать

самотивацию к достижению поставленных целей и учиться проводить рефлексию относительно процесса и результатов обучения. Акцент во всех образовательных ситуациях в школе ставится на осознанности.

Тьюторская работа со школьниками подразумевает конечный результат — построение индивидуального образовательного маршрута. Путь к нему строится через технологии вопрошания, формирование избыточной образовательной среды, расширение ресурсного поля и личностно-ресурсное картирование. При этом в ситуации тьюторского сопровождения школьников тьюторант самостоятельно разрабатывает приемлемые для себя способы работы, которые затем обсуждает с тьютором. Таким образом, чтобы тьюторское сопровождение осуществилось, учащийся должен, прежде всего, сам совершить некую «образовательную пробу», результаты которой и станут затем предметом его совместного анализа с тьютором[4]. Личностно-ресурсное картирование используется как в индивидуальной работе, так и в групповой. Потенциал её использования в индивидуальной работе гораздо выше, поэтому и используется в основном именно таким образом. Групповая работа с картой может быть включена элементом уроков в образовательных направлениях центра. Например, в скорочтении важно понимать значимость чтения, текущую мотивацию, цели изучения курса ребёнком. И здесь в «Школе Успешных» с детьми ведётся более глубокая работа, нежели просто изучение техник чтения, затрагиваются фундаментальные вопросы: что и зачем я читаю, что мне нравится читать, за какой информацией я обращаюсь к книге, мои интересы и где я могу найти книги по моим интересам.

Ребёнок охотно говорит там, где его слушают. Исходя из понимания этой истины в «Школе Успешных» выстроена работа с детьми и их родителями. Формирование в школе атмосферы интересных знаний и уважительного отношения к интересам ребёнка занимает важную часть работы. Информационно-

образовательная часть работы касается не только клиентов, но и педагогов. Гибкость, повышение уровня эмпатии, изменение позиции на равноправную с ребёнком — это процессы довольно непростые, требующие времени и желания перемен.

Таким образом, частный центр дополнительного образования является органичной частью открытого образовательного пространства и в том случае, если тьюторы и педагоги центра способны выстраивать тьюторскую работу как в рамках реализуемых программ, так и шире их, образовательные ситуации создают новый опыт и мотивацию со стороны ребёнка, формируют продвигающие вопросы и открывают новые поля исследования и изучения.

### Литература

1. Воронцов А. Б. Индивидуализация как главный поворот в современном образовании. В сб.: Тьюторство в открытом образовательном пространстве: «забота о себе» и построение индивидуальной образовательной программы. Материалы X Международной научно-практической конференции 31 октября — 01 ноября 2017 г. — Москва, «Буки-Веди», 2017, 250 с.
2. Воронцов А. Б., Чудинова Е. В. Учебная деятельность: введение в образовательную систему Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. — М., 2004—304 с.
3. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии: Кн.2. — М.: Просвещение 1997. — 240с.
4. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик), С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «Тьютор». — М.— Тверь: «СФК-офис». — 246 с.



## Тьюторское сопровождение ребёнка с РАС как образовательная ситуация для тьютора

*Статья посвящена исследованию специфике тьюторского сопровождения детей с расстройством аутистического спектра (РАС) и влияние ребёнка с РАС на образовательную среду. Описаны действия тьютора на начальных этапах сопровождения, предложены методы работы и описаны результаты, которых удалось добиться тьютору в ходе работы с одним из учеников с РАС.*

Профессия «тьютор» является относительно новой в России. Дети с РАС и другими нарушениями развития выделяются как особая категория учеников с особыми образовательными потребностями, как правило нуждающаяся в тьюторском сопровождении. Метод кейс-стади, позволяет выявить особенности техник, методов, приёмов тьюторского сопровождения детей с РАС, что впоследствии может являться рекомендательным материалом для учителей, педагогов сопровождения, психологов.

Специфика образовательной ситуации для тьютора, сопровождающего ребёнка с РАС, заключается в том, что:

1. Предмет и приёмы тьюторского сопровождения ребёнка с РАС отличаются от предмета и приёмов тьюторского сопровождения нормативно развивающихся сверстников на каждом этапе сопровождения, в том случае, если тьютор не может опереться на когнитивные механизмы саморегуляции ребёнка;
2. Тьюторское сопровождение ребенка с РАС в начальной школе позволяет, с одной стороны, адаптировать условия образовательной среды к особым образовательным потребностям ребёнка, а с другой, способствует повышению уровня сформированности учебного поведения и коммуникативных навыков у ребёнка.

Главной проблемой ребенка с РАС является прежде всего нарушение в сфере коммуникации и социализации. Поэтому появляется первостепенная задача тьютора: адаптация к образовательной среде. Не только ребёнок адаптируется к окружающей среде, но и сама среда является основным ресурсом для ребёнка. В то же время ребёнок и сам влияет на эту среду. Что это значит? В результате тьюторского сопровождения (тьютор оказывает влияние как на среду, так и на ребёнка) происходят изменения не только с ребёнком, но и самой среды: изменяются компетенции учителя, появляются новые технологии в реализации педагогической деятельности (проекты, «неформатные» уроки, нетрадиционные методы и подходы в педагогической деятельности и т. д.).

Таким образом, не только среда с помощью тьютора помогает ребёнку в его развитии, но и сам ребёнок изменяет и формирует эту среду. На каждом этапе в сопровождении ребёнка с РАС и нормотипичного ребёнка мы можем найти разницу на разных этапах.

Знакомясь с нормативно развивающимся ребёнком, тьютор начинает работать с его познавательным интересом, реализуя эту деятельность через диалог с самим ребёнком, его субъектную позицию, вопросы самого ребёнка. В результате вся деятельность тьютора направлена на работу с познавательным интересом и его реализацию. Начиная работать с ребёнком с РАС, тьютор обращает основное внимание на проблемное поведение, которое является характерной особенностью аутичных детей. Задачи тьютора на данном этапе — анализ документов, беседы с родителями, наблюдение, анкетирование. Только после этого тьютор сам ставит и формирует цели и задачи тьюторского сопровождения для конкретного ребенка. Работа с проблемным поведением реализуется с целью развития саморегуляции ребёнка, что задаёт основу для развития когнитивных функций и делает возможным процесс обучения. В результате мы получаем два варианта развития:

- ребёнок остаётся на стадии работы над саморегуляцией, что позволяет расширить его познавательный интерес, развить коммуникацию и социализацию;
- ребёнок выходит на нормативное развитие, и работа строится по обычной схеме тьюторского сопровождения, т. е. начинается работа с его познавательным интересом, появляется возможность вывода ребёнка в субъектную позицию.

Для работы с проблемным поведением ребёнка наиболее эффективными оказались методы скаффолдинга (поддержка в развитии навыков саморегуляции), АВА, методы альтернативной коммуникации.

В работе с одним из учеников с РАС тьютор составляет описание приёмов и техник, которые позволили снизить частоту и интенсивность проблемного поведения и выйти на уровень работы с интересами и ресурсностью ученика.

#### *Приёмы:*

- преобразования в познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферах;
- опора на зону ближайшего развития;
- процесс совместной деятельности;
- анализ «ситуации прошедшего дня»;
- диалогичность во взаимоотношениях учащихся и педагога;
- деятельность-творческий характер взаимодействия.

#### **Взаимодействие с учителем:**

- разбор и анализ прошедшей, текущей и последующей ситуаций;
- методы и способы поощрения ученика;
- методы и способы мотивации ученика;
- разработка совместных план-схем, план-уроков.

#### **Взаимодействие с родителями:**

- ежедневные консультации до и после учебного процесса;

- ознакомление с результатами и успехами ребёнка;
- рекомендации по каждому виду деятельности;
- полная информация о физическом и психологическом состоянии ребёнка в течение учебного процесса.

Взаимодействие со сверстниками: тьютор объясняет детям, почему ученик не выполняет задание со всеми. Проводит тьюториалы без ученика, рассказывая детям о различиях между людьми, их разными способностями и т. п.

Во время урока просит детей уделить особое внимание и оценить работу ученика, т. к. это очень важно для него.

Каких результатов удалось достичь:

- ребёнок улучшил поведение как на уроке, так и вне его;
- сократилась агрессия по отношению к сверстникам;
- в большинстве случаев поведение на уроке является нормативным;
- появились интересы, отличные от агрессивно настроенных тем;
- сократилось употребление ненормативной лексики.

Основываясь на практических и научно-методических разработках А. В. Хаустова, была составлена диаграмма педагогического обследования, показывающая положительную динамику социализации, адаптации и поведения ребёнка на момент начала тьюторского сопровождения и после года работы специалистов сопровождения.

Таким образом, тьюторская деятельность в начальной школе при сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра в рамках инклюзивного класса позволяет адаптировать и подстроить условия образовательной среды к особым образовательным потребностям ребёнка с РАС. Тьюторское сопровождение является основным ресурсом и инструментом для социализации, обучения и адаптации ребёнка с РАС, основным звеном, связывающим специалистов сопровождения. Тьютор для ребёнка с РАС в процессе его адаптации является основным проводником в структуре системы образования.

Каждый ребенок с РАС имеет свои индивидуальные особенности. Зачастую бывает сложно определить и спрогнозировать цели, задачи и результаты образования данной категории детей в школе. Поэтому можно утверждать, что каждый случай сопровождения должен рассматриваться индивидуально.

### Литература

1. Карпенкова И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития: курс лекций.— М.: ЦРИД «Наш солнечный мир», 2017. 114 с.
2. Ковалева Т. М. О деятельности тьютора в современном образовательном учреждении // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора. Материалы Всероссийского науч.-метод. семинара.— М.: АПКиППРО, 2009.
3. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребенок с аутизмом в обычной школе.— М.: «Чистые пруды», 2006.
4. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения; учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета.— Минск: БГПУ, 2016.— 98 с.
5. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе: методические рекомендации для учителей начальной школы / под ред. Е. В. Самсоновой.— М.: МГППУ, 2012.— 84 с. Рожков, М. И.

Панифидникова И. П.

Бочалгина О. С.

**Фестиваль «Я свой талант открою миру»  
как образовательная ситуация  
для детей дошкольного возраста**

*В статье рассматриваются инструменты, с помощью которых педагоги создают для дошкольников образовательные ситуации, в которых дети определяют у себя различные способности и формы предъявления своих талантов окружающим.*

Каждый человек — уникален. Набор личностных качеств и физических возможностей, диапазон интересов и окружающая среда, ответ на вопрос «зачем я пришел в этот мир» у каждого совершенно особенный и неповторимый. Насколько мы формируем условия в образовательных учреждениях по проявлению данных особенностей, создаем ли мы открытое пространство для осознания и дальнейшей реализации способностей детей? Дошкольный возраст — время для того, чтобы малыши задумались о своих предпочтениях, совершали разнообразные пробы в различных видах деятельности, начали поиски себя, своих талантов. Многие родители считают, что их ребенок самый талантливый и бывает, что обижаются, если окружающие этого не замечают. Педагоги также выделяют способности то у одного, то у другого ребенка. А как же дети, что больше всего нравится им, где они хотели бы поучаствовать, в чем они сами считают себя особенными?

Для того чтобы каждый мог проявить себя, наша творческая группа разработала проект — фестиваль «Я свой талант открою миру». В Фестивале определены следующие туры: музыкальный, художественный, спортивный, театральный и Минута славы (другие таланты). Воспитатели с тьюторской

позицией понимают, что необходимо создавать образовательные ситуации, где детям будет предоставлена возможность задуматься о том, к чему лежит их душа, как и где можно продемонстрировать свои успехи в какой либо деятельности.

В начале года во всех группах детского сада проходит единая акция «Ты — звезда!». На данном мероприятии воспитатели вместе с детьми рассуждают о том, что каждый человек уникален, все мы отличаемся друг от друга, и это прекрасно. Вспоминаем, какие таланты существуют, виды искусства и достижения людей в различных сферах. Затем создается ситуация, где каждый ребенок может выбрать, какой же талант при желании он готов продемонстрировать. Для этого ребенок берет вещь/картинку, символизирующую одну из граней его таланта, воспитатель фиксирует в блокноте либо фотографирует и отправляет снимок родителям, чтобы они могли обсудить с ребенком, что он сможет представить на том или ином фестивальном туре. Для того чтобы каждой семье легче было определиться, мы выдаем специальные чек-листы. Можно выбрать участие в одном или нескольких турах, в зависимости от желания самого ребёнка. Приняли участие в мероприятии 150 человек, из них 132 ребенка заявили о своем участии в каком-либо туре. Первоначальная сводная картина участия в Фестивале выглядела таким образом:

	Музыкальный тур	Художественный тур	Спортивный тур	Театральный тур	Минута славы (другие таланты)
1,5–3 года	1	3	4	0	1
3–4 года	6	13	9	2	0
4–5 лет	8	17	10	24	4
5–6 лет	3	14	8	1	1
6–7 лет	7	11	6	2	4
<b>Итого:</b>	<b>25</b>	<b>58</b>	<b>37</b>	<b>29</b>	<b>10</b>

Причем стоит отметить, что выбрали участие в одном туре — 132 ребенка, в двух турах — 21, в трех турах захотели участвовать 3 дошкольника, в 4 турах заявил о своем участии 1 человек и во всех пяти турах пожелали продемонстрировать свой талант 2 воспитанника. Мы считаем, что, дав ребенку возможность выбрать количество участия в различных турах, мы также организовали открытое пространство.

После самоопределения дети совместно с родителями оформляют собственную «Книгу талантов». Эта книга включает в себя следующие страницы:

- Титульный лист. Каждый ребёнок украшает его по своему усмотрению.
- «Ступеньки к успеху» — памятка, разработанная для каждого тура. Малыши вместе с родителями зарисовывают или записывают для себя все этапы подготовки.
- Фотографии с прошедшего мероприятия.
- Лист впечатлений. Высказывания или рисунок ребенка после выступления, отзыв семьи, зрителей.

Рассмотрим Фестиваль талантов на примере реализации Театрального тура. Он у нас получился очень насыщенный, многоуровневый. Каждый ребёнок мог выбрать себе образ, этюд, партнёра по взаимодействию. Книга талантов включала в себя специфические «Ступеньки к успеху». Начиная с нижней ступеньки:

- название сказки, сценки, автор произведения;
- декорации, атрибуты;
- роли, помощники;
- выразительные движения, мимика, жесты, интонация;
- музыкальное или видеосопровождение;
- костюмы.

Возраст участников театрального тура — от 3 лет до 6 лет. Фестиваль включил в себя следующие номера:

- девочки из средней группы показали сценку «Цветочные принцессы и насекомые». Одна из малышек взяла на себя



роль организатора, вместе они придумали сюжет, подобрали музыку и костюмы;

- семья: мама, папа и дочь представили сказку «Маша и медведь»;
- мама с дочкой презентовали зрителям этюд «Осенний листок»;
- несколько детей хотели играть определённые роли, они пригласили в помощники педагогов, вместе поразмышляли и нашли сказку, где все эти герои есть, немного репетиций — и вот она представлена на суд зрителям;
- сказку о Глупом мышонке показала семья, где трехлеточка уговорил участвовать маму, папу и старших сестру и брата — школьников;
- выпускник детского сада презентовал зрителям Театр кукол, где все роли исполнил сам, причем потом он пошел со своей сказкой гастролировать по группам;
- дедушка вместе с внуком и внучкой и их лучшими друзьями удивили зрителей Театром теней;
- мама приготовила с сыном сценку на английском языке;
- и завершил фестиваль мюзикл «Дюймовочка», в котором приняли участие дети и родители, любящие петь.

Чтобы дети не устали и активно участвовали, фестиваль проходил в два дня. Зрители очень тепло приветствовали артистов, поддерживали, подбадривали. Все желающие смогли продемонстрировать свой талант миру. После мероприятия многие зрители сказали, что готовы участвовать в фестивале на следующий год. Все участники дополнили свои Книги талантов яркими фотографиями с выступлений и восторженными отзывами. Хочу отметить, что все номера были больше импровизированы, чем тщательно отрепетированы. Нам очень важно было создать атмосферу, чтобы каждый — и взрослый, и ребенок — смог реализовать свое желание стать артистом и подарить радость миру. Не все мы обладаем театральным талантом, но у многих из нас есть потребность поделиться с окружающими своими чувствами, мыслями, впечатлениями,

и мы рады, что наш Театральный тур фестиваля «Я свой талант открою миру» поспособствовал этому.

Считаем, что с помощью реализации фестиваля «Я свой талант открою миру» воспитатели с тьюторской позицией создают образовательные ситуации по определению детьми своих возможностей и презентацию окружающим своих успехов на выбранном поприще.

## Создание ситуации личной включенности на занятиях в мастерских и лабораториях

*В статье рассмотрено создание образовательной ситуации в мастерских и лабораториях летнего проекта для школьников «Юные исследователи». Показаны возможности индивидуализации в условиях групповой работы.*

Цель статьи — дать характеристику образовательной ситуации, которая создается при проведении мастерских и лабораторий в ходе летнего проекта «Юные исследователи», проводящегося для школьников г. Владимира под руководством З.Л. Монасевич. Проект всегда имеет главную тему, которую организаторы стараются развивать на своих занятиях. В 2019 г. обсуждалось понятие ритма. Автор статьи руководил работой демографической лаборатории и археологической мастерской.

Важнейший принцип работы мастерских и лабораторий — участие в них детей разных возрастов: от учеников начальной школы (7–11 лет) до старших подростков (12–15 лет). При этом необходимо построить занятие так, чтобы интересно было детям всех возрастов, а также организовать между ними взаимодействие. Как подчеркивают И.Д. Фруммин и Б.Д. Эльконин, в так называемом «вневозрастном пространстве», куда можно отнести внешкольные мастерские и лаборатории, могут участвовать дети разного возраста и вносить в него свою специфику [4, с. 27]. При этом совершенно не обязательно, что старшие будут знать больше младших или лучше работать. Например, на занятии по демографии был задан вопрос: как вы думаете, правда ли, что в России статус долгожителя получают люди старше 90 лет? Большинство склонялось к тому, что это неверно и что подобный статус люди получают в 100 лет. Однако 10-летняя девочка с полной уверенностью сказала, что это

правильно: оказалось, ее бабушке более 90 лет, и она официально получила статус долгожителя. Таким образом, в этом вопросе жизненный опыт младшей школьницы оказался шире, чем у старших подростков.

Образовательная ситуация в идеале требует создания условий индивидуализации обучающихся. Как достичь этого в условиях групповой работы? Согласимся с С.В. Зайцевым, что индивидуализацию можно проводить на основе *личной активности* участников занятия, предоставления им *определенной свободы и права выбора* [1, с. 54]. Например, нужно позволить им делать то, что хочется, если это не мешает ходу занятия. На практике это выглядит так: многим ребятам скучно сидеть и слушать — они хотят в это время рисовать, лепить, вырезать, то есть делать что-то руками. Причем делать это они хотят с первой минуты занятия. Когда ведущий услышал просьбу «хочу рисовать» в начале занятия по демографии, пришлось срочно придумывать, что можно предложить рисовать, чтобы это перекликалось с темой занятия. Выручило то, что были подготовлены карточки с информацией о людях разных исторических эпох и даны портреты этих людей. Детям было предложено срисовывать портреты. К удивлению ведущего, некоторые участники успели нарисовать неплохие портреты (а также геометрические узоры и пейзажи) и при этом продуктивно участвовали в ходе занятия. Параллельно ведущий узнал от одной из девочек новую технику рисования. На археологической мастерской, где в итоге подразумевалось создание собственного изделия, многие ребята начали лепить, рисовать и вырезать с первой же минуты. Сначала они, как правило, делали что-то свое, не связанное или мало связанное с целью занятия, а потом ведущий переключал их на выполнение поставленного задания.

Если не разрешить детям делать что-то руками, они будут шуметь или скучать, как это часто происходит на уроках в школе. Кроме того, вариант «ушами слушаю, а рука рисует»

нисколько не мешает процессу слушания, а наоборот, делает его более интересным. С научной точки зрения это можно объяснить разносторонней работой полушарий головного мозга. Как известно, за восприятие и анализ речи отвечает левое полушарие, за изобразительное искусство и создание целостных образов — правое. Получается, когда ребенок слушает речь и рисует, у него одновременно задействованы оба полушария, что помогает создавать новые ассоциативные связи. На уроках чаще задействовано левое полушарие, отвечающее за логику и анализ. Правое полушарие в такой ситуации «скучает», а детям, особенно младшим, нужна образность. Вероятно, рисунки помогают им лучше запоминать материал. Интересно мнение некоторых ученых о том, что действия рук тесно связаны с мышлением, то есть в процессе мышления участвует не только головной мозг, но и руки [5, с. 308; 2].

Свобода выбора предполагает, например, возможность выбора задания. Так, желающим предлагалось выполнить задание, где по данным о продолжительности жизни неандертальцев нужно было построить и раскрасить столбиковую диаграмму. Здесь подчеркивалась связь демографии с математикой. Это задание успешно выполнили два подростка 11 и 15 лет: снова видим, что возраст не явился ключевым фактором для выполнения работы.

На занятии предполагается самостоятельное выполнение заданий индивидуально или парами, далее обсуждение вслух, проверка найденных ответов, решений. В демографической лаборатории использовались карточки, посвященные историческим личностям разных периодов, где были даны годы жизни, сведения о данном персонаже и вопросы к тексту. По датам рождения и смерти человека надо было подсчитать количество прожитых им лет, найти в тексте сведения о его отношении к своему здоровью, наличию семьи и о причине смерти. Далее проверяли, все ли правильно посчитали продолжительность жизни, нашли ли нужные ответы на вопросы.

Затем предлагалось обобщить материал. Оказалось, что продолжительность жизни конкретного человека могла быть разной и не зависела напрямую от исторического периода. У кого-то была семья и много детей, у кого-то один ребенок, у кого-то семьи не было. Многие дети умирали от болезней в раннем возрасте — младенческом или подростковом. Болезни в основном являлись причиной смерти и взрослых людей; к этому можно добавить гибель на войне и естественную смерть от старости.

Также использовались различные демографические таблицы с данными статистики. Они были выданы старшим подросткам 11–15 лет с заданием рассмотреть таблицу, придумать и записать к ней один-два вопроса и затем передать таблицу другому подростку, чтобы тот ответил. Это задание направлено на создание «ситуации вопрошания» [3], чтобы ребята учились не только отвечать на вопросы, как делается на уроках в школе, но и самим их придумывать, что гораздо сложнее. Кто-то ограничился самыми простыми вопросами из серии «найди нужную строчку и число в таблице», но были и более оригинальные вопросы. Например, «сколько проживет человек из Суздаля?» (по таблице «Средняя продолжительность жизни в ЦФО»). Вопрос хороший, потому что в списке нет г. Суздаля, а есть только Владимирская область, то есть требуется знание географии. Или: «В какие годы средняя продолжительность жизни женщин не менее чем на 10 лет, превосходила среднюю продолжительность жизни мужчин?» (по таблице «Динамика средней продолжительности жизни в России»). Автор вопроса сумел проанализировать всю таблицу в целом по годам и уловил одну из главных тенденций — то, что женщины в России всегда жили дольше, чем мужчины.

Хороший эффект дает создание игровой ситуации. Игра раскрепощает детей и сближает участников разных возрастов. В демографической лаборатории в середине работы были предусмотрены игровые задания: 1) построиться по росту так, чтобы соблюдался ритм «высокий — низкий»; 2) по-

строиться по цвету глаз от самых темных к самым светлым (возможность посмотреть друг другу в глаза, после чего образ конкретного человека в сознании становится намного ярче); 3) молча построить по месяцам рождения от января к декабрю (дети быстро догадываются, что надо показывать номер месяца на пальцах). Поскольку в школе нет такого предмета, как демография, было придумано увлекательное задание «Верю — не верю», в ходе которого сообщались правильные либо намеренно измененные демографические сведения. Прежде чем озвучить правильный ответ, ведущий предлагал обсудить полученные сведения и мнения участников о том, насколько они вероятны.

Очень важна заинтересованность ведущего в каждом ребенке. Некоторые дети были уже знакомы, другие пришли на проект в первый раз. До начала занятия необходимо собрать информацию о каждом ребенке: возраст, в какой школе учится (например, ведущий с радостью сообщает ребенку, что он учился в той же школе или знает кого-то из школы, где учится ребенок; это помогает наладить контакт), каковы особенности характера, поведения, чем увлекается ребенок. В начале занятия обязательно уделяется время знакомству: озвучиваются имена всех участников, и в дальнейшем обращение к детям идет только по имени. Занятие ведется как фронтально, так и индивидуально: например, пока дети работают над выполнением задания, ведущий подходит к каждому и смотрит, как идут дела, что-то подсказывает.

Помогает в общении личная заинтересованность преподавателя в том материале, который он обсуждает с детьми. В демографической лаборатории ведущий показывал фото своего прадеда, который был долгожителем, и рассказывал про него историю. Когда отмечали 90-летие прадеда, его старший сын сказал: «Живи до ста!» — на что тот ответил: «Мне 95-ти хватит». И он действительно умер в 95 лет. Вероятно, он так долго прожил, потому что был очень спокойным, не имел вредных

привычек, постоянно работал в огороде. Также ему повезло в том, что он прошел две войны — Первую Мировую и советско-финскую — и остался жив. После рассказа ведущего дети очень активно начали вспоминать своих родственников, которые дожили до преклонных лет. На мастерской по археологии ведущий показывал личные украшения, сделанные по образцу древнерусских, — браслет и ожерелье. Обсуждался ритм в орнаменте браслета и в чередовании элементов ожерелья.

Следующий принцип — ориентировка на конкретный практический результат, который важен как для детей, так и для их родителей. В случае мастерской — это изделие, изготовленное своими руками. На мастерской по археологии ребята зарисовывали фрагменты керамики с орнаментом, а затем делали вещь из подручных материалов по собственному выбору: обязательным условием было только наличие на вещи какого-либо ритма. Разнообразие сделанных предметов было довольно велико: украшения (подвеска-амулет, медальон, браслет), посуда (тарелка, ваза, кувшин), фигурки животных (лошадка, динозавры) и даже скелет человека. Одна девочка целенаправленно сделала медальон в подарок своей маме, а 7-летний ребенок ведущего изготовил браслет, «как у мамы», то есть наличие проявление личностного смысла. Младшие мальчики, активно лепившие динозавров и скелеты, больше думали не о ритме, а о своих увлечениях. Однако на вопрос ведущего, где в их поделках видно ритм, они очень быстро нашлись и сообщили, что ритм виден в симметрии тела: слева и справа ухо, слева и справа пальцы, слева и справа ребра. В демографической лаборатории конечным итогом, кроме выполненных заданий, было заполнение небольшой анкеты, разработанной с целью понять, как повлияло на детей занятие и какое у них мнение о долгожительстве. Заголовок анкеты был «Где и как ты хотел бы жить, чтобы прожить долго?» Один подросток сразу сказал, что он не хотел бы прожить долго, то есть для него этот вопрос не актуален. По выбору страны были получены



такие ответы: Россия (5 человек), Канада, г. Ванкувер (2 человека), Россия или Беларусь (1 человек), Германия (1 человек), Болгария (1 человек), США, г. Майами (1 человек) и Антарктида, «потому что там пингины» (мальчик 9 лет на занятии разглядывал карту мира и нашел там свой интерес, не имеющий явного отношения к долгожительству). В вопросе о желаемом климате мнения разошлись: многие выбрали умеренный климат, «как у нас» (говорили о том, что резкая смена климата может повредить здоровью), некоторые — холодный (например, Тюмень, чтобы стать биатлонистом) и теплый. Выбор между городом и сельской местностью: большинство выбрали крупные города (7 человек), некоторые — сельскую местность рядом с городом (3 человека), а также дом в лесу или у моря. На вопрос, какой образ жизни надо вести, чтобы прожить долго, большинство детей перечислило признаки здорового образа жизни: заниматься спортом, много двигаться, не лениться, не иметь вредных привычек, питаться здоровой едой, купаться, не вдыхать грязный воздух. Из нестандартных вариантов было отмечено: спасти природу. В вопросе про род занятий были ответы: ученик, писатель, биатлонист, стоматолог; архитектура, программирование, лепка, снабжение свечами и квасом. Из этих небольших анкет можно сделать некоторые выводы о том, как дети представляют себе свое возможное будущее, о чем мечтают.

Таким образом, даже узкоспециализированное занятие на мастерской или в лаборатории при хорошей организации дает каждому ребенку возможность «включения» через его личностные смыслы и вопросы.

### Литература

1. Зайцев С. В. Проблемы развития учебной самостоятельности младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 50–58.

2. Иванов Вяч. Вс. Семиотическая антропология: курс лекций. Лекция 6, ч. 1. Числа и математические понятия в культурах разных типов. РАШ РГГУ, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=eDq80xdoJdQ> (дата обращения 26.08.2019).
3. Розин В.М. К построению теории вопрошания // Педагогика и просвещение. 2018. № 2. С. 78–89 [Электронный ресурс]. URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=26172](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=26172) (дата обращения 21.08.2019).
4. Фруммин И. Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.
5. Cushing F. H. Manual Concepts: A Study of the Influence of Hand-Usage on Culture-Growth // American Anthropologist. Vol. 5. No. 4 (Oct., 1892). Pp. 289–318.

## РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ: ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРАКТИКИ, РАЗМЫШЛЕНИЯ

Миркес М. М.

Белова Н. Г.

### Работа с родителями, углубляющая их понимание практики индивидуализации

*Статья посвящена проблематике восприятия родителями сложных образовательных практик, связанных с субъектностью ребенка. Авторы описывают, как родители замечают и ценят практику индивидуализации, что замечают «естественным образом», представляют инструменты, которые помогают родителям заметить и оценить важность происходящего с ребенком в такой практике.*

#### **Проблематика**

Индивидуализация — достаточно сложная практика, которая естественным образом плохо различима и ценится родителями. Это усугубляется тем, что привычные социальные зеркала успешности в образовании связаны с другими ориентирами: предметные оценки в школе, предметные олимпиады, предметные ЕГЭ. Родитель заметит «двойку» по математике, но не заметит усилия учителя по проявлению интереса ребенка, поскольку нет соответствующих зеркал.

Проводимые аудиты отношения родителей к работе частных образовательных организаций показывают следующее:

- родители различают «индивидуальное отношение», внимание всех сотрудников организации к ребенку и к себе — знание имен, деталей жизни семьи, индивидуальное адресное приветствие и т. д.;

- родители ценят персонализированный сервис — возможность обратиться с просьбой, прийти пораньше / попозже, помочь ребенку с мокрыми варежками и потерянной тетрадкой и т. д.;
- родители обязательно обращают внимание на количество детей в группах или соотношение числа педагогов к числу воспитанников,
- это, с их точки зрения, позволяет педагогу заметить каждого ребенка и подойти к каждому, помочь, подсказать, в результате чего ребенок чувствует себя комфортнее и «лучше усваивает программу».

Именно эти детали в работе организации родители называют индивидуальным подходом или иными однокоренными словами.

Родители редко отмечают более глубокую индивидуализацию: выявленный и развитый интерес, опыт выбора в предмете или в дружбе, становление ответственности и т. д. Если родитель замечает подобные изменения в ребенке, то часто

- не относит их к ценному опыту, это скорее мелкая радость, которая никак не влияет на ценность образования,
- или не относит к усилиям образовательной организации (так само получается).

### **Задача**

Выстроить такие форматы работы с родителями, которые позволяют родителям различать и ценить глубокую и сложную работу педагогов в практике индивидуализации. В случае частной образовательной организации это связано с элементарной сохранностью клиентов, с ценой и продажами.

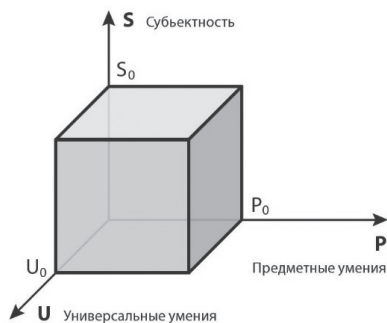
### **Общие требования к форматам взаимодействия с родителями**

Для того чтобы родители начали замечать и ценить происходящее в практике индивидуализации, необходимо добиться,

чтобы они (1) различали ситуации, видели изменившегося ребенка и могли заметить детали изменений; (2) видели последствия вне школы/сада, в семье, на тренировках, во дворе; (3) имели визуализированные зеркала, которые позволяют удерживать и передавать смыслы, пересказывать другим родственникам, друзьям; (4) имели опыт обсуждения ценности замеченных изменений с экспертами и другими родителями.

### Инструмент 1. 3D-модель в практиках субъектности

3D-модель представляет собой три сорта трехмерного пространства, на которых нанесены три разных типа образовательных результатов: предметные результаты, универсальные (прежде всего коммуникация) и субъектность. Последняя ось выбрана вертикальной, это позволяет ее проявить, сделать заметной, показать, что именно субъектность является стержнем человека, на который нанизываются все остальные.



На трехмерной модели можно ставить отметки и рисовать кубик или иной прямоугольный параллелепипед, в зависимости от того, какова ситуация ребенка. Множество различных визуализаций и кейсов представлено в книге «Практике субъектности в образовании» [1].

Разработаны 3D-тренинги для педагогов и родителей, которые позволяют научиться видеть ситуацию ребенка объемно, удерживать не только предметную успешность, но и развитый интерес, опыт постановки цели и т. д.

Кейс про папу-строителя. Папа интересуется только предметными результатами ребенка, ему нравится, что сын к 6 годам хорошо считает, с помощью монтессори-материалов. Педагогам не удается убедить папу изменить ситуацию в семье и начать предоставлять мальчику выбор, задавать вопросы о его намерениях. Папин тезис таков: «Когда я принимаю решение, все происходит быстрее и лучше, и не нужно тратить время на задавание вопросов сыну, это неэффективно».

Педагог после множества неуспешных попыток нарисовала 3D-модель мальчика, зафиксировав низкую субъектность. На рисунке получился плоский кирпичик. Папа посмотрел не рисунок и глубоко задумался, потом сказал: «Вот теперь я понял, я же строитель. То есть вопросы нужно задавать сыну не для того, чтобы все быстро и эффективно было решено, а для того, чтобы у него появлялся опыт субъектности, принятия решений, так?.. Повторите, пожалуйста, какие вопросы и в каких ситуациях я мог бы задавать».

Татьяна Костенко, детский сад Монтессори, г. Томск

## **Инструмент 2. Пунктир**

Речь пойдет о событийном образовании, когда родитель отпускает ребенка на две недели, и после возвращения из Ноогена, через месяц мы встречаемся на родительских собраниях, чтобы обсудить вместе с родителями и детьми результаты Летней школы, а главное — понять, как эти результаты повлияют на жизнь ребёнка в течение учебного года, какое продолжение получают в обыденной жизни. Для того чтобы результат можно было бы выделить/заметить мы используем пунктирное (множественное) анкетирование.

До начала Школы каждый участник заполняет анкету, в которой описаны интересы, его задачи на Школу, есть шкалы, по которым он может оценить свою самостоятельность, коммуникабельность и т.д. Отправляя ребёнка в Школу, родители также заполняют анкету, в которой, помимо информации о ребёнке, есть вопрос: «Какие задачи, на ваш взгляд,

сейчас стоят перед ребёнком и могут быть достигнуты в Летней школе?» Третья анкета заполняется ребёнком по итогам Школы, в ней зафиксированы его результаты и наиболее значимые события.

Спустя месяц после возвращения на собрании родители и дети разговаривают с разными взрослыми, которые работали с ребёнком в разных процессах школы и заметили, зафиксировали разные его проявления. Такие беседы позволяют родителю увидеть своего ребёнка более объёмно.

Как же работает этот инструмент? В первой анкете, которую родители и ребёнок заполняют до Школы, происходит ориентировка в двух масштабах: по отношению к себе (какой я сейчас?) и в масштабе Школы, определяя свои задачи (каким я хочу быть?). В процессе Школы, благодаря тьюторскому сопровождению и ежедневной рефлексии, участник замечает качественные изменения и собственную способность действовать по-другому. Очень важно, что его качественные изменения замечают и другие люди, таким образом подтверждая происходящее. И собственно в анкете по итогам Школы участник фиксирует комплекс личных изменений, открытий, осознаний, нового опыта.

На собрании в августе-сентябре происходит третий такт: каким я стал? Как это изменение/умение повлияет на мою жизнь прямо сейчас, как продолжится в обыденной жизни. Важно, что в этом разговоре принимают участие и родители, и ребёнок. Такой формат позволяет договориться родителю и ребёнку, составить общее представление о будущем и договориться о взаимодействии на новом уровне. Нередко такая специально выстроенная встреча меняет отношение между ребёнком и родителями в семье.

Инструмент называется «пунктир», поскольку он состоит из множества последовательных встреч и осознаний.

*Кейс про договор с родителями. К нам в школу приехала девочка, которая задачей на школу ставила «научиться взаимодействовать*

с другими незнакомыми людьми и проявлять себя». Сейчас, когда пишу эти строки, понимаю, что все укладывается в одну фразу, а за каждым словом стоит большой ее труд. Все началось с знакомства в навигаторской группе, с ежедневных конкретных целей на каждый день по предъявлению себя. В итоговой анкете она писала конкретные достижения в предъявлении себя в каждом блоке Школы, описывая результаты своего взаимодействия с людьми. На встрече в августе девочка озвучила свое решение учиться в фотошколе и играть в школьном театре. С родителями был заключён договор, в котором они договорились, что она сама будет поступать везде, а родители не будут заниматься этим. Девочке было важно, чтобы родители обсуждали бы с ней ее действия, но не помогали бы ей напрямую. Для родителей в этом разговоре было важным при помощи анкет заметить путь и результаты дочери, и в новых договорённостях ощутить ценность и уникальность родительской миссии и разделить осознание перспектив таких договорённостей.

Наталья Белова, Школа развития «НooГен»

### **Инструмент 3. Динамическая таблица действий в пяти областях жизнедеятельности**

В школе «Золотое сечение» два раза в год во время встречи с семьей строится таблица, содержащая пять областей: образование; образование + (дополнительные школьные курсы), управление собой (саморегуляция, управление временем, чувствами, эмоциями), ведущие психические функции (внимание, мышление, память и т.д.), моя жизнь в городе (какие городские ресурсы я привлекаю для собственного развития и как в них продвигаюсь).

Задача стартовой встречи с семьей — подробное описание результата года и составление договорённостей между всеми участниками образовательного процесса (кто что делает или, наоборот, не делает). Фиксируется ответственность каждого в достижении результата. В процессе учебного года ребенок при поддержке тьютора ведет таблицу, в которой фиксируют-



ся действия, решения, результаты. Таблица помогает сориентироваться ребёнку, скорректировать его действия в достижении результата.

Встреча с семьей по итогам полугодия позволяет развернуть подробную рефлексию, в которой каждый участник видит свой вклад в процесс.

Кейс про Арсения. Семья мальчика, придя к нам в школу, формулировала проблему так: «Мы для него все делаем, а он ничем не пользуется, не включается в свою жизнь». А Арсений говорил: «Ничего не хочу делать, чтобы они не думали, что они хозяева моей жизни». Разговор на равных сделал позицию каждого ясной. Фиксация намерений и действий каждого подчеркнула сильные стороны каждого, и для обеих сторон стало ясно, почему человек (мальчик) может справиться с этой ответственностью. Регулярные встречи и фиксации помогли заметить движение к результату и изменения. Возникло взаимное уважение и доверие сына и родителей.

### Литература

1. Практики субъектности в образовании.— М., 2018
2. Мозаика практик субъектности.— М., 2018.
3. Образование за пределами обыденного: событие действия, событие учения — событие себя.— М., 2016 г.
4. Учеба с азартом: хрестоматия мотивирующих внеурочных форматов образования (из опыта группы НооГен).— СПб, 2014 г.
5. Летние школы НооГен: образовательный экстрим.— Москва, 2005 г.

## История становления посреднического действия тьютора в академии возможностей «LADbЯ»

*В статье кратко представлена история становления позиции тьютора в Академии возможностей «LADbЯ». Указаны основания, на которых строится деятельность тьюторской службы Академии. Частично рассмотрена специфика работы тьютора с различными возрастными категориями и перечислены некоторые виды продуктов тьюторского сопровождения.*

Действительность современного мира, динамичная и многомерная, ещё до рождения нового человека окунает будущих родителей в море неопределённости с избыточными возможностями. Перед молодой семьёй открывается многообразие возможностей образования ребёнка, которое расширяется с каждым годом. И в стремлении найти лучший вариант многие родители становятся активными участниками выбора образовательных ресурсов для своего ребёнка. Аналогичные рассуждения в начале 2001 года привели меня к мысли найти лучшее образование для своих детей.

Наблюдения за дочкой и сыном неизменно приводили к мысли, что их образовательные предпочтения отличаются, а иногда совершенно не совпадают с моими ожиданиями. Поэтому я сделала для себя вывод, что, выбирая форму и содержание «лучшего образования», необходимо учитывать индивидуальные особенности и предпочтения каждого ребёнка. Однако точно отследить и зафиксировать интересы маленьких детей в меняющемся море возможностей не получалось. Тогда в процессе поиска решения у меня родилась идея создания пространства, где дети, пробуя разное, могли бы самостоятельно находить интересное для себя занятие. А родители, наблюдая за ребёнком, помогали бы осваивать важные для него навыки и выстраивать собственное образование.

Так в 2004 году, когда дочке было около 2,5 лет, а сыну — чуть меньше полутора лет, было создано первое образовательное пространство возможностей (ОПВ), и появилась домашняя студия «Наш Садик» (г. Москва) для родителей с детьми в возрасте от 1 до 5 лет [2]. К 2005 году на базе ГОУ д/с № 740 (г. Москва) была открыта одноимённая группа полного дня для детей от 3 до 6 лет. Затем создан Семейный клуб «Наш Круг» (г. Москва, 2008 г.) и Центр возможностей «Наш Лад» (г. Москва, 2011 г.). До 2011 года результаты пробных действий в процессе выбора образовательных ресурсов отслеживались совместно педагогами и родителями. Но осознанный выбор образовательной стратегии с опорой на образ будущего и проявленные предпочтения ребенка специально не сопровождался. Поэтому родители выпускников дошкольной степени самостоятельно выстраивали образовательные маршруты в различных формах от классических гимназий до частных школ и семейного образования.

В 2011 году знакомство с концепцией тьюторства, идеями новаторов в образовании практиками индивидуализации (Волошина Е.А., Кобыща Е.И., Ковалева Т.М., Щедровицкий П.Г., Эльконин Б.Д. и др.) позволили дооформить модель ОПВ до целостной картины. Введение позиции тьютора как ключевого специалиста в Центре возможностей «Наш Лад» обусловило целенаправленное сопровождение процессов выявления, построения и реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Так ЦВ «Наш Лад» стал первой дошкольной площадкой в России, специально созданной для навигации и самоопределения в образовании через пробные действия в сопровождении тьюторской команды [3]. В 2014 году практика индивидуализации ЦВ «Наш Лад» успешно прошла экспертизу в Межрегиональной тьюторской ассоциации и была рекомендована для тиражирования на федеральном уровне. А в 2018 году Центр возможностей «Наш Лад» вошел в состав Академии возможностей «LADЬЯ» (далее — Академия), на базе

которой действует тьюторская служба для всех образовательных ступеней.

Что же лежит в основе философии Академии возможностей «LADbЯ» и в чём заключается специфика позиции тьютора? Для экспертов и специалистов Академии очевидна смена миссии образования с трансляции ЗУНов (триада «знания — умения — навыки») на индустрию возможностей, «где каждый получает возможность выстраивать свой собственный образ, как пространство встречи человека с самим собой» (Асмолов А.Г.). Важными характеристиками образующегося становятся различные проявления «само-» (самостоятельность, самоопределение, самореализация и др.), основой которых является так называемая «самость» [1]. Поэтому основной фокус внимания тьюторов Академии «LADbЯ» отражён в названии-призыве «Ладь своё Я» и заключается в сопровождении становления различных «само-». Чуткое внимание к возможностям проявления «самости» важно уже с первых дней после рождения малыша. Поэтому специалисты Академии «LADbЯ» практикуют тьюторское сопровождение пары «Взрослый–Ребёнок» (далее пара «В–Р»), начиная с самого раннего возраста. Это сопровождение можно начинать в домашних условиях с целью анализа и обустройства образовательного пространства в привычной обстановке. А для родителей с малышами старше трех месяцев возможны занятия на базе Академии, которые ведутся индивидуально или в малочисленных (до 8 пар «В–Р») Группы самоопределения (далее ГС).

Данные группы являются уникальной формой образовательной услуги, которая сопровождается тьюторской командой и организуется в виде комплексного или интегрированного занятия с пробными действиями по актуальным направлениям развития. Например, для детей дошкольного возраста в качестве основных актуальных направлений могут быть выбраны движение, мышление, общение и творчество. Тьюторская команда, сопровождающая ГС, состоит из педагогов-мастеров

по актуальным направлениям развития и специалистов (коуч, психолог, логопед и др.), деятельность которых координирует тьютор. Группы имеют условное возрастное деление:

- ГС «Лапушки» (для взрослых и крох до 18 месяцев);
- ГС «Ладушки» (для взрослых и малышей от 1,5 года до 3 лет);
- ГС «Лад» (для деток от 2,5 до 7 лет);
- ГС «Мой Лад» (для детей от 6 до 10 лет);
- ГС «Твой Лад» (для подростков от 9 до 14 лет);
- ГС «Наш Лад» (для подростков от 13 до 18 лет);
- ГС «LAD и Я» (для взрослых).

В зависимости от возраста и особенностей ребёнка, а также с учётом семейного уклада и запросов конкретной пары «Взрослый–Ребёнок» в Группе Самоопределения решаются различные задачи: от проявления «самости», развития самостоятельности и знакомства с образовательными возможностями до становления рефлексивного отношения к личному опыту, построения личного образовательного маршрута и практики управления своим образованием. Деятельностные пробы осуществляются в специально обустроенном образовательном пространстве возможностей (ОПВ). Масштаб расширения пространства варьируется согласно индивидуальным запросам взрослых с опорой на «самость» ребенка в возрасте до 12–14 лет. А для ГС «Наш Лад» и «LAD и Я» расширение определяется кворумом участников. Таким образом, пробы могут разворачиваться как в малых масштабах (знакомство с конкретным образовательным ресурсом, методикой и пр.), так и в крупных — с привлечением партнёров Академии (выбор студии, детского сада, школы, ВУЗа, формы практики и пр.).

Таким образом, экспертами и специалистами тьюторской службы разделяются идея М.К. Мамардашвили о культивировании в процессе образования «техники пробы сил» и мнение Б.Д. Эльконина о посреднической функции тьютора в построении переходов между опробованием и поиском адекватного действия. Такой тип работы в образовательном пространстве

является воссоздающим и ведёт к проявлению «самости». Продуктами тьюторского сопровождения становятся различные артефакты (портфолио, карты, рефлексивные заметки, фиксации чувств, дел, озарений, новых точек зрения, возможностей и выборов), которые собираются в «ЛАД» — Личный Атлас Дел.

«ЛАД» пары «Взрослый-Ребёнок раннего возраста» близкий взрослый (мама, папа, бабушка, няня и пр.) заполняет в сопровождении тьютора. С трёхлетнего возраста у каждого ребёнка, посещающего Группы самоопределения, появляется свой «ЛАД». По желанию ребёнка часть материалов, собранных ранее близким взрослым, может быть продублирована в его «ЛАД». Постепенно к старшему дошкольному возрасту у детей формируется субъектная позиция в деятельности и рефлексивное отношение к собственному опыту. Они чаще листают свой «ЛАД», воссоздавая личную образовательную историю и развивая навыки понимания себя. Если взрослый, посещающий занятия вместе с ребёнком старше трёх лет, продолжает вести свой «ЛАД», то при сопоставлении взрослого и детского варианта можно построить уникальную «Карту пересечения интересов». Этот вид карт позволяет родителю строить образовательные стратегии с опорой на «самость» ребёнка. Для эффективного вовлечения взрослых в процесс осознанного выбора образовательной стратегии специалисты тьюторской службы Академии «ЛАДья» используют игру-навигатор «#CompassLada», проводимую совместно с родителями, детьми и подростками.

Резюмировать вышесказанное о тьюторской службе Академии возможностей «ЛАДья» можно словами Б. Д. Эльконина о том, что тьютор Академии, выполняя посредническую функцию, способствует построению тьюторантом своего собственного образа и образа всего того, где он находится. И именно в этом построении человек постепенно становится субъектом своего ОБРАЗования.

## Литература

1. Лазарева, Л. И. Возможность проявления самости как базовое условие становления заботы о себе // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: «забота о себе» и построение индивидуальной образовательной программы. Материалы X Международной научно-практической конференции (XXII Всероссийской конференции) 31 октября-01 ноября 2017 г. / Научный редактор: М. Ю. Чередилина, технический редактор Н. В. Лебедева, корректор: Е. Фролова.— М.: «Буки-Веди», 2017. .— С. 167–172.
2. Лазарева, Л. И. Особенности образовательного пространства возможностей для детей дошкольного возраста. Модернизационные процессы в обществе: проблемы теории и практики: Материалы международной научно-практической конференции./Составители и научные редакторы: Иванов В. Г. (ТвГУ), Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А. (МИОО) — Тверь: «СФК-офис», 2012.— С. 215–219.
3. Лазарева Л. И. Практика тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста на базе Центра Возможностей «Наш Лад» // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: становление профессиональной тьюторской деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции XIX научно-практической Межрегиональной тьюторской конференции 28–29 октября 2014 года / Научный редактор: Т. М. Ковалева, отв. редактор А. Ю. Шмаков.— М.: МПГУ, 2014.— С. 92–99.

## Технология развития критического мышления в создании условий индивидуализации обучающегося

*В статье рассматриваются возможности технологии развития критического мышления в создании условий индивидуализации обучающегося; представлен анализ отдельных технологических приемов и стратегий, используемых в тьюторской деятельности; даны примеры моделирования разных типов заданий с использованием приемов технологии для выявления познавательного запроса обучающегося.*

Главное, что должно происходить сегодня в образовании,— самоопределение обучающегося, выбор им своего будущего и самого себя в этом будущем. Чтобы оно состоялось, необходимо создать условия для актуализации сущностных сил человека, в том числе его способностей, потребностей, мыслительных процессов, ценностного отношения к себе и другим. В современном образовании педагогом, умеющим проектировать такие условия и действующим по принципу индивидуализации, является тьютор. На индивидуальных консультациях или групповых тьюториалах тьютор выявляет познавательный интерес обучающегося (школьника, студента), совместно с ним планирует и осуществляет образовательную навигацию, расширяя тем самым его познавательные горизонты. Такой педагог помогает человеку понять, каковы его сильные и слабые стороны, на какие личностные качества он может опереться для достижения своих образовательных целей, над какими еще следует поработать [1].

Чтобы создать для обучающегося условия индивидуализации, тьютор может использовать технологии открытого образования: проектной и исследовательской деятельности, портфолио, кейс-стади, дебатов, развития критического мышления, социального проектирования, образовательного путешествия



и др. [2]. «Открытость» этих технологий означает, что «...они должны обладать, как минимум, тремя важными характеристиками: быть «открытыми» возрасту, т. е. работать с любыми возрастными категориями; быть «открытыми» учебному предмету, т. е. работать с любым предметным содержанием; быть организационно «открытыми», т. е. работать в любых организационных условиях» [3. С. 11]. Эти технологии могут быть использованы в процессе тьюторского сопровождения обучающегося, т. к. они отличаются диалогичностью и открытостью и помогают реализовать индивидуальный замысел тьютора [4].

Рассмотрим возможности технологии развития критического мышления в создании условий индивидуализации обучающегося. Отметим особенности работы в данной технологии. Во-первых, она предполагает реализацию трех стадий учебного занятия (серии учебных занятий): вызова, осмысления содержания (смысловой стадии) и рефлексии, которые выстроены в соответствии с этапами когнитивной деятельности человека. Во-вторых, позиция педагога, работающего в данной технологии, — это позиция сопровождения личного познавательного процесса школьника (студента). В-третьих, обучающийся сам конструирует процесс своего учения в соответствии с собственными целями учения, отслеживает развитие своего познавательного интереса и проводит рефлексию своей деятельности: самого процесса и полученных результатов.

Принцип индивидуализации в технологиях открытого образования, в том числе и технологии развития критического мышления, реализуется как на философском, так и на технологическом уровнях. На философском уровне — через следование основным положениям педагогической философии конструктивизма: знания нельзя передать в готовом виде, можно создать условия для самоконструирования знаний обучающегося; за основу учения берется личный опыт человека и его знания, даже если они минимальные; путь движения к знаниям ценится больше самих знаний. На технологическом

уровне — через использование базовой модели технологии и реализации целей каждой ее стадии, а также посредством применения разных технологических стратегий и приемов. Отметим также, что выбор тех или иных стратегий и приемов зависит от целей учения (каждая стадия работы в технологии предполагает реализацию определенных целей), форм представления информации (текстовая, визуальная, звуковая), особенностей типа текста (информативный, художественный, дискуссионный). Например, на стадии вызова используются «ключевые слова», «верные-неверные утверждения», «перепутанные логические цепи», «мозговой штурм», «кластер» и др. Все эти приемы направлены на актуализацию у обучающихся имеющихся знаний, активизацию их мыслительной деятельности, постановку своей цели учения, которая при правильной организации и реализации последующих стадий технологии может преобразоваться в собственную образовательную задачу. Уже на стадии вызова, работая в технологии развития критического мышления, можно обеспечить индивидуализацию обучающегося, в том числе в рамках изучения одной темы. Любой из перечисленных выше приемов позволяет школьнику или студенту выявить область своего знания и незнания и в соответствии с познавательными запросами формулировать содержательные вопросы. Эти же приемы позволяют учесть индивидуальные особенности каждого и в зависимости от них моделировать разные типы заданий. Поскольку в педагогической практике представлено много примеров использования учителями на уроке приема «ключевые слова», мы приведем примеры заданий с применением этого приема, которые могут быть предложены тьютором для развития познавательного интереса тьюторанта. Напомним, что при формулировании заданий рекомендуется использовать в качестве ключевых слов имена существительные, т.к. с их помощью легче выстраивать высказывание, конструировать предложения, сочинять рассказ. Если на первой консультации тьютору

удалось совместно с тьютором составить предметную карту и обозначить на ней несколько тем, наиболее ему интересных, на второй консультации он может предложить несколько вариантов заданий по каждой теме (создается открытая образовательная среда с основными ее характеристиками), а тьютор выбирает по своему желанию вариант задания по теме, представляющей для него больший интерес (здесь и сейчас).  
Примеры заданий:

1. используя все предложенные ключевые слова (которые предлагаются в соответствии с каждой темой предметной карты), составьте рассказ;
2. используя из предложенных любые ключевые слова, составьте рассказ;
3. составьте одно предложение, используя все предложенные ключевые слова;
4. составьте одно предложение, используя из предложенных любые ключевые слова.

Таким образом, если в предметной карте обозначены, скажем, три темы, то заданий с использованием данного приема может быть, как минимум, двенадцать (избыточность, вариативность). Тьютор, ознакомившись со всеми заданиями, может выбрать одно из предложенных или предложить свой вариант задания (открытость), например, вместо составления текстового рассказа, ему хотелось бы составить графический рассказ и устно представить его «раскадровку». Выполнение такого задания позволит тьютору выявить «область неизвестного» и сформулировать свои вопросы, на которые ему хотелось бы получить ответы в процессе дальнейшего изучения выбранной темы. Точно так же можно использовать прием «кластер» для формулирования разных типов заданий с учетом индивидуальных особенностей обучающегося, например, «составьте кластер по теме, оформив каждый смысловой блок», «составьте кластер по смысловым блокам темы»; «составьте кластер по одному из смысловых блоков темы» и др.

Смысловая стадия, основная цель которой обозначена в самом ее названии (смысловое чтение, нахождение личного смысла в процессе получения и восприятия информации) также может быть организована тьютором, владеющим соответствующим технологическим инструментарием. После осуществления выбора содержания своего образования тьюторант собирает информацию, связанную с его познавательным интересом, и изучает ее. На этом этапе тьютор, владеющий разными приемами работы с информацией, предлагает их тьюторанту. В зависимости от целей, которые ставит перед собой тьюторант, самого материала, который предстоит изучить, могут быть предложены те или иные приемы. Например, если тьюторант хочет сформировать свою точку зрения на то или иное событие, явление, ему нужно будет прежде всего изучить источники информации, в которых представлены разные точки зрения на интересующее его событие или явление. В таком случае тьютор может предложить прием «трехчастный дневник», с помощью которого тьюторант будет фиксировать те высказывания авторов, которые заинтересовали его в процессе чтения или вызвали протест (первая графа дневника), записывать свои комментарии (вторая графа дневника) и формулировать свои вопросы по поводу выписанных цитат (третья графа дневника). Следует отметить, что в технологии развития критического мышления заполнение второй и третьей граф, как и последующая работа, связанная с выработкой собственной точки зрения, относится к третьей стадии — рефлексии. После такой работы с источниками информации логично предложить тьюторанту собрать воедино точки зрения разных авторов (для этого можно использовать прием «концептуальная таблица») и написать эссе, которое позволит вербализовать свои идеи, соотнести их с собственным опытом во всех его противоречиях, обосновать свою точку зрения и сформулировать собственные выводы. Такая форма рефлексии может стать отличным средством для дальнейшего исследования предмета своего интереса.

На стадии рефлексии используются приемы, которые позволяют обучающемуся творчески преобразовать информацию, дать свою интерпретацию прочитанного текста, например, эссе, синквейн, маркировочная таблица, «общее — уникальное» и др.

При работе с разными текстами можно использовать также и прием «параллельные тексты», который предполагает работу с текстом и на смысловом уровне, и на уровне эмоций и ассоциаций: при чтении текста используются вопросы, позволяющие обучающемуся обратить внимание на те моменты текста, которые запомнились или удивили, и записать свои ощущения, чувства, ассоциации и мысли. Это поможет сформулировать новые вопросы, которые и станут отправной точкой для дальнейшего развития познавательного интереса.

Для осмысленной и вдумчивой работы с информацией тьютор может предложить обучающемуся разные приемы технологии развития критического мышления. Отметим, что в технологии используется следующая классификация текстов (Е. Е. Вишнякова):

1. информативные тексты, которые содержат фактологическую информацию, — результатом чтения таких текстов станет расширение и углубление знаний обучающегося по интересующей его теме;
2. дискуссионные тексты, содержащие неоднозначную информацию и провоцирующие спор, — результатом чтения этих текстов станет формирование собственной точки зрения на поднятую в тексте проблему;
3. художественные.

Поэтому важно учитывать, с каким именно текстом предстоит работать тьютору, и в зависимости от типа текста предлагать те или иные приемы. Например, «условные значки» используются при работе с информативным и дискуссионным текстами; «двухчастный дневник» — с художественным и дискуссионным текстами; «плюс — минус — вопрос» —

с информативными текстами, текстами, насыщенными сложными понятиями и др. Все эти приемы дают обучающемуся возможность отслеживать по ходу чтения текста собственное понимание, обеспечивают процесс индивидуального движения к познавательным целям. Отметим также актуальность индивидуализации и тьюторского сопровождения обучающегося в контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов [5].

В тьюторской деятельности могут быть использованы и стратегии технологии: стратегия «Знаю — хочу узнать — узнал(–а)» — поддерживает интерес к теме в процессе ее изучения, развивает навыки самостоятельной работы, учит мыслить категориями информации, помогает определить аспекты дальнейшего изучения темы; стратегия «ИДЕАЛ», используемая для решения проблемы, позволяет работать как с текстами, так и при анализе ситуаций; стратегия «Фишбоун» учит формулировать и решать проблемы, выявлять причины явлений, событий и т. п. и находить факты, подтверждающие их наличие.

Таким образом, технология развития критического мышления, стратегии и приемы, представленные в ней, могут оказать действенную помощь тьютору в выявлении и дальнейшем развитии познавательного интереса тьюторанта и обеспечить индивидуализацию его образования.

### Литература

1. Хачатрян Э. В., Ковалева Т. М. Использование технологических стратегий и приемов в реализации тьюторских функций классного руководителя. — Бизнес. Образование. Право. 2019. № 2 (47). С. 362–369.
2. Дудчик С. В. Современные образовательные технологии как ресурс формирования профессионального самоопределения студентов вуза. — Бизнес. Образование. Право. 2016. № 1 (34). С. 250–253.

3. Ковалева Т. М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании // Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии в современном образовании. Сборник статей.— М.: МИОО, 2008. 160 с.
4. Дудчик С. В. Тьюторское сопровождение: диалогическая позиция тьютора.— Человек и образование. 2017. № 1 (50). С. 99–101.
5. Теров А. А. Индивидуализация, тьюторская деятельность и реализация федеральных государственных образовательных стандартов.— Бизнес. Образование. Право. 2013. № 1 (22). С. 117–121.

Кузнецова Н. Д.

Канзулова И. Н.

**Некоторые подходы к самоопределению подростков  
в условиях тьюторского сопровождения:  
по итогам апробации курса**

*В статье раскрыты некоторые подходы, значимые моменты антропопрактического, тьюторского обустройства самоопределения подростков средствами и в условиях тьюторского сопровождения. Авторы обращают внимание на актуальность и значимость поиска и использования новых средств и форматов самоопределения в связи с переходом на принципиально иной по отношению к XX веку жизненный уклад и новые характеристика поколений подростков XXI века.*

Специфика, особенности и базовые сущностные характеристики современного постиндустриального мира требуют от человека умения делать выбор в различных ситуациях, когда образ, проект будущего не определен. Особенно важно это стало в динамично меняющемся мире, где внешние ориентиры и ценности размыты, а встречи человека с ситуацией выбора — перманентны. Возникающие вызовы могут быть покрыты навыком самоопределения, который должен стать обязательным элементом компетентностных результатов образования. Для этого необходимо культурные средства обустройства самоопределения, осмысленного и осознанного. В качестве таких средств, на наш взгляд, в первую очередь следует иметь в виду антропопрактики, т. е. практики становления и развития человеческого в человеке. Важное место среди таких практик занимает тьюторское сопровождение. В рамках данной статьи представлены некоторые результаты апробации разработанного практического курса самоопределения подростков с тьюторским сопровождением и призванного



антропологично и современно обустроить самоопределение подростка, которому будут присущи в полной мере характеристики осознанности и осмысленности.

Опираясь на труды теоретиков, практиков, ученых и педагогов, рассматривавших в своих произведениях проблему самоопределения подростка и его педагогического обеспечения, мы остановились на выделении нескольких существенных понятий и представляем ключевые термины и рабочие определения.

Самоопределение — это процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни [1], а также выбор будущего пути, потребность в нахождении своего места в жизни, поиск цели и смысла своего существования [2].

Самоопределение и формирование идентичности является основной задачей подросткового возраста: потребность определить свои ценности, смыслы, устойчивые интересы, свое место в обществе [3].

Процесс самоопределения в подростковом возрасте протекает в ценностно-смысловой сфере и требует определения своих ценностей и смысла своего существования и в активно-деятельностной сфере и требует планирования своих действий и включенности в социальную жизнь [4].

Таким образом, теоретические аспекты проблемы самоопределения были хорошо проработаны в трудах С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Божович, М. Р. Гинзбурга, Н. С. Пряжникова и др.

Однако, следует отметить, что на практике у родителей и педагогов наблюдается дефицит современных педагогических средств, адекватных как происходящим в мире изменениям, так и специфике современного поколения тинейджеров. Об этом свидетельствует, например, тот факт, что более 50–70% выпускников вузов не работают по специальности, в получение которой было вложено немало временно-денежных ресурсов. При этом большинство школьников неоднократно

проходят тесты или курсы по профориентации; в школе психологи и педагоги работают над выбором предпрофиля и профиля. Пряжников Н.С. отмечает, что процесс самоопределения сложен, и выделяет несколько видов самоопределения: личностное и профессиональное [5].

Личностное самоопределение предполагает нахождение самого себя, ценностей, интересов и т. д. Профессиональное же самоопределение, в свою очередь, предполагает самостоятельное, осознанное и добровольное построение, корректировку и реализацию профессиональных перспектив. На основе проведенной нами апробации, экспериментов по тьюторскому сопровождению самоопределения подростков мы пришли к выводу о том, что для успешного самоопределения человеку необходимо последовательно пройти личностное, а затем профессиональное самоопределение.

Проанализировав рынок образовательных услуг на предмет помощи подросткам и родителям в вопросах самоопределения и выбора будущей сферы профессиональной деятельности, мы обнаружили изобилие профориентационных курсов и различных видов профтестирований. В самых востребованных современных курсах делается акцент на осознанный выбор профессии, дают алгоритм выбора профессии, минуя стадию личностного самоопределения (выявление устойчивых интересов и смыслов). Рынок дает ответ на скорый коммерчески востребованный запрос родителей: выбрать профессию — определить вуз — какие экзамены сдавать — каких репетиторов приглашать.

Полагаем, что одной из основных причин неуспешной профориентации подростка является игнорирование стадии его личностного самоопределения, которое впоследствии выражается в отсутствии действий в выбранном во время профориентации направлении. Если интересы и смыслы определены не самим человеком или ложно определены, то внутренняя мотивация не пробуждается и направленное движение не воз-

никает, человек бездействует. По Франклу, побуждения и инстинкты толкают, а смыслы притягивают [6]. Профессиональная деятельность — это верхушка айсберга самоопределения. Базисом успешного самоопределения в профессиональной деятельности является личностное самоопределение.

Процесс самоопределения занимает продолжительное время, и оптимальный возраст его начала для подростков — 13–14 лет (7–8 класс).

На наш взгляд, компетентность в сфере личностного самоопределения является одним из базовых навыков современности, который должен стать обязательным элементом комплекса результатов образования.

В рамках более чем годичной работы над выпускной квалификационной магистерской работой нами было создано и апробировано культурное средство тьюторского обустройства самоопределения подростков — практический курс самоопределения подростков (13–16 лет) с опорой на методологию тьюторской деятельности и принцип индивидуализации.

Цель курса — создать условия для самоопределения подростка.

Задачи — помочь в выявлении интересов, личностных качеств, компетенций, ценностей и смыслов; передать способы самоопределения.

Ожидаемые результаты курса: индивидуальный образовательный маршрут, выход подростка в запланированную деятельностьную пробу, проект (личностный, социальный), овладение способами самоопределения.

Формы работы: групповые тьюториалы, рефлексивный дневник, деятельностьные пробы, методика проектов.

Формат: модульный курс 5–10 дней с последующими пробами и тьюторским сопровождением.

Логика курса самоопределения: личностное, социальное, предпрофессиональное.

Важная последовательность этапов:

1. Создание, разработка, составление представлений подростка о себе (осознание потребностей): я могу, я хочу — интересы, возможности, значимые события прошлого, расширение представлений о возможностях.
2. Создание, разработка, составление подростком представлений о мире: что востребовано в обществе, мнения сверстников, пожелания родителей, тенденции рынка.
3. Создание, разработка, составление подростком представлений о собственных ценностях, смыслах, образе будущего (осознание — зачем мне то, что я хочу).
4. Выявление, разработка, отбор, разработка способов действий: как достичь желаемого (план, ИОМ).
5. Выход в действие: совершение деятельностных проб намеченного пути (первые шаги).
6. Рефлексия, корректировка интересов, смыслов, способов действий, маршрута.

Одним из важных показателей, критериев свершившегося самоопределения подростка, является, на наш взгляд, выход тьюторанта в деятельность, совершение пробы с последующей рефлексией. В случае успешной пробы, тьюторант выстраивает целенаправленный ИОМ с помощью тьютора и переходит к его реализации с возможной поддержкой. В случае неуспешной пробы, когда тьюторант понял, что ошибся в своем выборе, происходит возвращение к уточнению или пересмотру интересов, смыслов и планируется новая проба с последующей рефлексией. Таким образом, происходит масштабирование приобретенных способов действий по совершению осознанного и осмысленного самоопределения в отношении желаемого будущего.

Как показала практика апробации курса, при проектировании, разработке и планировании курса важными факторами успешного самоопределения подростков в отношении своего будущего являются:

- логика построения курса: осознание «Я могу» — «надо» — ресурсное расширение — осмысление «я хочу», как этого достичь — планирование пробы — рефлексия.
- продолжительность курса (5–10 дней погружения в тему самоопределения, неструктурированную, вариативную, избыточную среду с провокативностью, затем еженедельные поддерживающие встречи).
- время проведения (желательно в каникулярное время, т.к. задействовано мышление, а оно энергозатратно для организма)
- возраст начала самоопределения 13–14 лет.
- наличие этапа осмысления — определения собственного образа будущего для возникновения направленного движения.
- этапу определения образа будущего, должно предшествовать качественное ресурсное расширение, т.к. опыт большинства подростков небогат (например, через биографии вдохновляющих подростков личностей). Если человек может представить себе что-то, то он сможет этого достичь.
- самоопределение должно свершаться с ориентиром на свою мечту, образ будущего.
- ведущая деятельность — групповая работа (групповой тьюториап) по самоопределению наиболее ресурсна для подростков в силу возрастной периодизации Э. Эриксона, помогает глубже и быстрее понять себя в среде сверстников.
- этап осознания подростком себя (сильных сторон, дефицитов) эффективно проводить в деятельностном подходе — сюжетно-ролевая игра, решение кейсов, открытых задач.
- на этапе определения интересов важно через опосредованное действие (Эльконин).
- курс самоопределения должен завершаться выходом в действие, деятельностной пробой, иначе не происходит продвижения в понимании себя.
- желательно постсопровождение деятельности подростка, чтобы приобретенные способы действий из умений перешли в устойчивый навык.

В течение 2018–2019 учебного года нами было проведено 4 модульных курса по самоопределению подростков (в Пушкино (ЗППШ), Подольске, Артеке), по итогам которых было выявлено 3 базовых аспекта построения курса:

1. Логика самоопределения: от личностного к профессиональному.
2. Уделить необходимое время для выявления осознанных устойчивых интересов подростков.
3. Помочь сформировать и осмыслить каждому подростку собственный образ будущего.

При отсутствии указанных аспектов подростки не выходят в действие, следовательно, эффективность самоопределения невысока.

В заключении хотелось бы отметить: существуют мнения (например, Ю. Харари в выступлении на Давосском экономическом форуме), что люди не знают себя по-настоящему, в современном мире личностное самоопределение уступит место искусственному интеллекту, который по цифровому следу заменит человеку его самоопределение. Однако мы полагаем, что искусственный интеллект по цифровому следу до настоящих человеческих смыслов не доберется.

### Литература

1. Грицанов А. Новейший философский словарь.— Минск: Книжный дом, 2003.— 1279 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.— СПб: Питер Пресс, 2008.— 400 с.
3. Эрик Г. Эриксон. Идентичность. Юность и кризис.— Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006.— 352 с.
4. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии.— 1994.— № 3.— С. 43–52.
5. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика.— «Академия», 2008.— 320 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла.— Москва: Прогресс, 1990.— 81 с.

Фарбер Б. С.

Малютин Б. И.

## Метод образов для развития мышления

В 1964 году я познакомился с Теорией решения изобретательских задач (ТРИЗ), которая была создана Генрихом Альтшуллером, в последующем моим ментором. Основной постулат ТРИЗ: системы развиваются по объективно существующим законам, эти законы познаваемы, их можно выявить и использовать для сознательного, творческого решения задач с помощью алгоритмов. Анализ больших массивов патентной и научной информации позволил установить 40 наиболее сильных приемов, дающих эффективные решения. В их эффективности я убедился, применяя ТРИЗ при решении изобретательских задач в различных областях. Г. Альтшуллер в конце семидесятых годов выпустил книгу «Творчество как точная наука». Вдумайтесь в заглавие книги. Согласно концепции автора, если постигнуть законы творчества (например, изобретательского творчества), то можно решать различные задачи творческого характера, которые до того относились к задачам, решаемым по вдохновению, как задачи, решаемые по четким алгоритмам. Подобно этому, мы решаем проблемы математики: имеются уравнения, мы не изобретаем каждый раз способ его решения, а просто подставляем данные с формулой и, сделав нужные вычисления, с точностью выходим на решение. Для этого Г. Альтшуллеру пришлось проанализировать сотни тысяч различных задач изобретательского характера. Оказалось, что все миллионы изобретений решаются с помощью сорока приёмов и их комбинаций.

Занимаясь решением логических и многоступенчатых текстовых задач более двадцати семи лет, мы накопили огромный опыт по методам их решения. Несмотря на обилие задач в различных тестах, существует весьма ограниченный

набор классов задач и, соответственно, методов их решения. Освоив эти методы, практикуясь на решении конкретных классов задач, можно создать мощнейшую базу, позволяющую решать практически любую из проблем в установленное время. Практически любой школьник при прилежном отношении и желании может быть подготовлен к поступлению на любую программу и даст фору фактически любому «вундеркинду», у которого, возможно, и лучшие природные данные (а как это измерить?) при соответствующей систематической подготовке.

По аналогии с сорока приемами ТРИЗа, мы с коллегой начали работу по применению метода образов для решения математических задач, и стали искать общие алгоритмы для решения разных классов задач. При огромном разнообразии задач, мы обнаружили весьма ограниченное количество алгоритмов их решения. Хотя основные положения нашего подхода были разработаны в конце 70-х — начале 80-х годов, 43 года последующей работы над Методом образов позволили существенно продвинуться в результатах. Поэтому в настоящей статье, наряду с повторением некоторых положений, мы покажем их последующее развитие.

В нашем Методе образов мы обучаем студентов укрупненным операциям, которые могут быть использованы не только в рамках одного учебного предмета, но и как межпредметные связи. Студенты переходят укрупненно от понятия к понятию, а только потом происходит оперирование отдельными элементами задачи. Мы обучаем видеть картину в целом: оперируем лесом, а только после этого уже отдельными листьями. Основные 73 категории Метода: условие задачи-базис, конечный результат — наша цель, разложение, комбинирование, аналогия, варьирование, обобщение, прямой и обратный анализ и т.д. являются средствами для достижения цели. Категории обладают свойством слитности, динамичности, что позволяет переключать сознание студента и развивать талантливое



мышление. В ходе усвоения тематики студенты с легкостью овладевают, как специфически предметными знаниями, так и логическими приемами-операциями, названными нами межпредметными.

Научить учиться? Многие, возможно, выскажут сомнения в обоснованности вопроса. Ребенок проводит в школе восемь часов пять дней в неделю и еще получает домашнее задание. Неужели этого недостаточно, чтобы научить учиться?

Приведу пример. Вы купили макароны. На коробке указана инструкция по их приготовлению. Учеба в школе и колледже составляет от 16 до 22 лет. И никакой инструкции по методам обучения! Каждый студент путем проб и ошибок — на основе собственного жизненного опыта — подбирает для себя «свой» метод изучения материала, при этом совершенно не учитываются физиологические особенности работы мозга. При изучении предмета мы сталкиваемся с противоречием: с одной стороны, мозг стремится освободиться от лишней информации, стереть ее из памяти, что является своего рода физиологической защитой от перегрузок. С другой стороны, для получения основательных знаний и сдачи бесчисленных тестов необходимо информацию сохранить.

Разработанная нами методика преподавания на основе образов (Patterns and Images) существенным образом улучшает восприятие. В итоге при подготовке учитываются физиологические особенности работы мозга, с учетом индивидуальных характеристик обучаемых. Результаты подготовки поразительны: ребята глубоко понимают материал, отлично сдают тесты и поступают в ведущие университеты страны.

Способность ребенка анализировать информацию, логически мыслить и принимать самостоятельные решения, не может быть основана только на сухих лекциях, которые ребята вынуждены посещать в школе. «Усадить и заставить», — эти глаголы мы слышим и постоянно повторяем, так же, как и жалобы, что это «не работает». А что работает? Работает то,

что ребенок делает с интересом. Попробуйте увлечь ребенка, и он покажет чудеса обучаемости.

Доказано, что если внести художественное восприятие мира на основе образов в сухую логику, то самый сложный, для восприятия, материал, может оказаться доступным любой аудитории. Ученик оперирует понятиями совершенно свободно. Задача учителя — перевести это умение оперировать, из царства сказки, в не менее удивительную страну математики. Дать ему самому увидеть общее между различными явлениями. Смертный грех для учителя — быть скучным. А высшее счастье — видеть увлеченность детей.

43-летний опыт по реализации и совершенствованию метода с разными категориями учащихся, включая спортсменов олимпийской сборной, слепоглухонемых, студентов колледжей и школ, которые обучались различным предметам, включая не только математику, но и science, показывает высокую эффективность нашего метода. Многие из наших студентов не только прекрасно понимают предмет, но также с удовольствием погружаются в удивительный мир математики и поступали в элитные школы и колледжи, демонстрируя самые высокие результаты. По образному выражению Леонардо да Винчи «Те, которые отдаются практике без знания, похожи на моряка, отправляющегося в дорогу без руля и компаса... практика всегда должна быть основана на хорошем знании теории», а хорошие знания теории базируются на Методе образов. В основе методики обучения на основе образов лежит идея о том, что мы мыслим образами. Действительно, ребенок, играя в кубики, слушая сказки, пользуется математическими операциями, ни в коей мере не подозревая об этом. Ему хорошо знакомы действия «разложить», «скомбинировать» и многие другие, которые в школьных учебниках обозначают непонятными ему знаками, формулами... Поэтому методика обучения на основе образов предполагает шаги, позволяющие управлять психологическими факторами: «включать» и «выключать» воображение,

гасить психологическую инерцию, обеспечивать направленное, без шараханья из стороны в сторону, движение мысли.

По своей природе мышление очень подвижно, мысль подобна капельке ртути — как ее схватить, удержать, не дать уйти в сторону?

В великолепной повести Л. Соловьева «Насреддин в Бухаре» есть эпизод, основанный на применении образов. Эмир бухарский приказал Насреддину, скрывающемуся под видом мудреца Гуссейна Гуслия, исцелить ростовщика Джафара. Не выполнить приказ было невозможно, но и исцелить Джафара Насреддин не мог и не хотел. Единственный выход состоял в том, чтобы свалить вину за неудавшееся исцеление на самого ростовщика.

«Лицо Ходжи Насреддина вдруг прояснилось. Он облегченно вздохнул и, откинувшись, расправил плечи.

— Дайте мне одеяло! — сказал он звучным голосом. — Джафар и все остальные, подойдите ко мне!

Он выстроил родственников кольцом, а ростовщика посадил в середине на землю. Потом он обратился к ним со следующими словами:

— Сейчас я накрою Джафара этим одеялом и прочту молитву. А все вы, и Джафар в том числе, должны, закрыв глаза, повторять эту молитву за мной. И когда я сниму одеяло, Джафар будет уже исцелен. Но я должен предупредить вас об одном необычайно важном условии, и если кто-нибудь нарушит это условие, то Джафар останется неизлеченным. Слушайте внимательно и запоминайте.

Родственники молчали, готовые слушать и запоминать.

— Когда вы будете повторять за мною слова молитвы, — раздельно и громко сказал Ходжа Насреддин, — ни один из вас, ни тем более сам Джафар, не должен думать об обезьяне! Если кто-нибудь из вас начнет думать о ней или, что еще хуже, представлять ее себе в своем воображении — с хвостом, красным задом, отвратительной мордой и желтыми клыками — тогда,

конечно, никакого исцеления не будет и не может быть, ибо свершение благочестивого дела несовместимо с мыслями о столь гнусном существе, как обезьяна...»

Разумеется, никто не смог не думать об обезьяне:

«И вот на лице одного Ходжа Насреддин заметил тревогу и смущение; второй родственник начал кашлять, третий — путать слова, а четвертый — трясти головой, точно бы стараясь отогнать видение. А через минуту и сам Джафар беспокойно под одеялом: обезьяна, отвратительная и невыразимо гнусная, с длинным хвостом и желтыми клыками, неотступно стояла перед его умственным взором и даже дразнилась, показывая ему попеременно то язык, то круглый красный зад, то есть места наиболее неприличные для созерцания».

Когда школьник пытается решить задачу, то метод проб и ошибок врывается в рассуждения, подобно обезьяне. Согласно методике подготовки на основе образов, метод проб и ошибок вытесняется правильными принципами. Помните слова Гаррингтона Эмерсона: «Правильные принципы в руках посредственных людей эффективнее бессистемных попыток гения»? Так вот, при подготовке к тестам необходимо руководствоваться правильными принципами, которые мы разработали, настроиться оптимистично и упорно заниматься. Управления психологическими факторами, используемые в методике обучения на основе образов, эффективны, и позволяют решать без ошибок, по алгоритмам.

Доказано, что если внести художественное восприятие мира в сухую логику, то самый сложный, самый трудный для восприятия материал может оказаться доступным любой аудитории. Предсознанием, в отличие от подсознания, можно весьма эффективно управлять. Когда юная Марина Цветаева училась игре на фортепьяно, она переводила встречавшиеся ей сухие термины в яркие образы: «И слово любила «бемоль», такое лиловое и прохладное и немного граненое...»

Постепенно наглядная сторона мыслительных действий переходит в область активного мышления, то есть — знания. Ученик оперирует понятиями, знакомыми ему с детства, совершенно свободно. Задача учителя — перевести это умение оперировать из царства сказки в не менее удивительную страну математики. Дать ему самому увидеть общее между различными явлениями.

Одним из перспективных направлений развития методов обучения составляют семиотические и эргономические аспекты. Для этого воспользуемся тем обстоятельством, что основную информацию об управляемой системе оператор получает через зрительный (большую часть), слуховой, вестибулярный и тактильный анализаторы. Количество воспринимаемой зрительным анализатором информации и его пропускная способность и при прочих равных условиях зависят от ряда факторов, в том числе от времени экспозиции информации и связана с временем восприятия считываемых показаний. Увеличение времени экспозиции позволяет лучше воспринимать информацию, но приводит к уменьшению пропускной способности зрительного анализа. Аналогичные рассуждения можно провести также относительно и остальных анализаторов. В общем случае влияние на анализаторы человека внешних факторов может быть описано функцией.

$$F(X) = F(X_1, X_2, \dots, X_n)$$

где  $X_1, X_2, \dots, X_n$  — внешние факторы, влияющие на анализаторы человека: зрительный, слуховой и т. п.

Путем перестройки параметров организма происходит компенсация воздействия на него внешних факторов. Их изменением организм выходит на устойчивое состояние (1). В зависимости от абсолютных величин и соотношений между собой параметров  $X_1, X_2, \dots, X_n$  качество работы человека в системе «человек — машина» изменяется и может как улучшаться, так и ухудшаться.

Сформулируем задачу следующими путями:

а) возложить функцию переработки информации на один из анализаторов множества /  $X_1, X_2, \dots, X_n$  /;

б) разбить информацию на части, каждая из которой воспринимается последовательно анализаторами  $X_1, X_2, \dots, X_n$ ;

в) воспринимать информацию параллельно всеми анализаторами или их частью;

г) разбить информацию на части, группы которых параллельно воспринимаются всеми или группами анализаторов;

д) последовательно-параллельное восприятие информации.

Анализ полученных вариантов позволит установить следующее: первый вариант вызывает утомление студента в силу его односторонней загруженности, значительное утомление пропускной способности студента при утомлении; второй вариант характеризуется недостатком, связанным с необходимостью адаптации при «вырабатывании» очередного анализатора, что уменьшает его суммарную пропускную способность, а преимущество варианта — меньшая утомляемость, обусловленная переключением студента; случай четыре распадается на два: разные группы одновременно разными анализаторами — может быть использован в качестве тестов и характеризуется максимальной утомляемостью студента; отдельные последовательные группы — параллельными группами анализаторов: этому в большей степени соответствует третий и пятый варианты.

Рассмотренные принципы положены в основу конструкции тренажера операторов систем управления, позволяющего выработать у обучаемого сенсомоторные связи между действиями, образом действия и звуковыми анализаторами.

Тренажер позволяет обучать операторов решению задач с использованием образного мышления с высокой степенью детализации, кроме того, за счет разгрузки сенсорных каналов происходит дополнительный контроль правильности ответов и снижается уровень утомляемости.

Дальнейшее совершенствование системы возможно с вовлечением в работу дополнительных анализаторов. При этом необходимо углубить исследования изменения качества деятельности человека под воздействием различных факторов, совершенствование групповой деятельности, в том числе и при наличии стресса, перевода мозга в активационное состояние с помощью различных полей (3) и т. п.

«Целью школы всегда должно быть воспитание гармоничной личности, а не специалиста». (Альберт Эйнштейн)

В этом году исполняется 43 года с момента создания нашей школы. Школа является уникальной и единственной в мире, обучение в которой построено не на мозаичном изучении различных фактов и натаскивании, а на стройной динамической системе развития мышления на образной основе. По сути своей это симбиоз школы по обучению на образной основе с лабораторией по изучению процесса обучения, его анализа и рационализации на основе многих дисциплин и современных достижений науки и техники.

Идея по созданию школы-лаборатории появилась осенью 1976 года. Базируясь на работах Ф. Тейлора, А. Гастева, Н. Бейнштейна, Пойа и других ученых, которые занимались рационализацией труда, нами совместно с известным ученым, педагогом-новатором, выпускником мех-математического и физического факультетов МГУ им. М. В. Ломоносова, сотрудником МГУ Б. И. Малютиным, в конце 1976 года была создана такая школа-лаборатория.

Мы составили программу и работали над ней несколько лет. В результате общие соображения по развитию программы метода на основе обучения образов были опубликованы в журнале « Вопросы психологии» в 1981 и практически одновременно в январе 1981 года нами была подана заявка на патент «Тренажер операторов систем управления». К работе были подключены психологи, работающие в КБ имени Туполева. На следующий 1982 год метод был представлен на 2 Всесоюзной

конференции по педагогической психологии. Метод был высоко оценен профессионалами. Мы усиленно работали над развитием метода образов, и новые результаты были представлены на конференции «Эргономика и эффективность систем» в 1989 году. Мы с энтузиазмом работали и продолжаем работать над методом все эти годы, но количество публикации стремились сократить к минимуму с целью сохранения know how.

Метод обучения на основе образов был взят за основу подготовки спортсменов высокого класса. Проводя на сборах значительную часть времени, спортсмены, являясь одновременно студентами ведущих вузов Москвы, вынуждены были сдавать зачеты и экзамены на общих основаниях. Наш метод позволил значительно сократить время на подготовку и обеспечить высокое качество.

На разных этапах к работе были подключены крупные ученые, профессионалы в педагогике и точных науках: проф., д. ф.-м. наук А. Поландов, проф., д. ф.-м. наук В. Юркевич, проф., д. пед. наук В. Зайцев. Они внесли серьезный вклад в развитие метода. К великому сожалению все соавторы, включая Б.И. Малютина, с которыми мы развивали метод, ушли из жизни в разные годы. Мы по достоинству храним о них светлую память, отдаем дань их знаниям, энергии, энтузиазму, вкладу в развитие этого революционного подхода к процессу обучения на основе образов, и продолжаем его развивать. На каждом новом этапе развития я мысленно задаю себе вопрос о том, как ОНИ оценили бы современное состояние развития метода. Этот вопрос стал как бы мерилем, эталоном моего отношения к методу, к вопросам его защиты и эффективности внедрения под флагом нашей школы.

В настоящее время над методом работает группа специалистов и патентные эксперты, оформляющие сеть патентов по охране интеллектуальной собственности. Мы готовим компьютерные программы и учебники для создания сети франчайзов и использования метода широко по всему миру, на основе интернет- и блендед-технологии.



В связи с усложняющимися запросами практики образования, большое внимание уделялось исследованию путей формирования теоретического мышления школьников (В.В. Давыдов и сотр.). При этом принимается во внимание, что теоретическое мышление, складывающееся в ходе вычленения учащимися содержательных абстракций данного учебного предмета и овладения обобщенными способами ориентации в нем, общими способами решения классов задач может осуществляться как в дискурсивно-рациональной форме, так и в образной форме — образность не снимает теоретического способа мышления. Между тем образная форма теоретического мышления до последнего времени не была предметом особого изучения.

В нашей работе мы попытались изучить характер образных компонентов теоретического мышления, проследить изменение их роли в ходе формирования теоретического мышления.

Экспериментальная разработка вопросов теоретического мышления проводилась в ходе осуществляемого нами ускоренного обучения школьников и студентов первых курсов предметам физико-математического цикла. Практическая необходимость такого обучения возникает в ряде жизненных ситуаций, когда необходимо усвоение учебной программы в сжатые сроки: например, в учебных заведениях типа интернатов для учащихся-спортсменов, в случае болезни учащегося и, наконец, при часто встающей задаче быстро повторить весь курс перед зачетами, перед экзаменом на аттестат зрелости, на подготовительных курсах высших учебных заведений. При решении такого рода практических задач мы осуществляли различные варианты экспериментального обучения. В частности, построенные нами варианты экспериментального обучения были апробированы на специальных подготовительных курсах химического факультета МГУ, где учебная работа велась с группой ведущих спортсменов. Решение практических задач

организации интенсивного обучения столкнуло нас с рассмотрением ряда актуальных психолого-педагогических проблем.

Своеобразие нашего подхода состоит в том, что, как отмечалось выше, мы целенаправленно использовали опору на разные компоненты теоретического мышления.

Под образами мы понимаем не образы психического отражения в широком гносеологическом плане [10], а чувственно воспринимаемые учеником элементы изучаемого предмета, а также изображения, фиксирующие обобщенные способы решения задач. Если в начале обучения мы опирались на образы — обобщенные представления из прошлого чувственного опыта ученика (однако без многочисленных вариаций этих образов), то в ходе обучения возникала возможность опоры на образы, вновь сконструированные учеником, как средства активно выполняемой им деятельности усвоения. Используя понятие «образные компоненты» теоретического мышления, мы предполагаем в ходе работы сопоставить его с понятиями чувственного, сенсорно-перцептивного, наглядно-образного и наглядно-действенного опыта [9], а также с понятиями средств материализации действий учащихся.

Особенность проводимого нами экспериментального ускоренного обучения заключается в том, что мы строим его не на прагматической основе получения учащимися отдельных частных результатов, а на основе овладения обучающимися общими методами теоретического мышления. Мы исходим из того, что интенсивное обучение должно ориентировать учащегося не на узкопотребительское отношение к обучению (например, сдача экзамена), а на овладение новыми приемами познавательной деятельности, на формирование теоретического мышления и в конечном счете на внутреннее развитие личности. При этом на основе наблюдений у нас возникло предположение, гипотеза о том, что обучение через формирование теоретического мышления является не только более эффективным для развития учащихся, но и более быстрым, более экономным.

При обосновании осуществляемого нами обучения мы ориентировались на современные психолого-педагогические теории. Наиболее конструктивны теории, направленные на управление ходом учения (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов). В наибольшей степени мы использовали концепцию учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и сотр.), согласно которой в ходе активно осуществляемой школьниками учебной деятельности формируются психические новообразования обучающегося (теоретическое мышление, мотивация и т. д.).

Специально нами были рассмотрены пути формирования теоретического мышления по В. В. Давыдову [2]. Мы полностью опирались на центральное положение его теории о формировании теоретического мышления в ходе активной учебной деятельности самих школьников. Вместе с тем мы использовали и стремились развить ряд теоретических положений В. В. Давыдова, пока в меньшей мере затронутых анализом (роль чувственного опыта ребенка, организуемого в виде предметных действий; воображение как одно из проявлений теоретического мышления и др.). Наша гипотеза состоит в том, что использование образных компонентов при экспериментальном обучении способствует: а) актуализации и перестраиванию прошлого опыта ребенка в ходе формирования теоретического мышления; б) активизации воображения и внутренней мотивации; в) максимальному совершенствованию динамичных, гибких форм смысловой памяти.

Переходя к изложению сконструированного нами экспериментального курса и его психолого-педагогических оснований, подчеркнем, что мы рассматриваем наш курс не как методическую систему, сколько-нибудь завершенную, а как психолого-педагогический эксперимент, позволяющий апробировать некоторые общие психологические принципы оптимизации обучения.

I. Исходная позиция нашего обучения состоит в том, что учащимся следует учить не только знаниям, но и обобщенным действиям, «укрупненным» операциям. При этом мы исходим из социального заказа школе: дать школьникам не только сумму знаний, но и научить способам их самостоятельного приобретения. Обучение, и в первую очередь школьное образование, должно «прививать умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации» [1; 77].

На необходимость анализа не только знаний, но и деятельности, приводящей к их овладению, обращали внимание ряд советских психологов (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и сотр.).

Наши наблюдения в ходе эксперимента также показывают, что по истечении нескольких лет правильно организованного обучения в памяти учащегося остается не столько знание сведений и конкретных фактов, сколько «искусство» оперирования с ними.

II. В нашем курсе мы стремились обучать учащихся операциям, могущим быть использованными не только в рамках одного учебного предмета, но и действиям и операциям, являющимся «межпредметными». В таком случае в учебный курс должны входить, операции как формальной, так и диалектической логики. При этом мы исходим из следующих философских положений.

К операциям формальной логики относится логический аппарат, который функционирует в качестве логического исчисления — «это аппарат оперирования знаками по заданным правилам, среди которых одни обязательны для всякого исчисления, другие только для определенных форм» [4; 140]. Материалистическая диалектика «создает иного характера логический аппарат, который функционирует не в качестве логического исчисления, она берет мышление не как оперирование по определенным правилам знаками (это задача

формальной логики), а как процесс создания понятий, в которых дана природа в преобразованной на основе человеческой потребности, форме. Поэтому здесь нужен аппарат не для перехода по правилам от знаков к знакам, а от понятия к понятию при отсутствии этих строгих правил» [4; 141].

Исходя из этого, в контексте учебного предмета мы использовали следующие логические операции, максимально приблизив их названия к общеупотребляемым в физико-математической терминологии. В предыдущих публикациях [6] основные категории, предусмотренные в курсе, были представлены нами следующей схемой (рис. 1):



Рис. 1.

где базис — условие задачи, конечный результат — утверждение, а разложение и комбинирование являются средствами для достижения цели. Остальные компоненты схемы — аналогия и варьирование, обобщение и выделение части целого — суть активные звенья как прямого, так и обратного анализа<sup>1</sup>, указанного выше.

Все эти категории обладают свойством слитности, взаимопревращаемости, что позволяет легко переключать сознание учащегося. Так, например, любая формула является конечным результатом вывода, но в то же время она еще и базис, исходный компонент для образования новых формул и для решения примеров. Именно это придает курсу динамичность, не оставляя впечатления догматичности.

В пределах данной схемы нами использовались около 70 математических операций менее общего характера (составные части общепринятых категорий): акты математического движения, получившие условные названия «замена выражения»,

«не решать, а угадывать», «движущееся неизвестное», «расчет», «пересечение», пять типов «разложения» и, соответственно им, пять типов «комбинирования». Эти и другие операции позволяют выявлять блок-схемы решений простейших и самых сложных задач и «перекидывать мостики» от чисто математических моментов к опыту прошлого, попутно совершая экскурсии в различные области знания для укрепления межпредметных связей.

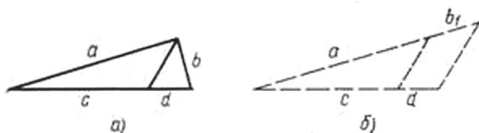
Совокупность логических операций в ходе обучения должна быть спроецирована на конкретный учебный предмет (физика, математика и т.д.). Наши наблюдения показывают, что в ходе усвоения конкретного знания ученики должны овладевать как специфически предметными преобразованиями, так и разного уровня логическими операциями, выше названными нами межпредметными.

Безусловно, состав этих операций и их соотношения нуждаются в особом дальнейшем исследовании и уточнении. Уже сейчас с определенностью можно подчеркнуть следующее.

III. В ходе обучения желательно использовать внутреннюю диалектичность соотношения выделенных выше (в схеме — рис. 1) «укрупненных»

Рис. 2а. Исходная геометрическая фигура — треугольник с биссектрисой.

Рис. 2б. Родственная фигура с аналогичным утверждением.



операций — необходимость переключения от одной операции к другой. Даже во время одного математического формального акта, например подстановки (комбинирования) формулы в промежуточный результат, наблюдается и противоположный акт: уничтожение (разложение) ненужной буквы. Чтобы обеспечить осознанное прямое движение от заданного исходного условия (базиса), необходимо одновременно использовать обратное движение от конечного результата. В обычной математической формулировке — анализировать предпосылку и заключение. Чтобы отчетливо пользоваться аналогией, надо

замечать и различия (варьирование). Работая с частью задачи (часть целого), надо иметь в виду и всю задачу (обобщенно).

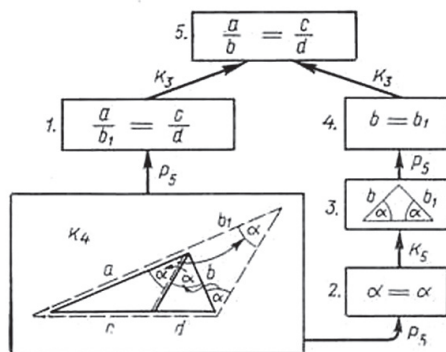


Рис. 3.  $K_4$  (комбинирование 4-го типа) — совмещение фигур 2а и 2б.  
 $P_5$  (разложение 5-го типа) — извлечение формул из чертежа.  
 $K_3$  (комбинирование 5-го типа) — определение фигуры по признакам.  
 $K_2$  (комбинирование 3-го типа) — подстановка.  
 «Движущееся неизвестное»  $\alpha$  учитывает равенство трех пар углов (последовательность обхода показана стрелками).

В качестве иллюстрации такого подхода к математическому рассуждению проанализируем известное доказательство теоремы о биссектрисе. В треугольнике (рис. 2а) проведена биссектриса. Надо доказать, что отношение боковых сторон равно отношению отрезков, на которые биссектриса делит третью сторону. На рис. 3 приведена условная графическая схема доказательства (дерево вывода). Здесь базис, предпосылка — треугольник с биссектрисой (рис. 2а), а конечный результат, утверждение — формула в верхней части граф-схемы (рис. 3).

Особенность нашего доказательства данной теоремы заключается в том, что наряду с «прямым анализом» (рис. 3) школьники обучались «обратному анализу». Например, предлагалось «подставить» исходную формулу 1 в «конечный результат» 5. При этом образуется вторая «базисная» компонента 4, что можно объяснить единством синтетически-аналитического акта «комбинирование+разложение», являющимся сдвоенным и происходящим одновременно, точнее, испытывающим

взаимопревращение, взаимопереход в сознании субъекта. Т.е., подставляя (КЗ), мы одновременно и извлекаем «базисную» формулу 1 из «конечного результата» 5 (разложение 3-го типа, сокращенно РЗ), как бы находя в едином целом рациональное звено. Таким образом, формируется новая цель доказательства. Подчеркнем также, что в процессе описываемой операции нельзя заранее запрограммировать, происходит ли в момент «подстановки» (комбинирования) «прямой анализ», ведущий к верному, но трудно доказуемому для ученика утверждению, либо в момент этой операции начинается «обратный анализ», который может привести к очевидным геометрическим фактам. Заметим, что успешность сочетания «обратного и прямого» анализа зависит, как от обученности обобщенным «межпредметным» операциям, так и от усвоенности за их счет конкретных сведений и теорем. Как будут решать задачу «Вскипятить чайник» физики и математики — налить воду, зажечь огонь, поставить чайник на огонь и подогреть до  $100\text{ }^{\circ}\text{C}$ . А теперь новая задача «Вскипятить наполненный водой чайник»? Физики: зажечь огонь, поставить, нагреть. Математики: выльем воду из чайника, чем сведем задачу к предыдущей. Большинство математических задач также построены по алгоритму «метода чайника» т — вместо того чтобы искать новые решения известных задач, модифицировать ее под известную задачу.

Выявление описанных выше противоречий на языке операций, в контексте математики и физики, в нашем курсе является обязательным и приводит к актуализации умственной активности учащихся, которая корректируется затем формальным доказательством теоремы, исключаяющим противоречия.

Обсуждая необходимость взаимопереходов отдельных операций друг в друга, отметим следующее. В.В. Давыдов [2] ввел принцип «восхождения от абстрактного к конкретному». Этот принцип сразу дает школьнику общую ориентировку в материале и способствует усвоению многообразия конкретного материала.



Наш опыт также показывает, что основой конструируемых учебных программ должен быть принцип «восхождения от абстрактного к конкретному», и вместе с тем, в реальном ходе обучения, он должен быть дополнен постоянно осуществляемым действием «скольжения» учащихся от абстрактного к конкретному и обратно, причем именно само это действие будет проявлением теоретического мышления.

Роль предлагаемых операций состоит в том, что они позволяют раскрыть учащимся знание в его движении.

Работе по уточнению формулировок придается порой неоправданно большое значение. Между тем усвоение точных определений и в этом смысле аксиоматический подход плодотворен только в том случае, если есть умение теоретически мыслить, что эквивалентно умению связать описанными выше «межпредметными» операциями различные математические факты, при этом формулы могут рассматриваться как промежуточные результаты, рационально выражающие взаимосвязи определенной области математики или физики.

IV. При обучении обобщенным действиям и операциям нами широко использовались разного рода схематические изображения. Их специфика состояла в опоре на образный опыт ребенка.

Роль модельных изображений широко изучена в теориях, исследующих возможности управления ходом учения. П. Я. Гальпериным предложены «оперативные схемы» организации движения ребенка по объекту. В концепции учебной деятельности показана роль моделей для формирования теоретического мышления (В. В. Давыдов, Л. М. Фридман). Отмечено, что модели являются сложной познавательной деятельностью школьника [2; 282]. Показана роль перехода от моделей объекта, к моделям своей деятельности (А. К. Маркова). В ряде исследований Н. Ф. Талызиной, Н. Г. Салминой и сотрудников выявлена специфика закономерностей и ограничений использования моделей. Так, Н. Г. Салминой и Н. Г. Милорадовой [8]

показано, что в ряде случаев использование образца в виде конкретного предмета (или схемы) может приводить к включению несущественных признаков в усваиваемое учеником понятие, к соскальзыванию с понятийной характеристики на чувственную. Это отрицательное влияние образца преодолевалось, если образец выступал как объект анализа, и строилась активная деятельность выведения, осуществляемая самими учащимися. Н. Г. Салминой и Л. С. Колмогоровой [4] установлено, что разные виды материализации (вещественные, графические и знаковые) создают неодинаковые возможности для фиксации в продукте действия существенных отношений.

Во всех работах деятельностного направления, по сути дела, отмечается необходимость заменить наглядность эмпирическую, иллюстративную, наглядностью нового типа, способствующей становлению теоретического мышления.

Присоединяясь к этим положениям, мы хотим далее привлечь внимание к ряду особенностей учебных моделей, бывших до последнего времени в меньшей мере предметом особого изучения.

А. Главным в использовании моделей мы считаем необходимость записи не столько характеристик объекта (физических, математических) и его формул, сколько способов «межпредметных» действий с ними; на каркас этих операций, механизмов выведения, крепятся те или иные конкретные формулы; иными словами, модель есть прежде всего запись движения от одного способа к другому.

При этом по мере обучения целесообразно изменять формы модельного изображения — от образов из индивидуально-опытного ребенка (рис. 4а, б, в, г)<sup>2</sup> до условных схем, использующих разного рода знаки, стрелки, блоки (рис. 3), и, наконец, переходить к формальной записи на общепринятом физико-математическом языке.

Б. Мы использовали также опору моделей на прошлый чувственный опыт ребенка. В. В. Давыдов подчеркивает роль

чувственных предметных действий, реализующих единство чувственного и рационального в познании, происходящем в форме предметной деятельности, отмечает значение «деятельной чувственности» [2; 282]. Используя чувственный опыт в виде действий, мы стремились максимально актуализировать прошлый опыт ребенка (в случае необходимости «разрушая», перестраивая его). Модели должны не игнорировать прошлый опыт, а научить ученика управлять им. Поэтому и задача педагога — использовать, а затем трансформировать адекватный чувственный опыт ученика.

Например, в «драконе» (рис. 4а) мы выделяем следующие обобщенные действия:

1. разбить геометрическую фигуру по высоте (разложение 4-го типа, символ P4);
2. извлечение двух главных («базисных») формул (условно P5); здесь уместна аналогия со сказкой: «Дракону голову отрубили, а он две выпустил», что объединяет первые два пункта рассуждения в типичную схему;
3. сложение по частям (K1) двух исходных формул;
4. подстановка (K3) недостающей формулы с целью получения «конечного результата».

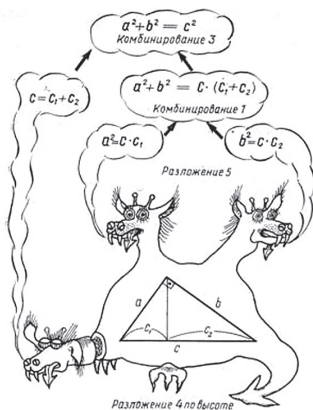


Рис. 4а. Доказательство теоремы Пифагора.

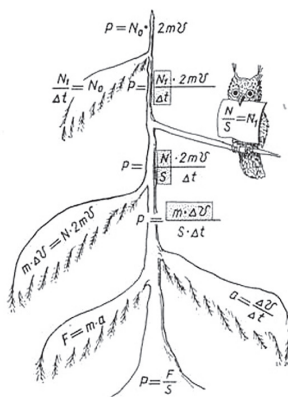
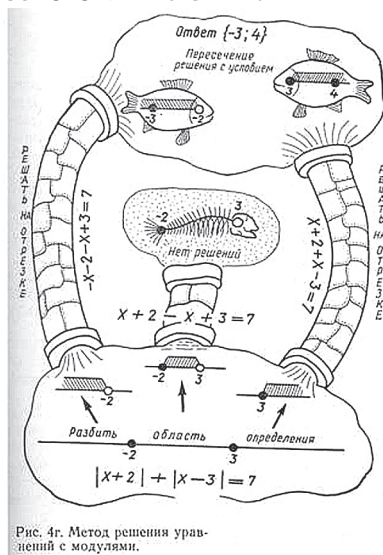
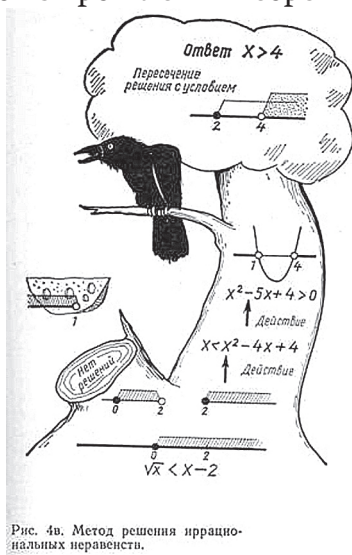


Рис. 4б. Вывод формулы молекулярной физики для давления.

В. Модели должны быть направлены на формирование и использование образного мышления — сложившихся ранее представлений школьников. Используя образы, имеющие наиболее общий для данного коллектива характер, мы возбуждаем интерес, актуализируем прошлую деятельность. Хотя усвоенный ранее в сумме отдельных актов мышления образ может иметь «житейский», т. е. недостаточно общий характер для определенной науки, тем не менее использование этих образов позволяет перестроить именно личный опыт учащегося, создать для него обстановку творчества, ломки старых знаний и образования новых, имеющих теоретический характер. При этом избегается своеобразное «раздвоение личности», когда прежнее знание никак не связано с новым, и вытесняет последнее при реальных действиях.

Г. Использованные нами модели опираются на воображение школьников и формируют его. В. В. Давыдов [2; 314] высказывает мысль, что если воображение есть способность видеть целое раньше его частей, то так понятое воображение есть одно из проявлений теоретического мышления.



В нашем экспериментальном обучении мы специально намечаем проанализировать роль наглядных изображений в учебном курсе для формирования воображения как одной из сторон полноценной учебной деятельности. При этом мы придаем центральное значение формированию не репродуктивного воображения (уместного на первых этапах обучения), а продуктивного, творческого воображения, позволяющего школьнику конструировать новые способы решения задач.

Д. Использование образных компонентов теоретического мышления и связанного с ним воображения повышает мотивацию школьников. Мы исходим из положения психологов [7] о возможности формирования мотивации в ходе самостоятельной учебной деятельности школьников. При этом «становление мотивационной сферы учения через особым образом организованную учебную деятельность», обеспечивает не только усвоение фундаментальных знаний, но и формирует активную позицию ученика [7; 64].

Таким образом, в ходе обучения нами разработаны некоторые внутренние психолого-педагогические требования к изображениям в рамках учебного предмета.

Важно, чтобы эти изображения имели образную, но достаточно лаконичную форму, при которой внимание школьников не отвлекалось бы от теоретического содержания материала, и каждый элемент изображения нес бы нужную теоретическую нагрузку.

Изображения должны помогать фиксировать операции, необходимые для усвоения, и в то же время указывать на операции, не подлежащие выполнению. Тем самым изображения организуют реальную деятельность ребенка.

Форма изображения в учебном предмете не является неизменной. В ходе обучения целесообразно, как отмечалось выше, преобразование формы модельного изображения от наглядно-иллюстративных до условно-схематических, знаковых. Использование в старших классах материализованных моделей

не является необходимым, а может быть заменено работой с изображениями условно-знакового типа. Наряду с анализом этапов оптимальной последовательности разных форм изображения, необходимо принимать во внимание условность всех видов изображения сравнительно с содержательными характеристиками изучаемого предмета, которые являются генетически исходными для данного учебного предмета и конституирующими основаниями для учебной деятельности школьников.

Изображения должны также помогать преподавателю управлять чувственным (прошлым и настоящим) опытом ребенка. Мы считаем (исходя из наших наблюдений), что нежелательно актуализировать (неоднократно) недостаточный, ущербный опыт ребенка, так как это закрепляет неверный опыт и создает ощущение отсутствия перспективы перестройки этого опыта, что, в свою очередь, вызывает отрицательное эмоциональное отношение к учению.

Итак, роль изображений состоит в том, чтобы, актуализируя чувственный опыт ребенка, способствовать формированию его теоретического мышления. При этом многообразие, а также условность внешней формы моделей подчеркивает, «высвечивает» всеобщность усваиваемых способов действия и операций, приемов учебной работы. Таковы некоторые общие положения построенного и апробированного нами экспериментального курса обучения предметам физико-математического цикла.

Перейдем к изложению последовательности этапов усвоения, совокупность которых должна быть представлена внутри каждой темы (раздела) учебного предмета.

Первый этап обучения состоит в том, что школьникам задаются отдельные обобщенные операции, о которых шла речь выше. Открытие и усвоение школьниками этих операций организуется нами при активном использовании сложившегося у ребенка чувственно-образного опыта. На последующих этапах обучения происходит конкретизация этих операций.

На втором этапе обучения открытые и усвоенные школьниками на первом этапе операции объединяются в «методы», блок-схемы, которые представляют собой объединение, комбинацию нескольких названных выше операций и обозначаются преподавателем образной меткой (например, «дракон», «елка», «колобок», «фокус» и т. д.).

Эти образные метки способствуют запоминанию и объединению в памяти ребенка нескольких операций в один метод, а на последующих этапах обучения заменяются более корректными терминами из физико-математических дисциплин.

Третий этап обучения состоит в применении школьниками усвоенных методов как совокупности операций при столкновении с новым массивом физико-математических задач и обнаружении эффективности этих методов для решения новых конкретных задач.

Четвертый этап работы состоит в стимулировании учащихся к поиску новых методов решения за счет усвоения школьниками принципов их создания в ходе собственной учебной деятельности, за счет появления у них (как спонтанно, так и целенаправленно) новых комбинаций отдельных операций в обобщенные методы для нахождения новых путей нестандартного решения. Этот этап учебной работы имеет принципиальное значение для перехода от учебной деятельности как «квазиисследования» к собственно творческим элементам познавательной деятельности учащихся.

Итак, данное сообщение содержит постановку вопроса о роли образных компонентов теоретического мышления и анализ предварительных практических результатов в этом направлении. Наши многолетние наблюдения показывают, что построенный таким образом курс обучения не только направлен на формирование теоретического мышления школьников (в том числе межпредметных учебных операций и прежде всего приемов выведения), но и способствует созданию таких важных качеств обучающихся, как умение опираться

в ходе усвоения на воображение и прошлый опыт, а также умению постоянно критически рефлексировать (и даже иронизировать по мере необходимости) по поводу отдельных аспектов своей познавательной деятельности.

В настоящее время осуществляется дальнейшее экспериментальное обучение, направленное на анализ характеристик учебной деятельности в условиях ускоренного обучения и — главное — психических новообразований, возникающих в ходе этой деятельности. Результаты этого обучения будут описаны особо.

Мы искали взаимосвязи между временем работы над материалом, количеством повторений, использованием образов, перерывами, периодичностью повторений и т. п., с процессом усвоения материала. Нами было введено понятие надежности обучения. Использовались основные положения теории надежности — науки, изучающей закономерности возникновения отказов систем, методы анализа сложных систем, методы повышения надежности. Многие годы мы собирали и анализировали статистические данные по надежности обучения.

**Основа нашего обучения не натаскивание к тесту, а развитие математической культуры мышления, логики мышления, построение прочного фундамента знаний на основе метода образов (базис), а уже на их основе — подготовка к любым тестам (надстройка).**

Для исследований больших систем обычно применяется комбинированный метод анализа «дерева ошибок» и последовательности событий. Сознательно значительно упростив рассуждения, приведу пример, когда надежность компьютера определяется как произведение надежностей отдельных блоков.

Проведу аналогию, когда для решения задачи по геометрии необходимо уметь логически рассуждать (скажем, умение логически рассуждать оценивается на 0.8), знать основные теоремы (оценивается на 0.7), соотношения(0.8), формулы(0.7), уметь решать алгебраические уравнения(0.8). Суммарная оценка



надежности решения геометрических задач определяется как произведение отдельных надежностей, и составляет всего около 0.3. Уделяя внимание при обучении отдельным блокам и темам в комплексе с использованием метода на основе образов, мы добиваемся интегральной надежности выше 0.9.

В процессе обучения нами оценивается надежность не только крупных блоков, но также и мелких, например производится оценка эффективности цепочки логических рассуждений при решении различных типов задач. Понимая внутреннюю структуру различных задач на 100%, надежность цикла обучения конкретного студента приближается к единице.

Такой подход на основе метода образов позволил в конечном счете выполнить поставленную задачу не натаскивания к тесту, а развития математической культуры мышления, логики мышления, построение прочного фундамента знаний на основе метода образов, а уже на их основе — подготовка к любым тестам.

Уделяя внимание на лекциях технологии решения задач, шагам и этапам решения задач, не концентрируясь на рутинной вычислительной части процесса решения **на первом этапе**, у студентов вырабатывается системное видение проблемы, когда листья не закрывают леса, и развивается соответствующая структура мышления, а **на втором этапе** уделяется внимание также и умению правильно вести вычисления.

Студенты должны освоить, как ясно понять условие задачи, как грамотно сделать рисунок, расписать, что дано, и что надо определить. Какова область допустимых значений для неизвестного? Приведенное условие достаточно для определения неизвестного или недостаточного, и почему? В чём противоречие формулировки? Необходимо ввести подходящие обозначения и разделить, если это необходимо, условия на части. При анализе задачи необходимо установить взаимосвязь между тем, что дано, и тем, что необходимо определить.

При необходимости — воспользоваться, например, «методом чайника», трансформировав задачу в известную. Убедиться, все ли данные и все условия использованы при решении, приняты ли во внимание все существенные понятия, приведённые в данной задаче и тому подобное. А в конце необходимо изучить найденное решение или найденные решения.

В чем уникальность динамической системы развития мышления на образной основе и школы?

1. Во-первых, сама динамическая система развития мышления на образной основе является нашей уникальной разработкой. Самый трудный и сложный для восприятия материал можно сделать доступным для любой аудитории.
2. На базе динамической системы развития мышления на образной основе разработан уникальный метод по обучению математики.
3. На базе динамической системы развития мышления на образной основе разработан не имеющий аналогов в мире курс физики, позволяющий ученикам глубоко ее понимать и решать практически любые задачи.
4. На базе динамической системы развития мышления на образной основе разработан, базируясь на работах Генриха Альтшуллера, курс развития мышления через изобретательство.

Базируясь на динамической системе развития мышления на образной основе и работах Стефена Вольфрама, разработаны уникальные курсы по:

5. Обучению детей программированию;
6. Обучению детей интернет-программированию;
7. Обучению детей программированию игр;

В настоящее время подход на базе динамической системы развития мышления на образной основе разработан и успешно зарекомендовал себя при подготовке к тестам для больших и маленьких, включая тесты:

8. OLSAT для всех возрастов.

Разработаны программы для подготовки к поступлению в любые элитные школы для учащихся всех возрастов:

9. В элитные Junior High Schools: Mark Twain, Bay Academy, Christa McAuliffe IS, Cunningham JHS, ведущие школы Манхэттена.
10. Элитные High School: Stuyvesant High School, Brooklyn Tech., Staten Island Tech, Townsend Harris High School etc.
11. Подготовка к SAT1;
12. Подготовка к SAT2(Subject Tests);
13. Подготовка к AP(Advanced Placement);
14. Подготовка к Regents (Integrated Algebra, Geometry, Trigonometry, MathB)

Как зарекомендовала себя динамическая система развития мышления на образной основе?

1. Многолетний опыт применения позволил поступить более чем 80 000 студентов в ведущие учебные заведения Москвы.
2. Метод применялся в США, Австралии, Голландии, Германии, Сингапуре, Японии, Тунисе.
3. По методу обучения на основе образов обучались студенты из 34 стран.
4. Использование метода в Нью-Йорке позволило органически учесть специфику американского образования.
5. Многолетнее использование метода в Америке, начиная с 1995 года переросло в создание 2 корпораций. За это время сотни наших студентов прошли курсы с использованием развития мышления, базирующиеся на методе образов.

Практическое приложение полученных знаний применительно к сдаче различных тестов подтвердило его чрезвычайно высокую эффективность.

Для иллюстрации сказанного приведу ряд примеров:

1. Для сдачи теста OLSAT дается 45 минут для ответа на 72 вопроса.

Студенты решают тесты за 24 минуты с результатом 90–100%.

2. Подготовка в Junior High School: Mark Twain, Bay Academy и в другие элитные JHS-школы. На протяжении ряда лет практически все наши студенты поступают на эти программы. Более того, ряд учеников далеко не с лучшими показателями в своих школах успешно поступили, учатся, и закончили эти программы.
3. Высоких результатов достигли ученики при поступлении в элитные HS. Тест по математике из 50 вопросов, рассчитанный на 75 минут, решается за 27 минут с результатом более 90%.
4. Высоких результатов достигли ученики, которые сдают SAT, Regents, AP.
5. Но самое главное, ребята осваивают математическую культуру мышления, учатся мыслить, легко переходят в надсистему и мыслят абстрактно (один из основных критериев одаренности и таланта), умеют — и этому не учат в американских школах — классически изложить решение задачи.

Это является особенно важным для научной карьеры, для умения решения сложных задач, которых появляется в тестах все больше, для решения задач без возможности выбора ответа.

По каким предметам идет обучение на основе нашего метода?

Обучение ведется для всех возрастов по математике, физике, биологии, химии, программированию, а также для подготовки по всем тестам.

Те ребята, которые используют методику обучения, базирующуюся на основе образного восприятия, ощутили серьезный и достаточно быстрый успех в освоении математики, физики и других точных наук. В основу методики положена идея о том, что ребенок, играя в кубики и слушая сказки, пользуется математическими операциями, даже не подозревая об этом. Каждому ребенку с раннего детства хорошо знакомы математические действия «разложить», «скомбинировать» и многие другие. Ученые их обозначают непонятными ему знаками и формулами, которые многими учениками воспринимаются

как нечто сложное, абстрактное, скучное. А что может быть хуже для учителя, чем быть скучным?

Попытки использовать образы в обучении предпринимались достаточно давно, однако такое развитие с учетом не только статики, но и динамики, они получили только сейчас. Так, например, в 1801 году вышла в свет книга Песталоцци «Как Гертруда учит своих детей». Песталоцци исходил из того, что концептуальное мышление основано на «зрительном уяснении», поэтому речь должна непременно быть связанной со зрительными образами. В 1802 году в Аарау, неподалеку от Бургдорфа, где работал Песталоцци, возникла школа, в которой преподавание велось по его принципам. После провала на экзаменах в Цюрихский политехникум летом 1895 года в школу Аарау поступил шестнадцатилетний Эйнштейн. Он проучился здесь всего год — но этот год был очень для него полезен. В автобиографии, написанной перед вручением ему Нобелевской премии, и предельно сжатой — всего 14 строк, — Эйнштейн упоминает о школе в Аарау, как о важном этапе своего духовного становления. Возможно, именно там он открыл для себя силу своего зрительного воображения.

Духом творчества, способностью к абстрактному мышлению, одарены все дети. Но эти задатки необходимо поддерживать и развивать. Вспомните выражение Гаррингтона Эмерсона: «Правильные принципы в руках посредственных людей эффективнее бессистемных попыток гения». Эту мысль подтверждает и К. Гельвеций: «Знание принципов легко возмещает незнание фактов».

Методика обучения на основе образов позволяет ученику оперировать понятиями, знакомыми с детства, совершенно свободно, дает возможность самому увидеть общее между различными явлениями. Исходным положением методики обучения на основе образов является тезис о том, что учащихся следует учить не только конкретным знаниям, но и обобщенным действиям, «укрупненным» операциям.

Приближается новый учебный год, и ученики, которые вовремя зарегистрируются на нашу программу, имеют все основания к достижению высоких результатов, подтвержденных многолетним применением стройной системы развития мышления на образной основе. «Самое прекрасное в жизни — это приобретение новых знаний. Сделать данный процесс увлекательным, исключительно творческим — прямая обязанность школы». (Георгий Александров) Кто не мечтает быть чемпионом мира, тот навсегда останется чемпионом мимо. (Леонид С. Сухоруков)

Однажды мышка сидела с мамой и смотрела в звездное небо. Вдруг пронеслась тень.

— Кто это? — спросила мышка.

— Летучая мышь.

— А что, мыши летают?

— О да, если есть Мечта, то даже Мышка может полететь!

На следующий вечер после ужина Мышка смотрела на звезды и мечтала о полетах. А в это время неподалеку прогуливалась кошка. Она не ела уже 3 дня и тоже Мечтала,— об ужине. И вдруг увидела Мышку! Она реализовала свою Мечту. Мораль: если у тебя есть мечта, оглянись вокруг, не мечтает ли рядом еще кто-нибудь.

Сказанное относится ко всему, включая поступление в элитные школы, поскольку из большого числа Мечтателей отбирается весьма ограниченное количество лучших, и Мечта должна быть активной, базироваться на серьезной подготовке.

Нами разработана уникальная система развития мышления и подготовки к тестам, одним из существенных аспектов которой является использование образов.

Ребята с огромным увлечением изучают программу и показывают удивительные результаты. Ребята в полном смысле этого слова бегут к нам на уроки, штурмуя двери, чтобы занять места поближе к педагогу. Примеров успешных результатов, включая поступление в элитные школы, Perfect Score

по разным тестам, включая SAT, и элитные колледжи на основе обучения по Методу образов, у нас тысячи. Один из студентов начался Гарри Поттера и стал мечтать о поступлении в бординг-школу. С этой мечтой он пришел к нам, но результаты его были запредельно низкими: 10% из 100. После тестирования нами была поставлена задача: создать прочный фундамент знаний. По многим темам мы начали работать практически с нуля. Он начал заниматься в группе подготовки SHSAT математикой и английским. Через год занятий его результаты приближались уже к 96%, и он успешно поступил в Brooklyn Tech. Имея за плечами одну из лучших школ Нью-Йорка, помня о Мечте, он подал документы в одну из трех лучших бординг-школ Америки — St. Paul's School, и используя построенный нами прочный фундамент, даже не будучи знакомым с форматом теста, без подготовки блестяще сдал вступительный экзамен, получив стипендию \$65 000. Каждые летние каникулы он приезжает в Нью-Йорк к нам на занятия. На сегодняшний день, наряду с прекрасной учебой, творческой атмосферой бординг-школы, он получил стипендию уже в размере \$260 000 стипендию и вчера, прямо с самолета приехал к нам на занятия по SAT. Видя его серьезное отношение к учебе, наша корпорация второй год выделяет ему стипендию на учебу в Farber's Center, и несколько последующих лет учебы, несомненно, увеличат эту цифру. Можно ознакомиться с интервью (Camegon Shaw) на нашей странице в Facebook. Школа полностью оплачивает его Мечту.

Примеров успешных шагов по воплощению Мечты у нас великое множество: Дэниел Гейстрин, пройдя у нас подготовку, сначала успешно поступил в Mark Twain, затем в 6 классе в Hunter School и сразу в начал подготовку к SAT. В 7 классе он сдал SAT, набрав по математике 740 баллов из 800 возможных; Люсьен Сигал сдал SAT в 9 классе на 2340 (из 2400); Стивен Рахманчик, учась в 8 классе, пишет тесты по SAT на 790 из 800. Даниел Гендлер сдал тест на perfect, набрав 2400 баллов (из 2400) и т.д.

Приведенные выше примеры являются далеко не единственными. За 43 года развития и использования нашего Метода образов тысячи наших студентов по всему миру сдали тесты и вошли в 99+ Percentile, поступили в лучшие школы и университеты, получив прекрасное образование и сэкономив миллионы долларов родительских денег, реализовали свою Мечту.

Наша философия: создать прочный фундамент знаний и, как следствие, на его основе подготовиться к любым тестам. Тесты — следствие, поскольку важно не только поступить, но отлично учиться, и получать удовольствие от процесса обучения. Остановлюсь на мотивации — на Тестах.

Для школьников 4–5 класса можно подготовиться к предстоящим вступительным экзаменам в элитные JHS, и за лето в значительной степени пройти программы за следующий 5-й класс, что позволит осенью больше сосредоточиться исключительно на подготовке к вступительным экзаменам.

Для тех, кто успешно сдали «Марк Твен», расслабляться рано, поскольку за лето необходимо подготовиться к предстоящему учебному году.

Школьники, которые закончили 7–8 классы могут подготовиться в элитные High Schools. Известно, что SHSAT-тест школьники сдают в 8 и в 9 классе. Это связано с тем, что большое количество студентов отчисляют после первого года обучения, и тогда появляются места, на которые могут претендовать девятиклассники. Поэтому мы начинаем подготовку за год до сдачи SHSAT, поскольку ставим задачу, не только успешно сдать вступительный экзамен, но также быть подготовленными к учебе, и с удовольствием учиться. В процессе учебы мы параллельно также готовим к State Wide, Pre Regents. Никогда ни один из наших студентов не был отчислен, напротив, они становились лидерами в учебе.

Лето — подходящее время для подготовки старшеклассников к SAT тестам, Regents, AP.



С этой целью мы открываем летние классы по всем перечисленным направлениям., включающие практически любые школьные предметы (математика, английский, физика, химия, биология) в сочетании с возможностью заниматься музыкой, танцами, рисованием, лепкой. Вся эта программа рассчитана на проведение занятий на одном этаже. За лето можно подготовиться академически и активно отдохнуть. Хочу напомнить прекрасное выражение Роберта Орбена: «Пока ты держишься за свою «стабильность», кто-то рядом воплощает в жизнь твои мечты».



**Рис.5** Группа единомышленников Метода образов



**Рис.6** Малютин Б. И, Фарбер Б. С.  
Создатели Метода образов  
(На стенах картины, демонстрирующие элементы Метода образов)



**Рис.7** Фрагменты Метода образов

## Литература

1. Farber, B. S.; Martynov, A. V.; Kleyn, I. R. Creation of new medical drugs based on TRIZ and computer mathematical modeling. *Annals of Mechnikov Institute*, N4, 201 p.15–32; <https://zenodo.org/record/2547580#.XGVsUIVKiWE>
2. Фарбер Б. С, Малютин Б.И. Тренажер операторов систем управления, Патент № 953652 от 14.01.1981
3. Малютин Б.И. Формирование теоретического мышления на образной основе. *Вопросы психологии*. 1988.1'1 с. 90.
4. Малютин Б.И., Фарбер Б.С. Технические средства в формировании учебной деятельности. *Психология учебной деятельности*.11 Всесоюзная конференция по педагогической психологии.— г. Тула, 1982, с. 157–158.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении.— М., 1972.— 423 с.
6. Кедров Б.М. Единство диалектики, логики и теории познания.— М., 1963.— 294 с.
7. Колмогорова Л.С. Особенности формирования действия при разных видах материализации: Автореф. канд. дис.— М., 1980.— 20 с.
8. Копнин П.В. Философские идеи В.И. Ленина и логика.— М., 1969.— 483 с.
9. Малютин Б.И. Эксперимент.— Слово лектора, 1979, № 11, с. 27–29.
10. Маркова А.К. Проблема формирования мотивации учебной деятельности.— *Советская педагогика*, 1979, № 11, с. 63–71.
11. Милорадова Н.Г. Содержание и функции наглядности при разных типах учения: Автореф. канд. дис, 1980.— 15 с.
12. Подьяков Н.Н. Мышление дошкольника.— М., 1977.— 281 с.
13. Farber B., Malyutin B. The simulator of control system operators. Patent 953652, 1982.
14. Farber B., A device for the visual presentation of information. Patent 3502815, 1982.
15. Farber B., A device for the visual presentation of information. Patent 4453369, 1988.
16. Farber B., Malyutin B., Farber S. (2012) Forming theoretical thinking

- on a figurative basis. Theory and practice of pedagogical science in the modern world: Materials of the international scientific-practical conference.— Novokuznetsk, p174–182.
17. Farber B., Malyutin B., Farber S. (2012) Semiotic and ergonomic aspects of the development of thinking on a figurative basis. Theory and practice of pedagogical science in the modern world: Materials of the international scientific-practical conference.— Novokuznetsk, p. 182–185.
  18. Farber B., Malyutin B., Farber S. (2012) Three whales of success in tests. Theory and practice of pedagogical science in the modern world: Proceedings of the international scientific-practical conference.— Novokuznetsk, 168–173.
  19. Farber B., Malyutin B., Farber S. (2012) Crisis and Education. Theory and Practice of Educational Science in the Modern World: Materials of the International Scientific and Practical Conference — Novokuznetsk: 160–163.
  20. Farber B., Malyutin B., Farber S. (2012) The method of images is 35 years old. Theory and practice of pedagogical science in the modern world: Proceedings of the international scientific-practical conference — Novokuznetsk: 163–168.

Антропьянская Л. Н.

Мухамедова П. У.

**Образовательное событие: «Игра «Университет»  
как место фокусировки индивидуальных  
образовательных интересов учащихся**

*«У нас есть такие группы в Томске, они делают огромные события на 300–500 человек. Это события с очень мощным тьюторским эффектом. Что значит — тьюторским эффектом? Ребята, которые участвуют в этом событии, начинают понимать про себя, про свой следующий шаг образования, видеть приоритеты, видеть перспективы для себя и выходить со своей индивидуальной программой. Если человек после взаимодействия с тьютором начинает выходить на индивидуальную образовательную программу, то это значит достаточно качественное и эффективное взаимодействие тьютора».*

*Т. М. Ковалева, из интервью.*

Взгляд на образование через категорию образовательной ситуации в рамках концепции тьюторства позволяет различать техники и методы деятельности тьютора, которые концентрируются вокруг базовых рабочих понятий тьюторской деятельности — личностный смысл и образовательный запрос. Рассматривая категорию личностного смысла как переживание повышенной субъективной значимости предмета или события, оказавшегося в поле действия ведущего мотива, побуждающего к деятельности, мы выходим на понятие смыслообразующего мотива. Базовая характеристика смыслообразующего мотива заключается в том, что человек, вступая в деятельностные взаимоотношения с другими людьми, становится действующим субъектом, только сталкиваясь с препятствиями, и проверяя как меняется/не меняется его внутренняя оценка значимости

деятельности — его личностный смысл. Личностный смысл не рождается вместе с человеком, а становится в деятельности, проходя «горнило» столкновений с интересами, инициативами, смыслами других людей и обнаруживая собственные амбиции и дефициты. Понятие «дефицит» мы рассматриваем не как «недостаток», а как «точку роста», место встречи субъекта с потенциальными возможностями и перспективами роста. И подобная встреча, разрыв между амбициями и точками роста позволяет человеку осознать свои «недостатки», посмотреть на них с ресурсной точки зрения и сформулировать запрос на «доращивание».

Сложность подобной встречи с психологической точки зрения заключается в нарастании психологической дискредитации возникшей от столкновения с препятствием эмоции и выбором между двумя противоборствующими мотивами — стремление к успеху или избегание неудачи. Мотив стремления к успеху мобилизует внутренний личностный потенциал, позволяющий сформулировать, выделить фигуру достижения, отсекая внешние препятствия, в отличие от мотива избегания неудачи, когда препятствия оказываются более энергетически заряженными для человека, чем его внутренняя, личностная потребность. Тьютор в жизни человека появляется как опора для обнаружения и удержания субъектом фигуры достижения, как того, кто поддерживает внутреннюю энергию, позволяющую перевести «дефицит» в «потенциал».

Ненатуральность такой поддержки проявляется в деятельности тьюторского сопровождения, обнаруживающего себя через полноту тьюторского действия. Полное тьюторское действие обеспечивает сопровождаемому им тьюторанту прохождение пути от формирования запроса на развитие через картирование и навигацию к деятельности и ее рефлексивному осмыслению и перспективизации. «Работа по осознанию собственных мотивов требует не только большого интеллектуального и жизненного опыта, но и большого мужества. По сути, это

специальная деятельность, которая имеет свой мотив — мотив самопознания и самосовершенствования»<sup>1</sup>.

Тьюторское сопровождение, обеспечивающее возможность выбора типа мотивации — стремление к успеху или избегания неудачи, через полное тьюторское действие должно обеспечить создание следующих этапов:

1. Организация условий для появления/проявления индивидуального образовательного запроса через создание системы образовательных «экранов» и «зеркал», в которых тьюторант может увидеть себя и свои образовательные интересы внешними глазами через рефлекссию собственного действия и оценку предполагаемого/реального образовательного результата/продукта — создание ситуации смыслового самоопределения;
2. Организация полной ресурсной среды для реализации образовательного запроса;
3. Личностно-ресурсное картирование среды, формирование индивидуального образовательного маршрута, оценка предполагаемого результата/продукта;
4. Сопровождение индивидуального образовательного маршрута, совместное проектирование способа движения;
5. Подготовка продукта, подготовка его презентации, представления и рефлексии эффективности деятельности;
6. Перспективизация — оценка возможностей дальнейшего движения.

Современные требования к содержанию и организации образования связаны с задачами индивидуализации, которые ориентируют педагога на создание условий для поддержки и развития образовательного интереса обучающихся. Тьюторская деятельность в образовании позволяет работать с проявлением образовательного запроса, анализа ресурсов для его реализации, построением вариативной избыточной образовательной среды, в которой школьник проектирует и реализует свою образовательную траекторию.

<sup>1</sup> <https://psyera.ru/4931/lichnostnyy-smysl>

Для организации условий индивидуализации формирования личностных смыслов учащихся разных ступеней образования тьюторская команда МАОУ СОШ «Эврика-развитие» г. Томска более 20 лет организует образовательное событие «Игра “Университет”». В опыте МАОУ СОШ «Эврика-развитие» образовательная игра «Университет» — традиционное событие и для ребят основной и начальной школы. И на этой ступени образования главная задача тьютора — возбудить и удовлетворить образовательное любопытство и внеучебный интерес каждого обучающегося через работу с вопросом, формирование поля интересов, доведение до итогового продукта (коллективного, индивидуального, парного), презентацию продукта.

В 2018–2019 учебном году тьюторской группой регионального отделения МТА был инициирован сетевой проект образовательного события «Игра “Университет”», в котором участвовали обучающиеся 8–10 классов трех образовательных учреждений города — Томский гуманитарный лицей, Русская классическая гимназия № 2, Томский физико-технический лицей. Тьюторское сопровождение осуществляли тьюторы МБОУ СОШ «Эврика-развитие» и педагоги с тьюторской позицией из указанных образовательных учреждений.

В основе сетевого проекта лежат базовые ценности и принципы, задающие основания для управленческих, организационных и методических решений при выборе форм и средств организации события тьюторскими средствами:

- принцип индивидуализации;
- открытое образовательное пространство, обеспечивающее возможность влияния участников на содержание, способы организации и анализ образовательного события;
- многообразие и вариативность среды, возможности самоопределения и выбора образовательных маршрутов;
- деятельностный подход, взаимосвязь учебного/образовательного процесса с образовательным событием, ориентация на метапредметные и личностные результаты

Цель сетевого проекта: создание условий для порождения личных смыслов и образовательных инициатив для реализации деятельности по смыслопорождению для возможности построения индивидуальных образовательных программ у старших подростков.

**Задачи:**

- организация средств и способов выявления первичных интересов учащихся в образе профессионального и образовательного будущего и их фокусировка до образовательного запроса;
- расширение образовательного пространства для построения среды реализации интересов и запросов (школа — город: ВУЗы, туристические клубы, театр, музеи, библиотеки, мастерская художника и др.);
- порождение и развитие инициатив по дальнейшей реализации образовательных замыслов;
- организация тьюторского сопровождения реализации образовательных замыслов.

Первым этапом игры стал модельный тьюториал с командой тьюторов проекта, задающий логику работы с учащимися для включения их в игру «Реконструкция опыта продуктивной деятельности». Тьюториал проводил тьютор МАОУ СОШ «Эврика-развитие» будущий победитель конкурса «Тьютор года — 2019» Осипов Евгений Олегович. Рефлексия тьюториала позволила педагогам в тьюторской позиции указанных ОУ провести тьюториалы со старшеклассниками для того, чтобы определить зоны их интересов, которые впоследствии фокусируются в содержание и формы деятельности факультетов будущего университета. Так формируется банк смысловых вопросов старшеклассников.

На втором этапе учащиеся и педагоги — представители от образовательных учреждений — собирают информацию от ОУ и типологизируют представленную информацию по профессиональным направлениям, выделяя содержание, которое



может стать основанием для проектирования факультетов. Далее инициативная группа обсуждает возможности привлечения представителей внешней среды для разворачивания работы факультетов (родители, выпускники, молодые специалисты), с которыми в течение определённого времени происходит проектирование работы факультетов. Создается карта Игры. В орг. группе сценируются и в образовательных учреждениях проводятся тьюториалы по знакомству с картой Игры, самоопределению участников в факультетах игры, предположениям о целях и личностных результатах Игры и предложениях по способам работы. Работу по организации факультетов курируют педагоги в тьюторской позиции, инициативно заявившиеся для этой деятельности с инициативными старшеклассниками. Этот этап занимает от одной до трех недель.

На третьем этапе организуется само образовательное событие игра «Университет»: открытие, самоопределение учащихся по факультетам, работа на факультете, работа «университетских окон» (информационная доска), ежедневный рефлексивный круг, подготовка продуктов. На открытии организаторы факультетов проводят презентацию факультетов в игровой, деятельностной, активной форме. Участники задают вопросы, принимают решение о том, в работе какого факультета они примут участие, пишут заявление. Распределившись на группы, новоиспеченные студенты попадают на тьюториал, на котором уточняют содержание, формы работы и способы личного участия в работе Университета. Эти формы разнообразны и не заданы извне — от лекций до экспериментов и профессиональных проб, от содержательных семинаров до стажировок на рабочем месте и участия в реальной деятельности. На протяжении работы Университета работает пресс-центр, в организационном центре появляются «Информационные окна» — фотографии, тексты, интервью с места событий, информирующие о работе факультетов. По итогам дня проводятся рефлексивные тьюториалы, в течение дня участники заполняют Бортовой журнал.

Итог работы факультетов — продукты, которые готовят на факультетах для презентации на закрытии Игры.

Итоговый рефлексивный тьюториал подводит итог участия в игре по критериям: что было интересно и важно, как предполагаемый результат Игры соотносится с реальным результатом, что изменилось в представлении участника игры об образе профессионального и образовательного будущего, шагах и способах его достижения на различном масштабе и рубежах. Тьютор обсуждает предпочитаемые виды образовательной деятельности (теоретический, практический, исследовательский, аналитический), эффективные способы взаимодействия (парный, индивидуальный, групповой), предпочитаемый вид продуктивной деятельности — творческая, исследовательская, экспериментальная, проектная, реальные пробы в Игре и желаемую деятельность в дальнейшем.

Эффекты и результаты Игры, зафиксированные тьюторами в Игре:

- фиксация образовательных интересов учащихся, которые не проявляются в учебном пространстве;
- преодоление личных трудностей (неготовность работать с аудиторией, боязнь задавать вопросы, высказывать свое мнение, организовывать групповую деятельность);
- эффекты новых форм работы на учебных занятиях, во внеурочной деятельности, появление и реализация инициатив;
- готовность учащихся продолжать исследование, творческую или проектную работу по окончании Игры;
- освоение учащимися позиции проектировщика игры и ведущего занятий на факультете;
- расширение представлений о городской среде, среде вузов, профессиональных рабочих местах;
- готовность инициировать событийные формы образования в своем образовательном учреждении;
- формирующееся представление о типе человека, занимающегося исследованием, проектированием.

Результаты Игры фиксируются в анкетах, разрабатываемых организаторами Игры, рефлексивных текстах, продуктах, протоколах тьюториалов, интервью участников Игры из внешней среды (сотрудники вузов, родители, профессионалы, выпускники ОУ), информационных листах и продуктах.

Анализируя результаты Игры, мы можем говорить о том, что в логике полного тьюторского действия данная форма является первым этапом, создающим условия для появления и проявления индивидуальных образовательных запросов учащихся старшей школы и формирования Образа будущего. Система образовательных «экранов» и «зеркал» создается на каждом этапе Игры через проявление первичных интересов участников, их типологизацию и проектирование факультетов, тьюториалы, вовлечение в организационную деятельность, рефлексии деятельности и подготовку продуктов. На каждом этапе тьюторант видит себя и свои образовательные интересы разными способами — через свой запрос, его проверку на нескольких этапах рефлексии, опробование деятельности и ее оценке, подготовку, презентацию и оценку предполагаемого/реального образовательного результата/продукта. Игра создает ситуацию самоопределения, позволяя проявить личностный смысл на разных этапах пробы его на истинность. Это видно по тому, что на разных этапах проектирования и реализации Игры участников можно разделить на несколько категорий:

- участники меняют свои намерения и интересы, «забывая» свой первый запрос, меняют факультет, реагируя больше на внешнюю картинку, чем на внутреннее намерение («Вначале я заявлял информатику — у нас учитель крутой, а потом увидел, как презентировали факультет психологии и мне это больше понравилось»);
- участники удерживают интерес, но не проявляют инициативу при возможности влияния на организацию среды («Я хотел эксперимент, но думал, что так и будет, не стал об этом говорить»);

- участники активно включаются в проектирование содержания факультета, отстаивают свои намерения, задают вопросы и предлагают решения.

На этих трех типах видно, что личностный смысл имеет отношение к повышенной субъективной значимости содержания, оказавшегося в поле образа будущего, побуждающего к деятельности организации и участия Игры «Университет». Так формируется смыслообразующий мотив, который формируется в деятельностных взаимоотношениях с другими людьми, проходя через серию «препятствий» проверяющих меняется (или не меняется) внутренняя оценка его значимости. Таким образом, можно идентифицировать образовательную игру «Университет» как образовательную ситуацию, в которой актуализируется личностный потенциал человека, проявляется и оформляется личный смысл учебной работы, образуются цели и готовность к их достижению.

В школе «Эврика-развитие» Игра «Университет» является образовательным событием, с которого «стартует» деятельность по подготовке итогового продукта, который представляется на творческом экзамене в подростковой школе. Сопровождение подготовки продукта осуществляется тьюторами классов на протяжении учебного года; интерес, сфокусированный в игре Университет, поддерживается (или не поддерживается) в образовательных событиях школы, внешкольных мероприятиях, мероприятиях внеурочной деятельности, поскольку тьюторское сопровождение в школе «Эврика-развитие» является системной профессиональной деятельностью. Как возможно сопровождение инициатив участников сетевой Игры «Университет» по окончании Игры для деятельностного развития инициатив, которые могут завершиться подготовкой продукта определенного вида деятельности (проектной, исследовательской, творческой, индивидуальной образовательной программы). Проектирование следующего такта Игры в сетевом формате предполагается развернуть с проектирования

способа сопровождения «выпускников» Игры для реализации сформулированных образовательных инициатив и построения индивидуальной образовательной программы с доведением их до представления на разного рода конференциях, конкурсах и фестивалях.

### Литература

1. Антропьянская Л. Н., Мухамедова П. У., Токарева Т. П. «Сопровождение продуктивной деятельности обучающихся школы «Эврика-развитие» на всех образовательных ступенях». Альманах тьюторских практик и технологий.— МоскваТверь: «СФК-Офис», 2016.— (Серия «Библиотека тьютора». Вып.7) 2016 г.
2. Ковалева Т. М., Якубовская Т. В. «Индивидуализация и проблема времени в образовании: концептуальные повороты в проблематике тьюторства». Тьюторство в открытом образовательном пространстве и тестовая культура: сопровождение индивидуальных образовательных программ. Материалы IX Международной научно-практической и XXI Всероссийской тьюторской конференции 01–02 ноября, 2016 год.
3. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы.— Издание 3-е, стереотипное.— М.: Тривола, 1998.— 352 с.
4. Творогова Н. Д., Общая и социальная психология <https://psyera.ru/4931/lichnostnyu-smysl>

## Специфика программ ДПО, обеспечивающих становление тьюторской компетентности современного классного руководителя

*В данной статье приводится некоторое обобщение деятельности коллектива Лаборатории индивидуализации и непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ по разработке, апробации и реализации программ ДПО, направленных на обеспечение становления тьюторской компетентности педагога. В данном случае рассматривается в качестве наглядного примера конкретная программа ДПО — программа повышения квалификации «Современные модели классного руководства. Тьюторская компетентность классного руководителя» на 144 часа, по которой в 2019 году прошли обучение 45 классных руководителей из 19 общеобразовательных школ города Москвы.*

Одной из ключевых задач, решаемых сотрудниками Лаборатории индивидуализации и непрерывного образования во главе с д. п. н., профессором Ковалевой Т. М., в 2018–2019 учебном году стала разработка и апробация современной модели классного руководства, а также программ ДПО, обеспечивающих условия для становления и развития у педагогов компетентностей современного классного руководителя. Мы предположили, а затем убедительно доказали многочисленными аргументами, данными, полученными из образовательной практики, что модель современного классного руководства должна быть разработана на основе концепции индивидуализации и тьюторства.

Для популяризации и широкого тиражирования такой модели в образовательной практике, она, на наш взгляд, должна была иметь в качестве наиболее значимых целей направленность на решение задач 1) по повышению качества образования (прежде всего, в части self-skills [Т. М. Ковалева] self-made-skills [А. А. Теров], а также 2) по профилактике насилия в школе

и других значимых и актуальных задач. Как сама модель, так и программы ДПО по формированию компетентностей современного классного руководителя (прежде всего тьюторской компетентности) были разработаны и реализуются на основе системно-деятельностного и антропологического подходов. [1]

Программа повышения квалификации, на которой коллектив ЛИНО отработывал свою версию формирования тьюторских компетенций деятельности классного руководителя в условиях ДПО, получила рабочее название «Современные модели классного руководства. Тьюторская компетентность классного руководителя» и была рассчитана на 144 часа.

Область профессиональной деятельности выпускников данной программы включает образование, социальную сферу, культуру в части организации продуктивной образовательной деятельности при выполнении функциональных должностных обязанностей специально подготовленными педагогами — классными руководителями, наставниками, кураторами с тьюторской компетентностью. Тьюторская компетентность предполагает прежде всего организацию разработки и реализации обучающимися индивидуальных образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий, соблюдение и реализацию принципа индивидуализации в образовании. Тьютор, классный руководитель с тьюторской компетентностью несет ответственность за формирование таких результатов образования, как учебная самостоятельность, образовательная самоорганизация, навыки самоконтроля и т. д. [2]

Разработанная нами модель ДПО по подготовке современных классных руководителей, наставников, кураторов в аксиологическом и теоретико-реализационном контекстах основаны на реализации следующих базовых принципов [3]:

- принципа профессиональной ориентации и проектирования профессионально-личностного развития, которые заключается в том, что в рамках освоения программы и после неё каждый подготовленный классный руководитель

обеспечивает непрерывное собственное профессионально-личностное развитие за счет разработки и реализации ИППР — индивидуальных программ профессионально-личностного развития;

- принципа индивидуализации, реализуемого за счет обеспечения инициирования и выдвижения каждым обучающимся идеи, направленной на решение актуальных проблем образовательной практики, профессиональной деятельности классного руководителя, развития данной идеи и оформления её в проектный замысел по индивидуализации и тьюторскому сопровождению, перевод замысла в реальный проект, являющийся основой, стержнем разработки и реализации ИППР — индивидуальных программ профессионально-личностного развития;
- принципа согласованности с современными тенденциями и трендами развития человеческой цивилизации и системы образования;
- принципа единства теории и практики требует, чтобы процесс обучения стимулировал обучающихся использовать умения и знания в решении практических задач. Реализация данного принципа предполагает проведение прежде всего интерактивных, деятельностных форматов освоения содержания, педагогические тьюторские практики, посещение образовательных учреждений, реализующих современные модели классного руководства, инициирование и реализацию инновационного педагогического проекта по внедрению практик индивидуализации и тьюторства в классное руководство, в повседневную деятельность классного руководителя, куратора, наставника. Это является обязательным компонентом траектории профессионального становления современного классного руководителя с тьюторской компетентностью;
- принципа рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов образовательной деятельности;



- принципа ориентации на перспективу, который позволяет корректировать подготовку будущих наставников с учетом инновационных изменений, происходящих в классном руководстве;
- принципа сознательности и активности в обучении, который проявляется в том, что обучающиеся являются субъектами учебной деятельности.

Лекционный материал занимает незначительное место в образовательном процессе. Лекционные занятия обязательно чередуются со специально организованной рефлексией, а далее осмыслением и осознанием содержания через повторное интерактивное взаимодействие с лектором. Таким образом, предметное содержание не столько становится знаниевой базой, но и создает проблемный фон с обозначением ориентиров для последующего обсуждения на семинарских занятиях, отработки и развития на интерактивных практикумах и т. д. Содержание лекций становится основанием для размышлений и последующего обсуждения.

Предлагаемая нами модель программ повышения квалификации современных классных руководителей с тьюторской компетентностью предполагает обязательное прохождение по пути от порождения идеи к оформлению замысла, переводу замысла в проект и его апробацию и рефлексии на каждом этапе, супервизию профессиональных деятельностных проб. В образовательном процессе преимущественно используются интерактивные современные образовательные технологии [4].

Так как особый акцент при реализации данной модели программ повышения квалификации сделан на формирование у современного классного руководителя тьюторской компетентности, то в первую очередь по ходу освоения программы будущие классные руководители осваивают и апробируют в ходе профессиональных проб, в непосредственной профессиональной деятельности тьюторскую метатехнологию личностно-ресурсного картирования комплекс технологий вопрошания

[5], комплекс технологий образовательного, социокультурного и иного картирования, а также комплекс технологий открытого образования: технологии развития критического мышления [2], технологии образовательных событий, технологии портфолио, технология дебатов, технология образовательных путешествий и экскурсий и другие [6].

Разработанная нами модель программ повышения квалификации классных руководителей ориентирована на создание условий для достижения таких результатов образования, результатов освоения дополнительной профессиональной образовательной программы, как комплексная тьюторская компетентность современного классного руководителя, проявляющаяся в возможности и способности осуществлять сопровождение разработки и реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов, программ, траекторий. Использование возможностей индивидуализации для повышения качества образования, качества образовательного процесса, качества и эффективности достижения образовательных результатов, для профилактики насилия, буллинга в образовательных организациях в том числе за счет освоения педагогических технологий организации образовательной деятельности в контексте индивидуализации, освоения педагогических технологий организации продуктивной и результативной образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ, с различными социокультурными, этническими, конфессиональными, ментальными особенностями, возможностями и запросами.

Наша модель программ повышения квалификации современных классных руководителей определяет трудоемкость обучения: 144–72 часа, оптимальная трудоемкость — 96 общих часов, из них 72 аудиторных часа.

Таким образом, целью реализации программы повышения квалификации, разработанной и реализуемой на основе предлагаемой нами модели, является создание необходимых

условий для формирования и развития у педагогов, обучающихся по программе базовой профессиональной тьюторской компетентности, обеспечивающей реализацию принципа индивидуализации в образовании, обеспечивающей повышение качества образования, создание благоприятной среды и атмосферы, делающих возможной самоактуализацию каждого обучающегося в образовании, раскрытия задатков и способностей и развитию их до уровня таланта.

Область профессиональной деятельности выпускников программы ПК, реализуемой на нашей модели — педагогическая деятельность классного руководителя по сопровождению процессов индивидуализации при организации образовательной деятельности лиц разных возрастов и на разных ступенях образования. Включает: а) выявление образовательного запроса (интереса) тьюторанта и помощь в постановке образовательных целей, б) создание условий для проектирования образовательной деятельности, в т. ч. анализ и поиск образовательных ресурсов; в) содействие в реализации проекта образовательной деятельности в образовательной среде, г) организацию рефлексии и проектирование следующего шага в образовании.

Объекты профессиональной деятельности: организации и учреждения общего и дополнительного образования, отчасти среднего профессионального и высшего образования, различных форм собственности. Инновационная деятельность в организациях и учреждениях всех уровней образования.

Особенности программ, разработанных и реализуемых на предлагаемой нами модели, предполагают инициирование, оформление и общественно-профессиональную экспертизу проектных замыслов, апробацию инновационных педагогических проектов по индивидуализации образования и тьюторскому сопровождению образовательной деятельности субъектов образования. Программа предполагает изучение, освоение и использование лучших практик в области индивидуализации образования и тьюторства, а также проектирование собственной

уникальной практики исходя из собственных запросов профессионального развития и специфики и потребностей образовательной организации, субъектов образования, социума.

Обучающийся по нашей программе успешно сформирует, освоит и будет продуктивно применять в своей повседневной педагогической деятельности такие трудовые действия, профессиональные умения и трудовые навыки, как:

- организация и проведение комплекса мер по диагностике возрастных, индивидуальных и иных особенностей, познавательных, образовательных интересов и запросов;
- создание условий и тьюторское ресурсное обеспечение разработки и реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов, траекторий, программ, индивидуальных учебных программ и индивидуальных учебных планов на различных масштабах;
- организация и осуществление тьюторского сопровождения индивидуализации образования, образовательной деятельности обучающихся в рамках разработки и реализации ими индивидуальных образовательных маршрутов, траекторий, программ, индивидуальных учебных программ и индивидуальных учебных планов на различных масштабах;
- создание избыточной образовательной развивающей среды, обладающей такими характеристиками, как провокативность, открытость, вариативность и т. д.;
- освоение, применение и самостоятельное конструирование, проектирование и использование адекватных средств, способов и форм индивидуализации образования, индивидуализации образовательного процесса;
- организация и проведение рефлексии и саморефлексии обучающимися собственного образовательного опыта, движения по ИОМ, ИОТ в рамках разработки и реализации ИОП.;
- координация деятельности всех субъектов образования, прежде всего обучающегося, его семьи, родителей, педагогов, администрации ОУ и т. д.;

- обеспечение широкого участия субъектов образования, прежде всего родителей, в разработке и реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов, учебных планов, проектов;
- организация и осуществление эффективной и продуктивной образовательной деятельности лицами с ОВЗ, включая освоение ими адаптивных образовательных программ.

Хотелось бы остановиться также на наиболее значимых, на наш взгляд, моментах, связанных с рекомендациями по эффективной реализации программ ДПО, направленных на становление тьюторской компетентности наставников, классных руководителей, кураторов.

1. *Рекомендации по набору обучающихся по программе повышения квалификации «Современные модели классного руководства. Тьюторская компетентность классного руководителя»*

Набор обучающихся на освоение программы повышения квалификации «Современные модели классного руководства. Тьюторская компетентность классного руководителя» должен быть организован особым образом и отвечать определенным требованиям. Освоение программы, зачисление на курсы повышения квалификации должно производиться исключительно на основании осознанного и осмысленного выбора. Основанием для осмысления и осознания собственного самоопределения в пользу освоения современных моделей классного руководства, основанных на идеях и практике индивидуализации и тьюторства, может происходить через выполнение кандидатами на попадание в программу и последующую рефлексию специальных заданий. Задания направлены на выявление аксиологических оснований, ценностных установок и типа педагогического взаимодействия, присущего кандидату. Часть задания посвящена описанию и рефлексии опыта встречи в собственной истории с педагогическими и образовательными прецедентами, наиболее близкими к осваиваемым в рамках программы моделям классного руководства, становящейся в образовательном процессе,

в процессе профессионализации тьюторской компетентности классного руководителя.

Приоритет при зачислении в программу имеют претенденты с педагогическим, гуманитарным образованием, имеющие склонность к демократическому стилю педагогического общения, разделяющие цели и задачи индивидуализации образования и тьюторского сопровождения.

Принцип добровольности, осознанности и осмысленности обучения в программе являются основополагающими, так как в программе, разработанной на основе деятельностного подхода каждый обучающийся педагог — будущий классный руководитель с тьюторской компетентностью будет проектировать собственную модель реализации функционала классного руководителя на основе индивидуализации и тьюторства исходя из специфики, целей и задач образовательной организации, профессионально-личностного профиля и предпочтений самого специалиста, а также из особенностей как опекаемого данным специалистом класса, так и каждого отдельного взятого члена ученического коллектива.

Практика показывает продуктивность реализации данной программы повышения квалификации — это повышение квалификации группы обучающихся, организованной на основе осознанного и осмысленного добровольного самоопределения из одной образовательной организации (так обучалась группа педагогов из ГОУ СОШ № 548, директор Ефим Лазаревич Рачевский; из ГОУ СОШ № 1811, директор Александр Аронович Рывкин; из ГОУ СОШ Университетская школа МГПУ, Московская областная гимназия имени Е. М. Примакова и из ряда других). Преимуществом такого способа освоения программы является возможность инициирования, оформления и реализации не только инновационных индивидуальных проектов по реализации моделей классного руководства на основе индивидуализации и тьюторства, но и коллективных, групповых проектов. При этом обучающиеся становятся друг для друга мощным образовательным ресурсом, партнерами и единомышленниками.

2. *Рекомендации по содержательному наполнению программы повышения квалификации «Современные модели классного руководства. Тьюторская компетентность классного руководителя»*

Содержание программы должно быть относительно рамочным и варьироваться в зависимости от запросов, потребностей и особенностей каждой конкретной группы обучающихся. Основным содержанием образования в рамках программы повышения квалификации классных руководителей с тьюторской компетентностью должно стать проектирование и апробация ими замыслов по преобразованию собственной профессиональной действительности в рамках обновления, модернизации функционала классного руководителя на основах индивидуализации и тьюторства. Главное, чем занимается обучающийся в рамках освоения программы, — определяет актуальные проблемы, дефициты в деятельности классного руководителя в конкретной модели и с учетом специфики его функционала, особенностей образовательной организации и особенностей контингента обучающихся, выдвижение идеи по поводу решения этих проблем и преодоления дефицитов с помощью индивидуализации и тьюторства, преобразование этой идеи в конкретный проектный замысел и инновационный педагогический проект, который готовится к реализации в образовательной практике и реализуется уже в процессе обучения по программе.

При этом каждый обучающийся педагог проживает сам ситуации сопровождения со стороны педагогов — реализаторов программы, т. е. приобретает и рефлексировать собственный опыт проектирования в условиях тьюторского сопровождения. Только имея собственный опыт образования в позиции тьюторанта можно экстраполировать практики индивидуализации и тьюторства в собственную профессиональную деятельность, в реализацию современных моделей классного руководства на основе индивидуализации и тьюторства.

Предметное содержание, учебные дисциплины и модули в таком случае актуализируются, так как они рассматривают как необходимый ресурс для проектирования модернизации, трансформации собственной профессиональной деятельности. Следует обратить внимание на то, что идеальное соотношение различных форматов образовательной деятельности в рамках подобной программы следующее:

- интерактивные лекции, погружения — 10–20% от общего объема времени;
- семинары, тренинги, практикумы, мастер-классы — 50–60% от общего объема времени;
- тьюториалы, тьюторские консультации, рефлексивные часы — до 30% от общего объема времени;
- стажировки, тьюторские практики — до 10% от общего объема времени с учетом краткосрочности программы повышения квалификации — 72–144 часа.

Программа должна обязательно содержать следующие предметные содержательные блоки, модули, дисциплины следующей направленности:

- нормативно-правовое регулирование деятельности классного руководителя, индивидуализации в образовании и тьюторской деятельности;
- исторические истоки, методологические основания и теоретические основы классного руководства, осуществляемого на основе индивидуализации и тьюторства;
- технологическая школа современного классного руководителя: технологии открытого образования, технологии тьюторского сопровождения, личностно-ресурсного картирования и вопрошания;
- основы проектирования и реализации практик классного руководства на основе индивидуализации и тьюторского сопровождения.



3. *Рекомендации по использованию инновационных образовательных технологий при реализации программы повышения квалификации «Современные модели классного руководства. Тьюторская компетентность классного руководителя»*

Для успешной реализации программы повышения квалификации «Современные модели классного руководства. Тьюторская компетентность классного руководителя» педагогический коллектив, обеспечивающий организацию эффективной образовательной деятельности обучающихся по освоению программы, по формированию у обучающихся компетенций, позволяющих осуществлять современную профессиональную деятельность классного руководителя, в том числе обеспечивающую качество образования, его доступность, безопасность, профилактику насилия в школе, тьюторскую компетентность классного руководителя, применяет широкий арсенал современных антропологических, образовательных, тьюторских технологий.

Технология тьюторского сопровождения, обеспечивающая полноту тьюторского действия, предполагает создание на первом этапе в образовательном процессе избыточной образовательной развивающей среды. Данная среда имеет такие обязательные характеристики, как провокативность, открытость, вариативность, нацеленность на принятие участниками образования субъектной позиции, неструктурированность и ряд других.

На следующих этапах педагоги организуют сопровождение в форме навигации в образовательных ресурсах. Педагоги с тьюторской компетентностью, используя технологии образовательного, ресурсного картирования, обеспечивают разработку и применение в образовательной и профессиональной деятельности обучающихся — классных руководителей –ресурсных карт, атласов ресурсных карт. На этапе масштабирования обучающиеся на основе принципа транспективности проектируют трансформацию своей профессиональной деятельности, преобразование образовательного пространства и образовательной среды, образовательного процесса своих подопечных на основаниях

индивидуализации и тьюторства. Обучающиеся осваивают технологии проектирования будущего на основе рефлексии, анализа прошлого здесь и сейчас. При этом используются различные прогностические технологии, форсайт-технологии и т. д.

Классный руководитель современного типа с тьюторской компетентностью не только и не столько догматически использует готовые технологии методики и техники, но и проектирует и применяет сам (а также «оспособливает» этим своих подопечных) техники, методики и даже технологии под решение разнообразных ситуативных задач, различных проблем. В этой связи весьма уместно использовать метафору про «чемоданчик с тьюторским инструментарием». В этом чемоданчике достойное место займут и освоенные классными руководителями в рамках освоения ими программы повышения квалификации «Современные модели классного руководства. Тьюторская компетентность классного руководителя» такие тьюторские технологии и технологии открытого образования, как технология организации образовательных событий, технология личностно-ресурсного картирования. Комплекс технологий вопрошания, технология образовательного картирования, технология развития критического мышления, технология образовательного путешествия, технология дебатов, технология портфолио, форсайт-технологии, технология опен спэйс, технологии кейс-стади и многие другие [7].

В образовательном процессе также применяются особые технологии, методики и техники диагностики, экспертизы и оценки достигаемых обучающимися по программе повышения квалификации образовательных результатов. Текущий контроль, диагностика осуществляются в разнообразных формах: это и устные развернутые опросы, и фронтальные интерактивные беседы, пресс-конференции, дискуссии, дебаты, рефлексивные собеседования, письменные контрольные работы, рефлексивные эссе, разработка дидактических материалов, творческие работы (рефераты, исследования, методики и техники, описание педагогических техник и др.).

Для понимания технологических подходов к диагностике и оценке результатов образовательной деятельности приведем несколько примеров возможных диагностических, контрольно-оценивающих, экспертных материалов:

Примерные контрольные задания

Задание 1.1

1. Проанализируйте какое-либо современное публичное высказывание, посвященное проблемам классного руководства, наставничества в образовании, найдите указания на обуславливаемые тенденции к открытости и индивидуализации образования, направления его дальнейшего развития.
2. Какие документы и свидетельства могут быть использованы при выявлении актуальных тенденций в классном руководстве, наставничестве на современном этапе? Где можно почерпнуть информацию о направлениях государственной образовательной политики в области реализации воспитания, функций классного руководства?
3. Приведите примеры трудностей школьника, воспитанника в качестве обоснования необходимости дальнейшей диверсификации деятельности классного руководства по обеспечению открытости и индивидуализации образования.

Задание 1.2

1. Проанализируйте известный вам опыт работы классного руководителя, наставника с подрастающим поколением с точки зрения современных принципов построения практик классного руководства, наставничества.
2. Составьте список психолого-педагогических понятий и представлений, которые, на ваш взгляд, задействованы при описании тьюторского сопровождения при реализации функционала классного руководителя.
3. Попробуйте рассказать о своем опыте классного руководителя по сопровождению образовательной, проектной или исследовательской деятельности подопечного так, чтобы можно было проследить преемственность его этапов, связь

ваших решений по поводу направления образования с последующими результатами.

Задание 2.1.

1. Приведите известные вам примеры посреднического действия.
2. О чем идет речь, когда мы обсуждаем развитие человека? Подберите словосочетания со словом «развитие», которые мы употребляем. Проанализируйте их смысл.
3. Напишите небольшое эссе, в котором вы можете представить реально существующего человека как Посредника в проектной деятельности, который оказала влияние на вас и ваше образование и т. д.
4. *Рекомендации по особенностям материально-технического и методического обеспечения реализации программы повышения квалификации «Современные модели классного руководства. Тьюторская компетентность классного руководителя»*

Специфика материально-технического обеспечения реализации программы повышения квалификации «Современные модели классного руководства. Тьюторская компетентность классного руководителя» заключается в том, что оно должно обеспечивать создание в образовательном процессе избыточной, вариативной, развивающей, провокативной, открытой образовательной среды.

В связи с этим аудитории, в которых будут проводиться занятия, должны иметь мебель, которая позволяет легко трансформировать пространство — традиционная для академического образования расстановка мебели, круглые столы, зоны для работы проектных групп, свободные пространства для телесных практик и практик динамического вопрошания и т. д.

Аудитории должны иметь персональные рабочие места, оснащенные компьютерами со свободным доступом в интернет, так как важным содержательным блоком программы является блок по освоению тьюторской деятельности современного классного руководителя по работе с цифровыми образовательными средами и цифровыми образовательными пространствами.

Как правило реализация программы предполагает использование образовательных платформ Мудл и др., на которых выкладываются образовательные ресурсы и организуется образовательная деятельность по различным направлениям офф- и онлайн и т. д.

Преподаватели тьюторской программы повышения квалификации классных руководителей задействуют все каналы восприятия, освоения и применения информации. В связи с этим должны быть специально оборудованные аудитории для проведения занятий. В аудиториях постоянно должно быть мультимедийное оборудование (компьютер, интерактивная доска, мультимедиапроектор и пр.), места и материалы для организации кинестетической образовательной деятельности — изготовление коллажей, тьюторских аппликаций, личностно-ресурсных и иных карт на основе разнообразных техник визуализации, разнообразных кинестетических техник. Как уже отмечалось выше, важно, чтобы у каждого обучающегося был свободный доступ в систему дистанционного обучения для организации образовательной деятельности в любом удобном для обучающегося формате, в удобном месте и в удобное время.

С целью обеспечения максимальных возможностей для разработки и реализации каждым обучающимся программы индивидуального образовательного маршрута, маршрута становления и развития тьюторской компетентности классного руководителя в условиях тьюторского сопровождения со стороны педагогов программы необходимо программное обеспечение современных информационно–коммуникационных технологий, системное прикладное программное обеспечение (операционные системы, антивирусы, программы для обслуживания телекоммуникационных сетей), а также прикладное программное обеспечение общего назначения (текстовые процессоры, электронные таблицы, программы для работы с графикой, браузеры).

## Литература

1. Ковалева Т. М. Тьюторство как антропопрактика. Человек.RU. 2016. № 11 (11). С. 71–81.
2. Хачатрян Э. В. Использование технологических стратегий и приемов для организации самостоятельной деятельности учащихся // Педагогика, № 9, 2016. С. 53–57.
3. Теров А. А., Грачева Н. Ю. СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ТЬЮТОРА. В сборнике: Экономика. Образование. Право. Научные исследования состояния и развития современного общества Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Под редакцией А. А. Ващенко.— 2016. С. 635–646.
4. Дудчик С. В. Технология тьюторского сопровождения образовательных событий в системе повышения квалификации Новое в психолого-педагогических исследованиях.— 2016, № 2, С45–51.
5. Хачатрян Э. В. Технологический подход к формированию метапредметных умений обучающихся // Тенденции развития науки и образования. Научный журнал. В выпуске собраны материалы XXXIII международной научной конференции «Тенденции развития науки и образования». 25 декабря 2017 г. Часть 3. Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2017.— 56 с. С. 34–36.
6. Ковалева Т. М. Образовательное путешествие как ресурс современного образования. В сборнике: Семья и ребенок: проблемы взаимодействия Материалы Международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Институт детства. Кафедра возрастной психологии и педагогики семьи.— 2015. С. 54–57.
7. Драгиле М. Д., Теров А. А. Использование технологии Rapid-forsight в современном образовании//Экономика. Образование. Право. Научные исследования состояния и развития современного общества Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Под редакцией А. А. Ващенко.— 2016. С. 692–698.

**Тьюторское сопровождение родителей  
ребёнка с ОВЗ на этапе подготовки  
к поступлению в школу и в период адаптации  
к школе как образовательная ситуация**

*Статья посвящена представлению этапа подготовки к поступлению ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в школу и периоду его адаптации к школе как к образовательной ситуации. Описаны действия тьютора в диалоге с родителем в процессе возникающих вопросов и затруднений этой образовательной ситуации.*

Родители детей с ОВЗ являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Выбор школы и адаптация ребёнка к новым образовательным условиям — нелёгкий этап как для ребёнка, так и для его родителей. Родителям приходится быть активно вовлечёнными в общение со специалистами разных ведомств. Сбор необходимых документов, участие в работе психолого-медико-педагогической комиссии, общение с психологом и администрацией выбранной школы. Для многих родителей этап «пристройства» ребёнка в школу является своего рода образовательной ситуацией. Только в данном случае, в отличие от обычной образовательной ситуации, когда ее субъектами выступают ребёнок и педагог, в этой ситуации субъектами являются 2 или более взрослых, задача которых — организация образовательной деятельности ребёнка как одного из субъектов.

Каким образом в проведении образовательной ситуации может быть вовлечён тьютор? Для этого охарактеризуем образовательную ситуацию для родителей и тьютора поэтапно.

- 1. Введение в ситуацию.** В беседе с родителями ребёнка тьютор создаёт условия для возникновения у родителей внутренней потребности включения в активную деятельность.

Некоторые родители могут не представлять всего объёма активностей, которая им потребуется. Им приходится запрашивать характеристики из реабилитационных организаций, где занимался ребёнок и отслеживать их своевременное предоставление, ездить с ребёнком к различным специалистам — врачам, коррекционным педагогам — для сбора дополнительной информации о ребёнке, проходить медико-психолого-педагогическую комиссию и понимать, какие рекомендации комиссии особенно важны для создания специальных условий для ребёнка (например, выбор варианта адаптированной образовательной программы, рекомендации по тьюторскому сопровождению). Также родители должны уметь пользоваться образовательными интернет-ресурсами, ориентировать на Портале государственных услуг, отслеживать необходимую для них информацию, посещать выбранную школу, решать вопросы о приёме ребёнка, соблюдать сроки всех необходимых мероприятий, закупать необходимые принадлежности к школе, приучать ребёнка к форме (она может быть свободной, но новой, непривычной для ребёнка). Поэтому нередко в процессе подготовки к поступлению в школу родители бывают растеряны, раздражены и угнетены сложностями и «неожиданными» вопросами, возникающими в процессе подготовки.

2. **Актуализация знаний и умений.** Тьютор помогает родителю вдумчиво изучить требования и правила, а также документы, регулирующие отношения родителей и образовательной организации. Тьютор должен быть знаком с различными нормативными документами (Требования Профстандарта тьютора).
3. **Затруднение в ситуации.** В процессе работы по подготовке к поступлению в школу и на этапе адаптации ребёнка к школе при помощи тьютора анализируются возникающие проблемные ситуации: фиксируются затруднения, выявляются их причины (недостаточность знаний, знакомых способов действий).



4. **«Открытие» нового знания.** Выбираются способы преодоления затруднений, определяется порядок действий. Фиксируется новое знание или способ действия.
5. **Включение нового знания (способа действия) в систему знаний и умений.** Использование нового знания (способа действия) совместно с освоенными ранее способами.
6. **Осмысление.** Фиксирование родителями достижения цели. Проговаривание условий, которые позволили достигнуть этой цели. Акцентирование на успешном опыте преодоления трудностей через выявление и устранение их причин.

Тьютор — это специалист, сопровождающий образовательную деятельность ученика. Тьютор работает в сотрудничестве с родителями учащегося как основными заказчиками образовательной услуги для своего ребёнка. Наиболее эффективным в плане подключения тьютора к работе с родителями будет время, когда родители записывают ребёнка в тот или иной класс. На данном этапе очень важно встретиться с родителями и пообщаться с ними, собрав информацию об их образовательных интересах для своего ребёнка. Если ребёнок с ОВЗ сможет сформулировать свои образовательные запросы, то это поможет тьютору в дальнейшем содействовать в разработке образовательного маршрута, разработке индивидуального учебного плана в соответствии с интересами ученика.

Тьютор должен учитывать, что родители особого ребёнка могут испытывать разные чувства и проявить в беседе с тьютором разные намерения, например:

- «Особые чувства»: «особости», вины, отчаяния; страх оформления инвалидности, желание, чтобы ребёнок любой ценой прошёл аттестации;
- Требование своих прав (Учить моего особого ребёнка — проблема школы).
- Другие родители просто хотят «быть как все» — чтобы ребёнок «как все» посещал школу. Такие родители могут отрицать другие формы образования, например, такие как семейное

образование, либо посещение частных школ, школ с религиозным компонентом, где могут быть созданы максимально комфортные условия для обучения ребёнка с ОВЗ.

Если тьютору сложно самому ответить на вопросы психологического характера, возникающие в беседе, он может рекомендовать родителям обсудить их со школьным психологом.

Тьютор может обсудить с родителями следующие вопросы:

- Почему вы выбрали именно эту школу?
- Каковы надежды, перспективы, ожидания родителей?
- Каким вы видите дальнейший образовательный маршрут своего ребёнка после окончания 9-го класса?
- Какие интересы проявляет ваш ребёнок, которые он мог бы реализовать в системе дополнительного образования?

В ходе беседы тьютор фиксирует вопросы и ожидания родителей, они станут отправной точкой в формировании образовательного запроса. Важно, чтобы через определённые промежутки времени, например после первого класса, после окончания начальной школы и т.д. тьютор мог бы вернуться к заявленным родителями ожиданиям и вопросам, проверив, не изменились ли они. Если какие-то вопросы снялись, то не возникли ли новые вопросы. Это этап промежуточной рефлексии для родителей и тьютора.

При поступлении ребёнка в школу у родителей часто возникают вопросы юридического характера и нормативного обеспечения образования ребёнка с ОВЗ. Поэтому видится уместным коллективом образовательной организации подготовить «Методические рекомендации по подготовке к поступлению ребёнка к школе». Помимо специфики условий и правил, принятых в конкретной школе, в рекомендациях важно предоставить информацию из Закона об образовании. Ниже приведён перечень наиболее важных статей Закона об образовании в Российской Федерации, вступившего в силу в сентябре 2013 года.

Статьи:

34. Основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования.

35. Пользование учебниками, учебными пособиями, средствами обучения и воспитания.

37. Организация питания.

40. Транспортное обеспечение.

41. Охрана здоровья обучающихся.

42. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении ООП, развитии и социальной адаптации.

43. Обязанности и ответственность обучающихся.

44. Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся.

45. Защита прав обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся.

58. Промежуточная аттестация обучающихся.

59. Итоговая аттестация.

60. Документы об образовании и(или) квалификации. Документы об обучении.

Пункт 12. Лицам, не прошедшим итоговой аттестации или получившим на итоговой аттестации неудовлетворительные результаты, а также лицам, освоившим часть ОП и(или) отчисленным из ОО, выдаётся справка об обучении или о периоде обучения по образцу, самостоятельно устанавливаемому организацией...

79. Организация получения образования обучающимися с ОВЗ (дополнение от 27.10.2013: регламент по детям с РАС, включая тьютора).

Выбор статей обусловлен наиболее частыми вопросами, которые задают родители и педагоги в процессе поступления ребёнка в школу и периода его обучения. Администрация может добавить выдержки и из других нормативных актов, поправок и дополнений к Закону, которые считает наиболее важными.

Не все родители в состоянии понять суть и смысл текстов Закона об образовании. Для тьютора и родителей совместное обсуждение Методических материалов может стать

образовательным событием. Благодаря этому можно прогнозировать снижение вопросов к администрации школы и конфликтных ситуаций, связанных непониманием сторон прав и обязанностей, регулирующих образовательный процесс ребёнка с ОВЗ.

Также тьютор, в соответствии с профстандартом, может обсудить с родителями и другие немаловажные вопросы в рамках обеспечения реализации образовательного запроса и формирования родителями образа будущего для своего ребёнка (в плане развития профессиональных компетенций ребёнка), например, вопрос об оформлении инвалидности: плюсы и минусы. К вопросам психологического аспекта можно подключить психолога школы. Обсуждая материально-финансовый аспект, родителям нужно сообщить, что оформление инвалидности позволяет школе получить дополнительные ресурсы на создание специальных условий для образования и развития ребёнка: создание особых условий (инклюзивной среды); обучение по адаптированной образовательной программе, дополнительное время для освоения программы, дополнительную помощь специалистов, послабления на аттестациях и т. д.

Таким образом, предполагается, что форма взаимодействия тьютора и родителей в виде образовательной ситуации:

- существенно повышает родительскую компетентность в формировании образовательного запроса;
- повышает осознанность родителями выбора образовательного пути и образа будущего для своего ребёнка, как следствие — снижение тревожности родителей относительно алгоритма поступления ребёнка в школу;
- позволяет проявить активное участие тьютора во взаимодействии с родителями на первичном этапе формирования образовательного запроса;
- прогнозирует снижение количества конфликтных ситуаций между родителями и школой.

## Литература

1. Дудчик С. В. Тьюторское сопровождение образовательных событий в системе повышения квалификации.— Высшее образование в России, 2016, № 4, с 161–165.
2. Карпенкова И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития: курс лекций.— М.: ЦРИД «Наш солнечный мир», 2017. 114 с.
3. 3. Материалы ресурса [www.Allbest.ru](http://www.Allbest.ru)
4. 4. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Теров А. А., Чередилина М. Ю., Попова (Смолик) С. Ю. Профессия «Тьютор» // коллективная монография / Ред.: Ковалева Т. М., Попова (Смолик) С. Ю.— М.: СФК-офис, 2012.— С. 246 с.
5. 5. Теров А. А. Тьюторство как способ социально-педагогического сопровождения семьи // Актуальные проблемы социальной работы: история, современность, перспективы / Ред.: профессор, д. п. н. Е. Н. Приступа — М.: МГППИ, 2012.— С. 34–39.

## Исторические основы и реалии становления идеи тьюторства в украинском обществе и образовании

*В статье обобщены результаты историко-педагогического анализа становления тьюторства в Украине. Проанализировано развитие идей тьюторства в украинском образовании со времен Киевской Руси до нынешнего времени. Освещены современные достижения в теории и практике тьюторства в Украине, которые связываются с развитием технологий дистанционного обучения и передовыми инновационными идеями украинских педагогов. Описан опыт педагогов Мелитопольского государственного педагогического университета имени Б. Хмельницкого в профессиональной подготовке будущих учителей к тьюторской деятельности.*

Новая гуманистическая личностно ориентированная парадигма национального образования Украины, в которой позиция ученика меняется от пассивного слушателя и ретранслятора знаний к субъекту обучения и инициатора собственной познавательной активности, должна реализовать право на индивидуальную образовательную программу. Стремительный процесс реформирования образования Украины, который обусловлен стремлением приблизить образование страны к мировым нормам и стандартам, дает толчок к развитию дополнительных образовательных услуг. Поэтому сейчас востребованной становится роль тьютора в образовании подрастающего поколения и ее осмысление в реалиях украинской действительности.

Становление тьюторства в Украине обусловлено развитием представлений об образовании и подготовки молодежи к жизни и труду. Следует отметить, что в Украине (XII–XIV вв.) в первых школах в Киевской Руси, где в связи с тем, что контингент школьников был небольшим, широко применялись индивидуальные методы обучения. В эпоху Возрождения в Украине (XVI–XVII)

образование характеризовалась гуманизмом и демократическими ценностями. Так, по содержанию и уровню образования, не уступая школам Западной Европы, братские школы по организации обучения и распорядку школьной жизни превышали западноевропейскую школу того времени. Братолюбие — основной принцип братств, предусматривало терпимость и уважительное отношение друг к другу, обязательной была помощь всем, кто в этом нуждался [6]. В казачьих школах, где учителями были казаки-кобзари, занятия с учениками проводили индивидуально. В сечевой школе был реализован принцип гармоничного воспитания человека, потому что рядом с общеобразовательными предметами большое внимание уделялось психофизическому совершенствованию будущих казаков [2]. Итак, гуманистические идеи и внимание к индивидуальным чертам личности в братских и казачьих школах, а также появление фигуры наставника, который осуществлял индивидуальный подход к личности, свидетельствуют о предпосылках возникновения тьюторских идей в Украине этого периода.

С XVII века в Украине происходит развитие высшего образования благодаря появлению Киево-Могилянской Академии, Львовского университета и коллегийумов. Киево-Могилянская Академия придерживалась гуманистических и просветительских идей. Так, в академической инструкции с вновь прибывшими префектов предупреждали: «Если попадетса совсем тупой, не принимать, потому что года потеряет, а ничему не научится, а тем временем будет думать, что он мудрый. А если который прикидывается тупым, чтобы его отпустили домой, опытный учитель найдет, как его соблазнить и истину выведать» [3]. То есть идеи личностного подхода были заложены в учебном процессе Киево-Могилянской академии. Кроме того, в произведениях П. Могилы находим наставления, воплощающие идеи гуманизма. В частности, он предупреждает наставников: формировать желаемые черты у молодых нужно через их разум и сердце, а не насильно, это может привести к противоположным последствиям [3].

Благодаря проведению диспутов в Киево-Могилянской академии формировалась атмосфера толерантности, терпимости к чужим мнениям и среда для свободного обмена идеями и мыслями.

Впоследствии под влиянием Российской империи, Австро-Венгрии и Польши в XVIII–XIX вв. Украина приняла немецкую модель университета, которому не свойственен был институт тьюторства. Однако идеи А. В. Духновича, Т. Шевченко, П. Кулиша, М. И. Костомарова способствовали развитию прогрессивных мыслей в украинском образовании тех времен. Исходя из принципа природосообразности, А. В. Духнович требовал учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Для того чтобы ребенок не отчаялся в собственных силах, чтобы не замедлялось его развитие, педагог считал важным соблюдение принципа доступности в обучении [2].

В XX веке в Украине формировалась советская система образования, в которой с начала (1920–1930-е годы) в центре оставался ребенок, индивидуальность, формирования «нового человека». В последующие годы (в конце 1930-х, в 1950-х годах) идеи коллективизма начинают все больше влиять на образовательную теорию и практику. Главной отличительной чертой советской педагогики становится государственная политика заботы о повышении культурно-образовательного уровня всех граждан без сословных и этнических различий. Идеи коллективизма как антитезы индивидуализма, личностного развития надолго стали доминантами советской педагогики [5]. Но прогрессивные украинские советские педагоги и педагоги украинского происхождения, эмигрировавшие за границу, понимали, что авторитарная система обучения не позволяет развить всех способностей ребенка и даже искажает процесс формирования личности молодого человека, поэтому поднимали этот вопрос в своих работах.

В 60–70-х годах в украинскую советскую дидактику вошли такие идеи, как программируемое, проблемное, развивающее обучение, познавательная активность школьника, поэтапное формирование знаний, идеи развития и обучения ребенка, их



взаимозависимость, разница между ними и т. п. Это в целом можно классифицировать как советскую дидактику, которая впервые в таком системном и логично мотивированном виде была разработана советской педагогикой [5].

В 90-х годах XX века кризис традиционной модели организации советской школы побудил к поиску новых путей индивидуализации образования в Украине. В эти годы, как отмечает А. В. Сухомлинская, педагогическая наука значительно отстала в своем развитии от инициативы и творчества учителей, которые, объединившись в общественные союзы, выдвинули новую идеологию образования, которая сконцентрировалась на идеях демократизации, гуманизации образования, личностно ориентированного подхода к каждому ребенку, задекларировав свободу и сотрудничество краеугольными камнями новой идеологии [5]. Украинские педагоги были активными участниками движения сотрудничества и среди них В. Ф. Шаталов, А. Б. Резник, О. А. Захаренко, Н. П. Гузик и др. Таким образом, опыт педагогов и учителей новаторов 80–90-х годов создал предпосылки для совершенствования и постепенного реформирования образования Украины после провозглашения независимости. Благодаря развитию многообразия педагогических мыслей и предложений 90-х годов по модернизации образовательного процесса в стране на территории научной мысли и возникло понятие «тьютор».

Тьюторство как самостоятельное педагогическое явление в Украине начало развиваться и стало оформляться в конце 1990-х годов в ходе реформирования всей системы украинского образования. Сразу большое внимание ученых привлекла деятельность тьютора в условиях дистанционного обучения (Т. И. Койчев, В. Н. Кухаренко, Н. Е. Твердохлебова). Таким образом, толчком для развития института тьюторства в Украине стало развитие дистанционных технологий обучения. Впоследствии исследовательское поле этого явления расширяется.

В 2011 году была создана «Тьюторская ассоциация Украины», целью которой является просветительская и общественная

деятельность, внедрение индивидуализации в образовании и развитие системы тьюторов в Украине. При содействии ассоциации в 2015 году был начат проект «Тьюторская технология как средство реализации принципа индивидуализации в образовании», целью которого является исследование и определение оптимальных условий, обеспечивающих постоянное развитие ребенка, при осуществлении педагогической технологии тьюторства, адаптированной к условиям и возможностям общеобразовательных учреждений Украины и в условиях семьи.

Сейчас в Украине осуществляется внедрение тьюторства в работу общеобразовательных и специальных учебных заведений. Так в 2011–2016 учебном году коллективом СОШ № 168 (г. Киев) проводилось исследование, в ходе которого с целью профилирования учащихся старших классов было введено тьюторское сопровождение учащихся с особенностями развития [4]. В 2015 году в учебных заведениях Украины Тернопольской, Киевской, Харьковской, Одесской и Днепропетровской областей был проведен эксперимент по внедрению тьюторства как системы обучения, которая объединяет в себе наличие личных наставников (тьюторов) и создание отдельной образовательной программы для каждого школьника (тьюторанта). В 2016 году было объявлено о проведении всеукраинского эксперимента по внедрению научно-педагогического проекта «Школа тьюторского мастерства». Важным шагом в развитии идеи тьюторского сопровождения стало внедрение в 2016–2017 уч. г. психологического сопровождения участников учебно-воспитательного процесса, в частности психологическое и социально-педагогическое обеспечение и сопровождение инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

В Мелитопольском государственном университете имени Богдана Хмельницкого реализуется эксперимент по подготовке будущих учителей (студентов) к тьюторской деятельности. В ходе эксперимента разработана структура тьюторской компетентности, концепция профессиональной подготовки будущих учителей

к тьюторской деятельности в информационно-образовательной среде, содержание подготовки будущих учителей к тьюторской деятельности, осуществлен отбор целесообразных форм, методов, средств и технологий обучения, а также моделирование профессиональной подготовки будущих учителей к тьюторской деятельности. Основным результатом эксперимента является доказательство эффективности разработанных организационно-методических условий профессиональной подготовки будущих учителей к тьюторской деятельности.

В рамках существующих учебных планов бакалавров отрасли знаний 01 «Образование» есть общие дисциплины по педагогике, психологии, педагогическому мастерству и методике преподавания. Во время их изучения с целью формирования тьюторской компетентности на основе междисциплинарного подхода было предложено включить изучение теоретических и практических блоков по овладению арсеналом форм, методов, приемов, технологий и содержанием работы по реализации тьюторского сопровождения, в частности в рамках дистанционного обучения.

С целью подготовки будущих педагогов к тьюторской деятельности в Мелитопольском государственном педагогическом университете имени Богдана Хмельницкого для студентов специальности 014 «Среднее образование. Информатика» на втором (магистерском) уровне образования были введены две дисциплины «Тьюторство в системе образования» и «Организация дистанционного обучения в учебном заведении». Для аспирантов специальности 015 «Профессиональное образование: Информационные технологии» — дисциплину «Тьюторство в системе дистанционного образования». Кроме этого, и магистрам, и будущим докторам философии предлагается осуществлять научные исследования по проблеме организации тьюторского сопровождения в школе, ВНЗ, группе, для индивида и т. д. или по методологии и методике тьюторской деятельности. Подготовка будущих педагогов к тьюторской

деятельности в университете осуществляется в информационно-компьютерной образовательной среде, базирующейся на технологиях дистанционного обучения (в том числе адаптивных) и информационно-коммуникационных средствах тьюторского сопровождения.

На основе анализа научно-педагогических трудов и собственного педагогического опыта для совершенствования эффективности профессиональной подготовки будущих учителей к тьюторской деятельности нами предложено, наряду с традиционными формами, методами, технологиями и средствами, применять специфические для формирования тьюторской компетентности. А именно, как формы профессиональной подготовки будущих учителей к тьюторской деятельности выделены тьюториалы, консультации, образовательные события; методы — активные методы, портфолио, метод беседы, проблемный метод, интерактивные методы (лекция с включением беседы, проблемная лекция, интерактивный семинары, консультация, «круглый стол», групповая и межгрупповая дискуссия, «мозговой штурм», деловые и учебно-педагогические игры); технологии — тьюторское сопровождение, картирование, проектирование индивидуальной образовательной программы, вопросно-ответные и тренинговые технологии, технологии модерации, визуализации, рефлексии и взаимодействия; средства — комплекс профессионально ориентированных упражнений для формирования тьюторских компетентностей. Определена важность научно-исследовательской работы в процессе профессиональной подготовки будущих учителей к тьюторской деятельности для формирования умений продуцировать новые идеи, искать и обрабатывать информацию из различных источников, думать абстрактно, анализировать и синтезировать.

Реализация в образовательном процессе вуза таких организационно-методических условий, как целесообразное содержание, отбор эффективных форм, методов, технологий и средств профессиональной подготовки будущих учителей

к тьюторской деятельности, организация избыточной информационно-образовательной среды, позволяет нам говорить о качественной профессиональной подготовке будущих учителей к тьюторской деятельности.

### Литература

1. Дем'яненко Н. Всеукраїнські Морозівські педагогічні читання в науковій концепції Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Рідна школа. 2014. № 7. С. 38–41.
1. Левківський М. В. Історія педагогіки: навч.-метод. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 190 с.
2. Махов А. П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога: дис. канд. педаг. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2012. 185 с.
3. Організація тьюторського супроводу допрофесійної підготовки та профільного навчання в інклюзивному загальноосвітньому навчальному закладі. URL: <http://ndl.ipro.kubg.edu.ua/?p=62>.
4. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції. Історико-педагогічний альманах. 2014. Вип. 1. С. 4–24.
5. Хижняк З. І., Маньківський В. К. Історія Києво-Могилянської академії. Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2003. 184 с.

## Элементы практики индивидуализации в Китеже: предпосылки введения тьюторской позиции

*В данной статье раскрываются истоки, предпосылки становления в детском поселке Китеж тьюторской позиции, представлены некоторые характерные особенности самого поселения, детско-взрослых отношений, особенности образовательной практики и, собственно тьюторского сопровождения. Практика индивидуализации в детском поселке Китеж складывается из нескольких основополагающих элементов: избыточной образовательной среды, работы взрослых по поддержке инициатив и самостоятельности детей-китежан, системы наставничества, реализуемой в рамках игры «Я строю мир», специально обустроенного пространства рефлексии индивидуального прогресса воспитанников и систематических деятельностных проб.*

К сильным сторонам, исторически свойственным образовательной среде Китежа, относятся работа с образом будущего воспитанников, их забота о себе и построении собственной биографии, свободное самоопределение и гибкое пространство образовательной среды.

Мы понимаем, необходимость осознания личной значимости образовательной ситуации для воспитанников Китежа. Многие дети в Китеже живут без родителей или в ситуации неблагополучной семьи, в связи с этим для них особо важен процесс «самостроения», и никто, кроме взрослых Китежа, не поможет им в этом. Ответственная работа над образом собственного будущего может случиться только в момент, когда это становится проявленным и осмысленным решением. Пространство для этого осознания обустраивается взрослыми Китежа в нескольких различных форматах. В процессе индивидуальной работы с наставником в рамках игры «Я строю мир» происходит деятельность по постановке образовательных и жизненных

целей и задач. Этот режим работы предполагает ритмичное достижение результатов наставляемыми, фиксацию темпов, сроков, сопутствующих трудностей, с которыми они сталкиваются и адекватных способов их преодоления. При работе в малых группах в сопровождении двух супервизоров основной задачей детей-китежан является осознание собственного прогресса в игре «Я строю мир» и получение конструктивной обратной связи и дополнительных идей и подсказок от сверстников и наставников-супервизоров, ответственных за работу в этой группе. Важно отметить, что супервизоры-наставники в малых группах и персональный наставник — это разные люди. На групповых тематических осознаниях, которые проводятся различными взрослыми из числа наставников или учителей, происходит обсуждение не только прогресса по игре «Я строю мир», но также сопутствующих вопросов, связанных с повседневными жизненными или образовательными ситуациями Китежа. Также темой для группового осознания может стать разбор жизненного кейса или беседа по просмотренному фильму или прочитанной книге. Принципиальная фокусировка группового осознания — выйти на уровень общих ценностей, договориться о способе взаимодействия при возникновении той или иной жизненной ситуации или вынести в поле общих смыслов идею для обдумывания. Во время группового осознания каждый играющий имеет право голоса и каждый может внести предложение или суждение, вне зависимости от возраста и статуса в игре «Я строю мир».

Деятельностные пробы в нашем понимании представляют собой особым образом организованную деятельность, которую выбирают либо дети, либо взрослые Китежа. В некоторых случаях происходит организация пробы по индивидуальному запросу. Деятельностная проба в Китеже может быть как групповой, так и индивидуальной. Происходить она может как внутри Китежа, так и быть специально организованной за его пределами. Она может быть спонтанной или специально организованной.

Рефлексия результатов деятельностных проб осуществляется в работе с наставником, в малых группах, на групповых осознаниях.

В Китеже любая жизненная ситуация может нести характеристики образовательной и стать катализатором для возникновения деятельностной пробы. Этому способствует сама организация жизни в поселке, так как каждый житель Китежа, вне зависимости от возраста и статуса, несет ответственность за место, в котором он живет и развивается. К примеру, разбитое при неосторожной игре в мяч окно в столовой вполне может стать поводом для освоения таких профессиональных позиций как стекольщик, столяр и плотник. Схематически это работает следующим образом: случайность создает условие, в котором имеется некий физический ущерб — разбитое окно. Мы понимаем, что наказание само по себе непродуктивно, так как оно никак не развивает наказуемого, кроме как в сторону обиды и озлобления. Поэтому вместо этого возникает ситуация ответственности и такое явление как компенсация. Компенсация — это возможность возместить нанесенный ущерб и одновременно взять на себя ответственность за собственный дом. Также параллельно можно освоить дополнительную профессиональную позицию. Взрослые китежане в этот момент могут оказать поддержку и помощь в поиске материалов для ремонта, а также проконсультировать по поводу лучшего способа по ликвидации ущерба и осуществить супервизию самого процесса восстановления окна. Кроме того, обязательным завершающим этапом этой работы является осознание совместно с наставником или значимым взрослым полученного опыта и личностного образовательного прироста. Китеж — это место, которое дети и взрослые строят вместе. Совместное строительство неизбежно связано с жизненными и образовательными вызовами. Создание и поддержание условий, в которых китежские дети могут получить и осознать опыт преодоления этих вызовов и дорастить в себе новые умения и компетенции, является одним из приоритетов работы Китежа.



Рассмотрим, каким образом организована работа с образовательными запросами в настоящее время. Исторически эта функция в Китеже стала свойственна наставнику. Наставник всегда осведомлен о текущем состоянии наставляемого, поддерживает с ним контакт. Кроме того, выбор наставника осуществляется после длительного периода знакомства и пробных взаимодействий. Наставник не может быть директивно назначен. Свободный, осознанный выбор на основе совместного действия позволяет сложиться устойчивым работоспособным парам «наставник-наставляемый». Возможность смены наставника по инициативе ребенка или взрослого также предусмотрена. Суть работы наставника и наставляемого заключается в первую очередь в интенсивном продвижении внутри игры «Я строю мир». Игра представляет собой совокупность статусов, ступеней и присущих им специфических характеристик, осваивая которые ребенок получает опыт решения жизненных задач, самоорганизации, развивает навыки целеполагания, ответственного отношения к собственной жизни, заботы о себе и о Китеже.

Игра «Я строю мир» лишь отчасти затрагивает сферу образования. Она основана на освоении и рефлексивном осознании общечеловеческих ценностей, таких как благородство, ответственность, служение, воля, непрекращающийся познавательный интерес, красота и некоторых других. В момент, когда в процессе игры возникает образовательный запрос, наставник может выполнять функции тьютора, но это не станет одновременно тьюторским действием в полноте. Более того, канонической задачей наставника является обустройство процессов целеполагания и фиксации полученных результатов, а также предоставление обратной связи наставляемому по его прогрессу, который иногда может быть связан и со сферой образования. И вновь мы возвращаемся к необходимости диверсификации образовательной среды Китежа и обогащению ее новой педагогической позицией, так как становится явной проблема, заключающаяся в различии специфики работы тьютора и наставника и вытекающего из этого

различия недостатка работы в направлении обустройства процесса индивидуализации образования.

Кроме работы наставника непосредственно с наставляемым в режиме часов наставника в Китеже, также существуют некоторые другие способы фиксации и реагирования на образовательные запросы детей-китежан. Так как все взрослые Китежа разделяют ценность индивидуального внимания к каждому воспитаннику — таков исторически сложившийся уклад жизни сообщества, — любая инициатива или идея, исходящая от детей конструктивно обсуждается на педагогических советах, советах наставников и любом другом общем собрании взрослых. Обсуждение проходит с позиции возможности адекватно среагировать на сформулированный запрос. В случае если китежская образовательная среда достаточна для удовлетворения запроса, принимается план действий и назначается группа ответственных лиц из числа взрослых. В случае недостаточности китежских ресурсов или их отсутствия запускается процесс поиска внешних опор. К ним относятся партнерские организации, друзья Китежа из числа профильных профессиональных деятелей образования, науки, бизнеса. Обсуждаются планы сотрудничества и способы «встречи» ребенка, сформулировавшего запрос, и «держателей» образовательных ресурсов. Здесь необходимо подчеркнуть факт того, что подобный способ решения задачи является не вполне оптимальным, так как взрослым китежанам приходится выполнять не всегда свойственные им роли, к примеру, продюсера образовательных проектов или менеджера по поиску образовательных ресурсов. Эта необходимость накладывается на текущие обязанности взрослых по поддержанию жизнедеятельности поселка и текущей работы с детьми, из-за чего результативность подобной работы становится невысокой. Тьютор, включенный в жизнь сообщества, мог бы оптимизировать эти процессы и снять дополнительную несвойственную нагрузку с других китежан, что привело бы, по нашему мнению, к повышению качества работы с образовательными запросами детей.

Работа с детской инициативой также является важной составляющей уклада китежской жизни. В избыточной образовательной среде, в которой ценностью считается самостоятельный ответственный выбор ребенком-китежанином своего будущего образовательного пути, а взрослые чутко реагируют на все конструктивные образовательные запросы детей, инициатива и забота о собственной жизни становятся основополагающими элементами. Инициатива, сформулированная в форме образовательного запроса, является генератором преобразований образовательного пространства Китежа. Для нас ценно дать возможность детям строить мир, опираясь на собственные желания, пробы, побудительные мотивы. Китеж в связи с этим становится модульным конструктором, который дети в сопровождении взрослых могут собирать и строить, преобразовывать и создавать новое пространство, отвечающее их образовательному и жизненному запросу. Одним из примеров воплощения этого на практике является функционирование детского малого совета Китежа. Малый совет, выбираемый самими детьми-китежанами из числа сверстников, обладает по исторической договоренности практически неограниченными правами по конструированию китежского образовательного пространства. В малый совет Китежа выбираются инициативные дети, разделяющие китежские ценности и готовые наравне со взрослыми фиксировать образовательные запросы детей и обустроить в связи с ними китежскую образовательную среду. Малый совет может, к примеру, организовывать досуг, образовательные события, вносить предложения по изменению формата работы китежской школы, предлагать к реализации проекты различной направленности. Малый совет находится в тесном взаимодействии как с детским коллективом, так и с коллективом взрослых-китежан, являясь одновременно связующим звеном и центром генерации и аккумуляции инициатив и запросов.

Китеж — это пространство сотворчества и совместного действия. По словам основателя педагогического сообщества

Д. В. Морозова «детский поселок Китеж — «это целостный социум, созданный специально для развития детей» [2, с. 22]. Исторически сформированной нормой уклада китежской жизни является возможность каждого китежанина спросить, попробовать, реализовать идею и получить конструктивную обратную связь. Как было описано выше, пространствами реализации этих возможностей являются часы наставника, малые группы, малый совет Китежа, воскресное общее собрание жителей поселка. Кроме того, спонтанные, внеинституциональные взаимодействия могут породить в Китеже образовательные запросы. К примеру, визит интересного гостя в Китеж и встреча с ним, образовательная поездка или спонтанно сложившаяся жизненная ситуация. В момент, когда ребенок осознал, что у него родился вопрос, он может обратиться к любому взрослому, члену малого совета Китежа или наставнику в любой момент времени и получить обратную связь и поддержку.

Китеж — это живое пространство перехода из плоскости «не знаю», «не умею», «не могу» или «не хочу» в пространство «знаю, где посмотреть», «как узнать», «с помощью чего или кого научиться», и через узнавание переход к действию, созиданию, затем к осознанию и присвоению.

Дети Китежа, проходя через испытания и деятельностные пробы получают опыт, подготавливающий их к жизни в ситуации неопределенности. Одной из основных задач, стоящих перед взрослыми китежанами, является передача инструментов самостоятельного построения индивидуальной образовательной траектории выпускникам, инструментов успешного становления и авторства собственной биографии. В удачном случае можно говорить об освоении инструментария самостоятельного жизненного проектирования.

Приведем пример конкретного детского образовательного запроса, который был реализован с использованием возможностей китежской образовательной среды. В ходе учебного процесса на факультативном курсе финансовой грамотности

речь зашла о частном предпринимательстве и бизнес-проектах. Эта тема вызвала интерес у старшеклассников. В обсуждении с наставниками и на малых группах они предложили реализовать проект малого предприятия по производству сувенирной продукции. Инициатива была поддержана взрослыми. На общем воскресном собрании поселка малый совет объявил набор в проектную команду под рабочим названием «фирма». Китеж предоставил производственные мощности универсальной дизайн-мастерской и необходимое методическое сопровождение. Ребята внутри рабочей группы распределили роли менеджеров, дизайнеров и технологов, под руководством наставников разработали дизайн-проект продукции, произвели его и через внешних партнеров Китежа реализовали пробную партию сувениров. В процессе работы взрослыми Китежа осуществлялась поддержка и помощь детям по их запросу. Сроки и результаты работы дети устанавливали самостоятельно. Одним из образовательных результатов этого проекта стало результативное самоопределение нескольких выпускников Китежа, участников проекта, связавших свое будущее с бизнес-сферой.

Уклад жизни школы и детского сообщества содержит в себе также и жесткие структурные элементы, задающие стержень жизнедеятельности организации. Внешне заданный ряд договоренностей и внутренних правил и устоев функционирования поселка позволяет сделать общий детско-взрослый мир управляемым. Базовой единицей этой стержневой структуры является принцип общественного договора. В Китеже можно договориться обо всем, но игнорировать это правило невозможно. Благодаря этому возникает пространство гибкого моделирования практически всех сфер образовательной жизни детей Китежа. Инициативное предложение добавить структурные элементы в среду поселка или уменьшить их количество, перераспределить элементы образовательной среды под конкретный образовательный запрос — все эти опции доступны детям-китежанам в рамках правила об общих договоренностях. Мы приглашаем

их строить мир вместе и идти за своим образовательным интересом. По словам профессора Т. М. Ковалевой, «в открытых образовательных пространствах именно само пространство и его организация становятся в первую очередь предметом обсуждения. Оно позволяет обучающимся вырабатывать качества ориентации и самоопределения» [1, с. 11].

Остановимся подробнее на позиции наставника, его роли и основных функциях. Основной задачей наставника является сопровождение прогресса ребенка в игре «я строю мир». Инструментарий, используемый наставником в работе, вариативен и зависит от конкретной специфики жизненной и образовательной ситуации наставляемого. Приведем пример наиболее распространенных инструментов, используемых в работе наставников: вопросные техники, техники работы с целеполаганием и образом будущего, инструмент «книга жизни», постановка проблемных задач, погружение в совместную деятельность и рефлексивный анализ ее результатов, техники работы с выявлением интересов наставляемого. В жизнедеятельности Китежа сложились следующие форматы работы наставника: ритмичные еженедельные встречи с наставником в формате «одни на один» для рефлексивного, критического рассмотрения прогресса в игре «я строю мир» и согласования плана совместных действий; совместные деятельностные пробы наставника и наставляемого; чашка чая с наставником для обсуждения житейских, личных вопросов, связанных с организацией жизни в Китеже, личными интересами; совместные образовательные путешествия.

Попадая в Китеж, ребенок не сразу становится наставляемым. Наставник у младокитежанина появляется только через несколько недель знакомства с Китежем. Наставляемый выбирает наставника самостоятельно после предварительного знакомства со всеми наставниками Китежа. Процесс выбора наставника обустроен в виде «ярмарки наставников». Критериями выбора могут быть личные установившиеся доверительные отношения, совпадение интересов, точек зрения, общая

совместная деятельность. Как указывалось выше, основной целью работы наставника является сопровождение наставляемого в игре. Для более полного, углубленного процесса рефлексии личного прироста наставляемого, а также критериев выбора образовательного пути и деятельностной пробы у наставника может быть дефицит профессиональных компетенций. Тьютор, появившийся в момент проявления этого дефицита, будет способен продвинуть практику индивидуализации на качественно новый уровень, так как будет обладать профессиональным инструментарием, свойственным специфике его деятельности. Кроме того, наставник в большой мере ориентирован на работу внутри сообщества больше, на усиление и поддержание китежских ценностей, и работу с игрой «я строю мир».

В то время как тьютор бы мог быть «над схваткой» и быть посредником между всеми участниками образовательного процесса внутри Китежа и вне его. Мы предполагаем, что тьютор, как особая педагогическая позиция, может работать с образовательным запросом в чистоте, без привязки к удержанию именно китежской среды и специфики работы. Тьютор мог бы собрать и удерживать образовательный фокус как в коллективе педагогов и наставников, так и в работе с наставляемыми. При этом, благодаря гибкой образовательной среде Китежа, он мог бы найти свое гармоничное место, не нарушая процесс становления личности воспитанников и отчасти решить проблему многопозиционности и полифункциональности взрослых китежан, заняв свое особое профессиональное место в китежском образовательном пространстве.

Также важным структурным элементом Китежа является школа. Она представляет собой совокупность обязательных и дополнительных образовательных элементов, которые могут быть гибко подобраны в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями детей-китежан. В этой точке возникает некий позиционный вакуум. Он заключается в том, что индивидуальное конструирование образовательного

пространства школы и фиксация оснований для этого в настоящее время обустроена спонтанно. Другими словами, в китежской образовательной среде отсутствует специализированная педагогическая позиция, отвечающая за систематический процесс работы по реализации принципа индивидуализации. Мы видим здесь очевидную необходимость введения позиции тьютора как специфического дополнительного элемента с точно определенным набором профессиональных функций. Мы предполагаем, что тьютор мог бы дополнить и вывести на систематический, ритмичный уровень работу по проявлению и фиксации образовательного запроса детей-китежан, повысить результативность функционирования китежской образовательной среды в целом, задействовав более полно ее ресурсы, а также обустроив специфическую работу по реализации принципа индивидуализации образования. Также мы считаем, что дополнительное разделение ролей, позволит повысить результативность работы и исключит дублирование функций и позволит результативнее обустроить пространство заботы о собственной биографии.

### Литература

1. Ковалева Т. М. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора. Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», Москва, 2011, Изд-во Академия АПК и ППРО.
2. Морозов Д. В. Создание сообщества приемных семей. Изд-во «Дельфис», Москва, 2012
3. Т. М. Ковалева. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: родительство, особое детство, учительство. Материалы VI международной научно-практической конференции, Москва, 2013.



## Групповой тьюториал как средство формирования субъектной позиции

Современная ситуация трудоустройства в России предполагает многообразие вариантов узких специализаций внутри одной профессии. Чтобы выбрать специализацию и достичь необходимого уровня образования, обучающийся должен быть в субъектной позиции. Выпускник педагогического вуза (бакалавр, магистр) должен не только уметь ориентироваться в существующих культурных формах образовательных программ для «наращивания» требуемых для работы компетенций, но и пытаться самостоятельно выстраивать своё образование по восполнению возможных «образовательных пробелов».

Требования к компетенциям выпускников высших учебных заведений зафиксированы в Федеральном государственном образовательном стандарте, из которого в направлении педагогического образования можно выделить следующие компетенции, отражающие актуальную потребность наличия у студента субъектной позиции. К ним относятся: способность постановки цели и выбора путей её достижения [1, с. 3]; способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности [1, с. 4]; самостоятельно совершенствовать профессиональные знания и умения; способы профессионального самопознания и самосознания [1, с. 9]; навыки рефлексии, самооценки и самоконтроля [1, с. 6]. Прогноз возможной перспективы развития образования в ВУЗах изложен в проекте «Форсайт компетенций» и заключается в двух ключевых моментах: практико-ориентированный подход к обучению, а также формирование способности студента самостоятельно строить своё образовательное движение в течение всей жизни [2].

Необходимость формирования перечисленных выше компетенций, требуемых в государственном стандарте, на практике

и в прогнозах на будущий запрос общества делает актуальной разработку новых педагогических средств по формированию субъектной позиции студента педагогического профиля. Возникает противоречие между разработанными в практике высшего образования подходами к организации образовательного процесса по формированию субъектной позиции и недостаточностью средств субъектного включения студентов (бакалавров, магистров) в новые образовательные условия.

Базовым ориентиром для раскрытия субъектной позиции стала теория «развивающего обучения» Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова (образование мыслится в контексте формирования субъекта обучения). В контексте философского понимания проблемы были рассмотрены работы Э. Фромма («Иметь или быть», 1976 в разрезе его гуманистической теории личности), М. Фуко («Субъект и власть», 1982 в размышлении о внешних условиях, способствующих «субъективации» человека), а также работа В.М. Розина («Философия субъективности», 2011), систематизация определений «субъектности» которого заложила методологические основания.

В психологической литературе были рассмотрены работы С.Л. Рубинштейна («Основы общей психологии», 1940) в контексте субъектно-деятельностной теории личности, Б.Г. Ананьева («Человек как предмет познания», 1969) в связи с иерархией уровней человека, вершиной которой является индивидуальность, которая складывается из взаимосвязи человека как личности и субъекта деятельности, В.И. Слободчикова («Развитие субъективной реальности в онтогенезе», 1994) в связи с изучением рефлексии и субъективной реальности. В контексте взаимосвязи «субъективности» и «субъектности» за основу взята работа Т.М. Ковалёвой («Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности», 2013).

В данной статье существование субъектной позиции у студента (бакалавра/магистра) подразумевает наличие

лично-профессиональной цели образования, ресурсного видения по трём векторам схемы ресурсного расширения и предъявление индивидуального образовательного маршрута.

Проблема формирования субъектной позиции имеет различное толкование в научных областях и в рамках разных подходов. В философском понимании субъектной позиции данная статья берет основания в работах В. М. Розина, где «субъект» понимается как противопоставление «объекту», и в материалах В. А. Лекторского (в контексте того же «натуралистического понимания»), где «субъект» понимается «как источник познания и преобразования». В психологическом понимании субъектной позиции мы опираемся на субъектно-деятельностной подход С. Л. Рубинштейна, где субъектная позиция может быть измерена по уровню активности, способности проявлять инициативу, способности выбирать, нести ответственность за свой выбор, действовать ситуативно, фиксируя за собой актуальные изменения по отношению к себе, и к своему образовательному маршруту. Из педагогической науки мы берем за основание определение субъектной позиции как «способности педагога быть субъектом своего образования» (Т. О. Смолик). Тема формирования субъектной позиции рассматривается в значительном числе педагогических и психологических исследований. Аксёнова Г. И., Громкова М. Т., Осипова С. И. занимались разработкой моделей, технологий становления субъектной позиции, Слостенин В. А. затрагивал методологические основания данного вопроса, Борытко Н. М. формулировал принципы организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Диагностика субъектной позиции была рассмотрена на основании работ Т. А. Ольховской, А. М. Трещева и Г. Р. Халюшевой.

В педагогических исследованиях были применены следующие способы формирования субъектной позиции. М. А. Галанова строила свою работу по формированию субъектной позиции студентов в ходе работы на педагогической практике. Формированию субъектной позиции через игровую деятельность

посвящена работа Е. Н. Залевской. Формат аудиторных занятий был применен в диссертационной работе Е. К. Дворянкиной, ею предложены занятия в формате лекций и семинаров на тему осмысления студентами определенных целей, технологий для их осуществления и проектная деятельность по моделированию «педагогических систем». Наиболее применимым в контексте тьюторского подхода является опыт работы А. Г. Гогоберидзе, в которой автор рассматривает создание студентами индивидуального образовательного маршрута. Помимо этого, в работе С. А. Лобановой были проанализированы и классифицированы активные методы работы в контексте применения их для формирования субъектной позиции студентов-педагогов. Одним из видов педагогического взаимодействия является работа со студентами в формате тьюториала, теоретические основания для которого были взяты из работ М. М. Миркес, Н. В. Муха, Т. М. Ковалевой.

По рассмотренным способам формирования субъектной позиции можно заключить, что необходим системный подход, опосредованные формы работы, а главное, создание условий, при которых бакалавр/магистр становится автором своего образования.

Для реализации целей по формированию субъектной позиции обучающихся в магистратуре «Тьюторство в сфере образования» мы провели сравнительный анализ форм взаимодействия, которые используются в настоящее время в высшей школе. Нам необходимо определить, какая форма взаимодействия магистров и преподавателя во время учебного процесса будет оптимальной для достижения требуемого результата. Для анализа будут рассмотрены самые распространённые формы обучения.

Требованиями к форме являются обеспечение магистра возможностью предъявления собственных образовательных целей на учебный процесс и индивидуальную образовательную траекторию, придание осмысленности учебному действию за счёт возможности выбора своей образовательной деятельности, заказа

к своему образованию, а также создание возможности обратной связи от других обучающихся и ситуативной работы со стороны преподавателя. Подобные позиции в совокупности в культуре обеспечиваются принципом индивидуализации [3; с. 11]. Вслед за Т.М. Ковалёвой мы рассматриваем индивидуализацию как «процесс становления субъективности» [17].

В процессе получения высшего профессионального образования ключевое место занимают учебные занятия как главный инструмент достижения учебных, образовательных и воспитательных целей [17, с. 64]. В самом широком смысле занятия можно классифицировать на аудиторные и внеаудиторные [3]. К традиционным видам аудиторных занятий относятся лекционное занятие (лекция), семинарское занятие (семинар), практическое занятие, в том числе лабораторное занятие, самостоятельная работа под руководством преподавателя, консультация, теоретическая (научно-практическая) конференция, контрольное занятие, коллоквиум и др. Рассматривая их подробнее, можно выделить следующее. На лекции транслируются научные знания по преподаваемой дисциплине. «Ведущим методом проведения лекционного занятия является устное изложение учебного материала, сочетающее элементы рассказа с объяснениями, доказательствами, обобщениями, выводами и сопровождающееся демонстрацией видео- и киноматериалов, схем, плакатов, слайдов» [3].

Семинар направлен на коллективное обсуждение теоретических и методических вопросов курса. Главная цель семинара: «обсуждение наиболее сложных теоретических вопросов курса, их углубленное изучение в интересах привития магистрантам навыков самостоятельного поиска и анализа учебной информации...» [3]. Несмотря на различные формы данного вида занятия («круглый стол», «пресс-конференция» и т. п.), в основе него заложено представление о едином для всех «верном ответе», а в основе магистерской программы «Тьюторство в сфере образования» заложен принцип индивидуализации.

Практические занятия проводятся с целью углубленного изучения теоретических основ учебной дисциплины, что также входит в противоречие с целями программы «Тьюторство в сфере образования». «На этих занятиях предполагаются пробы, практическое осмысление теоретического материала, формируется умение убедительно формулировать собственную точку зрения, приобретаются навыки профессиональной деятельности. Главным содержанием этих занятий является индивидуальная практическая работа студентов под руководством преподавателя. Занятия могут носить как репродуктивный, так и поисковый характер (решение новой проблемы). Лабораторные занятия являются особой формой практического занятия» [3].

Во время лекций, семинаров и практических занятий может быть организовано обсуждение в различных формах (индивидуальная работа с заданным преподавателем вопросом, групповая рефлексия, дискуссия, применение открытых образовательных технологий и приёмов «активной педагогики»), однако принципиальным отличием является то, что перечисленные виды занятий не предполагают у студентов работу с индивидуальным содержанием. В максимально «гуманистическом» подходе возможна вариативность, но не выработка того, что лежит за пределами плана преподавателя.

Самостоятельная работа предполагает деятельность студента, осуществляемую по заданию преподавателя, под его руководством и контролем, но без непосредственного участия руководителя занятия в рамках аудиторного времени. Целью является углубление или приобретение новых знаний «на основе научно-теоретических источников» [3]. В традиционном понимании самостоятельная работа предполагает домашнюю работу, работу над рефератом, докладом, проектом или исследованием (в том числе подготовка курсовой работы) — в первую очередь в рамках программы предполагается домашняя работа. Самостоятельная работа может быть инструментом, используемым для целей магистерской программы «Тьюторство в сфере образования», однако не является достаточной.

Консультация является одной из форм оказания помощи студентам в самостоятельном изучении учебного материала, в подготовке к семинару, зачету, экзамену, написанию и защите курсовой работы, выпускных квалификационных работ. Консультации носят как индивидуальный, так и групповой характер [3]. В ходе данной магистерской программы не предполагается проверка знаний, проверка допустима в связи с наличием самостоятельных и домашних работ, но не в контексте оценки уровня знаний. Консультации в рамках программы возможны, но их целью будет работа по запросам студентов.

Также интересным видом является теоретическая (научно-практическая) конференция (научная дискуссия с рассмотрением противоположных позиций по существующей научной проблеме полезна для систематизации и подведения итогов по дисциплине), при изменении предмета обсуждения может быть применима в рамках программы.

Другими видами занятий в систематизации А. И. Коробко являются проверочные занятия: коллоквиум, контрольное занятие (контрольная работа предполагается как подвид контрольного занятия), защита курсовой или выпускной квалификационной работы. Последним значимым видом занятий, важным для упоминания, является практика, которая, согласно Положению о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования [3], является важнейшей частью каждой основной образовательной программы, а также дополнительной образовательной программы переподготовки или повышения квалификации профессиональных кадров с высшим профессиональным образованием [3]. Однако в предполагаемой теоретической программе, в основе которой положен принцип индивидуализации, невозможно применение ни проверки знаний, ни практических занятий, ранее окончания теоретической части.

В современной практике вуза начинает возникать такая форма занятий как «тренинг» — однако она не зафиксирована

в нормативных документах. Согласно Приказу Минздравсоцразвития от 11.01.2011 г. N1н, существует такой вид занятия как групповые занятия-практикумы: «тьюториалы».

Среди рассмотренных форм организации занятий для магистров «Тьюторство в сфере образования» была выбрана форма «групповой тьюториал», которая подходит и с точки зрения индивидуализации процесса, и с точки зрения самоопределения магистров в профессии и построения ими индивидуального образовательного маршрута в профессии. Мы считаем, что форма работы «тьюториал» является эффективным средством формирования у студентов субъектной позиции, включающим определение замысла образования, построение своего образовательного маршрута, рефлексию происходящих «образовательных событий» [5]. Указанная форма может помочь обучающимся встать в субъектную позицию в образовательных ситуациях, специально созданных для этого в пространстве университета (пространства выбора, проб и реализации своих образовательных потребностей).

Под групповым тьюториалом нами понимается занятие, на котором каждый из участников сам определяет своё индивидуальное содержание работы, а взаимодействие участников строится через деятельность. При этом преподаватель занимает позицию модератора или фасилитатора образовательного процесса.

На основании работ Куприянова Б. В. (Формы воспитательной работы с детским объединением) и Пилипчевской Н. В. (Тьюторская деятельность: теория и практика), в магистерской диссертации Кабановой М. И. 2012 г. было сформулировано следующее определение. Групповой тьюториал — это открытое учебное занятие с применением методов интерактивного и интенсивного обучения, направленное на приобретение и обмен опытом использования модельных, стандартных и нестандартных ситуаций в построении индивидуальных образовательных программ, развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей учащихся, коррекцию мотивации



учащихся [6]. Результатом тьюториалов может являться осознанное построение индивидуальной образовательной программы (в контексте массового подхода на начальных этапах реализации программы, результаты работы со студентами будут предполагать её упрощенную форму, а именно, индивидуальный образовательный маршрут, ввиду того, что переход с общей на индивидуальную программу на настоящий момент является исключительной ситуацией). Отличительной особенностью тьюториала, в отличие от тренинга, будет конкретный смысловой контекст, который отвечает критериям, предъявляемым к форме занятия: целеполагание, ресурсное расширение и построение плана достижения. Как отмечается рабочей группой по разработке тьюторского стандарта (Т. М. Ковалева, Ю. А. Изотова, Н. В. Лебедева, А. И. Трехденева, А. Ю. Шмаков), групповой тьюториал принципиально отличается от индивидуального тем, что «выход на индивидуальную позицию происходит за счет группового ресурса» [5], то есть при наличии групповой работы индивидуальное образовательное продвижения более масштабно (особенно ввиду количества человек на одного ведущего предлагаемой программы). «В ходе тьюториала учащиеся обнаруживают внутригрупповые ресурсы в лице других участников» [7]. Двумя базовыми методами в реализации программы посредством групповых тьюториалов является групповая рефлексия и работа с вопросом. В рамках группового тьюториала под озвученные цели могут использоваться различные тьюторские и открытые технологии (в том числе личностно-ресурсное картирование», событийно-ресурсное картирование, технология «Портфолио», «Образовательное путешествие» и др.), способы организации (ролевые игры, тренинг, мозговой штурм, презентация, круглый стол, работа в мини-группах и т. д.), а также различного рода конкретные приёмы (в том числе игровые) [8,9]. Современные образовательные технологии «поддерживают индивидуализированное обучение», способствуют мотивации обучения, помогают «зафиксировать цели, выявить образовательные средства, помочь

сформировать в этом контексте новую педагогическую рефлексию собственной деятельности» [10.11], а также «выстраивать индивидуальную траекторию учебно-профессиональной самореализации». Практика подобных занятий имеет результатом «самоактуализацию в учебно-профессиональной деятельности» и «формирование профессионально важных качеств будущего учителя» [6,7]. Любая образовательная технология может быть проведена как образовательное событие, которое повышает «результативность» действия за счет эффективности и особой логики построения занятия [12].

Выбранная нами форма занятий (тьюториал), позволяет каждому обучающемуся проявить себя в качестве «автора» своего образования и субъекта образовательного процесса.

### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс].— URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1909> (дата обращения: 28.07.2019).
2. Грачева Н. Ю. Теров А. А. Специфика профессионального развития тьютора. Экономика. Образование. Право. Научные исследования состояния и развития современного общества. Сб. научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Под ред. А. А. Ващенко. 2016. С. 635–646.
3. Словарь по педагогике / Авт.сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого.— М.: ТЦ «Сфера», 2004. 448 с.
4. Ковалева Т. М., Жилина М. Ю. Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения/ Событийность в образовательной и педагогической деятельности// Новые ценности образования.— 2010. № 1. С. 84–91.
5. Изотова Ю. А. Экспериментальная тьюторская лаборатория: осмысление опыта тьюторского сопровождения в профессиональном

- образовании на материалах учебной практики / Ю. А. Изотова, Н. В. Лебедева, А. И. Трехденева, А. Ю. Шмаков // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: разработка профессиональных стандартов тьюторской деятельности: Материалы Третьей международной научно-практической конференции / науч. ред. Т. М. Ковалева; отв. ред. А. Ю. Шмаков.— М.: МПГУ, 2011. С. 62–70.
6. Дудчик С. В. Современные образовательные технологии как ресурс формирования профессионального самоопределения студентов вуза // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 1 (34). с. 250–253.
  7. Дудчик С. В. Картирование как педагогическое средство в работе классного руководителя (на примере профессионального самоопределения подростков). Бизнес. Образование. Право. 2019. № 1 (46). С. 437–443.
  8. Крашенинникова Л. В. Тьюторство как посредническая деятельность: уместность и перспективы в традиционной и цифровой образовательной среде. Сб. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея посредничества. Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2018 г. С. 47–52.
  9. Крашенинникова Л. В. Педагогический дизайн образовательных программ по подготовке специалистов в области тьюторства. Вестник РМАТ. 2018. № 2. С. 91.
  10. Хачатрян Э. В. Методы и технологии развития мыслительных компетенций студентов в процессе профессиональной образовательной подготовки тьюторов. Бизнес. Образование. Право. 2018. № 3(44). С 378.
  11. Хачатрян Э. В. Технологический подход к формированию метапредметных умений обучающихся. Тенденции развития науки и образования. 2017. № 33–3. С35–37.
  12. Теров А. А. Индивидуализация, тьюторская деятельность и реализация федеральных государственных образовательных стандартов. Бизнес. Образование. Право. 2013. № 1(22). С. 117–121.

**Идеи и инструменты позитивной психологии  
как ресурс для работы тьютора  
в антропологическом векторе**

*В статье представлены сведения об относительно новом направлении в психологии — позитивной психологии. Выделены некоторые ее основные принципы и инструменты. Особое внимание уделяется работе с сильными сторонами человека — как ресурсу для тьюторского сопровождения в антропологическом векторе для актуализации человеческого потенциала тьюторанта.*

Позитивная психология (далее ПП) — относительно новое направление психологии, оформленное в целостную исследовательскую платформу и научное направление во многом благодаря активной работе профессора Пенсильванского университета Мартина Селигмана. В начале 1970-х гг. после ряда экспериментов над собаками он описал феномен «выученной беспомощности» — состояния апатии и отказа от действий в ситуации искусственно сконструированной невозможности избежать непрерывных негативных подкреплений [1, с. 38]. Иными словами, отказ от попыток улучшить свое состояние, когда на самом деле такая возможность есть. Шокирующие результаты экспериментов заставили М. Селигмана обратиться к поиску решений, как можно позитивно воздействовать на деятельность человека. В результате в 1980–1990-е гг. появилась его теория оптимизма.

Сегодня эта теория, как собственно и вся ПП, во многом дискредитированы из-за многочисленных материалов в СМИ, описывающих легкие пути к счастью и благополучию. Публикации и сюжеты с призывами, вроде «Хочешь быть счастливым — будь им!», перевалив критическую отметку терпения широкой аудитории, живущей в перенасыщенном поле некачественной

и часто поверхностной информации, стали восприниматься негативно. В большинстве случаев эти материалы имеют мало общего с научно-теоретической основой ПП. На самом деле, как отмечают Мартин Селигман и Михай Чиксентмихай (еще одна ключевая фигура ПП), позитивные силы призваны защитить от невзгод и предупредить развитие болезненных отклонений. Эти ученые говорят о двух важнейших миссиях психологии, которые берет на себя ПП — делать нормальных людей более сильными и продуктивными, а также способствовать актуализации человеческого потенциала. И потому обращение к позитивной психологии как к целостному и глубокому научному направлению показывает наглядно, что она не имеет ничего общего с рыночным злоупотреблением «счастьеведением», самовнушением и сомообманом, а также не стремится противопоставить себя остальной психологии и обесценить негативные процессы и явления, происходящие с личностью [1].

Напротив, исследования, практические наработки и инструменты в области развития человеческого потенциала, накопленные учеными, работающими в сфере ПП, могут иметь большой коллаборационный ресурс для других наук, в том числе для гуманистической педагогики. В этой связи хотелось бы рассмотреть потенциал позитивной психологии для особой педагогической позиции — тьютора.

Обратившись к трехвекторной модели тьюторского действия [2], логично будет утверждать, что позитивная психология становится ресурсом в работе тьютора в антропологическом векторе. Здесь тьюторское сопровождение основывается на осознании тьюторантом своих личных качеств и особенностей: на какие свои качества он уже может опереться, а какие ему необходимо формировать для составления и реализации индивидуальной образовательной программы.

Одним из основных фокусов ПП является работа с «сильными сторонами» (или достоинствами/преимуществами) человека. Под этим понятием подразумеваются качества, которые:

- заряжают нас энергией, помогают нам хорошо себя чувствовать, на которые мы часто опираемся;
- увеличивают нашу продуктивность; позволяют добиваться поставленных целей и способствуют нашему развитию;
- только развиваются и крепнут благодаря врожденным способностям и нашим преданным усилиями;
- позитивно влияют на жизнь других людей, вызывают чувство благодарности и одобрения [3, с. 18].

Ключевой принцип ПП заключается в том, что благополучное развитие и продвижение человека по любой его жизненной траектории — профессиональной, образовательной, когнитивной, эмоциональной и т. д. — может быть обеспечено, только если он опирается на свои достоинства, а не пытается устранить недостатки. Смена фокуса: от негативного («мне не хватает») на позитивный («у меня есть») — важнейшая идея ПП. Это простой и в то же время глубокий тезис о том, что в воспитании и обучении детей мы в связи с эволюционно заложенной установкой — акцентировать свое внимание на негативном — упускаем возможности для продуктивных и созидательных процессов.

К сильным сторонам относятся навыки, способности, интересы, особенности, черты характера и таланты. Так, сильная сторона может представлять собой какой-то конкретный талант — музыкальный, спортивный, художественный и т. д. Но может быть также положительной чертой характера, ярко проявляющейся у ребенка (любопытно в этой связи то, что позитивные психологи не работают с понятием одаренности, констатируя факт, что сильные стороны есть в каждом человеке).

Сильная сторона человека — это то, что он делает хорошо, часто и с энтузиазмом. Исследователи выделяют три признака сильной стороны: **хорошее исполнение, частое использование и энергию** [3]. Эти три компонента циклично связаны между собой: музыкально одаренный ребенок будет хорошо играть на инструменте; это будет наполнять его энергией; он будет обращаться к этому занятию все чаще, и, соответственно, его

мастерство с каждым разом будет расти. Или ребенок, одним из основных достоинств характера которого является доброта, с энтузиазмом будет принимать участие в благотворительных акциях и проектах, наполняться от этого энергией, приносить реальную пользу и все больше искать возможностей повторить этот положительный опыт, укрепляя свое достоинство добродетели.

В работе с сильными сторонами важно понимать, что это процесс распознавания и возвращения, а не формирования. Ученые признают, что генетическая составляющая сильной стороны варьируется от 20 до 70%. Американские ученые провели ряд исследований среди близнецов и приемных детей, чтобы понять, как распределены доли генетики и воспитания в развитии человеческих достоинств. Например, исследование, проведенное в Университете Западного Онтарио, выявило, что на формирование таких положительных качеств, как альтруизм, сострадание и забота, влияние генетики и окружающей среды распределено ровно пополам. Аналогичные результаты получены Майклом Стеджером, доктором философии из Университета штата Колорадо. Он установил, что генетический вклад в достоинства характера составлял в среднем 40%. Такие черты, как креативность, упорство, прощение и самообладание, еще в большей степени зависят от генов (от 50 до 60%). Наши познавательные способности примерно на 50–70% обусловлены наследственностью, в то время как генетический вклад в физические способности колеблется от 20 до 70% [3, с. 91].

Генетическую составляющую человеческих достоинств важно учитывать. Это помогает родителям и педагогам удержаться от проецирования собственных установок и взглядов в воспитании и образовании. Очень часто детей призывают к действиям и усилиям, в которых их сильные стороны не могут быть проявлены. В этой связи не наблюдается ни один из элементов достоинств: ни хорошего исполнения, ни энергии, ни частого использования. Нелюбознательного от природы ребенка заставляют много читать, постоянно указывая на отсутствие интереса

к новым знаниям как на большой недостаток, игнорируя его сильные стороны такие как, например, доброту, благодарность, чувство юмора или креативность.

ПП, безусловно, принимает факт сложности и многогранности человеческой жизни и не отвергает необходимость заниматься вещами, к которым у человека нет таланта или способностей — в общем, все тем, чего требуют обстоятельства, но что лежит за пределами его сильных сторон. Такую деятельность позитивные психологи называют «заученным поведением». Оно характерно неплохим уровнем исполнения (часто даже высоким), однако отсутствием энергии и нечастым использованием (в ситуации выбора человек чаще всего откажется от использования). Лучший способ работать с проявлениями заученного поведения — это распознавать его и составить жизненный график таким образом, чтобы не позволить ему доминировать долгое время [3]. В случае с ребенком, к сильным сторонам которого не относятся, например, любознательность и любовь к учебе, монотонный сбор информации для проекта будет важной частой исследовательской работой, однако не должен стать основной ее частью. В ПП важным также является понятие «потока» — наполняющей и естественно мотивирующей деятельности, в ходе выполнения которой теряется счет времени.

Наконец, фокус на сильных сторонах дает возможность конструктивно работать со слабыми сторонами (для них характерны низкий уровень исполнения, полное отсутствие энергии, энтузиазма и мотивации, а также редкое использование). Это то, что чаще всего вызывает опасение родителей и педагогов, которые только знакомятся с принципами ПП: если указывать только на достоинства, как тогда дети научатся справляться с недостатками? По мнению ученых и исследователей, работающих в поле ПП, человек, перед которым в полной мере раскрывается потенциал своих сильных сторон, способен гибко и конструктивно действовать со слабостями, замещая и компенсируя их собственными преимуществами. Так, например, сила упорства



и постоянства может компенсировать недостаток интеллекта. Осознание человеком своей силы в командной работе замещает отсутствие у него лидерских качеств и способности выступать публично.

В начале 2000-х гг. Матином Селигманом и его коллегами была разработана классификация достоинств человеческого характера «Values in Action» (VIA) — «Ценности в действии». Сегодня Институт изучения характера VIA, некоммерческая организация, базирующаяся в г. Цинциннати, штат Огайо, США, проводит прикладные исследования и реализует проекты по всему миру с целью актуализации человеческого потенциала [4]. Тесты на определение сильных сторон для детей и взрослых VIA доступны на сайте <https://www.viacharacter.org> (версия для взрослых переведена на русский язык). Классификацией и диагностикой сильных сторон занимается также американский Институт Гэллапа, в котором разработан вопросник Strengthsfinder <https://strengthsfinder.com> («Раскройте свои сильные стороны»). Распространением идеи о достоинствах человека занимается некоммерческий проект американского режиссера Тиффани Шлейн «Let it ripple» <https://www.letitripple.org> «Круги на воде», где представлены короткометражные фильмы о проявлении сильных сторон людей разных национальностей.

Принципы ПП уже длительное время применяются в корпоративном секторе для создания успешных и эффективных команд, каждый участник которой в полной мере раскрывает свой потенциал, выстраивая успешную карьеру и принося пользу своему коллективу и компании. С относительно недавнего времени ученые и практики ПП обратили внимание на сферу образования, разработав программы для детских садов, школ, университетов и прочих учебных учреждений. В качестве примера можно ознакомиться с программой «Visible Wellbeing» <http://www.visiblewellbeing.org> («Видимое благополучие»), которую реализует в школах по всему миру Центр позитивной психологии Университета Мельбурна во главе с профессором Леей Уотерс.

Построенная по принципу SEARCH программа на практике реализует принцип ПП о том, что эмоциональное благополучие детей способствует их академическим успехам и формированию осознанного отношения к образованию. Каждый из 6 блоков программы (первые буквы их названий образуют аббревиатуру SEARCH) включен в учебный курс и включает работу как с учениками, так и преподавателями. Strengths — определение и возвращение сильных сторон. Emotional management — работа с эмоциями. Attention and Awareness — работа с вниманием и самосознанием. Relationships — выстраивание отношений с другими людьми. Coping — работа над стрессоустойчивостью, умением справляться со сложностями. Habits and Goals — деятельность по формированию положительных привычек и целей.

Итак, идеи и инструменты ПП представляются очень ресурсными для тьюторского сопровождения в антропологическом векторе тьюторанта. При удерживании важного тезиса ПП о том, что достоинства обладают гибкостью и по-разному могут применяться в разных жизненных ситуациях, обращение тьютора к наработанным инструментам ПП (таким как распознавание сильных сторон, практики осознанности и работы в «поток») могут стать эффективным ресурсом для формирования самосознания тьюторанта и его самоопределения.

### Литература

1. Леонтьев Д. А. Позитивная психология — повестка дня нового столетия. М.: Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 36–58.
2. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова-Смолик С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.: СФК-офис, 2013.
3. Уотерс Лея. Переключение на силу. М.: «Ресурс», 2109.
4. Niemiec R., McGrath R. The power of strengths: appreciate and ignite your positive personality. VIA Institute on Character, 2019/

Ветров С. В.

Хомченко Н. Е.

## Виртуальный город тьюторов

*В статье дается анализ потенциальных опасностей на пути развития тьюторского движения, а также перечень базовых задач, стоящих перед тьюторским сообществом. Предлагается идея создания портала «Город тьюторов» как одного из способов решения описанных задач.*

Качественное изменение мира, который существенно ускорился, привело к необходимости смены образовательной парадигмы. Ценность персонификации образовательных программ выходит на передний план, нарастают запросы на индивидуализацию. Тьюторство как инструмент в решении этих задач становится неотъемлемой частью современного образования. Тьюторство в мире российского образования — это новая профессия. И она оказывается вне регламента традиционного представления о мире образования. Как и в любой новой становящейся профессии, в развитии тьюторства присутствуют опасности. В ходе интервью с членами правления и лидерами МГА были озвучены наиболее явные преграды в становлении тьюторства. Данные интервью состоялись во время Летнего университета тьюторства в 2017 году на Байкале и не утратили своей актуальности.

По мнению Ковалевой Т. М., присутствует риск «напористого вхождения тьюторства в систему образования», что неизбежно повлияет на смежные профессии. Необходимо урегулирование сферы деятельности тьютора на всех уровнях образовательных документов: от законов до конкретных школьных положений, — а также постепенное прецедентное введение тьюторства в регионах и различных типах организаций и заведений. В итоге практика тьюторства зафиксирована как культурная норма.

Антропянская Л. А. отмечает, что школа, которая существует как институт, постепенно утрачивает свою значимость, все больше

детей выбирают семейное образование. Все больше детей выбирают тьютора как человека, который становится проводником образования. В результате присутствует противостояние между учителями и тьюторами, реальная агрессия, реальное неприятие там, где они оказываются на одной образовательной площадке. Как один из путей ухода от этого противостояния — подготовка для школ учителей с тьюторской позицией. Как посредников между «чистыми» тьюторами и «чистыми» учителями, как базовое ядро образовательного коллектива, выводящее школу в систему открытого образования. Без наращивания такого ядра школа не выйдет из кризиса. Для педагога освоение тьюторства и тьюторской компетенции — это огромный ресурс педагогической деятельности. Тьютор вводит в норму человека через его собственный опыт и его собственное понимание границ этого мира.

Первую опасность в развитии тьюторства Черемных М. П. видит в преобладании женщин в тьюторстве. По его мнению, тьюторство — это мужская профессия, в ней необходимо удержание контекстов, а это больше свойственно мужчинам. Вторую опасность Михаил Петрович видит в том, что необходим поиск языка, языковых конструкций, чтобы зафиксировать новые смыслы, которые рождаются при переходе к новой антропологической парадигме.

По словам Никулиной Т. Г., опасностью в развитии тьюторства является формализация живого дела. Необходимо нормативно оформлять все, что происходит в пространстве, и новое надо закреплять. Но есть опасение, что все, что оформлено официально, со стороны педагогов, чиновников будет формализовано и будет искажен первоначальный смысл.

Степанов С. А. выделяет сразу несколько аспектов: опасность поспешных решений, опасность бездумного копирования, желание пассивности и уход от своего активного отношения к жизненной ситуации.

Выход из этих ситуаций Сергей Анатольевич видит в необходимости выстраивания трех продуктивных отношений:

- во-первых, в сообществе коллег выставить устойчивые формы взаимодействия с управленческим корпусом, т. е. системой образования;
- во-вторых, выстроить отношения с родительским сообществом, которое на данный момент в поиске новых решений в педагогике, новых школ с индивидуальным подходом;
- в-третьих, наладить сотрудничество с экономическими субъектами, такими как бизнес, предприятия, фирмы, которые должны думать о детских садах, о начальной школе, потому что интенсивность сегодняшнего дня в развитии требует не ожидания, когда человек дорастет до профессионального верха, а понимания, что он включен в экономические отношения уже на этапе школы и детского сада.

Имакаев В. Р. видит опасность в построении бюрократической иерархии в самой тьюторской ассоциации: федеральный эксперт, эксперт и стажер-эксперт. По его мнению, увлечение экспертизой как предельно четко построенным по неким канонам занятием, алгоритмом, требованиями имеет свою оборотную часто негативную сторону: потеря живого ускользающего смысла становящейся профессии. Другой момент связан с той формой теоретического осмысления, которая доминирует в трудах тьюторов-теоретиков. Это кандидатские диссертации. По мнению Имакаева В. Р., сами форматы, сама методология исследования противоречит тьюторскому смыслу.

Кушнир С. В. считает, что профессия тьютор рискует быть «размытой» в среде педагогических профессий. А Лавриненко Т. Д., наоборот, не видит опасности в развитии тьюторства. По ее мнению, присутствует только сопротивление отдельных людей, присутствуют естественные для нового явления трудности. «Преодолевая эти трудности, — считает она, — мы продвигаем себя и свое дело».

Добавим здесь, что на ЛУТе в Томске в 2019 году много говорилось о недостаточной проявленности профессиональной тьюторской услуги на образовательном рынке. С одной

стороны, спрос на тьюторов со стороны тех же родителей нарастает, с другой — должной информационной инфраструктуры, обеспечивающей эффективное взаимодействие заказчика и исполнителя, явно недостаточно. Неизбежно в такой ситуации начинает процветать псевдотьюторство.

Выделим основные направления, вдоль которых, с нашей точки зрения, надо работать по преодолению возникающих проблем и потенциальных опасностей.

- Одна из важнейших задач тьюторского профессионального сообщества — сохранение чистоты жанра, создание и продвижение образцов эффективных тьюторских моделей. Принятие единого этического кодекса тьюторов. Противодействие расширению псевдотьюторства.
- Удержание баланса между неизбежной формализацией тьюторского действия и «дрожанием человеческого общения», когда только здесь и сейчас происходит чудо обретения смысла и развития человека, не вписывающегося в формальные рамки.
- Определение границ профессии в контексте активно расширяющейся сферы гуманитарных проектов, работа вдоль этих границ по сохранению баланса между их прозрачностью, открытостью и прочностью, с сохранением «лица необщего выраженья».
- Деятельность по совершенствованию и укреплению ядра тьюторской профессии, разработка более совершенных инструментов и методик. Накапливание и осмысление различных практик индивидуализации, особенно тех, где проявляется и выстраивается полнота тьюторского действия. Выращивание образа и языка профессионального тьюторского сообщества. Создание инновационных форматов научных исследований и их фиксации, адекватных сути и сущности нового направления.
- Объединение усилий людей и организаций как в рамках тьюторского сообщества, так и во взаимодействии с партнерами

и экспертами из других сообществ, учебных заведений, научных центров по становлению тьюторской профессии в контексте развития системы открытого образования.

- Создание развернутого рынка труда для тьюторов, вариативной инфраструктуры тьюторской подготовки и развития, информационных каналов и площадок для распространения идей открытого образования, продвижения тьюторских проектов и программ.
- Установление широких продуктивных контактов с родительским сообществом, органами управления, налаживание сотрудничества с экономическими субъектами, развитие международных проектов. Освоение новых пространств, осуществление культурной экспансии в неизведанное.

Осуществление всего этого требует поиска новых более эффективных идей и ходов в становлении тьюторской профессии и развитии профессионального тьюторского сообщества. Одна из таких идей родилась у нас во время работы на тьюторском хакатоне Летнего университета тьюторства 27 июля 2019 года в Томске: создание в виртуальном пространстве Города тьюторов. Города как специфического места в сети Интернет, веб-портала, крупного сайта, объединяющего различные сервисы по вопросам становления системы открытого образования, развития практик индивидуализации, научных исследований, разработки профессий нового поколения, тьюторской подготовки, продвижения таких специалистов на международном рынке труда, профессионального общения и популяризации идей открытого образования. Города как места, где «живут и работают» тьюторы и в который могут приходить туристы, путники, покупатели — все, кто ищет тьюторскую поддержку или услугу, кто ищет себя в поиске своего жизненного и профессионального самоопределения.

При подготовке запуска проекта «Город тьюторов» мы обратились к результатам исследования архитекторов и методологов киевской проектной группы «Foundation for Future» (FFF),

в котором мы участвовали в 2014–2015 годах. Тема исследования «Виртуальный или параллельный город». Руководителями этого проекта были президент Украинского педагогического клуба архитектор, методолог Владимир Никитин и режиссер, руководитель сайта «Украинский выбор» Олег Ершов. Изложим конспективно идеи, которые мы приняли за основу в начавшемся проектировании Города тьюторов.

Мы опираемся на представление о городе как о самом устойчивом в истории формате связи Небесного (Благо) и Земного (Польза). Благо для нас — это свободное творчество, сотрудничество и возвращение духовных ценностей. Польза — продвижение тьюторства, реализация наших профессиональных амбиций.

Город — это не башни и стены, а собрание профессионалов, это организация человеческого общежития, это беседа горожан-тьюторов о смысле жизни в своем городе, в своей сфере деятельности, каждый раз отвечая на вопрос: зачем мы живем вместе?

Мы планируем «строить» город, который внешне будет виртуальным, но содержательно максимально персональным. Это город, который каждый из нас сможет конструировать «под себя». Это будет закрытое, но не замкнутое пространство. В нашей концепции, это не демократический, не самоуправляемый город, решения в нем принимают создатели города.

Цель проекта — продолжить исследование, начатое группой Владимира Африкановича Никитина [1], и построить как один из вариантов сети виртуальных городов — Город тьюторов. Одна из главных задач проекта — избежать механического переноса образа города в структуру сайта. Виртуальный город не копирует реальный город, а имеет иную модификацию, построенную на иных философских основаниях. С одной стороны, это веб-портал, который представляет собой традиционный образ города: кварталы и улицы, площади и набережные, здания и парки, а с другой стороны, многие привычные городские понятия наполнятся в виртуальном пространстве иным содержанием и смыслом.



Еще одной задачей виртуального города мы видим концентрацию в одном месте максимально полной информации о предмете нашего интереса, фокусировку проблематики и поиска путей решения, повышение вероятности того, чтобы состоялась встреча того, кто ищет тьюторскую поддержку, и того, кто готов ее предоставить. Предполагается, что на сайте будут две категории пользователей: жители Города тьюторов (тьюторы-горожане, мастера, эксперты, основатели города) и гости виртуального города (туристы, которых заинтересовала тьюторская экзотика; путешественники, странствующие в поиске своих смыслов; покупатели тьюторских услуг; поселенцы, неофиты — будущие жители тьюторского города).

У жителей и гостей разные права и возможности, уровни допусков к информации. Например, иметь свою персональную страницу (свой дом в городе) могут только горожане. В связи с этим возникает целый ряд образовательных задач. Для туристов — это инструктаж. Для поселенца — подготовка. С уровня горожанина начинается образование. Город будет максимально полно удовлетворять потребности и специалистов, и клиентов по тьюторской тематике.

Мы предполагаем на портале представить ведущие тьюторские университеты, начиная с Оксфорда и Кембриджа, научные центры и школы, работающие в антропологической парадигме. В Городе тьюторов будут библиотеки и кинотеатры, биржа труда и биржа недвижимости, рынки и пункты обмена, храмы и музеи и так далее. Виртуальная площадка предоставит жителям возможность проектировать город, развивать его. Используя данное пространство, каждый сможет смоделировать свой образовательный маршрут. Для каждого Город будет выглядеть уникально.

Город тьюторов — это и ресурс, и место встреч. И образ, и руководство к действию. Проект обсуждался на правлении МТА в августе 2019 года, он открыт и ждет своих градостроителей.

## Литература

1. Никитин В. А., Чудновский Ю. В. Метатекстура / Владимир Африканович Никитин В. А., Чудновский Ю. В.— Киев: «Оптима», 2016.— 316 с.
2. Ветров С. В., Сербина Л. В., Шабалина Е. Н. Книга-приглашение в проект сетевого международного Института индивидуализации и тьюторства... / Сергей Владимирович Ветров, Людмила Васильевна Сербина, Елена Николаевна Шабалина.— Киев: Издательство ИИТ, 2019.— 144 с.

Грачева Н. Ю.

Цветкова Т. К.

## Реализация тьюторского сопровождения обучающихся в рамках курсов системы дополнительного образования

*В статье рассматривается реализация тьюторского сопровождения в рамках курсов системы дополнительного образования «Навыки эффективного взаимодействия» и «Ступени успешности» для обучающихся 5–6 классов. Обозначены подходы к модели организации тьюторского сопровождения, при которой тьютор является педагогом дополнительного образования. Определен подход к реализации тьюторского сопровождения в системе дополнительного образования. Представлено учебно-тематическое планирование по двум дополнительным общеразвивающим программам — «Навыки эффективного взаимодействия» и «Ступени успешности».*

**Ключевые слова:** *тьюторское сопровождение, тьютор, организационная модель тьюторского сопровождения, система дополнительного образования, педагог дополнительного образования, курс дополнительного образования, дополнительная общеразвивающая программа.*

Современный мир вступил в эпоху глобальных перемен в использовании человеческих ресурсов. Стремительный рост наукоёмкости труда выставляет соответствующие требования к уровню общекультурной и образовательной подготовки любого специалиста, более полному и интенсивному использованию его способностей, возможностей и личностного потенциала.

Поэтому акцент в общеобразовательных организациях сегодня сделан на выявление, поддержку и активное развитие той неповторимости, которая присуща каждому обучающемуся.

В настоящее время процесс общего образования уже давно перерос рамки института школы. Современные общеобразовательные организации в своей работе приняли на вооружение более гибкий, вариативный путь, направленный на гармоничное развитие личности каждого обучающегося и учитывающий его образовательные запросы. Вместе с тем, такая педагогическая практика, при которой обучающийся выступал бы субъектом своего образования, активным искателем знаний, создателем копилки собственного опыта, ответственным за свою деятельность (образовательную, исследовательскую, проектную, пр.) и её результаты — принимается школами к реализации ещё очень осторожно и критически. Отчасти в этом виноваты профессиональная и личная пассивность педагогических работников, отчасти — не совершенность организационного и финансового алгоритма такой деятельности с обучающимися, малый объём и диапазон информационного ресурсного блока, посвящённого инновационному педагогическому опыту и методической базе для овладения соответствующими компетенциями и навыками.

Процесс устранения данного профессионального педагогического дефицита необходимо ускорить, т. к. существующая на сегодня низкая мотивация обучающихся к учебной деятельности является проблемой для многих общеобразовательных организаций и тормозит как качество образования в целом, так и общее становление личности обучающегося, развитие его самостоятельности, инициативности, ответственности за выбор своего профессионального будущего.

Из огромного числа различных педагогических технологий и практик лишь немногие могут претендовать на такую организацию работы с обучающимися, при которой их природные задатки и способности, познавательные интересы и таланты, выявляясь и развиваясь, обретают сначала форму цели и личностного образовательного смысла и пути, а затем — жизненной и профессиональной перспективы, планомерно переходящей в реальность.

Одной из таких технологий является тьюторское сопровождение, главное преимущество которого и новизна заключается в трактовке его сути: создание условий для развития собственных возможностей подопечного с учётом его субъектного отношения к цели, результатам и траектории этого развития.

Тьюторское сопровождение — это особый вид педагогического сопровождения, основанного на личностном взаимодействии и совместной деятельности педагога и обучающегося, в ходе которого создаются условия и рассматриваются способы для выявления, развития, реализации и осмысления (рефлексии) обучающимся своего познавательного интереса (познавательной мотивации), а также осуществляется построение, осмысление и реализация его индивидуальной программы образовательного и профессионально-личностного развития.

При всей видимой целесообразности внедрения тьюторского сопровождения в образовательный процесс общеобразовательной организации существует целый ряд вопросов и проблем. Например:

- введение тьюторского сопровождения в образовательное пространство государственной общеобразовательной организации связано с большими трудностями организационного, кадрового и финансового характера;
- процесс встраивания тьюторской работы в правовую базу общеобразовательной организации и в классическую схему недельного расписания учебных занятий сталкивается с такими трудностями, как незнание государственной законодательной базы в области тьюторства<sup>1</sup> и, соответственно, непонимание должностных обязанностей тьютора в образовании, а также нехватка учебных часов в расписании;
- появление в общеобразовательной организации достаточного количества новых педагогических работников — тьюторов,

---

1 «Профессиональный стандарт специалиста в области воспитания», п.3.6, – обобщённая трудовая функция – тьюторское сопровождение обучающихся, должность – тьютор (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н).

профессиональная позиция которых качественно отличается от позиций учителя, классного руководителя, психолога, социального работника рождает ряд противоречий в педагогическом коллективе;

- организация обучения педагогических работников тьюторским компетенциям на базе общеобразовательной организации сталкивается с финансовыми проблемами.

Однако в настоящее время в отдельных общеобразовательных организациях уже разработаны и успешно реализуются различные концептуальные и организационные модели тьюторского сопровождения.

Рассмотрим более подробно одну из них, главным организационным стержнем которой явилась система дополнительного образования детей «...как основная для профессионального самоопределения, ориентации и мотивации подростков и молодежи к участию в инновационной деятельности...»<sup>1</sup>.

Для решения вышеназванных кадровых и финансовых проблем можно предложить реализовать такую организационную модель, при которой педагогические работники, принявшие решение осуществлять свою профессиональную деятельность в соответствии с принципом индивидуализации и с использованием тьюторских технологий, являются педагогами дополнительного образования.

Это потребует совершенствования нормативно-правовой базы образовательной организации, разработки дополнительных локальных актов и документации:

- соответствующих приказов, которые отражали бы все организационные моменты тьюторского сопровождения в системе дополнительного образования образовательной организации;
- положения о тьюторском сопровождении образовательной деятельности в данной общеобразовательной организации;

---

1 Концепция развития дополнительного образования детей (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р).

- должностной инструкции педагога дополнительного образования, которая не только определяла бы его должностные обязанности, права и ответственность, но и предусматривала реализацию тьюторского сопровождения.

Не вызывает сомнения, что в обеспечении процессов индивидуализации важная роль принадлежит педагогу дополнительного образования. Поэтому у всех педагогов дополнительного образования должны быть сформированы тьюторские компетентности. Особую актуальность это приобретает при реализации организационной модели тьюторского сопровождения, при которой тьюторы интегрированы в систему дополнительного образования.

Особое внимание необходимо уделить повышению квалификации педагогических работников из числа педагогов дополнительного образования в части овладения ими тьюторскими компетенциями и технологиями. Современному педагогу дополнительного образования с тьюторской компетентностью, обеспечивающему индивидуализацию как важнейшую концептуальную основу дополнительного образования, необходимо понять сущность процесса индивидуализации, а также использовать средства, способы, технологии тьюторского сопровождения для ее осуществления.

Системность в работе тьюторов-педагогов дополнительного образования может быть при помощи качественного содержания дополнительных общеразвивающих программ по таким актуальным целевым направлениям личностного развития обучающихся, как:

- формирование социального интеллекта и личностных коммуникативных компетенций с учётом индивидуальных психоэмоциональных особенностей, субъектного отношения к окружающему социуму, а также цели и задач индивидуальной траектории личностного развития (ресурсной карты личностного развития);
- формирование у обучающихся навыков самоопределения, самоорганизации и рефлексии в учебной, познавательной и проектной деятельности.

В предлагаемой модели представляется целесообразным реализовывать тьюторское сопровождение обучающимися 5–6 классов по двум дополнительным общеразвивающим программам («Навыки эффективного взаимодействия» и «Ступени успешности») в соответствии со следующим учебно-тематическим планированием (см. табл. 1, табл. 2).

Таблица 1

**Учебно-тематическое планирование  
дополнительной общеобразовательной программы  
«Навыки эффективного взаимодействия»**

№ п/п	Названия разделов и тем	Количество учебных часов			Формы аттестации
		<b>ВСЕГО</b>	теория	практика	
<b>I. КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ – 16 ч.</b>					
1.1	Психология общения	<b>4</b>	1	3	контрольные вопросы
1.2	Секреты успешного общения	<b>2</b>	1	1	
1.3	Эффективное общение в больших коллективах	<b>3</b>	1	2	
1.4	Правила работы в команде	<b>1</b>	1		
1.5	Общие понятия о невербаль- ном общении	<b>3</b>	1	2	зачёт по практической части
1.6	«Первый на виду», – лидер в команде	<b>2</b>	1	1	контрольные вопросы
1.7	Толерантное общение	<b>1</b>	1		
<b>II. КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ И КОМПЕТЕНЦИИ – 20 ч.</b>					
2.1	Ресурсное картирование – «Я и моя коммуникабельность»	<b>3</b>	1	2	защита структуры карты
2.2	«Одна голова – хорошо, а две – лучше», – коммуникация в проектной деятельности	<b>3</b>	1	2	контрольные вопросы



2.3 Как устроены переговоры (диалог, дискуссия)	2	1	1	зачёт
2.4 Ролевая игра «Пойми меня»	1		1	
2.5 Конструктивная аргументация своей позиции	2	1	1	зачёт
2.6 Конфликтная компетентность	3	1	2	
2.7 Самоанализ и рефлексия, – как быть реалистом в отношении самого себя	6	2	4	зачёт (техники рефлексии)
<b>ИТОГО:</b>	<b>36</b>	<b>14</b>	<b>22</b>	
<b>ИТОГОВОЕ ЗАНЯТИЕ</b>	<b>1</b>			Презентация ресурсной карты «Моя коммуникабельность»

Таблица 2

**Учебно-тематическое планирование дополнительной общеобразовательной программы «Ступени успешности»**

№ п/п	Названия разделов и тем	Количество учебных часов			Формы аттестации
		<b>ВСЕГО</b>	теория	практика	
<b>I. ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ – 18 ч.</b>					
1.1	Понимание своего образа как будущей успешной личности (портрет успешной личности)	2	2		защита проекта концепции
1.2	Ресурсная карта личностного развития	2	1	1	зачёт

1.3 Портфолио как накопитель информации о процессе обучения, личностного роста и результатах различной деятельности	<b>10</b>	4	6	зачёт
1.4 Личная ответственность за формирование культуры собственной безопасности в окружающем социуме	<b>4</b>	2	2	Защита проекта ментальной карты собственной безопасности
<b>II. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ – 24 ч.</b>				
2.1 Выявление и фиксация личных познавательных и образовательных приоритетов	<b>2</b>		2	зачёт
2.2 Самоопределение траекторий собственного «движения» в приоритетных областях обучения и познавательных интересов (цели, задачи, результаты)	<b>2</b>	1	1	зачёт
2.3 Образовательная навигация и картирование в достижении собственных учебных целей и решении учебных задач	<b>8</b>	2	6	зачёт
2.4 Образовательные события и путешествия (туризм) как помощники в вопросах самообразования, самоорганизации	<b>6</b>	1	5	контрольные вопросы
2.5 Самоанализ и рефлексия результатов учебной деятельности	<b>4</b>	2	2	зачёт

2.6 Анализ и корректировка ресурсной карты личностного развития/образовательной деятельности	2		2	зачёт
<b>III. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – 22 ч.</b>				
3.1 Самоопределение в выборе направления, темы, цели и задач проекта	2		2	зачёт
3.2 Навигация, картирование и планирование в проектной деятельности	4		4	зачёт
3.3 Исследование, самообразование, организованность, самоконтроль, самокритичность и внутренняя мотивация – основы успеха проекта	6	1	5	зачёт
3.4 Портфолио – разделы «Копилка» и «Рабочие материалы»	6	2	4	зачёт
3.5 Коммуникативные качества при работе в команде соавторов проекта	2	2		контрольные вопросы
3.6 Особенности самоанализа и рефлексии результатов проекта	2	1	1	зачёт
<b>IV. ПРЕЗЕНТАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЙ – 8 ч.</b>				
4.1 Портфолио – раздел «Достижения»	2		2	зачёт
4.2 Формы представления презентационного материала с позиции реализации ресурсной карты личностного развития	4	1	3	контрольные вопросы

4.3 Сравнительный график личных достижений за год	2	1	1	зачёт по самоанализу
<b>ИТОГО:</b>	<b>72</b>	<b>23</b>	<b>49</b>	
<b>ИТОГОВОЕ ЗАНЯТИЕ</b>	<b>2</b>			Зачёт по итогам защиты графиков личных достижений за год

Проведенная апробация представленных курсов дает основания полагать, что для детей данного возраста дополнительное образование является не только необходимым, но и наиболее значимым в развитии индивидуальности ребенка, удовлетворения его образовательных потребностей.

В процессе реализации рассматриваемых программ дополнительного образования решались многие важные задачи:

- мотивация к социально значимой деятельности;
- создание благоприятного психологического климата в коллективе класса;
- формирование у обучающихся психологической и коммуникативной культуры;
- развитие у обучающихся мотивации к образовательной деятельности по различным учебным предметам через развитие навыков самоорганизации и ответственности;
- развитие у обучающихся мотивации к образовательной деятельности по различным учебным предметам через развитие навыков самоорганизации и ответственности;
- формирование у обучающихся навыков:
  - толерантности;
  - слушать, слышать и понимать других;
  - невербального общения;
  - ведения диалога и дискуссии;
  - аргументации собственной позиции;
  - инициативного и эффективного сотрудничества в команде (группе);

- саморегуляции поведения;
- решения проблемных ситуаций;
- самокритичности, самооценки и рефлексии;
- позитивного и конструктивного отношения к себе и окружающему миру;
- выявления и фиксации своих образовательных и познавательных интересов;
- постановки целей и задач, а также определения и использования образовательной и социальной среды для их реализации;
- самоанализа и самооценки образовательной и творческой деятельности в выбранном направлении;
- осуществления рефлексии и определения динамики своего личностного развития по итогам достижения планируемых результатов деятельности.

Большими возможностями для индивидуализации образовательного процесса обладает система дополнительного образования детей, которая предназначена для свободного выбора и освоения обучающимися дополнительных образовательных программ, независимо от осваиваемой ими основной образовательной программы. Дополнительное образование во многом определяется образовательными запросами детей и родителей. Поэтому реализация подобных тьюторских курсов является целесообразным и эффективным средством повышения качества образования в образовательных организациях.

### Литература

1. Грачева Н. Ю., Дудчик С. В. Формирование тьюторской компетентности педагогов как залог успешной реализации инклюзивного образования. // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4. С. 333–336.
2. Грачева Н. Ю., Дудчик С. В. Профессиональная подготовка тьюторов для работы в социально-образовательной среде. // Бизнес.

Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 3. С. 256–260.

3. Грачева Н. Ю., Мысина Т. Ю. Возможности внеурочной деятельности как ресурса индивидуализации в начальной школе. // Экономика. Образование. Право. Научные исследования состояния и развития современного общества Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Под редакцией А. А. Ващенко. 2016. С. 652–656.
4. Иванченко В. Н. Занятия в системе дополнительного образования детей. Ростов: Изд-во «Учитель», 2007.
5. Теров А. А., Грачева Н. Ю. Специфика профессионального развития тьютора. // Экономика. Образование. Право. Научные исследования состояния и развития современного общества Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Под редакцией А. А. Ващенко. 2016. С. 635–646.

Баркова Н. Н.

Карпенко А. В.

**Деятельность педагога-тьютора в развитии  
внутрисемейного взаимодействия  
с использованием интерактивных технологий**

*В статье рассматривается значение и роль педагога-тьютора в решении проблем семейного воспитания; а также перечисляются и раскрываются наиболее эффективные современные технологии, которые может использовать тьютор в работе с семьей, помогая наладить взаимодействие родителей и детей, вернуть в семью взаимопонимание и взаимную духовную поддержку.*

Педагогический опыт убеждает, что в различных воспитательных обстоятельствах семье и родителям, как правило, трудно обходиться без помощи специалистов. И это касается не только сложных ситуаций, связанных, например, с воспитанием ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Многие современные семьи, имеющие здоровых детей, испытывают значительные затруднения в их воспитании и образовании. Известно, что Россия вступила в сложный период социально-экономических, политических преобразований, которые сопряжены с увеличением ряда проблем социального плана, нередко связанных с разрушением привычного семейного уклада. Современная семья практически оказалась предоставлена самой себе, как в физическом, так и психологическом плане. В этих условиях особую значимость приобретает организация психологической, социально-педагогической работы с семьей. Обеспечение профессионального сопровождения семьи входит в проблемную область теории и практики организации внутрисемейного взаимодействия. В этом смысле особую роль играет тьюторская помощь, которая может быть оказана самым

широким образом — от выбора школы до выстраивания и реализации пути развития личности воспитанника, а также построения такой системы внутрисемейного взаимодействия, которая позволила бы восстановить собственный потенциал семьи и снизить вероятность её деградации.

Тьютор — еще достаточно новая профессия для российского образования, но уже вполне востребованная. В последнее время обращает на себя особое внимание расширение «поля деятельности» тьютора. Если первоначально появление профессии и ее «укоренение» в отечественном образовании было связано с построением так называемой образовательной ситуации вокруг ребенка, то в настоящий период тьютору приходится разрешать комплекс вопросов обучения и воспитания в семье, которые были порождены проблемами внутрисемейного взаимодействия.

Накопленный тьюторский опыт в нашей стране показывает, что чаще всего родители обращаются к специалисту уже в сложных кризисных ситуациях, которые демонстрируют запущенность семейных педагогических проблем, беспомощность современных родителей в воспитании детей, что является следствием недостаточного психолого-педагогического просвещения родителей, реальной помощи со стороны школы и общества. Образовательные консультации для родителей, специальные родительские курсы могли бы оказаться реально полезными в настоящей ситуации. Но наибольшую пользу может принести работа семейного тьютора, который бы «входил в семью», чтобы там увидеть психологические проблемы и помочь их разрешению. В этой деятельности могут раскрыться все грани профессиональной работы тьютора как педагога в широком смысле — семейного психолога и домашнего воспитателя. Главной задачей становится выстраивание целостной программы развития ребенка, касающейся не только составления Индивидуального образовательного маршрута, но и проектирующей семейное взаимодействие и общий досуг.



Проектируя такую программу, тьютор отбирает необходимые для ее реализации компоненты образовательной среды, структурирует их в определенной системе. По сути, работу с воспитанником тьютор начинает с «психолого-педагогического воспитания» родителей. Мало кто из них, испытывающих воспитательные проблемы, серьезно задумывается о целях, способах и ресурсах воспитания, о многочисленных компонентах воспитания, которые включают в себя даже убранство, интерьер, предметы (игрушки, книги, информационные материалы), окружающие ребенка в домашней атмосфере. Достаточно часто «неуправляемость» ребенка связана с тем, каким образом решаются внутрисемейные проблемы взрослых, это прямо или косвенно оказывает влияние на развитие его личности. Особенно тяжелой для него оказывается ситуация, когда у родителей существуют разные цели и методы воспитания детей. Тьютор помогает взрослым увидеть «внутрисемейное пространство» глазами ребенка, справиться с родительской ролью. При этом от него требуются доброжелательность, особая деликатность и адекватность, строгое следование нравственным принципам, в частности сохранение конфиденциальности полученной информации и т. д.

Практика профессионального взаимодействия с семьей свидетельствует о необходимости создания специальных условий взаимодействия педагога-тьютора и семьи, т. к. некомпетентность в этом вопросе может ещё более осложнить внутрисемейные проблемы и негативно сказаться на ее дальнейшем развитии как социального института.

Тьютору необходимо донести до родителей, что важнейшим условием обеспечения гармоничных отношений в семье является организация внутрисемейного творческого взаимодействия, которое находит свое выражение в реализации единства понимания целей совместной деятельности и путей их достижения. В построении творческого взаимодействия (семейного сотворчества) важна организация двустороннего и многостороннего

обсуждения в семье, использование различных каналов и форм коммуникации, наличие реакции и обратной связи.

Иными словами, творческое взаимодействие стимулирует и развивает взаимосвязь родителей с детьми в условиях совместной деятельности, которую характеризует непосредственный контакт, добровольный характер взаимодействий, субъект-субъектные взаимоотношения участников взаимодействия, наличие объективных и субъективных предпосылок творческой деятельности, психологическая безопасность и психологическая свобода.

Данные условия успешно реализуются в технологиях интерактивного взаимодействия, поскольку в этих техниках на первый план выдвигаются диалогические методы общения, совместный поиск истины, развитие через создание воспитывающих ситуаций, разнообразие творческой деятельности. Этими технологиями необходимо владеть современному педагогу — семейному тьютору.

С применением интерактивных технологий связаны сегодня основные методические инновации в работе с семьей. Слово «интерактив» пришло к нам из английского от слова *interact*: «*inter*» — «взаимный», «*act*» — действовать. Интерактивность (от англ. *interact* — взаимодействовать) означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога.

Такие интерактивные техники как «Брейн-сторминг», «броуновское движение», «пила», «аквариум», «6 шагов творческого взаимодействия» создают благоприятные условия для самоактуализации всех членов семьи, их конструктивной адаптации к складывающейся семейной ситуации и ее последующей творческой модернизации. Поэтому они могут быть рекомендованы в качестве инструментов профилактики и коррекции внутрисемейных отношений. Данные технологии предоставляют возможность каждому члену интерактива разобраться в механизмах построения творческого семейного взаимодействия, освоить интерактивные техники мыследеятельности, смыслотворчества, рефлексивного анализа, необходимых в семейном сотрудничестве.

Технология «Брейн-сторминг» — одна из стержневых технологий тренинга, это способ повышения мотивации, связанный с поиском путей решения проблем, методом «классификации» и «альтернативы», позволяет оптимизировать креативное мышление участников взаимодействия и вывести максимально эффективную идею с последующим воплощением её в жизнь. После проведения этой процедуры в семье каждый участник семейного брейн-сторминга чувствует, что вложил часть себя в реализацию большого проекта. Она даёт всем членам семьи «пищу» для размышления на ближайшие недели, что также позитивно сказывается как на мотивации, так и на гармонизации внутрисемейных отношений. Данная техника создает благоприятные условия для творческого взаимодействия и личностного развития.

Технология «Брейн-сторминг» созвучна с др. интерактивными технологиями, использование которых в работе с семьей, приводит к налаживанию активного, творческого взаимодействия, к партнерским отношениям.

Семейный «Брейн-сторминг» создает благоприятные условия для налаживания доброжелательных отношений в семье и проводится по следующей схеме:

#### 1. Предварительная работа педагога, работающего с семьями

На данной стадии происходит самоподготовка педагога-тьютора, работающего с семьями, он обдумывает идею центрального события, его потенциальные возможности в преобразовании внутрисемейных отношений. Проводит предварительные беседы с семьями с целью увлечь, заинтересовать их предстоящим событием, раскрыть радостную перспективу предстоящей совместной деятельности.

#### 2. Коллективное планирование

Постановка тьютором проблемных вопросов для размышления по поводу принятия цели предстоящей совместной деятельности, обсуждение в семьях возможных вариантов ее осуществления, обдумывание замысла предстоящего события: что и как сделаем? Выбор ответственных организаторов, с которыми

обсуждается и разрабатывается окончательный план действий по подготовке к центральному событию.

### 3. Коллективная подготовка

Подготовка мероприятия носит комплексный характер, все семьи принимают активное участие в достижении намеченной цели.

Ведущий совместно с организаторами продумывают дни встреч с каждой семьей отдельно, семьи готовят «творческий сюрприз» в секрете друг от друга, что позволяет поддерживать мотивацию к деятельности и сохранять «загадочность» предстоящего мероприятия. На индивидуальных встречах с каждой семьей уточняется и корректируется творческий опыт, который будет встроен в общую композицию совместной творческой деятельности в рамках центрального события. Подготовка может длиться несколько недель.

### 4. Коллективное проведение

В назначенное время и в определенном месте проводится то центральное событие, к которому все готовились. Каждая семья делится своим творчеством и достижениями. Происходит это в теплой, доброжелательной атмосфере. Ведущий поддерживает всех участников, благодарит за подаренные минуты радости.

### 5. Коллективное обсуждение

Обсуждение с семьями проводится по трем линиям: что получилось, что не получилось и как сделать лучше. Каждая семья высказывает свое мнение и приводит аргументы. Затем следует процедура награждения.

### 6. Стадия последствий

Здесь происходит закрепление положительного опыта, сохранение памяти о прожитом событии в виде фильма, фотоальбома, выпуске летописи и т. д. Эта работа постепенно возвращает всех на 1 стадию, с которой начинается новый цикл.

Уникальность этой модели заключается в том, что она предоставляет возможности на каждом из 6 этапов творческого взаимодействия использовать разные интерактивные техники.

Целью «Броуновского движения» является осознание персональных коммуникативных стратегий, установление тактильных контактов с участниками взаимодействия, развитие мотивации к сотрудничеству. В броуновском движении участники «хаотично» двигаются в пространстве, избегая разговоров. «Это напоминает как бы броуновское движение свободных частиц, которые могут сталкиваться и снова расходиться. Через какое-то время по хлопку, не открывая глаз, участники соединяются в “молекулу, состоящую из двух атомов». При этом каждый прислушивается к своим ощущениям, пытается понять, что с ним происходит при столкновении с другим участником. (Ведущий ведет диалог, задает уточняющие вопросы)

«Аквариум» — это техника взаимодействия, при которой участники делятся на группы (семьи). Одна группа размещается в центре аудитории, создавая внутренний круг. Участники группы начинают обговаривать проблему, предложенную ведущим. Все остальные молча наблюдают за решением проблемы. На работу отводится до 5 минут. После решения проблемы группа занимает место во внешнем кругу, а ведущий задает вопросы другим участникам. Данная технология способствует моделированию собственной системы ценностей и вариативному проектированию.

Кейс-технология (кейс-метод) — это интерактивная технология, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у участников новых качеств и умений. Главное её предназначение — развивать способность разрабатывать проблемы и находить их решение, учиться работать с информацией. При этом акцент делается не на получение готовых знаний, а на их выработку, на сотворчество членов семьи. Несомненным достоинством кейс-метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей, устойчивых жизненных позиций и установок, нового мироощущения и миропреобразования.

Техника «Пила» позволяет участникам получить большое количество информации в течение короткого промежутка

времени, служит способом решения сложной проблемы, требующей определённых знаний. В этой технике проблема делится на вопросы по количеству участников в каждой группе (семье). Каждому представителю предлагается стать «экспертом» по одному из вопросов. После того как эксперты проработали свои вопросы индивидуально, организуются «встречи экспертов»: подлинные семьи временно распадаются, и эксперты, изучающие один и тот же вопрос, но относящиеся к разным семьям, сходятся вместе, коллективно обсуждают свой вопрос и выясняют трудные места. Затем «эксперты» расходятся по своим настоящим семьям. В каждой исходной группе (семье) «эксперты» последовательно выступают по своему вопросу. По окончании работы каждая группа (семья) высказывает свое мнение в решении обсуждаемой проблемы. Остальные слушают, спрашивают, уточняют. Обсуждение завершается коллективной рефлексией.

Указанные технологии, используемые семейными тьюторами, уже доказали свою эффективность и могут быть рекомендованы для решения внутрисемейных воспитательных проблем.

### Литература

1. Баркова Н. Н. Технология тьюторства как выход из педагогического тупика/Сб. мат-ов XI Международной научно-практической конференции (XXIII Всероссийской конференции) 30–31 октября 2018 г. «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества». — М., 2018. С. 124–128.
2. Васильева В. С. Шаг навстречу: тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие //В. С. Васильева, М. А. Кузнецова, Т. А. Полицкая, Т. В. Абулханова. — Челябинск: «Цицero», 2017. — 170 с.
3. Ковалёва Т. М. Принцип индивидуализации в профессии тьютора в российском образовании: Учебное электронное издание. Исторические истоки и теоретические основы тьюторства. Учебно-

практическое электронное издание: хрестоматийный учебник по дисциплине «Исторические истоки и теоретические основы тьюторства» (уровень магистратуры, направление «Психолого-педагогическое образование»).— Владивосток, 2014 г.

Захаров К. П.

Гулк Е. Б.

## Ролевые позиции при обучении на массовых открытых онлайн-курсах Coursera

*Статья посвящена ролевым позициям, возникающим при обучении в цифровой образовательной среде, дано сравнение офлайн- и онлайн-обучения. Рассмотрены ведущие ролевые позиции — ментора, фасилитатора в онлайн-проекте Coursera и роль тьютора в онлайн-обучении.*

**Ключевые слова:** цифровая образовательная среда, офлайн-обучение, онлайн-обучение, электронное образование, ролевые позиции при обучении, ментор, фасилитатор, тьютор.

Сегодня стало очевидным, что созданная цифровая среда может с успехом применяться и для обучения. Появляются цифровые манифесты, которые объясняют принципы существования новой среды и ее использования для обучения. Рождается даже цифровая педагогика, объясняющая возможности цифровой среды для обучения различных категорий населения. Появляется термин — электронное образование, мобильное обучение. Новая среда, как любое новое, привлекает энтузиастов, которые не всегда знакомы с дидактикой традиционного обучения, но стараются максимально использовать появившиеся возможности. Можно наблюдать, что многое в дидактике офлайн-обучения и онлайн-обучения совпадает, но есть и отличия, которые возможно и не удастся устранить и придется использовать оба способа обучения. И сегодня уже родилось даже понятие смешанного обучения.

В этой статье мы рассмотрим ролевые позиции при обучении в паре (ученик-ученик, учитель-ученик), а не в группе в традиционной и активной педагогике. Различные роли, возникающие при обучении в группе, широко используются



в альтернативных педагогических системах (Монтессори М., Штайнера Р., Френе С., Дьяченко В. К. и др.), а также в неформальном и информальном образовании, но пока еще слабо применимы в электронном образовании.

Появление массовых открытых онлайн-курсов (MOOCs) породило революцию в системе высшего образования, и за последние десять лет они претерпели значительные изменения как по контенту (содержанию) и форме подачи материала, так и по форматам — от единичных интернет-курсов до бакалаврских и магистерских программ, которые можно проходить онлайн и получать дипломы ведущих университетов мира. Оксфордский словарь английского языка дает следующее краткое определение MOOCs: «Учебный курс доступен через интернет безвозмездно для очень большого числа людей. Тот, кто решает пройти MOOCs, просто заходит на веб-сайт и записывается на курс» [1].

С развитием и широким распространением мобильных устройств в последнее время появился специальный термин «мобильное обучение». Так, по определению ЮНЕСКО, «мобильное обучение подразумевает использование мобильной технологии как отдельно, так и совместно с другими информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ), для организации учебного процесса вне зависимости от места и времени обучения. Обучение может принимать различные формы: с помощью мобильных устройств учащиеся могут получать доступ к образовательным ресурсам, связываться с другими пользователями, создавать контент в учебном классе и за его пределами» [2].

Многие исследователи цифровой образовательной среды выделяют надпрофессиональные навыки, которые помогают обучаться онлайн. Так, Голубева А. Н. выделяет следующие: способность обучаться; цифровая грамотность; командная работа; системное мышление; межотраслевая коммуникация; экологическое мышление и др. [3]. Среди этих навыков коммуникация, как способность обучаться, занимает ведущее место, так как законы восприятия, интериоризации (перевода понятия

из внешнего плана во внутренний) одинаково работают как в офлайн, так и в онлайн. При этом мы рассматриваем коммуникацию в русле системно-мыследеятельностного подхода [4] как особый слой мыследеятельности, через который выражается содержание мышления и деятельности человека, а под умениями коммуникации мы понимаем те, которые позволяют человеку оформлять свои мысли в тексты и понимать содержание чужих, авторских текстов.

В традиционном офлайн-обучении (предметно-классно-урочная система — ПКУС и лекционно-семинарская система — ЛСС) можно выделить следующие роли, возникающие при взаимодействии как учащихся между собой, так и учащихся с теми, кто учит: учитель (преподаватель) — объясняет, рассказывает, показывает; тренер — тренирует усвоенное знание и умение через подражание, повторение; консультант — отвечает на возникающие вопросы; контролер — проверяет усвоенное, сверяет его с образцом и дает обратную связь. В системе коллективного обучения (Дьяченко В. К., Мкртчян М. А.) в паре выделяют еще одну роль помощника при использовании методик ассоциативного диалога, позволяющего развивать высшие когнитивные функции.

Возникает несколько вопросов. Используются ли эти ролевые позиции при обучении в онлайн? Готовы ли те, кто организует обучение онлайн к этим ролевым позициям, к созданию условий для их возникновения и к их сопровождению?

Представим роли при взаимодействии в процессе обучения офлайн и онлайн (на примере Coursera) в следующей таблице.

**Роли при обучении офлайн и онлайн при непосредственном взаимодействии участников образовательного процесса**

Офлайн	ПКУС и ЛСС (реализует)	Альтернативное обучение – КСО (реализует)	Онлайн (Coursera)	Кто осуществляет
учитель (преподаватель)	учитель-предметник	ученики-первоводчики	учитель (преподаватель)	автор курса

тренер	учитель-предметник	ученики	ментор	учащиеся, успешно окончившие курс
консультант	учитель-предметник	старшие ученики	консультант	автор курса
контролер	учитель-предметник	старшие ученики	ментор (преподаватель)	менторы, получившие специальную подготовку, автор курса
помощник	учитель-предметник	ученики	фасилитатор	менторы, получившие тьюторские компетенности

Как видно из таблицы, традиционное обучение практически не использует другие ролевые позиции учеников, что и понятно, так как основную часть времени занимает общение по групповой оргформе учебной работы («один говорит, а все слушают»), а горизонтальные связи практически не используются. Совершенно другая картина в альтернативных педагогических системах, базирующихся на методах и принципах активной педагогики (например, в КСО — Ривин А. Г., Дьяченко В. К., Мкртчян М. А.), где используются методики ассоциативного диалога, позволяющие ученикам общаться друг с другом в процессе обучения как горизонтально (со сверстниками), так и вертикально (с более старшими и младшими учениками) [5]. Учитель (преподаватель) выполняет в основном управленческую, организаторскую, методическую, контролирующую функции.

Совсем другая картина использования ролевых позиций возникает при обучении в онлайн. Для примера мы взяли платформу Coursera, как успешно развивающийся образовательный онлайн-проект, доступный для студентов из разных стран, говорящих на разных языках. При этом один из его главных

принципов — применение интерактивных технологий обучения, которые подразумевают активное взаимодействие между преподавателями и студентами, а также между студентами и их сверстниками. Поэтому все ролевые позиции, которые используются в активной педагогике, взяты на вооружение и в цифровой педагогике. Но появилось и одно очень существенное добавление — в онлайн широко используется идея создания обучающегося сообщества. Цифровая среда позволяет это сделать, и многие авторы курсов (MOOCs) работают в этом направлении.

Coursera при непосредственном общении при обучении учащихся курса активно использует две ролевые позиции — ментора и фасилитатора. Помимо общения с учениками, эти ролевые позиции несут много других функций, которые помогают эффективному функционированию онлайн-курса (тестирование курса до начала запуска, сбор и обработку результатов обратной связи с учащимися, техническую поддержку и др.). Но мы рассмотрим только те функции, которые они выполняют при коммуникации, взаимодействии с учениками. Coursera считает ментором активного участника учебного сообщества, который помогает улучшать обучение на курсе посредством общения и модерирование форума и установлением обратной связи с учащимися. Ментор (модератор) Coursera — это студент, который недавно успешно прошел курс, на котором планирует работать ментором, набрал более 82% и прошел курс специального обучения.

В последнее время появилась еще одна ролевая позиция — фасилитатор, который является продвинутым ментором и осуществляет учебную поддержку студентов; конструктивную обратную связь; техподдержку; стимулирование сообщества и общение с учащимися таким образом, чтобы совместно с ними строить новое знание.

Рассмотрим ролевые позиции — ментор и фасилитатор — с дидактической точки зрения.

Ментор помогает освоить новый материал студенту через свой личный пример. Он умеет решать задачи, составлять кейсы, разрабатывать проекты и готов показать, рассказать, как он это делает, всем желающим. Результатом его общения будет репродуктивный переход умения от ментора к учащемуся через подражание. Требования к ментору — должен знать материал, уметь выполнять то или иное действие, уметь эмпатично сопровождать своего подопечного. Эмпатия, наблюдение, внимательность к особенностям учащегося — вот необходимые качества ментора. Иногда эту роль называют модератор.

Фасилитатор же, в отличие от ментора, действует не сколько на репродуктивном уровне, сколько на уровне воспроизведения, то есть расширяет контекст решаемой задачи, формируемого умения и предлагает учащемуся самому справиться с переходом от познанного к непознанному, от того, что он не умеет, к тому, чему он научился. Он определяет уровень актуального развития ученика в данном вопросе (то есть то, что ученик знает, умеет, может сделать сам, без помощи со стороны), подводит ученика к затруднению и предоставляет ему возможность самому его преодолеть. Конечно, фасилитатор должен обладать всеми качествами ментора, но к ним добавляется умение определить уровень актуального развития учащегося, создать ситуацию, когда он сам не может сразу же ее разрешить, и помочь ему правильно поставленными вопросами справиться с трудностью (это искусство «майевтики» Сократа). Разработчики Coursera считают, что фасилитаторы должны не только сопровождать учащихся в их индивидуальном продвижении, поддерживать обратную связь, расширять горизонты, но и создавать, поддерживать и развивать учебное сообщество, помогать им совместно строить знания.

На наш взгляд, организаторы Coursera вплотную подошли к новой ролевой позиции, которая пока еще институционально не оформлена в онлайн, но в офлайн-обучении присутствует давно. Это позиция тьютора.

Если фасилитатор работает только в заданном контенте (содержании), в рамках только той дисциплины, которую изучают студенты, то тьютор, обладая всеми качествами фасилитатора, должен владеть еще и тьюторской компетентностью. А именно, не только помогать студенту продвигаться в своем темпе в рамках заданной дисциплины, но и расширять его видение до смежных дисциплин, помогать ему рефлексировать свои собственные изменения при обучении, то есть помогает ученику обрести такое фундаментальное качество, как умение учиться. Можно сказать, что тьютор помогает ученику понять какую роль играет изучаемый курс в его карьере, личном развитии, самореализации и насколько он важен при его дальнейшем обучении в течение всей жизни.

Сегодня в дистанционном обучении в нашей стране широко обсуждается использование тьютора, наделение его новым функционалом по отслеживанию, корректировке и сопровождению индивидуальной программы обучения студента, проведение им индивидуальных и групповых тьюториалов, поддержка тьютором заинтересованности студента на всем этапе обучения, активизация процесса обучения [6]. Однако опыт Coursera, как лидера в онлайн-обучении нельзя не учитывать. Мало формально ввести эту должность в онлайн, нужно обеспечить его работу необходимыми ресурсами. Для этого нужны более совершенные возможности цифровых образовательных ресурсов и интернет пятого поколения.

#### Литература

1. Электронный Оксфордский словарь / Официальный сайт Oxford University Press, [2017].— URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/us/МООС> (дата обращения: 08.09.2019)
2. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения. ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. 2015. Электрон. дан. Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>, свободный. Загл. с экрана (дата обращения: 22.09.2018).

3. Голубева А. Н. Массовые открытые онлайн-курсы: понятие, классификация и опыт применения в системе высшего образования // Московский педагогический государственный университет, № 7, 2017, сс. 25–29.
4. Щедровицкий Г. П. Избранные труды.— М.: Школа культурной политики, 1995.— с. 133–138.
5. Мкртчян М. А. О проблеме понимания в коммуникации. // Организационно-деятельностные игры в образовании.— Красноярск, РИО КГПУ, 2001.— 100 с.
6. Шамсутдинов Р. Р., Абдурахманова А. Р. Роль тьютора в системе дистанционного обучения // Молодой ученый.— 2014.— № 4.— С. 1134–1135.— URL <https://moluch.ru/archive/63/9835/> (дата обращения: 08.09.2019).

## Трансактный анализ — ресурс в тьюторском сопровождении

*В статье показано, что трансактный анализ Эрика Берна может стать ресурсом и провокативным стимулом создания образовательной ситуации, способной усиливать эффект взаимодействия тьютора и тьюторанта в процессе тьюторского сопровождения.*

В процессе обращения в течение пяти лет к трансактному анализу (ТА) на занятиях с магистрантами, обучающимися по направлению 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», и аспирантами, осваивающими педагогические основы преподавания в вузе, мы пришли к выводу, что в тьюторском сопровождении не просто возможно, но и необходимо на первом этапе работы с тьюторантом (тьюторантами) использовать этот метод как ресурс, который может стать средством возможных достижений в профессиональной деятельности. В начале учебного года на вводной оргдеятельностной игре с первокурсниками-магистрантами и введении в учебную дисциплину нами предлагается инвариант по освоению ТА. В 2018 году выпускница магистерской программы «Тьюторское сопровождение в образовании» защитила выпускную квалификационную работу на тему «Тьюторское сопровождение становления позиции Взрослого у иностранного студента магистратуры», содержание которой раскрыло техники применения ТА, проявление китайскими студентками позиции Взрослого при осуществлении выбора своего поведения в ситуациях неопределенности; создание ситуаций для развития рефлексивных способностей.

Обратная связь после знакомства с методом ТА, выполнения упражнений, просмотра видеолекций В. А. Петровского «Трансактный анализ» показала, что метод принят. Но предметом нашего исследования пока не стало использование полученного



обучающимися опыта в педагогической деятельности. Вместе с тем это становится актуальным: в рамке педагогики развития основным новообразованием участника образовательных процессов, по мнению Б. Д. Эльконина, становится субъектное отношение к культурной форме. Субъектное отношение предполагает инициативу и самостоятельность в опробовании культурных форм. Результатом образования всегда является построение в каких-то областях определенного действия, завершения своей активности и адекватная его оценка [6]. Такой посыл вызывает желание рефлексивно отнестись к собственному опыту применения трансактного анализа в тьюторском сопровождении, оценить его ресурсность при проектировании образовательной ситуации.

На наш взгляд, важно обращение к ценностно-смысловой структуре ситуации. Понятие «ценностно-смысловая структура ситуации» ввел О. К. Тихомиров. Оно характеризует эффект взаимодействия человека с объективно заданными условиями. Ученым было доказано, что объективно заданная ситуация в ходе мыслительной деятельности обретает ценностно-смысловые измерения. Смыслы возникают в результате взаимодействия человека, понимаемого как открытая, саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система, с его средой [3].

В теории психологических систем Человек понимается как самоорганизующаяся система, порождающая психологические новообразования и опирающаяся на них в своем самодвижении. В основе данной теории лежит представление о «порождающем эффекте взаимодействия» (В. Е. Ключко). Система расширяется за счет взаимодействия с внешним, делая его внутренним. Сознание есть способность человека видеть мир отдельно от себя, но при этом только ту часть мира, которая соответствует ему как человеку, устойчивое бытие которого зависит от его способности обнаруживать в мире то, что отвечает его потребностям и возможностям [4]. Таким образом, любая ситуация есть проекция человека в объективную реальность.

Определим образовательную ситуацию как ситуацию образовательного напряжения, возникающую спонтанно или организуемую тьютором, требующую своего разрешения через специально организованное взаимодействие и совместную деятельность тьютора и тьюторанта. Ее целью является рождение тьюторантами образовательного продукта в ходе деятельности. Такие продукты могут быть как материальными (рассказ, схема, коллаж и т. д.), так и нематериальными (новое знание, образ, идея, отношение, переживание). Внутренние результаты осознаются при рефлексии. Получаемый в результате образовательный продукт непредсказуем.

Проектирование образовательной ситуации предполагает наличие личностно-смыслового диалога тьютора и тьюторанта. Тьютор обращается к эго-состоянию Взрослый в тьюторанте, не потакает капризам Ребенка и не успокаивает разгневанного Родителя в нем. Вместе с тем, тьютор, владеющий методом транзактного анализа, на любом этапе тьюторского сопровождения сможет выявить навязанные сценарии из прошлого и поможет освободиться от них, поможет достичь автономии личности и принятия независимых решений.

Реализуя свою готовность к действию, агент активности опирается на ресурсы, предоставляемые обстоятельствами [5]. «Провокативный стимул» — это все то, что способно воздействовать на субъект извне и обладать для него потенциальной значимостью (вещь, человек, текст, какое-либо событие, фрагмент окружающей среды (В. А. Петровский). Вполне оправдано, по нашему глубокому убеждению, провокативным стимулом для самоопределения тьюторанта во взаимодействии с тьютором считать метод ТА.

В. В. Бондарева в своем диссертационном исследовании рассмотрела образовательный транзактный анализ (ОТА) как средство психолого-педагогической поддержки учителя в постдипломном образовании для реконструкции личности на основе пересмотра жизненных позиций, осознания непродуктивных стереотипов поведения, мешающих принятию адекватных

решений, формирования новой системы ценностей, исходя из собственных потребностей и возможностей [4]. В процессе экспериментального обучения все учащиеся были самостоятельны в выборе темпа обучения, учебного материала, методов оценивания, организации пространства. Эти положения вполне согласуются с сущностью тьюторского сопровождения. Когда идет познание неизвестных тьюторанту образовательных объектов неизвестными ему способами, тьютор осуществляет сопровождающую деятельность. Тьютор помогает тьюторанту овладеть не способами познания, а способами самоопределения — анализом возникшей ситуации, рефлексией выполненных действий, формулированием целей, отбором оптимальных средств для их достижения, включением механизма самоопределения тьюторанта в любой образовательной ситуации. Тьютор помогает тьюторантам использовать свои собственные резервы, контролировать поведение со стороны Взрослого эго-состояния и изменять жизненный сценарий и восприятие жизни в сторону «я — о'кей, ты — о'кей». Новым в системном мировоззрении образовательного трансактного анализа является то, что методы изменения непосредственно действуют на систему взаимодействий, а не на отдельную ячейку данной системы. Основой ОТА является модель эго-состояний как совокупности связанных друг с другом поведений, мыслей и чувств, как способ проявления личности в данный момент. Метод ОТА работает в направлении индивидуальных изменений, но уделяет большое внимание самому взаимодействию личности со средой. ОТА базируется на следующих методологических принципах, применимых в тьюторском сопровождении (А. И. Субетто, 2005 г.):

- кооперированного взаимодействия, ориентированного на формирование единых позиций взаимодействия;
- миссии специалиста как фасилитатора взаимодействия, призванного создать креативную среду, способствующую решению каждым из участников собственных проблем, блокирующих реализацию педагогической функции и ее развития;

- итерационной рефлексии, включающей три этапа: 1) формирование осведомленности (рефлексия над коммуникационной структурой); 2) исследование себя; 3) изменение установок, возникающих в проблемной ситуации взаимодействия.

Э. Берн считал ТА рациональным методом понимания поведенческих реакций, базирующихся на том, что каждый индивидум может обучиться мыслить за себя, доверять себе, открыто выказывать собственные чувства, принимать независимые решения, выстраивать близкие контакты. «Трансакция» в переводе «сделка». Поэтому в общении важно договориться тьютору и тьюторанту в ситуации, когда Взрослый, хочет, например, серьезно обсудить проблему с другим Взрослым, но на его месте раздраженный Родитель или обиженный Ребенок. Выполнение упражнения на построение коллажа (изобразительной композиции, включающей вырезки из цветных газет и журналов, фотографии, небольшие предметы) по теме: «Мои желания, возможности и обязанности» позволяет лучше понять структуру личности по Э. Берну: «Ребенок (желания) — Взрослый (возможности) — Родитель (долженствование)». Смысл упражнения: способствовать более полному осознанию своих желаний и возможностей, постановке личностных целей.

Трансактный анализ связан со словом, эмоциями и чувствами. Если Родитель — это преподанная концепция жизни, Ребенок — концепция жизни через чувства, то Взрослый — это концепция жизни через мышление, основанная на сборе и обработке информации. Техника «пустых стульев» может помочь тьюторанту, «посадив» свои эго-состояния на отдельный стул, призвать их к взаимодействию.

Тьютор работает с Будущим. На языке ТА отношения, стимулирующие личностный рост и позитивный потенциал, заложенный в Ребенке, создаются положительным воспитывающим Родителем. Вместе с тем другой ценностью подхода ТА и его целью является стимулирование Взрослого отношения к своему прошлому, настоящему и будущему.

Первым шагом тьютора является помощь тьюторантам в обретении эго-состояния Взрослого, рефлексивного отношения к новому опыту. Определение эго-состояния тьюторанта возможно в ходе фиксации вербальных и невербальных признаков поведения; в ходе изучения истории прошлой жизни человека, в частности, используя прием «нарратив».

Образовательная ситуация допускает открытое, неокончателное решение главной проблемы, что побуждает тьюторанта к поиску других решений, выбору собственного пути решения образовательной задачи и продвижения по этому пути в соответствии со своими особенностями. Тьютор не только проблематизирует ситуацию, но и дает ресурс — метод ТА, сопровождает образовательное движение тьюторантов в освоении этого метода, формировании новой жизненной позиции на основе осознанных потребностей и возможностей.

### Литература

1. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии / Э. Берн.— М.: Эксмо, 2009.
2. Бондарева В. В. Образовательный трансактный анализ как средство психолого-педагогической поддержки учителя: диссертация... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург.— 2005.
3. Ключко В. Е. Онтология смысла и смыслообразование (размышления в связи с юбилеем О. К. Тихомирова). Вестник Московского университета. Серия 14. Психология — 2013.— № 2 — С. 106–120.
4. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Психология инновационного поведения. Томск, 2009. Раздел «Системная антропологическая психология». Методологическое введение. Целостный человек как предмет психологического исследования. С. 70–77.
5. Петровский В. А. Метасловарь трансактного анализа // Берн Э. Трансактный анализ в психотерапии. М.: Академический Проект, 2001.— С. 7–28.

6. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: пробное действие как основа образования // Вестник Международной Ассоциации «Развивающее Обучение» 2003.— № 11. URL: [http://old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik\\_11/v11\\_elkonin.htm](http://old.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_11/v11_elkonin.htm)

## Исследование моделей сопровождения профессионального роста педагога в системе образования Московского района Санкт-Петербурга

*В рамках сопровождения профессионального роста педагога возрождается интерес к институту наставничества. В статье представлены результаты пилотажного исследования существующих практик наставничества в школах Московского района Санкт-Петербурга. На основе анализа полученных результатов выявлены новые модели наставничества, построен оптимальный профиль наставника и определены возможности применения наставничества в образовательных организациях района.*

Фокусом нашего исследования является практика сопровождения профессионального роста педагога и ее организационные формы, а также эффективность существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития педагогов школ Московского района Санкт-Петербурга. Некоторые результаты были представлены на площадке научно-практического семинара «Современные технологии сопровождения профессионального роста педагогов» в рамках Санкт-Петербургского образовательного форума в марте 2019 года.

Информационно-методический центр (ИМЦ), как оператор этого события, анонсировал участникам три взаимосвязанных направления:

- формирование в образовательном учреждении условий для профессионального развития педагогов;
- тьюторское сопровождение педагогов;
- новые форматы наставничества.

В нашем исследовании участвовали 4 группы: руководители ОУ (выборка — 35 человек), молодые или малоопытные

педагоги (35), методисты (16), педагоги-наставники (65). Для каждой группы разработан свой вариант опросника. Использовали некоторые характеристики новых форм наставничества из типологии Эсауловой И.А. [1]. Здесь ссылка на анкету молодого педагога: <https://docs.google.com/forms/d/1C6dm4aDFkBJHYLXj6HDrGkSMKeiZq8LY-G6tn63jH2k/edit?ts=5c933c18>

При этом выборка педагогов-наставников формировалась по результатам опроса руководителей, методистов и молодых педагогов. Это по их рекомендации педагог заполнял анкету наставника.

Предварительно была проведена работа по выявлению существующих практик сопровождения профессиональной адаптации и развития в школах нашего района. Результаты были получены эмпирическим путем, посредством анализа сайтов учреждений на наличие Положения о наставничестве, изучения отчетов экспериментальных площадок, конкурсных и аттестационных папок педагогов. Мы предполагали, что в разных формах явление наставничества характерно для всех школ района. Результаты анкетирования руководителей это подтвердили.

А организационные модели, формы и эффективность этого процесса стали исследовательской задачей.

Нам удалось сформировать перечень[1] форм сопровождения педагога в системе образования района (сюда мы добавили практики сопровождения, которые реализуются методистами и преподавателями ИМЦ). Описание формы сопровождения носит эмпирический характер и открыто для уточнений педагогами, которые живут в этой практике.

Перечень был представлен участникам анкетирования с вопросом: «Как бы вы охарактеризовали модель наставничества, которая реализуется в вашей организации?»

Около 50% молодых педагогов попадали в практику ситуационного наставничества (так мы договорились называть



разновидность традиционной модели наставничества, или наставничество «один на один», по запросу); 40% знакомы с системной практикой традиционного наставничества; 16% молодых педагогов отметили свое участие в так называемом «реверсном наставничестве», когда младший по возрасту и опыту наставляет более высококвалифицированного коллегу по вопросам новых тенденций, технологий.

16% молодых педагогов на себе испытали воздействие менторов. Менторство понимается как личностные долговременные взаимоотношения между опытным наставником и новичком, которые позволяют последнему развиваться профессионально, академически или личностно.

Руководители утверждают (80%), что доминантой в сопровождении является традиционная форма наставничества, они также знают, что существуют коучинг (12%) и тьюторство (7%).

Если говорить о педагогах-наставниках, то 32% говорят об использовании технологии коучинга, 30% работают в традиционном сопровождении, а еще треть признается в ситуационном наставничестве.

Группа методистов ИМЦ преимущественно работает в ситуационном наставничестве (60%), используют коучинг (35%) и еще у 30% появляется форма, которую специалисты называют «виртуальным наставничеством». Такая модель может применяться, когда наставник и его подопечный не имеют возможности часто встречаться лично, но, как и для дистанционного обучения, личное общение должно быть реализовано через посредничество интернет-технологий. Некоторые из методистов ИМЦ ведут программы повышения квалификации на платформе moodle, поэтому этот процент является естественным результатом изменения в формате обучения.

Наиболее редкими формами наставничества в наших школах являются:

- Групповое наставничество — модель, в которой один наставник/команда работает с группой подопечных одновременно,

- когда в организации не имеется требуемого количества наставников; чаще всего это случаи работы наставника с командой для подготовки к конкурсу, участию в проекте, хотя эта форма экономически приоритетна и поэтому отмечена руководителями для освоения в ближайшем будущем;
- Флэш-наставничество, в котором педагоги, желающие выступить в роли наставника, должны участвовать в короткой встрече с возможными подопечными, здесь наставники могут поделиться опытом по построению карьеры и дать некоторые рекомендации. После этой встречи ее участники решают, хотели бы они продолжить отношения наставничества или нет;
  - Саморегулируемое наставничество, когда опытные педагоги добровольно выдвигают себя в список наставников. При этом сотрудник, нуждающийся в наставнике, может выбирать для себя того, кто, по его мнению, может оказать лучшую помощь и поддержку, более совместим с ним. Очевидно, что подобный формат сложнее в организации и подвергает риску репутацию педагога, выдвигающегося на позицию наставника. Тем не менее эти формы используются школами района при реализации программ инновационных площадок и ресурсных центров (ОУ № 376, 643, 489, 544).

Отвечая на вопрос, «Какие модели вы хотите освоить?», 30% педагогов-наставников указывают на намерение освоить тьюторство, 46%, интересуются освоением коучинга, среди методистов — 56%. Почему коучинг так востребован опытными педагогами? В процессе интервью получили некоторые объяснения: «Коуч может быть профессионалом из любой сферы, даже самой далекой от деятельности его подопечного», «Коучинг — это партнерские отношения, при которых общение происходит на равных», «Этот метод используется для поиска нестандартных, творческих, уникальных решений». «Как правило, коучинг сфокусирован на достижении четко определенных целей».

Тьюторство воспринимается опытными педагогами и руководителями, как одна из институционализированных форм наставничества. «Тьютор — уже сложившаяся и законодательно закреплённая педагогическая позиция, которая обеспечивает возможность разработки индивидуальных образовательных программ обучающихся, сопровождая процесс индивидуального продвижения на всех уровнях образования, но требует систематического индивидуального взаимодействия тьютора и тьюторанта, при этом достаточно затратная по ресурсам: финансам, времени, организации».

Молодые педагоги поддерживают наставников в моделях тьюторства, коучинга (по 20%), столько же хотели бы, выбрать наставника в модели «саморегулируемого наставничества»; и почти 40% хотели бы иметь классического наставника. Разумное решение предлагают руководители: они хотят, чтобы в их школе были разные модели сопровождения педагога. И это говорит о возможности выбора индивидуального подхода к профессиональному развитию молодых.

Всю систему наставничества можно условно разбить на три этапа:

1. Адаптация к требованиям профессиональной среды (процесс включения во внешние и внутренние составляющие образовательного процесса учреждения; изменение поведения в соответствии с требованиями профессиональной среды);
2. Обучение (процесс освоения знаний, навыков; организация профессиональных проб и стажировок для приобретения базовых компетенций в процессе самостоятельной деятельности).
3. Сопровождение (процесс улучшения качественных характеристик умений или знаний в профессии; использование уже приобретенных знаний и умений в новой ситуации или со специфической целью, формирование компетенций; консультирование и рефлексия результатов).

Отвечая на вопрос, «Насколько каждый этап наставничества реализуется в вашей организации и какому из этапов вы

планируете уделить больше внимания в ближайшее время», молодые больше обращают внимание на процесс адаптации и обучения, и практически нет готовности участвовать в процессе сопровождения; для руководителей вообще процесс адаптации не интересен. И нам предстоит выяснить, почему? Методисты и педагоги-наставники в целом понимают важность и последовательность всех этапов наставничества.

В процессе анкетирования мы попросили построить оптимальный профиль наставника, воспользовавшись опросником, разработанным в бизнесе <https://donskih.ru/2016/12/kak-pravilno-vybrat-nastavnika/>:

Таблица 1

№	Характеристика/ качество	руководители	наставники	молодые	методисты	Описание характеристики
1.	Высокий уровень лояльности к системе образования и своему учреждению	4,5	4,6	3,9	4,3.	Педагог является носителем ключевых ценностей системы образования и своего учреждения. Он соблюдает правила и нормы, берет на себя ответственность и проявляет гибкость, участвуя в общественном управлении ОУ
2.	Владение технологиями сопровождения	3,8	3,4	4,2	4,6	прошел обучение как наставник и владеет одной из технологий сопровождения: коучинг, фасилитаторство, менторство, тьюторство, другое
3.	Значительный опыт в своей профессиональной деятельности	4,5	4,6	4,5	4,8	имеет серьезный стаж в должности и обладает компетенциями, практическим и жизненным опытом, признанным профессиональным сообществом и руководителями

4.	Желание быть наставником	4,8	4,4	4,7	4,7	показывает искреннее стремление помогать подопечному, всячески способствовать его личностному и профессиональному росту
5.	Готовность инвестировать свое время в развитие другого человека	4,4	4,2	4,4	4,3	для педагога стремление помогать является безусловной ценностью
6.	Способность к конструктивной критике и обратной связи	4,4	4,2	4,8	4,2	способен давать оценку действий того или иного человека, содержащую конкретные предложения и рекомендации по улучшению его работы
7.	Обучаемость, способность к личному развитию и профессиональному росту	4,6	4,5	4,8	4,9.	демонстрирует желание и способность постигать что-то новое, повышать свою квалификацию и является экспертом для других педагогов
8.	Коммуникабельность	4,8	4,7	4,9	4,6	умеет находить общий язык с коллегами, родителями, партнерами
9.	Лидерство	4,2	4,3	3,9	3,8	способен увлечь, вдохновить, повести за собой и подобрать правильные слова для мотивации других
10.	Умение выстраивать ровные рабочие отношения	4,5	4,5	4,4	3,9	не допускает конфликтных ситуаций в общении, а если же они все-таки возникли, умеет конструктивно их разрешить

В таблице мы привели средние показатели по выборкам. Наиболее высокие значения по характеристикам: «Обучаемость, способность к личному развитию и профессиональному росту», «Коммуникабельность», «Значительный опыт в своей профессиональной деятельности», «Желание быть наставником». Наименее значимые и по этим характеристикам существуют расхождения в оценках разных групп: «Высокий уровень лояльности к системе образования и своему учреждению», «Лидерство», «Владение технологиями сопровождения».

Для системного и визуального представления полученных результатов была сформирована интерактивная база практик и наставников/тьюторов/ коучей /менторов Московского района Санкт-Петербурга.

Проведен анализ востребованных программ повышения квалификации; внесены коррективы новую Программу развития ИМЦ до 2024 года. <http://imc-mosk.ru/verxnee-menu/svedeniya-ob-imcz/dokumentyi.html>

### Литература

1. Эсаулова И. А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала, «Стратегии бизнеса», № 6 за 2017 год. [https://www.cfin.ru/management/people/dev\\_val/mentoring\\_models\\_personnel\\_learning.shtml](https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/mentoring_models_personnel_learning.shtml)

## **Использование коммуникаций при дистанционной деятельности тьютора для создания условий индивидуализации образовательного процесса**

*Статья посвящена организации условий индивидуализации образовательного процесса при дистанционной работе тьютора, предложены модели индивидуализации образовательной деятельности при дистанционном обучении, описаны психолого-педагогические проблемы общения в среде Интернет, дан перечень задач тьютора при организации коммуникаций с учеником в условиях дистанционного обучения.*

Индивидуализация обучения как организация учебного процесса, при котором выбор способов, приёмов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся [1], выступает ключевой идеей современного общего образования. Федеральные государственные образовательные стандарты на всех уровнях общего образования ориентированы на то, чтобы обеспечивать условия для индивидуального развития всех обучающихся. Во ФГОС НОО обозначены условия индивидуализации для всех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения,— одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья [2]. ФГОС ООО трактует индивидуализацию процесса образования посредством проектирования и реализации индивидуальных образовательных планов обучающихся, обеспечения их эффективной самостоятельной работы при поддержке педагогических работников и тьюторов [3]. ФГОС СОО декларирует удовлетворение индивидуальных запросов обучающихся за счет предоставления им возможности формирования индивидуальных учебных планов, включающих учебные предметы из обязательных предметных областей (на базовом или углубленном уровне), дополнительные

учебные предметы, курсы по выбору обучающихся, выполнение индивидуального проекта [4].

С развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и методической базы дистанционного преподавания появились возможности для использования новых инструментов и методик для индивидуализации образовательной деятельности обучаемых в тьюторской деятельности, особенно, когда речь идет о дистанционном взаимодействии.

В целом к дидактическим возможностям ИКТ [5] относятся такие виды деятельности, как:

- моделирование и визуализация информации об изучаемых объектах;
- интерактивное взаимодействие пользователя и средства ИКТ;
- хранение больших объемов информации с возможностью легкого доступа к ним;
- автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента;
- автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля результатов усвоения;
- информационное взаимодействие между участниками образовательного процесса с помощью локальных и глобальной компьютерных сетей.

Организовать условия для индивидуализации процесса взаимодействия тьютору возможно путем построения модели индивидуализации образовательной деятельности при дистанционном обучении (ДО), разработанной на базе известных моделей ДО Полат Е. С. [6]:



Название модели	Описание организации учебного процесса в рамках модели	Описание способов индивидуализации образовательной деятельности в рамках модели
Модель А. Распределенный класс	Учебный процесс проводится в режиме реального времени. На занятиях присутствует очная группа, которую обучает преподаватель в классе. К очному занятию в назначенное время через видеоконференцсвязь подключаются из дома или из оборудованных аудиторий дистанционные ученики. Они являются активными участниками учебного процесса, отвечают на вопросы учителя, выполняют задания на уроке, присылая файлы по e-mail или отвечая устно в микрофон веб-камеры. Для выполнения домашних заданий для дистанционных учеников организован дистанционный курс, находящийся в системе ДО и включающий теоретические материалы, контрольные задания, электронные ресурсы.	В данной модели индивидуализация образовательной деятельности обучающихся реализуется в виде работы учителя на уроке с дистанционными учениками с учетом их особенностей и потребностей, а также при проверке присланных ими заданий и их комментировании.
Модель В. Самостоятельная работа учащихся	Эта модель рассчитана на самостоятельную работу учеников в асинхронном режиме. Образовательная организация обеспечивает дистанционных учащихся методическими и учебными материалами, программами. Учащиеся для консультаций контактируют с преподавателем, который отвечает на вопросы, оценивает текущие и контрольные работы. Для самостоятельной работы учеников организован дистанционный курс, находящийся в системе ДО и включающий теоретические материалы, контрольные задания, программное обеспечение, инструкции, интерактивные тренажеры, электронные библиотеки и иные ресурсы, размещенные в системе дистанционного обучения и в сети Интернет. Модель предусматривает контактирование учеников с преподавателем посредством e-mail, видеоконференцсвязи, форума, чата, групп общения в социальных сетях.	В данной модели индивидуализация образовательной деятельности обучающихся реализуется в виде индивидуальных консультаций учителя с дистанционными учениками для разъяснения нового материала, по результатам выполнения заданий, для решения вопросов организации и проведения учебного процесса с учетом особенностей и потребностей дистанционных учеников.

Название модели	Описание организации учебного процесса в рамках модели	Описание способов индивидуализации образовательной деятельности в рамках модели
Модель С. Открытое образование + класс	Модель предполагает использование традиционных материалов (учебники, видео, CD), позволяющих ученику работать в индивидуальном темпе. Преподаватель ДО, используя различные средства коммуникаций, контактирует с учеником, консультируя его с учетом индивидуальных особенностей его познавательной деятельности. По мере необходимости в процессе обучения преподаватель использует интерактивные технологии для групповой работы с обучающимися.	В данной модели индивидуализация образовательной деятельности обучаемых реализуется в виде поддержки индивидуального темпа обучения ученика, заключающейся в различного рода консультациях.

Реализация дистанционного курса сопровождается и заканчивается контролем успеваемости учащихся с помощью различных средств ИКТ: синхронных (онлайн): видеоконференция, чат и асинхронных (офлайн): e-mail, форум, блог, твиттер, форум, вики-вики, списки рассылки, а также взаимоконтроля внутри учебной группы, самоконтроля. По сути, выстраивание коммуникаций нужно именно для эффективной обратной связи в ходе курса, поэтому уже на этапе проектирования курса по каждой теме для изучения уместно планировать задания для учеников и удобный вид коммуникации для работы именно над этим заданием. Выбор данных коммуникаций может быть важной задачей в деятельности тьютора. С учетом того, что в режиме офлайн у ученика есть время на обдумывание реплик, например, при виртуальной дискуссии в форуме, текста письма или статьи в блоге, тьютор способен выстроить эффективный механизм общения с подопечным. Кроме того, режим офлайн подразумевает работу в удобное время, что значительно облегчает задачу реакции на задания преподавателя или сообщения одноклассников, что более благоприятно с психологической точки зрения для обучения и общения.

Попадая в условиях ДО в новую среду общения, лишенную эмоций, мимики, жестов, непосредственного контакта «преподаватель-ученик», все участники образовательного процесса демонстрируют иные модели поведения, отличные от принятых в очном общении. Преподаватель склонен искать инструменты воздействия на дистанционных учеников, чтобы держать их под контролем, ученики же временами испытывают желание «скрыться» — не выйти на связь в назначенное время, не ответить на письмо и т.д. Со временем усилиями преподавателя ситуация меняется, приходит понимание, что при ДО важно сотрудничество, четкость инструкций и адекватные сроки на выполнение заданий. Однако множество конфликтов остаются неразрешенными, что порой ведет к ошибочному пониманию, что при ДО нельзя обучить (и обучиться) качественно. Помочь здесь может тьютор, знающий специфику телекоммуникационной среды и особенности поведения человека в этой среде.

При ДО происходит смена ведущего сенсорного канала на визуальный, что порождает новые ситуации и отношения. Все учебные материалы дистанционный ученик получает через экран монитора, читая текст или просматривая видеофайлы. И даже при участии в вебинарах или онлайн-консультациях он имеет возможность отключить собеседника при возникновении негативных эмоций, чего нельзя сделать при очном общении. Эта возможность не облегчает задачу решения проблемы, позволяет уйти от нее, что способствует увеличению проблемы. Кроме того, ДО выбирают те ученики, кто по объективным причинам не может находиться в конкретном месте в конкретное время (по болезни, в связи с проживанием в удаленных поселениях, вынужденные выезжать на сборы, гастролы, находящиеся в местах лишения свободы и т.д.), поэтому количество видеоконференций в режиме онлайн при ДО ограничено, и визуальный канал получения информации (материалов курса) в форме текста долгое время остается доминирующим.

Если при очном общении люди воспринимают друг друга на телесном, чувственном уровне, уровне эмоций, которые дополняют содержание общения, то при дистанционном общении на первый план выходит уровень интеллекта, выражающийся в текстах, рисунках, схемах, созданных участниками общения, то есть во всём, что лишено сенсорности, но выражает содержание, предмет общения [7].

Именно поэтому первые письма и рефлексии дистанционных учеников полны чувств и многословны — человек ищет возможность выплеска эмоций после работы в условиях четко заданных параметров дистанционного курса «прочитать теорию, выполнить задания, опубликовать работы, написать рефлексию...» Со временем у дистанционного ученика появляется навык коротко и емко формулировать свои мысли, грамотнее писать и оперативно реагировать на комментарии преподавателя.

Важной задачей тьютора, сопровождающего ученика в его дистанционной учебной деятельности, может быть оказание помощи в выработке индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на эффективное ДО, поскольку, попадая в новую учебную среду, учащиеся постоянно нуждаются в такого рода сопровождении и в человеке, которому они могли бы изложить свои проблемы и получить консультацию.

Тьютор до начала дистанционного обучения может провести пропедевтические или вводные тренинги (это можно осуществить и в дистанционном, и в очном формате), которые будут ориентированы на решение нескольких задач: принятие ученика себя таким, каков он есть; принятие своего окружения (развить навыки коммуникации, лидерских качеств, толерантности общения, предупреждения и выхода из конфликтных ситуаций); принятие учащимся внешнего мира (формирование коллектива учащихся, умения слушать и слышать других, умения вести дискуссию и аргументировать).

На основе анализа опыта различных курсов и программ ДО установлено, что наиболее эффективно можно организовать

учебный процесс в том случае, если количество обучаемых в группе не будет превышать 15–20 человек. Такое число связано с необходимостью обеспечить постоянное общение преподавателя с каждым отдельным учеником и группой в целом, использовать индивидуальный подход, что и в условиях очного обучения возможно лишь при той же пропорции — 1:20 [7].

Для эффективного проведения ДО преподавателю необходимо управлять учебной деятельностью обучаемых, контролировать и комментировать их контрольные и творческие работы, выступления в форуме, осуществлять мониторинг процесса обучения, а ученику дистанционного курса, в свою очередь, нужно иметь возможность интерактивного общения в устной и письменной форме как формального (при выполнении заданий), так и неформального (с одноклассниками, преподавателем), а также осуществлять само- и взаимоконтроль, иметь возможность запросить помощь на подготовительном этапе, осуществлять рефлексия собственной учебной деятельности. В ситуации запроса на помощь и поддержку роль тьютора трудно переоценить.

Часто проблемы общения при ДО связаны с индивидуальными особенностями личности. К ситуации общения с помощью обмена текстовыми сообщениями более адаптивны аудиалисты и визуалисты, хуже — кинестетики. Когда человек бессознательно испытывает дефицит какой-то информации («мне нужно видеть лицо собеседника, я из текста не могу понять его настроения»), ситуация им расценивается как угрожающая. Он начинает реагировать на собеседника как на агрессора «ответной» агрессией. Или человек получает информацию в непривычной для себя форме. Он не может вписать ее в свою систему оценок, к которой он привык. Поскольку такое распознавание все еще минует сознательную сферу, требуется время на осознание проблемы и перекодирование ее в привычную форму. Таков механизм психологической защиты. Все это встречается и в очном общении, но окружающие нас живые люди могут увидеть растерянное лицо и прийти на помощь. А в ситуации дистанционной

коммуникации ученику нужно осознать проблему и послать специальный запрос об этой помощи [7].

Что может сделать тьютор для эффективной работы с учеником в условиях ДО:

1. Идти навстречу пожеланиям ученика, оказывать ему поддержку и помощь, что существенно облегчит его адаптацию в новой учебной среде.
2. Учить ученика распределению собственного времени — придерживаться четких сроков отправки заданий по модулям.
3. Оперативно отвечать на вопросы ученика и его родителей, соблюдая сетевой этикет общения.
4. Четко формулировать инструкции для ученика по работе со средствами коммуникаций, по организации различных видов активности в виртуальной среде.
5. Выработать положительную (толерантную) реакцию на предложения от учеников (и их родителей) по поводу сопровождения дистанционного учебного процесса, разновидностей активностей, советов по увеличению сроков обучения и т. д.
6. Четко организовывать начало и завершение работы (инструкции, коммуникации, помощники, доработки и т. д.)
7. Стимулировать активность ученика и повышать его мотивацию к обучению.

В процессе сопровождения дистанционных курсов тьютор может столкнуться с рядом психолого-педагогических проблем, обусловленных общением в среде Интернет:

- как установить контакт между учениками;
- как создать рабочую обстановку в группе при проведении обучения;
- как организовать работу малых групп сотрудничества;
- как определить индивидуальные особенности восприятия информации учащимися;
- как определить эффективность методов обучения с учетом индивидуализации для организации учебного процесса;
- как повысить мотивацию детей к обучению.

Перечисленные выше проблемы вполне поддаются решению, если тьютор совместно с преподавателем проведет несколько мероприятий:

- организует личное общение внутри группы — создать форум знакомств, завести профили в соцсети и создать закрытую группу с фотографиями, видеороликами, постами обсуждений хобби, музыкальных и спортивных пристрастий;
- обсудит с учащимися правила, действующие на данном курсе (для данной учебной группы), отражающие наиболее важные аспекты обучения и особенности именно этой группы;
- включит в учебный план неформальные мероприятия («виртуальная вечеринка», совместный просмотр трансляции в сети Интернет концерта, спектакля, общая фонотека любимой музыки всех участников, обсуждение любимых фильмов или книг и т. п.);
- организует ролевые деловые игры на сплочение коллектива, формирования чувства взаимопомощи, ответственности за общее дело, организовывая процесс обучения таким образом, чтобы все участники побывали во всевозможных ролях по отношению друг к другу и руководителям проекта [7].

Подготовка тьютора к работе в системе ДО должна проводиться на стыке пониманий деятельности дистанционного преподавателя, психолога, технического специалиста по работе с IT-сервисами и коммуникациями сети Интернет и тьютора в классическом понимании этого звания.

Роль тьютора как источника поддержки и опоры для ученика может стать главной в учебном процессе для ребенка, что, безусловно, требует от тьютора высокого профессионализма.

## Литература

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко.— М.: «Народное образование», 1998—256 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ № 373 от 6 октября 2009 г., зарегистрирован в Минюсте РФ 22 декабря 2009 г., рег. № 17785).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ № 1897 от 17 декабря 2010 г., зарегистрирован в Минюсте РФ 1 февраля 2011 г., рег. № 196440).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413, зарегистрирован в Минюсте РФ 7 июня 2011 г., рег. № 24480).
5. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. И. В. Роберт, Т. А. Лавина.— М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012.— 69 с.
6. Авдеева С. М., Босова Л. Л., Никуличева Н. В., Хапаева С. С. Индивидуализация образовательной деятельности обучаемых на основе применения электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий: практическое пособие / С. М. Авдеева, Л. Л. Босова, Н. В. Никуличева, С. С. Хапаева.— М.: Федеральный институт развития образования, 2017.— 124 с.
7. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.; под ред. Е. С. Полат.— М.: Издательский центр «Академия», 2006.— 400 с.



Куляпин А. С.  
Косолапова Л. А.  
Костарева Т. В.

**Тьюторская позиция директора школы  
как условие создания образовательной системы,  
обеспечивающей пропедевтику освоения  
школьниками профессиональных компетенций**

*Особенность проявления тьюторской позиции у директора общеобразовательной организации заключается в направленности на создание открытой вариативной образовательной среды школы, сопровождение индивидуальных траекторий совершенствования методического мастерства учителей. Это определяет выбор стратегии развития образовательной системы, способствует пропедевтике освоения школьниками профессиональных компетенций.*

Универсальная готовность человека к изменениям, *преадаптация к неопределенности* [1] — результат, который, судя по результатам анализа публикаций, «заказывает» общество школе ближайшего будущего. Это, наряду с интересом учащихся и их родителей, выявленным в ходе опроса «заказчиков образовательной услуги», определяет стратегию перехода от системы профориентации старшеклассников к созданию педагогических условий, системно обеспечивающих пропедевтику освоения школьниками профессиональных компетенций.

Очевидно, что современная школа призвана обеспечить формирование предметных, метапредметных и личностных компетенций выпускников, опираясь в своей деятельности на системно-деятельностный подход. Вместе с тем, мы считаем, что, предвосхищая и проектируя будущее, общеобразовательная организация должна быть ориентирована на информационную,

операционную, мотивационно-ценностную подготовку школьников к освоению профессиональных компетенций, связанных с профессиями будущего. Более того, *пропедевтику* освоения школьниками профессиональных компетенций у обучающихся в школе с углубленным изучением предметов образовательной области «технология» мы считаем системообразующим фактором в школьной системе управления качеством образования.

Переход от системы профориентации к развитию профессиональных компетенций необходимо строить через внедрение и освоение новых образовательных технологий, позволяющих реализовать значимые для современной и *завтрашней* школы идеи. Наряду с идеей непрерывного обучения через всю жизнь, нашими ценностями стали ориентация на переход от оцифровки контента к интерактивной работе с учащимися, а также идея индивидуализации обучения, реализуемая на основе анализа базы больших данных.

Обратим внимание, что в 2019 году исполнилось 8 лет, как после экспертизы межрегиональной тьюторской ассоциации школе был присвоен статус Российской площадки тьюторских практик (практика № 6).

Начиная внедрять в школьную жизнь принцип индивидуализации, наращивая тьюторские компетенции педагогов мы, в первую очередь, столкнулись со стереотипом, что индивидуальный подход и индивидуализация — одинаковые процессы. Осмыслить отличие помогло включение в проектирование профессионального стандарта профессии «Тьютора».

Профстандарт, нормирующий деятельность тьютора, помогает директорам российских школ организовывать работу по наращиванию тьюторских позиций педагогов, а следовательно, осуществлять нормы закона «Об образовании» по индивидуализации образования и развития профессиональных компетенций [3].

Важнейшей трудовой функцией тьютора, педагога с тьюторской позицией, является работа с образовательной средой:

увеличения её вариативности, структурированности, избыточности, открытости и ориентации на труд в цифровой экономике.

Директор школы с тьюторской позицией сопровождает управленческие проекты заместителей директора как индивидуальные образовательные программы и работает с внутренней и внешней образовательной средой школы.

Создавая педагогическую систему, обеспечивающую преемственность освоения школьниками профессиональных компетенций, мы нашли во внешней среде много надежных партнеров для организации профессиональных проб и практик, развивающих профессиональные компетенции: от ракетостроительного предприятия «Протон-ПМ» до пермского общественного телевидения России. Договор о сотрудничестве предусматривает систему передачи профессиональных ценностей от наиболее компетентных профессионалов школьникам.

Самые востребованные профессиональные пробы и практики проходят на станках с числовым программным управлением (ЧПУ). Начинаются они на площадке школьного технопарка образовательной робототехники, где дети собирают из LEGO-конструкторов модели станков с ЧПУ, программируют их работу и проектируют содержание своих профессиональных проб сначала в учебно-производственных мастерских машиностроительного колледжа, а потом в цехах машиностроительного предприятия.

Протон-ПМ построил специальный цех для дуального образования и стал одним из учредителей проекта «Золотой резерв». В этом проекте пермские школьники ведут вместе с тьюторами в «Личном кабинете» электронное портфолио. Попав в вершину рейтинга, школьники могут получить инвестиции работодателей в развитие своих профессиональных компетенций. В мае 2017 года при участии губернатора Пермского края, генеральный директор Протона-ПМ, ученики, а также директор школы подписали трехсторонний договор о развитии профессиональных компетенций. Очень важно, что в учебном цехе Протона-ПМ в прошлом году прошёл

третий чемпионат WORLDskills, что открывает возможности для Juniorskills и участия в нём наших школьников.

Внутренняя среда индивидуализации в школе перестраивается в соответствии с проектом «Образовательный технопарк». Главная цель реализации этого проекта — создание системы технологического обучения и освоения школьниками профессиональных компетенций через индивидуальные образовательные траектории. Благодаря изучению робототехники, техническому творчеству у школьников формируется устойчивая мотивация изучать физику, информатику, математику, проектировать профессиональную карьеру в индустриальном производстве. Образовательная робототехника является средой, где у всех, кто в неё погружается, развиваются компетенции:

- целеполагания;
- планирования и организации своей деятельности;
- прогнозирования результатов своей деятельности;
- осуществления контроля и оценивания своих действий в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации;
- критичного отношения к результатам своей деятельности, понимания причины успеха/неуспеха своей деятельности;
- саморегуляции и развития волевых качеств преодоления трудностей;
- оценивания выбора способа действия в соответствии с конструированной моделью своих действий.

Набор профессиональных компетенций для освоения школьниками согласован администрацией школы со службой управления персоналом Протона-ПМ. Нами разработаны возрастные зоны «образовательного технопарка»:

- Начальная школа — «Конструирование и фантазирование».
- Основная школа — «Погружение в мир профессиональных компетенций».
- Старшая школа — «Кузнец своего счастья».

Соответственно, стратегия тьюторского сопровождения включает три этапа.

На первом подготовительном этапе учащимся 5–6 классов предлагается сформировать свой индивидуальный образовательный маршрут из следующих компонентов, предлагаемых в избыточном количестве: краткосрочные курсы по выбору (КСК); три предмета учебного плана в группах временного состава по видам деятельности и поточное обучение; модули предмета «Технология».

На втором этапе в 7–9 классах школьники на уроках технологии проектируют свои профессиональные пробы и освоение профессиональными компетенциями наиболее востребованных на рынке труда профессий и реализуют свои проекты с профессионалами социальных партнёров школы. Во внеурочное время на принципах добровольного посещения функционирует Школьный университет профессионального самоопределения. Школьники могут самостоятельно выбрать факультет, тьютора, тему дипломной работы о своей жизненной и профессиональной карьере, форму защиты дипломной работы бакалавра. Летом девятиклассники работают в отрядах МЭРа. Проходят полностью процедуру трудоустройства и получают заработную плату.

Для девятиклассников организуется 5-дневный проектный лагерь «Вперёд в будущее!». Вместе с тьюторами школьники проектируют учебные планы своей индивидуальной образовательной программы и освоение профессиональных компетенций на третьем этапе.

Третий этап — 10–11 класс. Индивидуальные учебные планы — это трехсторонний договор между обучающимся, директором и родителями — стержень индивидуальной образовательной программы. После 10 класса школьники проходят профессиональную практику, в своих портфолио анализируют экспертные материалы профессионалов об овладении профессиональными компетентностями и в личных электронных кабинетах принимают решение об участии в общегородском

рейтинге проекта «Золотой резерв», участвуют в профотборе инвесторов — работодателей.

На каждом этапе тьюторы школы используют разнообразные тьюторские рефлексивные технологии: консультации, тьюторские встречи, образовательные путешествия и образовательную картографию, тьюторские индивидуальные и групповые часы, тьюториалы.

Особое внимание мы уделяем образовательной робототехнике. Современным подросткам и юношам необходимо непрерывно давать возможность новых стартапов для получения личностных результатов.

Каждую робототехническую конструкцию можно рассматривать, как шанс школьникам конструировать своё будущее.

Тьюторское сопровождение деятельностного самоопределения подростка в инженерном образовании осуществляется по определенному алгоритму [4]. Первый шаг — постановка цели, определение ресурсов и средств её достижения, развития компетенций; при этом осуществляется фиксация в инженерном дневнике работы над собой и работы с роботом. Рефлексивная работа тьютора с тьюторантом, собравшим и испытавшим робота, может занять больше времени, чем работа над самой робототехнической конструкцией. Это даёт максимальный результат, если школьник или тьютор проводил фото- и видеофиксацию всех этапов работы с робототехнической конструкцией, а значит, и процесс формирования профессиональных компетенций.

Школьная медиастудия «Династия» более 10 лет организует кинофестиваль «Карьера молодых», выступающий в качестве онтологии развития профессиональных компетенций молодёжи; накоплены видеоматериалы для рефлексии тьютора и тьюторанта о способах становления профессиональных компетенций.

Конструируя робота, ученик наращивает свои компетенции конструировать свой индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальный учебный план и индивидуальную образовательную программу. Поэтому было инициировано

создание Дорожной карты робототехнических соревнований от школьного до российского уровня: от «Роболето» до ИКАР (инженерные кадры России), более 10 видов разных соревнований в год.

Большой популярностью стал пользоваться робототехнический танковый биатлон. При организации этих соревнований происходит интеграция юнармейского и робототехнического движения и появляется ещё одно рефлексивное поле для работы тьютора. Важно, что появился ещё один надёжный социальный партнёр в лице краевого военкомата и министерства обороны России, а у школьников — профессиональные пробы и образовательное профориентационное путешествие на 5 международных армейские игры в Москве.

Проведенный анализ показал, что необходимо развивать у педагогов не только тьюторскую позицию [2], но и тьюторские компетентности. Управленческие действия сосредоточены на повышении квалификации педагогов. У учителей есть возможность совершенствовать тьюторские технологии в процессе курсовой подготовки в Пермском ИРО, Москве, Томске, Ижевске, а самое главное, в группах внутри коллектива и на курсах повышения квалификации, которые проводит сама школа в статусе Центра инновационного опыта Университетского округа Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ) по заказу Министерства образования Пермского края. Обучая других — сам растёшь как профессионал.

При нашем активном участии проходят тьюторские чтения и научно-практические конференции, тьюторские форумы и Летние университеты тьюторства Межрегиональной тьюторской ассоциации.

Школа способствовала открытию тьюторской магистратуры в ПГГПУ. Учителя школы обучаются в этой магистратуре, а также в аспирантуре; стали кандидатами педагогических наук и продолжают работать в школе. Так, тьюторант директора школы заместитель директора школы М. Г. Ершов защитил

кандидатскую диссертацию «Использование робототехнических конструкций на уроках физики».

Возможности среды, в частности — материальной базы школы, открывает новые перспективные возможности. Так, создание в школьном технопарке лаборатории 3D-моделирования и 3D-печати позволяет овладеть прототипированием как современной профессиональной компетенцией, соответственно — открывает выпускникам школы дорогу в цифровую экономику. Новая образовательная среда позволила школьникам включиться в процесс импортозамещения — конструировать российский робототехнический конструктор. С помощью 3D-принтера они создают модули и элементы для робототехнических конструкций, позволяющие изучать законы физики и сущность технологических процессов шестого и седьмого технологического уклада. Изделия школьников востребованы и экспонируются в Пермском Парке научных развлечений.

Среда — это новые социальные партнёры, например объединение работодателей «Сотрудничество», соответственно, — более широкие возможности (например, участие в конкурсе ученических проектов профессионального самоопределения «Выбор») и лучшие результаты: победы в пяти номинациях, получение профориентационного «Оскара» (2019 год), учрежденного упомянутым объединением.

Как показывает опыт, тьюторские компетенции могут проявляться не только в работе специалиста в области воспитания, но и управленца — директора с тьюторской позицией.

### Литература

1. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. — 2017. — № 4. — С. 3–26.
2. Пигарева Н. Г. Реализация позиции «учитель с тьюторской компетентностью» педагогами начальных классов. Международный



- научно-исследовательский журнал. 2016. № 12–4(54). С. 70–76.  
URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28097207>
3. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 года N10н. Зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 26 января 2017 года, регистрационный N45406. URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.005-spetsialist-v-oblasti-vozpitanii.html>
  4. Тьюторское сопровождение деятельностного самоопределения подростка в инженерном образовании URL: <https://thetutor.ru/jekspertiza/almanah-tjutorskih-praktik-i-tehnologij/tehnologii-tjutorskogo-soprovozhdenija/2018g-permskij-kraj-tjutorskoe-soprovozhdenie-dejatelnostnogo-samoopredelenija-podrostka-v-inzhenernom-obrazovanii/>

## К вопросу о проектной деятельности младших школьников

*В статье рассматривается вопрос возможности и необходимости внедрения элементов тьюторского сопровождения проектной деятельности младших школьников как инструмент повышения мотивации к обучению в контексте развития ключевых компетенций. Обозначены специфические этапы работы над проектом, роль тьютора на каждом из них.*

Начинающиеся процессы модернизации образования характеризуются переходом к личностно-ориентированному обучению, основой которого является «последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия» [2]. Такое обучение ставит приоритетной задачей создание условий для творческой самореализации обучающихся, осознанию себя субъектом своей образовательной деятельности, создание условий и возможностей выбора путей и способов достижения образовательных целей.

Помимо самореализации и становления субъектности российскими и зарубежными педагогами и исследователями часто рассматривается вопрос соответствия содержания образования требованиям будущего. Если в XX в. показателем образованности и успешного окончания тех или иных институций считалась академическая составляющая, то теперь важную роль специалисты отводят наличию компетенций. Согласно глоссарию основных педагогических технологий, компетенция включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов,

и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [5]. Дискуссии о необходимых и устаревающих компетенциях не утихают последние несколько лет и набирают популярность после Болонского процесса, когда на смену знаниевой парадигме пришел компетентный подход. Большой интерес для педагогов представляют так называемые «компетенции будущего», направленные на успешную самореализацию человека в условиях быстро изменяющегося высокотехнологичного мира.

Глубокий анализ таких компетенций проведен авторским коллективом российских экспертов Е. Лошкаревой, П. Лукшой, И. Ниненко, И. Смагиным, Д. Судаковым и представлен в книге «Навыки будущего: что нужно знать и уметь в современном мире» [1]. Согласно проведенному анализу отечественных и зарубежных конференций, дискуссий и докладов, вышеуказанные эксперты выделили список ключевых компетенций, базовых навыков, которые будут востребованы во всех видах человеческой деятельности в новом сложном мире. К ним относятся концентрация и управление вниманием, эмоциональная и цифровая грамотность, творчество и креативность, экологическое мышление, кросскультурность и способность к самообучению. По данным доклада центра стратегических разработок и Высшей школы экономики «Двенадцать решений для нового образования», в большинстве стран ОЭСР и в быстроразвивающихся странах Азии в ответ на новые вызовы были радикально изменены учебные планы школ, колледжей, вузов: теперь в них не менее 30% занимает проектная деятельность, специально развивающая социальные и эмоциональные навыки — «навыки XXI века», такие как кооперация, коммуникация, креативность, критическое мышление, самоорганизация, умение учиться [6].

На первой ступени школьного образования крайне важно создать условия для реализации личностного интереса школьников, а также для формирования и развития ключевых компетенций. Существовавшая многие десятилетия система

передачи знаний, умений и навыков не актуальна в современном обществе, сегодня основными итогами обучения становятся подготовка обучающихся к реальной жизни и готовность самостоятельно ставить цели своего образования и находить пути их достижения. Поэтому именно в младшем школьном возрасте целесообразным видится внедрение таких методов обучения, которые будут направлены на развитие умений самостоятельного добывания новых знаний.

В педагогической практике используются приемы выявления и поддержки интересов обучающихся, но они носят поверхностный, разовый характер. И в то время, когда в силу возраста дети еще не имеют каких-либо оснований для осознания и апробирования своего интереса, крайне важно дать им инструмент, способный создать условия для оценки глубины и степени возникающих запросов. Но в то же время этот инструмент должен способствовать развитию компетентностей, являющихся принципиально значимыми для формирования успешной личности. Из имеющегося многообразия существующих педагогических практик в условиях общеобразовательной школы наиболее продуктивным средством решения поставленных задач является проектная деятельность [3].

Проектная деятельность может быть реализована как внутри предмета, так и вне его. Принципиально важным является фактор значимости темы для обучающегося, при этом не менее важным остается прицел на работу с «будущим» — развитием будущих компетентностей, ознакомление с новыми технологиями и перспективными профессиями. Внешние рамки должен задавать педагог, обращая особое внимание на демонстрацию обучающимся огромного количества ресурсов в окружающем мире.

Внедрение проектной технологии в образовательный процесс предполагает изменение взаимоотношений между учителем и учеником, переводя их в плоскость равноправных членов творческого коллектива, в которой ученик становится не объектом получения и воспроизведения полученной от учителя информации,

а субъектом важной для него преобразующей деятельности. Именно это нетипичное для массовой общеобразовательной школы взаимодействие несет в себе самую значимую перспективу для становления и развития самостоятельности и повышения мотивации к процессу обучения. «Познавательный интерес к определенному виду деятельности обнаруживается и развивается тогда, когда ученик не только усваивает понятия, определения, законы, но и овладевает навыками самостоятельной работы с литературой, приобретает опыт анализа и синтеза, сравнения, поиска аналогий, установления различий одновременно как в процессе теоретической, так и преобразовательной деятельности» [4].

Получение опыта такой работы в младшем школьном возрасте позволяет обучающимся на следующих ступенях образования развивать и углублять приобретенные навыки самостоятельной работы, в то время как классическая модель передачи ЗУН ставит во главу трансляцию информации. Как правило, проектная деятельность в российских школах осуществляется в рамках учебного предмета и под руководством педагога, который задает направление работы, определяет значимую тематику, подбирает подходящие источники и материалы, определяет результаты и сроки выполнения проекта. Таким образом, проектная деятельность становится формальной, заранее определенной и четко структурированной деятельностью.

Рассматривая проектную деятельность младшего школьника в контексте освоения новых форм работы и формирования умения самостоятельно мыслить и действовать, ключевые этапы работы над проектом должны быть осуществлены самим ребенком. Педагог на данных этапах выступает в роли консультанта, который помогает определить границы интереса ребенка и найти основания этого интереса, призванные установить некую постоянность в широком круге ситуативных увлечений. Таким педагогом может стать тьютор или учитель с тьюторской компетентностью, целями и ценностями которого является в первую очередь поддержка и развитие интереса ребенка.

Тьюторское сопровождение — это особый тип сопровождения образовательной деятельности человека в ситуациях неопределённости выбора и перехода по этапам развития, в процессе которого обучающийся выполняет образовательные действия, а тьютор создает условия для их осуществления и осмысления (Е. А. Суханова, А. Г. Чернявская). В контексте проектной деятельности главной целью такого взаимодействия является осознанный самостоятельный выбор ребенка, который будет развит и реализован в созданной педагогом среде, а результат из предметного смещается в сторону нахождения ребенком собственных смыслов образовательного процесса. Нахождение собственного интереса в предметной или метапредметной сфере позволит ребенку не механически запоминать изучаемый материал, но воспринимать его. Начиная использовать такую форму работы с предметным и внепредметным материалом в начальной школе и продолжая использовать ее в средних и старших классах, ученик избавляется от необходимости «перестройки» и не попадает в стрессовые ситуации, чего практически невозможно избежать при переобучении уже взрослых учеников.

Внедрение тьюторского сопровождения в образовательный процесс позволяет решить еще одну задачу. Образовательная программа не предоставляет обучающимся возможности какого-либо выбора для реализации собственных интересов, за исключением выбора в рамках дополнительного образования, в связи с чем опыт принятия решения в соответствии с собственными потребностями отсутствует. Тьюторское сопровождение направлено на осмысление ребенком собственных оснований и принятие решений в ситуации избыточности возможных вариантов. Педагог с тьюторской компетентностью/тьютор помогает выявить и зафиксировать первичный образовательный интерес ребенка, помогает осознать причины этого интереса и возможные варианты работы с ним, помогает конкретизировать тему проектной работы.

Следующим этапом является работа с информацией по теме проекта, во время которой педагог помогает ребенку увидеть многочисленные ресурсы по выбранной теме, найти интересные источники разных типов, при этом поддерживая самостоятельную работу, помогая преодолеть неудачи. Затем следует этап реализации и оформления полученных результатов, на которых ученик снова выбирает способы предоставления своей работы. Заключительным этапом будет рефлексивное обсуждение всей проделанной работы, где тьютор/педагог с тьюторской компетентностью помогает ученику проанализировать пройденный путь, увидеть свои успехи и неудачи, разобраться в их причинах и наметить дальнейшие шаги в его образовательном пути.

То есть именно в проектной деятельности, высоко оценивающейся в экономически развитых странах, очевидно развитие необходимых компетенций для продуктивного образования современного человека и успешной самореализации его в будущем. Выбор темы, постановка цели, нестандартное решение обозначенной задачи или поиск проблемы для решения — это основные этапы, которые человек должен пройти самостоятельно или в сопровождении тьютора. Поиск собственного смысла проектной деятельности, осознание академических и неакадемических дефицитов, повышение мотивации к деятельности через связку теории с задачами реальности и возможности самостоятельного их решения невозможно осуществить в младшем школьном возрасте продуктивно исключительно самостоятельно. В ситуации неопределенности (выбора темы, цели, средств), необходимости принятия решения (планирование, подбор инструментария), адекватной оценки завершения каждого этапа и соотнесения его с общей задумкой важной составляющей является рефлексивный этап и возможная корректировка первоначальных шагов. Именно тьютор осуществляет эту деятельность вместе с обучающимся, поскольку его позиция отличается от позиции педагога, работающего в логике передачи заранее определенной информации. Ценностью для тьютора является

личный интерес обучающегося и возможность реализации этого интереса. Основными итогами сопровождения являются не только овладение конкретным знанием или методологией проектирования, но и осознание самим субъектом образования смысла и значения всех вышеперечисленных результатов образования именно для него — нахождение индивидуальных смыслов, целей и значений собственного образования в собственной жизни.

Подводя итоги, можно сказать, что проектная деятельность не является инновационной и широко используется во многих сферах обучения и бизнеса, но привнесение в нее элементов иного сопровождения педагогом — в качестве соучастника данной деятельности, а также добавление инструментов субъективации обучающимися предметного и внепредметного интереса может помочь ответить вызовам современного технологического периода развития общества и стать личностно-значимым элементом образовательного процесса. Все это поможет школе стать не просто местом обязательного времяпровождения, а перейти в статус действительно важной и значимой площадки старта, дающей возможности роста.

### Литература

1. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2003. С. 134.
2. Кафидулина Н. Н. «Проекты в школе: быть или не быть?» / Кафидулина Н. Н. // Учительская газета — 2019 — № 21. — С. 12–14
3. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире» [Электронный ресурс] URL: [https://futuref.org/futureskills\\_ru](https://futuref.org/futureskills_ru) (дата обращения 30.08.2019)
4. Осипенко, Л. Е. Педагогические условия формирования познавательного интереса одаренных школьников к изучению физики / Л. Е. Осипенко // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». — 2011. — № 4. — С. 139–145/



5. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и ВШЭ. [Электронный ресурс] URL: [https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad\\_obrazovanie\\_Web.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf) (дата обращения 30.08.2019)
6. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] URL: <https://didacts.ru/slovari/osnovnyye-terminy-glossarii-obrazovatelnyh-tehnologii.html> (дата обращения 30.08.2019)

## Хореотерапия как философия и инструментарий в тьюторской деятельности

*В статье приведена концепция формирования культуры движения, представлено описание учебной линии Института индивидуализации и тьюторства «Хореотерапия» как ресурса, который стоит на паритетных началах с тьюторским сопровождением: способность к созерцанию и рефлексии; анализ восстановительных приемов по реабилитации тела через ощущение механики движения.*

От истоков жизнь человека состояла из движения. Чтоб выжить, человек всегда «бегал за мамонтом», и вдруг мамонт оказался «с доставкой на дом», и даже не нужно прилагать усилий для хранения, т. к. есть холодильник. Что делать? Лежать на диване и подсознательно понимать, что это элементарная лень — растление организма? Растление — «рост-лени» — как утрата эластичности (ломкость) сосудов, атрофирование мышечных и дегградация суставных тканей (от бездействия обездвиженная мышца атрофируется, кости обездвиженного сустава срастаются — анкилоз). В это самое время движение может дать энергию для работы мышц и выработку смазочной жидкости суставам; правильное дыхание не только способствует перистальтике стенок внутренних органов, но ещё экономит ресурс организма в моменте усилия за счет инерции. Осознание движения (начало движения, фаза движения, инерция) даёт рациональное использование физической силы в моменте и использование человеком данного навыка в жизнедеятельности. Таким образом, правильно ориентированное в пространстве движение уменьшает износ организма. Задача человека XXI ст. — найти грамотное усилие и эффективно воздействовать на формирование культуры движения.

Следующая задача есть нахождение смысла движения в себе. Это хороший опыт для телесно-духовного развития. Утратив необходимость бороться за выживание, человек получил усреднённые требования к физическому состоянию как «потребитель» готовой продукции, в отличие от необходимости совершенствования эмоционально-физических качеств «добытчика». Подобный пример в истории: отказ Александром Македонским от воспитания «Боевых слонов» — воинов обладающих силой и способностью вести индивидуальные боевые действия с превышающими силами противника, совершать длительные переходы в обмундировании (прототип марафонцев) и выбор перехода к многочисленной армии. Ее воины должны были совершать массовые действия, иметь способность к управлению колесницей, но индивидуально они значительно проигрывали в силе и ловкости предыдущим, содержание и воспитание которых было в разы затратнее.

Получив сегодня усреднённые требования к физическому развитию, среднестатистический житель планеты хотя и понимает необходимость, более того, неизбежность движения в жизни человека, но понимает и то, что существуют два способа уклониться от движения. Первый, когда человек считает, что это ему не нужно и у него все хорошо без дополнительной нагрузки, достаточно лишь перемещаться от квартиры к лифту, от лифта к машине. Второй, когда человек осознаёт потребность и также необходимость движения, но чувствует страх публичного действия по причине неуклюжести. Этот страх включает иные имеющиеся страхи и они, усиленные друг другом, совсем овладевают телом, блокируя его путь к движению и комфорту в движении. Но есть способ жизни, в котором движение присутствует естественным образом, когда человек осознаёт потребность к движению, ищет формы его воплощения в физических, эмоционально-физических нагрузках, формирует и трансформирует концепцию устройства своей жизни, в которой гармонично распределяется умственная и физическая

деятельность, а также возвращается эмоционально-чувственная середа. Эмоция энергозатратна. И если она подавлена однажды, то энергия организма идет на то, чтоб продолжать подавлять эту локацию и лишь остаток энергии «пробивается» маленьким «потокком» или «фонтанчиком» для того, чтоб выживать при поддержании многочисленных побочных локаций, созданных в течение жизни и поглощавших жизненную энергию. Как достучаться до истинных чувств, осознать истинные эмоции, освободить их и очистить блоки, в том числе телесные?

Вот тут тьютор может дать твёрдые основания находить желание к развитию именно в себе, действовать именно из внутренней потребности, формировать схему достижения физической или духовной свободы. Причём они, эти схемы, могут быть взаимно обусловленными. Подсознание человека через эмоциональные, физиологические и движенческие тексты даёт информацию о состоянии организма, его коммуникативной возможности, принятии разного рода информации, самостоятельном действии.

*Задача тьютора — вербально и невербально чувствовать тьюторанта.* Способность к созерцанию и анализу — отдельный опыт развития внимания и терпения в ожидании реакции. Умение смотреть и видеть движение, читать его и принимать информацию — один из этапов приближения к практике движения. Современные техники танца XX столетия стали повествовательными, несут информацию о состоянии человека как ищущей личности, уходят от штампов и ярлыков. После второй половины XX в. любое движение стало танцем, что расширяет лексический набор элементов движения. Театр танца по авторскому чутью Пины Бауш (Германия) поменял структуру спектакля, музыкальное сопровождение и наполнился театральными приемами. Реквизит составили бытовые предметы, натуральные природные материалы (торф, вода, лепестки цветов, камни), приближающие действие на сцене к естественным условиям жизни. Просмотр и индивидуальный разбор пластических

спектаклей М. Грэхем, П. Бауш, М. Эка, И. Киллиана, анализ принципов движения в современных техниках танца становится одной из основ курса «хореотерапия». Рассмотрение различных подходов к телу даёт понимание собственного соотношения тела и сознания в телоосознание.

Рассмотрение восстановительных приемов по реабилитации тела, способов дыхания становится основой, на которой и строится затем движение как запрос тела. Что мы подразумеваем под движением, а тем более погружением в движение? Когда возможно погружение в движение? Ассоциативный ряд к слову «погружение» даёт слово «вода». Вода как среда воздействия на организм. Когда возможно погружение в воду? Ответ возникает сразу:

- когда нет страха и есть осознание безопасности, что вода держит тело;
- когда есть понимание, что делать, чтобы плыть;
- во время осознания того, что ты плывёшь, приходит удовольствие, отдых, радость, наслаждение;
- и уже следующий опыт — это рассчитать силы.

Но вода — это среда, которая может представлять опасность.

Мы же рассматриваем движение в воздухе. Человек всю жизнь находится в этой среде. Она безопасна с точки зрения перемещения. Да, можно упасть, но при определенном уровне координации и умении падать, это снова-таки среда безопасная.

В проявлении движения страх появляется:

- когда внутренний контроль транслирует ощущение неловкости, неуклюжести, некрасивости;
- опасение внешней оценки (непризнанности);
- незнание, что делать;
- невозможность вспомнить, как танцуют другие, чтоб повторить;
- неверие, что в каждом заложен свой танец (желание выучить хоть какое-нибудь движение от учителя).

Отдельное звено — дети, особенно до трёх лет. Они движутся естественно, поэтому безопасно (естественно, в случае, когда им не мешает паника родителей). Из наблюдения папы дочери: «Наверное, в детях заложен код движения. Сначала села, позже начала кататься с боку на бок, затем прокачала динамику движения на четырёх конечностях, затем поднимается возле опоры, затем приседает, держась за опору, и в результате идёт с опорой». Именно так строится программа освоения техники движения contemporary dance. Сначала сидя изучаются отклонения от вертикальной оси, возможности возвращения в состояние равновесия, возможности натяжения, затем всевозможные роллы, выход в средний уровень и уже позже — смена уровней и усложнение элементов. Т. е. природное самосохранение. Также на сегодняшний день опыт воспроизведения взрослыми танцорами траектории движения детей неоднократен и естественен. Именно принцип движения ребёнка до трехлетнего возраста даёт понимание простых движений как элементов хореографического текста, который становится логичным повествованием и может рассматриваться именно жизненной логикой действия. Для танца взрослого человека должно созреть тело и сознание. Тело должно стать координированным, подвижным, лёгким — готовым к амплитудным действиям. Сознание должно обеспечивать присутствие в моменте, способность к новому, баланс нового и известного, принятие опыта, разрешение на эксперимент, осознание эксперимента и радость от новых ощущений.

Итак, тело должно созреть к разнообразному осознанному движению. Как? С детства нам предлагается механическое выполнение ряда комплексов упражнений, многократное повторение которых даёт механическое, автоматическое, выполнение и приход к результату — развитое тело. Но это развитие лишь в рамках заученных элементов, скорости и амплитуды их выполнения. Погружение в движение означает осознание устройства суставов, схемы крепления, т. е. конструкции тела в сохранении вертикали, баланса, движения, а именно, механики

движения, биомеханики и соматики. Важной составляющей в процессе движения есть взаимодействие. При работе с партнёром это происходит на эмоционально-физическом уровне. Но это опыт другого порядка. При осознании движения мы применяем взаимодействие с предметом — пол, стул, верёвка, яблоко — как импульсов к движению или осознанию безопасности движения, как ощущение баланса, веса, инерции движения. То есть, опредмечивая среду, мы делаем начало движения (т. е. его возникновение) востребованным, осознанным.

Предлагаемый спектр элементов, рассматриваемых нами в процессе практических занятий, мы начинаем с положения сидя на полу и сидя на стуле как наиболее привычных положений в процессе отдыха человека. Таким образом, подобранные движения значительно разгружают нагрузку на позвоночник (в сравнении с положением стоя) и снимают «нагрузку» на конечности, добавляют свободу расположения конечностей относительно плоскостей своего уровня, дают возможность поиска баланса, позволяют находить соответствие положения суставов относительно параллельных поверхностей и уровней: пол, стул, стол и т. д. Следующий этап — подборка элементов из положения лёжа. Роллы, спирали, перекаты предполагают изначальное снятие нагрузки с позвоночника и мышечного корсета спины (снятие зажимов и проминание мышц о плоскость пола), «выстраивание» тазобедренного сустава, понимание разницы между натяжением/вытяжением и напряжением, усилием и инерцией с целью привести тело к пониманию организации безопасности движения и пониманию действия «уход от ударов». Умение использовать состояние расслабления, но не «рассыпаться» и не спать при этом. Магическая опора. Мы привыкли рассматривать классический экзерсис у станка как фундамент, на основе которого вырабатывается умение работать «с двух ног». Равновесие и устойчивость достигается не потому, что есть станок. Станок лишь обозначает возможность придерживаться, на нём рука лежит спокойно, без напряжения.

«Магическая опора», предложенная в нашем комплексе — это движущаяся опора. И ее «опорность» создаётся самим человеком, который, держа «опору» (верёвку) в натяжении сам «повисает» на ней, освобождая работу суставов в поиске баланса, и именно удержанием опоры создает прочность конструкции (но не жёсткость) и соотношение «человек-конструкция» как нахождение «под опорой» или «в поле опоры», а не перемещение её вокруг себя.

Свинговое движение в нашем случае приходит в ощущение при взаимодействии с яблоком. Почему яблоком, а не мячом? Во-первых, это национальный фрукт, он несет в себе информацию, естественно ментально принимаемую. Во-вторых — строение этого фрукта. Яблоко — единственный в мире фрукт, семечки которого расположены в виде пентаграммы. То есть яблоко содержит равновесие внутри и приводит к сбалансированной системе снаружи — от пентаграммы к сфере, которая равновесна априори. Шар — самая экономичная форма, у шара самая малая поверхность, при самом большом объеме на его оболочку уходит меньше материала, чем на любую другую. Шар легко приспосабливается к окружающим условиям, так как легко перекачивается, и поэтому широко распространен в органическом мире. В-третьих — почему не мяч? Яблоко имеет вес и основание для того, чтобы не ронять его, т. к. оно разобьется, в отличие от мяча, который отскочит. То есть усиливается ответственность за такие «партнёрские отношения» — не пережать и не уронить. Формируется определенная свобода или подвижность в суставе при свинге, когда не нужно сильно сжимать кулак, а у основания руки или даже от самого центра туловища слышать, куда зовёт вес яблока. Будто это сосуд с информацией, зовущий к движению, как пёс на поводке. И если мы в практике движущейся опоры находили баланс создания равновесной конструкции, то здесь идёт поиск инерции, возможность ощущения перетекания одного движения в следующее движение. Приоритет отдаётся «сталкиванию» себя из равновесной позиции, поиск пограничного баланса, постоянного «кризиса равновесия».



Данная методика строится на использовании базовых приёмов и конструкций для создания движения в теле любого уровня подготовки в условиях саморегуляции собственно телесной конструкции для освоения новых схем координации, предлагаемых самим телом. Последующее усложнение предлагает сам организм и выход на уровень осознания комфорта в одном режиме сложности. Затем естественен переход на следующий уровень координации, амплитуды и скорости движения при использовании наработанных навыков. Таким образом, расширение диапазона движения дает человеку более глубокое осознание своего тела и, в свою очередь, потенциально направлено на осознание расширения своих возможностей не только в движении. Этот ресурс стоит на паритетных началах с тьюторским сопровождением.

#### Литература

Шабаліна О. М. Пластичність. Мова. Тіло: монографія / Олена Миколаївна Шабаліна; Харків. держ. акад. культури.— Київ: ТОВ НВФ «Славутич-Дельфін», 2018.— 194 с.

## Особенности образовательной ситуации и тьюторская деятельность в работе с детьми-близнецами

*Аннотация:* До сих пор великими умами человечества ведутся поиски универсальных, но в равной степени эффективных для всех детей методов обучения. На сегодняшний день при обучении в одной школе, у одного учителя, по одной программе у школьников отмечается огромная разница в учебной мотивации, способностях к обучению в целом, результатах в отдельных предметных областях в частности, по причине взаимодействия специфических факторов образовательной среды с индивидуальными особенностями учеников. По-настоящему эффективными будут только образовательные программы, максимально учитывающие индивидуальные особенности физиологического и психологического характера каждого ученика, обусловленные взаимодействием генетических и средовых факторов.

*Не в совокупности ищи единства,  
но более — в единообразии разделения.*

**Козьма Прутков**

Рассматривая детей-близнецов с точки зрения образовательного объекта сложно обойти вниманием тему генетических исследований, поскольку основным методом исследования в генетике, позволяющим определить степень влияния наследственных факторов и среды на формирование качеств человека, в том числе в образовании, является близнецовый метод, заключающийся в сопоставлении индивидуальных особенностей членов близнецовой пары.

Генетически информативные исследования в области образования являются мощным инструментом в понимании того, каким образом повысить уровень академической успешности

всех обучающихся. Психогенетические исследования показывают, что индивидуальные различия в психологических признаках, важных для обучения, формируются через сложные процессы гено-средового со-действия. Результаты исследований, представленные в книге «Геномика поведения: детское развитие и образование» [1], демонстрируют, что генетические различия взаимодействуют с факторами окружающей среды; это создает ситуации, когда одни и те же образовательные условия приводят к совершенно разным образовательным достижениям учеников.

Главное преимущество близнецовых исследований заключается в двух составляющих:

1. способности дать оценку внутрисемейным различиям и сходствам с помощью сопоставления близнецов, воспитываемых в одной семье, чего невозможно сделать при исследовании одиночно рожденных детей;
2. возможности рассматривать эти внутрисемейные различия/сходства как функцию генетического целого. Рассматривать близнецов можно как своеобразный природный эксперимент, в котором некие хаотичные биологические процессы приводят к появлению монозиготных близнецов, имеющих 100% общих генов или дизиготных близнецов, имеющих в среднем 50% разделенных генов. Эта естественная ситуация используется в научных исследованиях для статистического разделения влияния генетических и средовых факторов на изменчивость личности. Путем сравнения внутрипарного сходства монозиготных и дизиготных близнецов оцениваются генетические, средовые и индивидуальные источники изменчивости. Генетический источник изменчивости отражает более высокое сходство монозиготных близнецов, а также позволяет зафиксировать общесредовые факторы вариативности. Влияния индивидуальной среды на изменчивость (например, общение со сверстниками, уникальное для каждого близнеца) вносят вклад в индивидуализацию траекторий развития детей, увеличивая различия между близнецами в одной семье.

Многофакторность генетической и средовой причин индивидуальных различий в обучении предполагают такую же многофакторность на уровне нейронных процессов. Определение генетических полиморфизмов, участвующих в индивидуальных различиях в обучении, приведет к развитию образовательной нейрогеномики. Образовательная нейрогеномика, в свою очередь, позволит более точно прогнозировать индивидуальные особенности развития и подбирать оптимальные образовательные траектории [1].

Важно отметить, что нейрогеномика станет полезной образовательному обществу только в случае, если участники образовательного процесса будут готовы к пониманию и принятию результатов подобных исследований.

После работ двоюродного брата Дарвина, сэра Френсиса Гальтона, близнецы активно используются в генетике человека для решения вопроса о влиянии наследственности и среды на формирование различных признаков.

Гораздо реже близнецы исследуются как специфический детский микроколлектив, нуждающийся в повышенном внимании со стороны родителей и учителей, требующий особого подхода в воспитании. Почти во всех работах о близнецах отсутствуют социально-психологический и психолого-педагогический аспекты проблем близнецов [2].

По результатам имеющихся исследований можно считать установленным, что близнецы имеют существенные отличия в развитии от одиночно рожденных детей, что ситуация близнецовости негативно влияет на личностное и интеллектуальное развитие.

Близнецы, по сравнению с одиночно рожденными детьми, по результатам многолетних исследований, имеют худшую успеваемость в школе вплоть до подросткового возраста, у многих из них отмечается задержка интеллектуального развития.

В вышеобозначенных исследованиях, наряду с другими задачами, проводилось сравнение интеллектуального развития монозиготных и дизиготных близнецов: задержка в развитии

вербального интеллекта имеется у всех близнецов, но только у монозиготных пар близнецов показана задержка в развитии еще и невербальных функций, особенно зрительно-моторной координации [3].

В свете рассматриваемой темы большого внимания заслуживает работа французского психолога и педагога Рене Зазо «Близнецы, пара и личность». Автор поднимает целый пласт проблем, вызванных специфичностью близнецовой ситуации, которая представляет собой главную психологическую причину своеобразного развития близнецов, не меньшую, чем факторы биологического риска, связанные с недоношенностью и низким весом при рождении. Зазо отмечает, что взаимодействие внутри пары может быть либо кооперацией, либо полным неприятием с отрицательным влиянием друг на друга. Важно отметить, что даже генетически идентичные монозиготные близнецы имеют различные психологические портреты, у них отмечаются черты морфологической, физиологической и двигательной неидентичности, индивидуальный темп созревания, различный темперамент, несмотря на внешнее сходство.

Также Зазо не раз отмечал особенности развития речи у близнецов. При этом речевые ситуации у мальчиков отклонялись от нормы больше, чем у девочек. Дополнительной особенностью развития речи близнецов является так называемая криптофазия, персонально сформированный язык близнецов, практически непонятный окружающим [4].

В книге выдающегося советского психолога А. Р. Лурия, который написал ее совместно с Ф. Я. Юдович, «Речь и развитие психических процессов ребенка» [5] приводятся примеры криптофазии не двух- и не трехлетних детей, а пятилетних близнецов. При этом они, по словам автора, были жизнерадостными, ласковыми и ловкими, не производили впечатление умственно отсталых. Основной причиной такой особенности А. Р. Лурия отмечает своеобразную форму жизни в паре — «близнецовую ситуацию».

Помимо речи у близнецов наблюдается недостаточное развитие социальных навыков, значительные различия в темпераменте, ведущие как к замкнутости, так и к травматизму, индивидуальное стремление к сходству или различию, доминирование в паре.

Весной 2019 года магистрантом Московского городского педагогического университета Кристиной Вячеславовной Кушнир совместно с Международным центром исследования человека (Лабораторией когнитивных исследований) Томского государственного университета организован и успешно проведен пилотный цикл вебинаров «Я-родитель близнецов», который позволил собрать запросы родителей близнецов, интересующих их более чем вопросы, представляющие интерес для науки. На основании поступивших запросов, родителей больше всего интересует агрессия/ревность и соперничество между детьми (31%), индивидуальное воспитание (22%), взаимоотношения в паре (17%), образование (11%).

Несмотря на то что родители не перешли к самостоятельным практическим действиям по изучению индивидуальных особенностей близнецов в семье даже при условии владения полным алгоритмом действий, к ведущим вебинаров поступало большое количество вопросов, связанных с выявлением причин отличительных характеристик детей в паре, возможностью разделения образовательного пути детей.

Практический эксперимент подтверждает и дополняет выводы теоретической части об особой специфичности развития близнецов, необходимости их индивидуализации, создания обособленных образовательных ситуаций и выстраивания индивидуальных траекторий развития.

Сама по себе мысль о необходимости индивидуализировать воспитание близнецов не так уж сложна и нова, но, как говорил Козьма Прутков, «многие вещи нам непонятны не потому, что наши понятия слабы, но потому, что сии вещи не входят в круг наших понятий». Другими словами, дело не в том, что родители и педагоги не в состоянии додуматься до этой идеи, а в том, что эта идея недостаточно ими осознана.

## Литература

1. Геномика поведения: детское развитие и образование / под ред. ГЗ4 С. Б. Малых, Ю. В. Ковас, Д. А. Гайсиной.— Томск. Издательский дом Томского государственного университета, 2016.— 442 с.
1. Семенов В. В., Кочубей Б. И. Близнецы. Проблемы воспитания и развития.— М.: Знание, 1985.— 80 с.
2. Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Дозорцева А. В., Рязанова Т. Б. Близнецы от рождения до трех лет / Под общей ред. Е. А. Сергиенко.— М., «Когито — Центр», 2002.— 143 с.
3. Тутунджаян О. М. Из истории научной психологии во Франции. Автореф. диссертации д-ра педагогич. наук (по психологии).— М., МГУ, 1967.
4. Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка.— М. Издательство Академии педагогических наук РСФСР — 1956.— 94.

## Сценические практики как ресурс работы тьютора по развитию мотивации обучающихся к образованию

*Сценические практики как ресурс работы тьютора в плане раскрытия антропологического образовательного потенциала ребенка, использования возможностей телесного раскрепощения в мотивировании на продуктивное образование.*

Современная школа находится на стадии обновления, постоянно происходит совершенствование содержания, организационных форм и инновационных технологий обучения. Университетская школа в этом случае не исключение, и тьюторское сопровождение в этой школе позволяет расширять возможности современного образования. Несмотря на это, учителя сталкиваются с нежеланием ребенка учиться. Формирование учебной мотивации — одна из центральных проблем современной школы.

Основная задача учителя в средней общеобразовательной школе — создание психолого-педагогических условий для развития мотивации учебной деятельности. А задача школы — создать дополнительные ресурсы по развитию мотивации обучающихся к образованию в целом. Тьюторский подход позволяет открывать новые пространства для формирования образовательной мотивации, и сценические практики в этом смысле становятся тем самым дополнительным ресурсом в работе тьютора.

Театральная педагогика, в том числе и сценические практики, способна решать не только специальные учебные проблемы театрального образования, но и позволяет с успехом применять их и при решении общеобразовательных задач, в том числе и развитие мотивации к образовательному процессу. Если рассматривать образовательный процесс как поиск собственного



образа (т. е. поиск собственного «я»), то этот ресурс просто необходимо использовать в решении данной проблемы.

К тому же каждое занятие организуется и сопровождается в тьюторском подходе. Участник любого сценического события (возможно, и школьная театральная студия открытого типа) получает возможность приобрести опыт осознанного выбора, понять свои возможности, что в конечном итоге приведет к формированию позитивной мотивации к образованию.

Желания, объективные возможности и способы достижения поставленных целей развернутся в пространстве сценического действия. Занятие сценическими практиками, таким образом, станет способом реализации образовательных запросов детей и позволит тьютору использовать собственный творческий потенциал.

Современный уровень развития образования предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой будут созданы условия для максимального раскрытия образовательных способностей и возможностей каждого обучающегося. Решение данной задачи представляется нам маловероятным без использования современных практик работы с телесностью человека, с расширением его возможностей по антропологическому вектору тьюторской работы.

Данный проект способен внести вклад в решение актуальной и значимой проблемы, в основе которой лежит противоречие между потребностью обучающихся, школьников в самореализации, в реализации своих образовательных интересов и потребностей и дефицитом педагогических средств, обеспечивающих самореализацию в части работы с телесностью, с антропологическим потенциалом субъекта образовательной деятельности. Проектная идея заключается в следующем: на основе анализа теории и практики театральной педагогики, педагогики сценического искусства с учетом возрастных психолого-педагогических особенностей школьников разработать и апробировать действенное педагогическое средство

образовательной мотивации и дефицитом современных форм развития познавательного интереса старшеклассника на основе раскрытия телесности, антропологического потенциала ребенка. Актуальность темы заключается в разработке педагогических средств в виде сценических практик и реализации принципа индивидуализации для реализации познавательного интереса и самореализации в образовании.

Основная цель работы — разработать систему организации сценических практик как средства самореализации в образовании через раскрытие телесности, антропологического потенциала ребенка. Для реализации поставленной цели нам необходимо решить следующие задачи:

- анализ проблемной ситуации в образовательной организации, связанной со слабой мотивацией к образованию за счет нераскрытия, неиспользования собственного антропологического потенциала, за счет зажатости и закрытости человека, связанных с неумением раскрывать телесные возможности;
- анализ существующих сценических практик, театральной педагогики;
- выявление психолого-педагогических особенностей подросткового возраста в контексте индивидуализации и тьюторства;
- теория и практика выявления и формирования самореализации в образовании, его реализации в образовательной деятельности;
- разработка системы организации сценических практик как средства самореализации в образовании;
- апробация.

Методологическую базу и теоретические основы работы составили: исследовательский подход к обучению А. И. Савенков и др.; «Теория и практика личностно-ориентированного образования» И. С. Якиманская; театральная педагогика и специфика организации сценических практик, теория и практика тьюторства;

профессия «тьютор», сборники тьюторских конференций, 3.2 сайт МТА <http://www.thetutor.ru/> В рамках данного проекта мы рассматриваем возможности организации сценических практик с обучающимися, находящимися на возрастном этапе ранней юности. Библиографическое описание: Никитин С. В., Кузнецов Е. В. Роль театральной педагогики в становлении и развитие личности учащегося [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т.1.— Челябинск: Два комсомольца, 2011.— С. 20–22. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1058/> (дата обращения: 28.01.2018).

Данная работа позволяет возможность в рамках проектирования провести и некоторое исследование, и анализ проблемной ситуации, связанной с низкой мотивацией к образованию, связанной с телесной зажатостью, с неиспользованием возможностей своей телесности, своих антропологических возможностей. Данная система апробируется в работе со старшеклассниками. Навыки, полученные в процессе обучения, реализуются учащимися в конкретной творческой работе в виде сценических номеров, концертных, конкурсных выступлений, спектаклей, которые исполняются для зрителей в течение каждого учебного года.

#### Календарно-тематический план системы «Сценическая практика»

Номер темы	Наименование темы	Кол-во часов
1 Биместр		
1.1	Тьюториал «Многообразие выразительных средств в театре» Практическое занятие	2 2
1.2	Тьюториал с видеоматериалом по теме «Значение поведения в актёрском искусстве» Практическое занятие	2 2
1.3	Тьюториал «Связь предлагаемых обстоятельств с поведением» Упражнения на «превращения»	2 2
1.4	Этюдная работа по свободным темам, создание событий в ситуации здесь и сейчас, освоение ресурса действия.	4

2 Биместр		
2.1	Целесообразность и органичность поведения Практическое занятие	2 2
2.2	Бессловесные и словесные элементы действия, подтекст. Практические упражнения по теме.	4
2.3	Логика действия и предлагаемые обстоятельства	2
2.4	Проявление характера персонажа в общении	2
2.5	Этюдная работа по свободным темам, создание событий в ситуации здесь и сейчас, освоение ресурса действия	4
3 Биместр		
3.1	Драматургический материал как канва для выбора логики поведения (действий) с практическими упражнениями.	4
3.2	Импровизация в работе актёра. Теория, практические пробы.	4
3.3	Тренинг «Специфика актёрских задач»	4
3.4	Упражнения на коллективную согласованность действий (одновременно, друг за другом, во время).	2
3.5	Упражнения на память физических действий.	2
4 биместр		
4.1	Выбор произведения для театральной постановки (с обоснованием и аргументами)	2
4.2	Распределение ролей	2
4.4	Репетиции	9
4.5	Показ и анализ (возможность альтернативной режиссуры)	3

Система «Сценическая практика» предполагает использование таких методов обучения как словесный (объяснение, беседа, рассказ); наглядный (показ, наблюдение, демонстрация приемов работы); практический; эмоциональный (подбор ассоциаций, образов, создание художественных впечатлений). Все эти методы благополучно включаются в формы тьюторского сопровождения — тьюториалы, тренинги, образовательные события.

## Литература

1. Никитин С. В. Роль театральной педагогики в становлении и развитии личности учащегося [Текст] / С. В. Никитин, Е. В. Кузнецов // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I.— Челябинск: Два комсомольца, 2011.— С. 20–22.
2. Никитина А. Б. Школьная театральная педагогика в контексте современного российского образования.
3. Лапина О. А. Школьная театральная педагогика — опыт междисциплинарного синтеза. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002 г.
4. Никитина А. Б. Театр, где играют дети.— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

**Разработка недельной программы самоопределения  
для разновозрастной группы школьников 6–15 лет  
(на примере сообщества приемных семей Китеж)**

*В статье обозначена актуальная взаимосвязь между открытой, вариативной тьюторской средой Китежа и возможностью создания там образовательной ситуации. Рассматривается опыт разработки и реализации недельного курса по работе с образом будущего и предпрофессиональным самоопределением подростков на примере сообщества приемных семей Китеж. Эффективность образовательных результатов в «особой» открытой среде Китежа ставит вопрос о возможности управления образовательной событийностью при технологически разработанном тьюторском сопровождении.*

Существует несколько моделей тьюторского сопровождения. Одна из наиболее эффективных и трудно масштабируемых — модель, где тьюторство является элементом инфраструктуры и существует как среда. В России одним из ярких примеров среднего тьюторства является сообщество приемных семей Китеж, где более 25 лет воплощается событийная практика и событийная логика тьюторства. «Это добрая, доверительная среда, которую живущие здесь люди обустривают для поддержки и развития ребенка, который “отгаивает”, начинает верить взрослым. А уже потом в этой среде выстраивается педагогическое взаимодействие с ребенком, его обучение и воспитание», — так охарактеризовала поселок приемных семей профессор Т. М. Ковалева в интервью для журналиста газеты «Вести образования».

Пространство Китеж полностью соответствует основным принципам тьюторства: индивидуализация, открытость, вариативность. Среда Китежа, по словам М. Аникеева, «задает просторные рамки, позволяющие воплотить в процессе обучения и воспитания многие конструктивные идеи: выстраивание

своих маршрутов (в том числе и образовательных), преодоление и исследование границ, соединенность с естественными потребностями человека в свободе, открытии и исследовании, восприятие предметного мира как экспериментариума, лаборатории. Свобода деятельности и выбора, открытость возможностей подталкивают ученика к проявлению авторской позиции в жизни, преобразованию условий собственной жизни» [1].

Особенность образовательной среды задает и особенную образовательную ситуацию в Китеже. Форма взаимодействия: учитель-ученик, взрослый — ребенок; приемный родитель-воспитанник, благодаря которой обеспечивается развитие и саморазвитие личности ребенка, носит здесь интергрированный характер. Образовательные ситуации включены непосредственно в образовательную, повседневную бытовую деятельность, самообразование, режимные моменты, способствует решению образовательных задач игра «Я строю мир», где «Ученик», воспитанник должен дорасти до этого статуса, берет на себя ответственность за результаты своего развития.

По А. В. Хуторскому, «Образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания учениками образовательной продукции» [2; с. 612]. «Сильность» и «уникальность» образовательной ситуации в Китеже в том, что в учебный процесс и процесс индивидуализации вовлечены не только сами ученики и учителя, но и все взрослые китежане, независимо от их педагогических, социальных или хозяйственных функций, что среда, как образовательная, одинаково продуктивна и для тьюторов, и для тьюторов [2; с. 612].

Образовательная ситуация, заданная тьюторами-магистрантами летом 2019 года для разновозрастной группы школьников (6–15 лет), — самоопределение, фокусировка интересов и возможность определения индивидуального образовательного маршрута с точки зрения предпрофессионального

интереса, прогнозирование и простройка будущего, возможность определения «направления и вариантов будущей профессиональной самореализации» [3, с.5]. Продолжительность 5–6 дней.

Основная цель тьюторского сопровождения в краткосрочной образовательной ситуации — актуализация в ребенке «мотива личностного роста, самораскрытия, полноты самовыражения, пробуждение самостоятельного желания изменить свою жизнь, желания взять ответственность за свое поведение, формирование умения принимать жизненно важные решения» [4]. Замысел команды тьюторов: дать возможность каждому ребенку увидеть себя сегодня и завтра, оценить свои возможности, ресурсы и дефициты, самоиндентифицировать себя в команде китежан, попробовать простроить движение (шаги) в будущее, спровоцировать активность для проявления профессиональных интересов.

Команда тьюторов разработала недельную программу, состоящую из вводной части, 4-х основных этапов, включающих деятельностную игру «Мой «Город» будущего» и заключительный «командообразующий» этап — open space. Внутри программы применяется гибкий инструментарий тьютора, взаимозаменяемый внутри действия. Все элементы образовательной ситуации технологически связаны между собой (Таблица 1).

Предварительный этап — знакомство тьюторов с Китежем и китежанами, традиционные встречи за трапезой в столовой, совместная волонтерская деятельность с детьми (волонтерские часы 2 раза в день). Этот этап позволяет тьюторам-практикантам перейти из статуса «чужаков» в статус «гостей» Китежа; тьюторы получают аванс доверия со стороны детей (Таблица 1).



Таблица 1

Общее описание этапа	Формы и методы	Основные результаты
<b>1 этап. Знакомство</b>		
<p>А. Знакомство с тьюторством и тьюторами:            всем желающим предлагается пройти по слэклину (уровень от земли – не более 15–20 см, для предупреждения физических травм). После неудачных попыток (в основном) предлагается помощь тьютора для прохождения по препятствию. Все ребята благополучно преодолевают дистанцию.</p>	<p>Инд. активные деятельностные пробы и вербальное общение</p>	<p>В деятельности на примере этой метафоры объясняется, что тьютор – тот человек, кто помогает двигаться в образовании в состоянии неопределенности.</p>
<p>Б. Игра на узнавание друг друга: «2+1. 2 факта правды – один неправды».            Участникам дается задание написать про себя 3 факта, из которых 2 факта правды и один неправды. Внутри команды определяется, какой из трех фактов является неправдой. Следующим этапом назначается ведущий, который предлагает противоположной команде по трем высказываниям определить, к кому они относятся, и какой факт является неправдой.</p>	<p>Игровые техники. Использование техники вопрошания.</p>	<p>Тьюторанты познакомились с тьюторами и тьюторством; говорили о себе и узнавали новое о другом, открывали себя и друзей с иной стороны; тьюторы смогли выявить наличие конфликтов внутри детского коллектива и трудностей межличностного общения, что впоследствии эффективно использовали во время работы.</p>

Общее описание этапа	Формы и методы	Основные результаты
<b>2 этап. Введение в образовательную ситуацию – «Мой «Город» будущего». Создание образа будущего для последующей работы.</b>		
<p>А. Введение в образовательную ситуацию «Город» будущего. Все участники делятся на две команды. Команда – жители «Города будущего», составляет основную картинку своего города из 5–7 ключевых фраз, главный принцип – слова не произносятся вслух, положительные кивки при виде улыбок и доброжелательного обращении; 2-я команда – гости «Города», исследователи, задают вопросы; их задача понять, что это за город и хотели бы они в нем жить?</p>	<p>Игра-разминка, включающая психологические элементы, командная работа и работа в группе;</p>	<p>В ходе этого упражнения участники развивают навыки невербального общения, групповой дискуссии, способности к обобщению и систематизации информации. Происходит выявление принципов внутрикмандного взаимодействия.</p>
<p>Участники обсуждают, какой «Город» у них получился и какие люди в нем живут.</p>	<p>промежуточная рефлексия;</p>	<p>Тьюторами выводится первая постановка образа будущего.</p>
<p>Б. Знакомство с образовательной картой «Город» будущего, на которую предварительно нанесены возможные элементы инфраструктуры города, села (непосредственно поселка Китеж), пространств в небе, на земле, воде и под землей, водой.</p>	<p>Групповая работа; образовательная картография</p>	<p>Карта «Мой «Город» будущего [см. Приложение № 1]</p>

<p>В. Тьюторами проводится диагностическая работа, направленная на первичное выявление интересов тьюторантов и формулировку возможных видов будущей профессиональной деятельности. Диагностические карточки (ГДЕ? КАК? С КЕМ?) располагаются тьюторантом от наиболее к наименее интересному. В итоге на формуляре выводится возможное «занятие» ребенка.</p>	<p>Тьюториал с мини-группой (2 чел.)</p>	<p>Диагностическая карта у каждого участника с возможным занятием, местом будущей деятельности.</p>
<p>Г. Мотивация на работу с будущим и предпрофессиональное самоопределение. Введение в образовательную картографию. Работа с картой в технике «проекции будущего». Отождествление «Я» ребенка с точкой, местом на схеме «Город» будущего. Тьюторант по результатам работы должен расположить стикер со своим именем на карте.</p>	<p>Использование техники «Проекция будущего», работа с групповой образовательной картографией</p>	<p>Тьюторанты задумались о будущем, в котором хотели бы видеть себя. Результат: «оживление» образовательной карты, «население» ее участниками тьюториала, появление на карте новых мест, точек, предметов, пространств.</p>
<p>Д. Мини-рефлексия по римскому принципу.</p>		<p>Тьюторы получили одобрение большинства участников и один нейтральный отзыв.</p>

Общее описание этапа	Формы и методы	Основные результаты
<b>3 этап. Этап индивидуальной работы. «Пять шагов в Будущее». Этап противоречий и затруднений в образовательной ситуации и решения задачи с «открытым» результатом.</b>		
А. Проведение «традиционной» разминки с задействованием телесности.	Приемы антропопрактики	Ощущение связи тьютора с внешним миром и его границами.
Б. Предпрофессиональная диагностика, выявление интересов, возможных ресурсов и дефицитов. Индивидуальная и парная работа по профессиональному самоопределению с диагностическими картами. Предполагаемый результат – таблица занятий и видов профессиональной деятельности всех участников процесса, фокусировка на личных интересах	Диагностические таблицы, индивидуальная работа с тьютором и диалогическое общение, работа в парах.	Результат – появление списка-реестра возможных занятий и видов деятельности школьников.
В. Простройка на карте маршрута движения в будущее – «5 шагов». Перевод общей карты «Город» будущего в индивидуальную (фотокопия карты, созданной всем коллективом, выдается на руки каждому тьютору для индивидуальной работы). Тьютором выстраивается индивидуальный маршрут на карте, ищется личное решение поставленной проблемной ситуации. Если необходимо, происходит корректировка места на карте будущего, с которым отождествляет себя учащийся.	Индивидуальная работа с картой. Решение задачи на простройку ближайших пяти шагов в будущее	Построен индивидуальный маршрут по значимым местам, задачам, целям. Некоторые дети не самоидентифицируют себя вне Китежа.

Г. Групповая рефлексия.		Тьюторанты честно отреагировали на затруднения и противоречия, с которыми столкнулись во время работы.
<b>4 этап. Пробы. Нарушение привычных норм, многообразие позиций.</b>		
А. Вступительная часть, настраивающая участников на будущее. Лирическое (песенное) выступление.	Активное слушание.	Песня «Город» Ю. Кукина, объединяющая участников в тему «Город» будущего: <i>Если вы знаете – где-то есть город, город, Если вы помните – он не для всех, не для всех.</i>
Б. Проводится игра-соревнование «жителей» двух берегов «Города» на преодоление кризисных ситуаций с использованием возможностей, талантов, занятий каждого участника команды. Командам даются по 3 одинаковых задания от реальных до невероятно фантазийных, подручный материал... Задача участников – представить решение, максимально используя возможности всех членов команды.	Командная творческая работа с применением креативного и критического мышления, комплексное решение задач.	Дети проявили творческую активность, неожиданные решения, дипломатию, взаимоуважение, просматривалась временная нейтрализация некоторых глубоких межличностных конфликтов.
В. Квест «Послание из будущего», разрабатывается заранее тьюторами. В посланиях тьюторантам, которые готовятся заранее, учитываются результаты всех предыдущих диагностических карт.	Увлекательная игровая поисковая деятельность.	Коллективное исполнение песни.  Рефлексия результатов. Понимание двустороннего результата (и для тьюторантов, и для тьюторов)
Г. Заключительный «орлятский» круг – рефлексия		образовательного процесса всеми участниками.

Заключительный этап — командообразующий. Учитывая, что в первые четыре дня проводится работа с участниками по формированию образа Города будущего, возможной роли и места в этом городе каждого китежского ребенка, то на пятый день решено использовать удивительный ландшафт самого поселка для проведения деятельностной практики «Школа выживания».

Тьюторская задача — демонстрация возможностей туристско-краеведческой деятельности в качестве тренажера для становления четырех основных компетенций будущего: коммуникации, кооперации, креативности и критического мышления. Практика учитывает специфику подросткового возраста, носит элемент состязательности и полного невмешательства судьи-тьютора в работу команды на этапе, с одной стороны; с другой, судья-тьютор постоянно настраивает каждую команду на максимальное использование личного и группового потенциала. Составы команд подобраны разновозрастными и предельно сбалансированными. Разработаны маршрут движения и зачетная маршрутная книжка команд для фиксации соревновательного результата [см. Приложение № 2].

Прохождение трассы «Школы выживания» показало, что дети с неподдельным азартом осуществляют практику в природной среде. Присутствие состязательного момента позволяет пребывать участникам в постоянном психологическом тоне. Очевидно, что разновозрастные группы, в отличие от одновозрастных, более результативны в своих действиях. Грамотное тьюторское сопровождение настраивает участников на демонстрацию своего познавательного интереса и личного потенциала. Итоговая рефлексия сразу после окончания мероприятия подчеркнула, что данная практика может играть весомую роль в формировании и развитии базовых компетенций XXI века. Ее применение возможно для детей как дошкольного, так и школьного возрастов, с учетом возрастных и психологических особенностей каждого возраста, точного определения «зоны ближайшего развития», по своему содержанию

может разрабатываться как для разновозрастных, так и разновозрастных групп детей.

Обобщив всю последовательность действий и событий, мы подтвердили гипотезу об эффективном влиянии средового тьюторства на примере Китежа на создание и воплощение в жизнь образовательной ситуации, в конкретном случае — пять практических шагов по работе с образом будущего у разновозрастных школьников через программу тьюториалов «Мой «Город» будущего». Началу образовательной ситуации предшествует образовательная напряженность, искусственно созданная тьюторами. На первом этапе задана мотивация по вопросу о будущем и проблематизация на предмет предпрофессионального самоопределения. При решении заданной ситуации у участников проекта ожидаемо возникали проблемы, непредвиденные противоречия. Тьюторанты столкнулись с моментом проб и с нарушением привычных норм. Результат — открытое, неокончателное решение, побуждающее детей к дальнейшему поиску своего пути, своего будущего. Колоссальную обучающую роль играет в таком проекте обоюдный образовательный результат как для учеников-тьюторантов, так и для тьюторов.

### Литература

1. Аникеев, М. Школьное пространство: заводские будни, офисная рутина или среда обитания [Электронный ресурс]: офиц. сайт. URL: <https://medium.com/direktoria-online/school-6a12eb51774b> (дата обращения: 28.08.2019).
2. Хуторской А. В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. — Спб.: Питер, 2017. — 720 с.: ил. — (Серия «Учебник для вузов»).
3. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 5–8. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010, 64с.
4. Дудчик С. В. Диалогическая позиция тьютора / Дудчик С. В. // Человек и образование. 2017– № 1 (50) — с. 99.

Крашенинникова Л. В.

Дарьина В. О.

## Сетевые образовательные программы подготовки тьюторов — кейс тьюторского хакатона на ЛУТ 2019

*Для реализации потенциала тьюторского сообщества в области проектной деятельности на Летнем университете тьюторства 2019 (Томск, 25–31 июля 2019) был организован «тьюторский хакатон». В данной работе описана модель разработки и внедрения сетевой тьюторской магистратуры для подготовки тьюторов, результативно и эффективно ведущих свою деятельность в цифровой образовательной среде. Модель была предложена группой участников хакатона, получившей название «Команда 8» и заинтересованных в развитии своих цифровых и тьюторских компетенций.*

Особенностью современной образовательной ситуации является неизбежность присутствия в ней цифровых образовательных ресурсов, технологий, а также отношений, возникающих в процессе использования последних. Свойственная современному технологическому укладу конвергенция нано-, био-, инфо- и когнитивных технологий (так называемая NBIC-конвергенция [1]) приводит к повышению эффективности деятельности, но требует изменения мышления и освоения новых технологий, происходящих из отраслей, охваченных NBIC-конвергенцией. В настоящее время степень взаимопроникновения таких технологий в реальную жизнь и деятельность такова, что в дискурсе научного сообщества появился такой термин, как «цифровой образ жизни», а интернет считается уже не «виртуальной реальностью», а полноценной средой обитания.

Другая исключительно важная и постоянно наблюдаемая при всех формах и на всех этапах образования особенность современной образовательной ситуации — это запрос на индивидуализацию. Действительно, изобилие, разнообразие



и доступность как собственно образовательного контента, так и технологий его доставки, создает возможность для реальной массовой индивидуализации образования, так же, как ранее информационные технологии создали возможность для массовой кастомизации в потреблении других товаров и услуг. В свою очередь, запрос на индивидуализацию образования требует наличия педагогов, профессионально работающих с индивидуализацией, то есть тьюторов.

Таким образом, в совокупности эти два фактора — NBIC-конвергенция и запрос на массовую индивидуализацию образования — формируют запрос на тьюторов, компетентных как в педагогических, так и в NBIC-технологиях. Очевидно, что результативно готовить таких тьюторов возможно только в среде, создаваемой с помощью NBIC-технологий. Поскольку такие технологии являются в большинстве случаев цифровыми, то создаваемая с их помощью образовательная среда называется «цифровой», а работающие в такой среде тьюторы могут с полным правом претендовать на позицию «цифровых тьюторов». Работа «Команды 8» на тьюторском хакатоне (Летний университет тьюторства — ЛУТ 2019) была посвящена разработке модели сетевой тьюторской магистратуры для подготовки «цифровых тьюторов».

Тьюторский хакатон на ЛУТ 2019 проводился под руководством Дениса Коричина (<https://www.facebook.com/denis.korichin.9>) и его команды, владеющей технологией организации и проведения подобных мероприятий. Основной задачей хакатона был перевод деятельности участников ЛУТ со свойственной ранее проведенным Летним университетам академических рельсов на проектные. В результате должен был появиться ряд коммерчески обоснованных, слабо рискованных, реализуемых в среднесрочной перспективе проектов в области тьюторской деятельности. Одним из таких проектов стал проект «Команды 8» по разработке модели сетевой тьюторской магистратуры.

В процессе разработки все потенциальные проекты проходили ряд этапов:

1. Знакомство всех участников хакатона друг с другом с целью последующего формирования команд для работы над конкретными проектами;
2. Формирование проектного поля путем вброса тем для будущей проектной деятельности участников хакатона. Темы необходимо было формулировать в строгом соответствии с определенной формулой. Для «производителей» (тех, кто будет впоследствии предлагать способы решения проблем) формула звучала как «Я хочу производить данный товар/услугу, но не могу, есть такие-то барьеры». Для «потребителей» (тех, кто впоследствии будет формировать спрос на определенные товары/услуги) формула звучала как «Я хочу получить определенные товары/услуги, но не могу, есть такие-то барьеры». Тема, ставшая основой формирования Команды 8, звучала так: «Я хочу осуществлять тьюторское сопровождение в цифровой среде, но не могу из-за отсутствия нужных компетенций»;
3. Формирование команд для работы над утвержденными темами, которое проводилось силами организаторов хакатона). Каждая команда включала не более шести участников, каждый участник самостоятельно выбирал себе тему из числа утвержденных и заявлял себя в определенной командной роли (лидер, организатор, эксперт и пр.);
4. Работа команд над заявленной темой проекта;
5. Представление готовых проектов на пленарном заседании в «Точке кипения».

В процессе работы над проектом участниками Команды 8 решаемая проектом проблема была переформулирована как «Существование разрыва между спросом на цифровых тьюторов и предложением на рынке труда». Сетевая тьюторская магистратура была призвана ликвидировать или значительно сократить этот разрыв.

Основной ценностью, которую обеспечивала подготовка тьюторов в сетевой магистратуре, было названо *точное попадание в индивидуальный запрос субъекта (тьюторанта)*.

Помимо решения основной проблемы, сетевая магистратура обеспечивала *дополнительные полезные выходы*, а именно:

- снижение расходов на тьюторское сопровождение;
- повышение уровня образования у населения;
- повышение качества образовательных услуг;
- обеспечение роста цифровой компетентности тьюторов;
- доступность и конкурентоспособность образования.

Были определены *основные заинтересованные стороны* (ЗС), которые могли бы влиять (или испытывать влияние) со стороны сетевой тьюторской магистратуры. Это следующие ЗС:

- государство;
- бизнес;
- родители;
- тьюторы;
- система повышения квалификации.

В числе *основных навыков*, формируемых при обучении на программе сетевой магистратуры, были названы следующие:

- свободное обращение с цифровыми ресурсами, включая их создание;
- технические навыки для организации тьюториалов в цифровой среде;
- мониторинг индивидуального прогресса тьюторанта через мобильные приложения;
- готовность к быстрому освоению новых технологий в цифровой среде;
- технологии сопровождения проектов тьюторанта в цифровой среде.
- владение диагностическими методиками изменений, связанных с тьюторантом и образовательной средой

Были также определены *основные вехи* проекта:

1. создание ресурсной карты;
2. научно-методическое обеспечение программы (общее описание программы, учебный план, рабочая программа дисциплины, фонд оценочных средств, утверждение проекта

МП на Ученом совете университета, где программу предполагается внедрить);

3. продвижение программы в социальных сетях и педагогическом сообществе;
4. набор и обучение студентов.

В качестве *первых шагов* реализации проекта Команда 8 наметила:

1. Аудит имеющихся ресурсов
2. Создание команды
3. Ликвидация дефицитов и наращивание сильных сторон

Первые шаги по реализации Проекта Команда 8 предприняла непосредственно после завершения хакатона, а именно:

- Была составлена Анкета для опроса участников ЛУТ 2019 на предмет выявления имеющихся в их распоряжении сетевых ресурсов для обучения слушателей будущей МП (онлайн-курсы, вебинары), прохождения ими практики (места практики), подготовки выпускной квалификационной работы (темы для исследовательской работы, частично подготовленный материал уже проведенных исследований);
- Анкета в количестве 50-ти копий была роздана участникам ЛУТ 2019, от них было получено 20 заполненных Анкет (40% от числа розданных);
- Анкета была размещена в интернете [2], ссылка и информация о начале опроса была размещена в социальных сетях и на сайте Межрегиональной тьюторской Ассоциации. Начат сбор откликов.

Обработку полученных ответов респондентов предполагалось начать по завершении ЛУТ 2019.

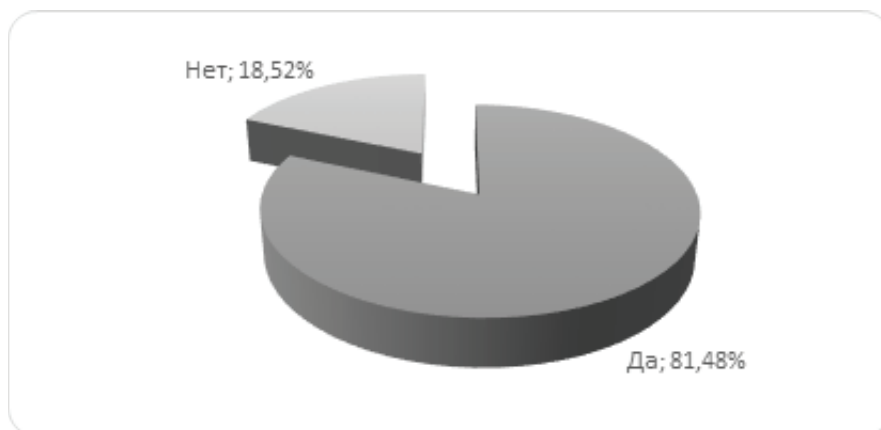
По завершении ЛУТ 2019 работа над проектом создания сетевой тьюторской магистратуры развивалась по двум направлениям:

- сбор и обработка заполненных анкет с целью создания карты ресурсов, имеющихся в тьюторской сообществе и доступных для разработки и продвижения сетевой тьюторской магистратуры;

– выявление факторов дальнего и ближнего окружения проекта, в наибольшей степени влияющих на разработку и формирование модели сетевой тьюторской магистратуры. **Обработка данных, полученных путем анкетирования участников ЛУТ 2019 на месте и через интернет**

1. Наличие разделяемого видения относительно желательности разработки программы сетевой тьюторской магистратуры (СТМ).

Всего получено и обработано ответов — 27. Мнения относительно желательности разработки СТМ распределились следующим образом:



**Рис. 1. Доли ответов «да» и «нет» на вопрос о желательности разработки СТМ (объем выборки – 27).**

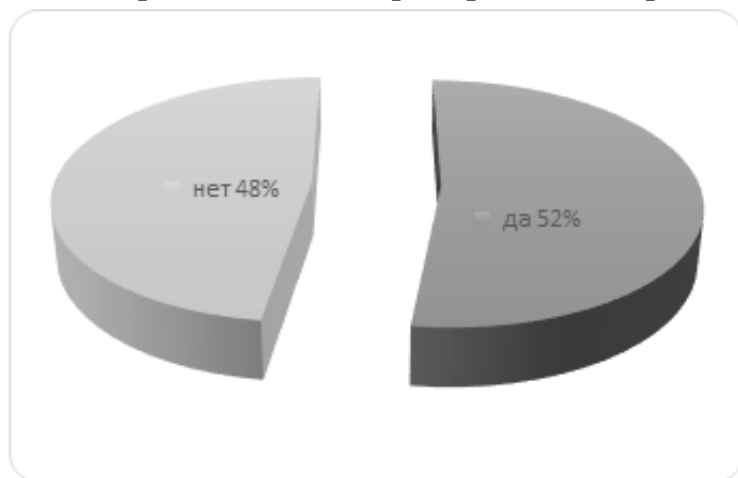
Как видно из рисунка 1, более 80% респондентов считает разработку такой программы желательной.

2. Использование тьюторским сообществом онлайн-сервисов и цифровых образовательных ресурсов.

Особую роль при подготовке тьюторов имеет их технологическая подготовка как в плане педагогических, так и цифровых технологий. При анализе полученных ответов респондентов разработчики СТМ опирались на известные труды таких

основателей и членов Межрегиональной тьюторской Ассоциации, как Т. М. Ковалева и С. В. Дудчик [2,3].

Как показал опрос, тьюторы активно используют в своей деятельности вебинары, которые они проводят на различных площадках (Mіgarolis, Moodle, Международная школа практической педагогики). Распределение тьюторов по критерию владения технологией проведения вебинаров приведено на рис. 2.



**Рис. 2. Доли тьюторов, использующих и не использующих вебинары в практической деятельности.**

Остальные ответы на вопросы Анкеты на момент написания статьи находятся в процессе обработки и будут опубликованы в изданиях, релевантных теме подготовки цифровых тьюторов.

**Выявление факторов дальнего и ближнего окружения проекта, в наибольшей степени влияющих на разработку и формирование модели сетевой тьюторской магистратуры.**

Для выявления факторов влияния на Проект была использована модель Фахи и Нарайанана [4]. Эта модель предполагает разделение всех влияющих на проект факторов на 4 главных кластера: политические (Political), экономические (Economic), технологические (Technological) и социальные (Social).

Анализ внешней среды проекта в соответствии с этой моделью (далее внешнее окружение проекта) показал следующее:

***Политические факторы (законодательные и подзаконные акты, регулирующие дистанционное образование в РФ):***

1. Слабость правовой базы (непонятно, как регулируется онлайн-образование);
2. С другой стороны, запретительного подхода к регулированию онлайн образования не выявлено;
3. Имеется законная возможность использования дистанционных технологий при обучении (Приказ 816 Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г.);
4. Имеются Методические рекомендации по реализации дополнительного образования (с распространением на высшее) с использованием технологий ДО (Письмо Минобра от 21.04.2015 «О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ).
5. Имеет место запрет на заочную форму обучения в магистратуре по направлению 44.04.01.

***Социокультурные факторы (возрастная структура популяции, поведение, культура потребления образовательных продуктов и услуг):***

1. «Цифровой образ жизни» — интернет как среда обитания;
2. Рост цифровой грамотности населения благодаря растущей доступности аппаратно-программного обеспечения и каналов коммуникаций;
3. Рост цифровой грамотности населения 50+ благодаря программам типа «Цифрового куратора»;
4. Мобильный телефон как не просто телефон, но средство получения образования (мобильное обучение);
5. Мобильность академическая, карьерная, личная;
6. Индивидуализация во всех сферах (здравоохранение, образование, культура, финансы);
7. Исчезновение профессий, связанных с неквалифицированным трудом (кассиры, официанты);

8. Исчезновение профессий, связанных со средним уровнем квалификации (юристы в банках).

*Экономические факторы (располагаемые доходы, темпы инфляции и накопления и пр.):*

Уровень инфляции и процентные ставки (изменения наиболее вероятны и негативно скажутся на проекте)

Инфляция (%)

2016.....5,4

2017.....2,5

2018.....4,3

прогноз (от экспертов АПЭКОН):

2019.....4,2 (max 5,2; min 3,2)

2020.....4,0 (max 5,0; min 3,0)

2021.....3,8 (max 4,3; min 3,3)

Уровень располагаемых доходов населения (изменения наиболее вероятны и негативно скажутся на проекте)

Реальные доходы населения (%):

2015.....– 3,2

2016.....– 5,8

2017.....–1,7

2018..... + 0,3

2019.....– 1,3

прогноз: нет

Уровень безработицы, размер и условия оплаты труда

2018.....4,9%

прогноз:

2019–2020.....4,7%

Курсы основных валют (изменения наиболее вероятны и негативно скажутся на проекте)

Курс доллара

19.08.2019..... 66,88

прогноз:

дек 2019..... 68,01

дек 2020..... 68,39



дек 2021..... 68,82

*Технологические факторы (наличие и использование новейших технологий, затраты на НИОКР и т. п.):*

1. Уровень инноваций и технологического развития отрасли — растет.
2. Расходы на исследования и разработки — остаются низкими;
3. Законодательство в области технологического оснащения отрасли (изменения наиболее вероятны и негативно скажутся на проекте)  
— изменения в ГК касательно действий в ЦС
4. Развитие и проникновение интернета, развитие мобильных устройств (изменения наиболее вероятны и позитивно скажутся на проекте)  
— рост аудитории интернета за счет увеличения пользователей старшего поколения  
— увеличение доли пользователей на мобильных устройствах (2018–56%, 2019–61%)  
— рост аудитории mobile only (только мобильный доступ к сети) (2018–18%, 2019–35%)
5. Доступ к новейшим технологиям
6. Степень использования, внедрения и передачи технологий
7. Вклад технологий в развитие рынка

Как показал анализ, факторы дальнего внешнего окружения проекта, а также отношение тьюторского сообщества в целом благоприятствуют разработке и реализации проекта. Проведенный опрос показал также, что тьюторами освоены некоторые приемы обучения в ЦОС (проведение вебинаров). Обнаружился дефицит освоения тьюторами других цифровых ресурсов (МООСов). Дальнейшие шаги Команды 8 по разработке проекта сетевой тьюторской магистратуры будут заключаться в ликвидации обнаруженных дефицитов и наращивании сильных сторон.

## Литература

1. Spohrer J. NBICS (Nano-Bio-Info-Cogno-Socio) Convergence to Improve Human Performance: Opportunities and Challenges//Converging Technologies for Improving Human Performance. Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science, NSF/DOC-sponsored report, Mihail C. Roco and William Sims Bainbridge eds., Kluwer Academic Publishers (currently Springer), 2003, p.101, ISBN1-4020-1254-3, URL [https://www.wtec.org/ConvergingTechnologies/Report/NBIC\\_report.pdf](https://www.wtec.org/ConvergingTechnologies/Report/NBIC_report.pdf), date of retrieval 22/08/2019
2. Дудчик С. В. Технологическая подготовка тьютора: содержание, технологии и методики освоения технологий / С. В. Дудчик, Т. М. Ковалева // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 3 (44). С. 369–375.
3. Дудчик С. В. Подготовка тьюторов в системе дополнительного профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2015. № 6. С. 23–27.
4. Fahey, L., & Narayanan, V. K. (1986). Macroenvironmental Analysis for Strategic Management (The West Series in Strategic Management), St. Paul, Minnesota. West Publishing Company, 1986, p. 286

## **Клуб общения как форма организации работы по реализации принципа индивидуализации в основной и старшей школе**

*Статья знакомит с опытом организации Клуба общения для детей с ОВЗ и старшеклассников МБОУ «Березовская средняя общеобразовательная школа № 2».*

Федеральный государственный стандарт основного общего образования одним из условий реализации образовательной программы определил индивидуализацию процесса образования посредством проектирования и реализации индивидуальных образовательных планов обучающихся, обеспечения их эффективной самостоятельной работы при поддержке педагогических работников и тьюторов. [1]

Одним из принципов российского образования по ФГОС является построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится субъектом образования. Успешность реализации такого подхода возможна через индивидуализацию образовательного процесса.

Индивидуализация — процесс создания и осознания индивидуальным собственным опытом, в котором он проявляет себя в качестве субъекта собственной деятельности, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты своей деятельности.

Линия индивидуализации прослеживается в личностных и метапредметных достижениях. Личностные результаты отражают, в частности, готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности; готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их

достижения; навыки сотрудничества со сверстниками, детьми младшего возраста, взрослыми в разных видах деятельности.

Т. М. Ковалева, к. п. н., профессор кафедры педагогики МПГУ, президент Межрегиональной тьюторской ассоциации России, выделяет три типа основных тьюторских практик:

1. Тьюторская практика открытого дистанционного образования (информационный контекст тьюторства). В системе дистанционного образования обосновывается главная цель открытого образования — умение жить в информационном обществе и использовать все его возможности.
2. Тьюторская практика открытого образования (социальный контекст тьюторства). В данном случае открытое образование обсуждается в неразрывной связи со становлением открытого общества. Главная цель открытого образования — умение человека жить в мире, где сосуществуют на паритетных началах разные культуры, присутствуют разные логики и разные типы мышления. Основными качествами при этом становятся толерантность, коммуникативность, умение слушать собеседника, понимание другой точки зрения и построение диалога, умение работать в группе и т. д.
3. Тьюторская практика открытого образования как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст тьюторства) Открытое образование здесь представляется как пространство любых возможных ресурсов для собственного образовательного движения человека. Главная цель открытого образования в этом случае — научить человека максимально использовать различные доступные ресурсы для построения своей образовательной программы [2].

Являясь классным руководителем 10 класса, я искала новые направления деятельности, которые бы способствовали личностному становлению старшеклассников. Выход нашла в волонтерской деятельности. Осенью предложила ребятам эту идею, и они сразу ее поддержали.

В нашей школе ежегодно проводятся Парламентские уроки, которые инициируются Законодательным собранием Пермского края. На наш урок мы пригласили специалиста по молодежной политике и спорту Администрации Березовского района, которая рассказала о видах волонтерской деятельности, об особенностях этой работы, также предложила принять участие в работе молодежных форумов. Ребята живо откликнулись на это предложение.

Из возможных вариантов волонтерской деятельности в совместном обсуждении выбрали занятия с детьми ОВЗ, находящимися на индивидуальном обучении. Таких ребят в школе немного, при этом часть из них ходит на занятия в школу. Главная проблема для таких детей — недостаток общения со сверстниками. Ранее в нашем селе была предпринята попытка родителей организовать для своих детей мероприятия развлекательного характера, но их было проведено немного. В классе мы обсудили возможные формы работы с детьми, находящимися на индивидуальном обучении, и решили организовать Клуб общения, работающий на постоянной основе.

Я организовала встречу со школьным психологом, где ребята прошли тренинг. Важно было подготовить ребят психологически. На занятии ребятам дали возможность ощутить, что чувствует человек, который не видит, не слышит, не говорит.

Далее ребята по телефону приглашали детей и родителей на нашу первую встречу, информировали о содержании предполагаемой работы. Я как классный руководитель координировала эту работу, помогала, если возникали трудности. Например, не каждый родитель был готов разговаривать с десятиклассниками.

Нужно было найти площадку для наших встреч. Не секрет, что наличие пандусов у здания не всегда говорит о доступности отдельного зала. Нашим партнером стал Березовский культурно-досуговый центр. В КДЦ мы были поставлены в сетку расписания как Клуб общения «Открытые сердца». Приходить на занятия с детьми договорились раз в неделю.

КДЦ нам предоставил аудиторию, стол, фотоаппарат, музыку, проектор, ноутбук, мяч, чайные принадлежности. Куратор от КДЦ помогал по всем организационным вопросам, включая чаепития, а иногда и выступления артистов. Так, в Новый год, был подготовлен небольшой, но очень интересный сценарий с приходом Снегурочки и Деда Мороза. Требовались средства на угощение, маленькие подарки. Изначально на все канцтовары я брала деньги в родительском комитете (родители тоже были ознакомлены с нашим волонтерским проектом). Однажды пришлось обратиться за помощью к местным предпринимателям и организациям общественного питания — в результате все дети получили небольшие подарки со сладостями на Новый год.

Старшеклассники готовились к этим встречам. Понимая, что у них нет навыка общения с детьми с особенностями здоровья, первоначально я продумывала примерный ход наших встреч: тему, видеоролики, если была необходимость. Десятиклассники, исходя из своих предпочтений, готовили игры на знакомство, на тактильные ощущения, интеллектуальные игры, изготавливали своими руками поделки, разучивали песни, совместные танцевальные движения. Сначала я подстраховывала старшеклассников, потому что они не предполагали или плохо понимали, какие у детей с ОВЗ эти самые особенности. К нам пришли дети разного возраста: от 10 до 16 лет. Выяснилось, что им трудно выполнять некоторые движения, они долго подбирают слова при формулировании мысли. Некоторым детям требовалась дополнительная помощь в том, чтобы их сопровождали до дома.

Надо было договориться — с кем ребята будут работать и как? Особенно ярко это было явлено, когда на нашу встречу пришла девочка с синдромом Дауна. Эта ситуация стала для всех открытием совершенно другого порядка, потребовала дополнительных знаний о том, как познают мир такие дети. Здесь большую помощь оказали родители девочки. Сначала многие из нас с трудом понимали речь девочки, не знали, как

реагировать на это. Впоследствии ее речь стала нам понятнее, трудностей в общении становилось меньше. Родители Анюты сказали, что их дочь очень хорошо чувствует людей, она, как индикатор, считывает информацию с другого человека. В наш клуб она шла не раздумывая и с настроением.

Наши занятия начинались и заканчивались в кругу. Во время рефлексии ребята проговаривали свое настроение, состояние. Возвращаясь в школу, мы со старшеклассниками продумывали следующие встречи, что-то предлагали новое, от чего-то отказывались. Песни под гитару, например, получались плохо. Тексты для детей с особенностями здоровья оказались сложными. Подвижные игры наоборот, требовалось проводить чаще, но важно было не повторяться каждый раз. Однажды десятиклассник Алексей предложил игру на ассоциации. Первый опыт показался нам не слишком удачным. Мы думали, что ребята нас не поняли. Но в следующий раз девочка с синдромом Дауна сама начала предлагать такие точные образы, что мы удивились. Игра в ассоциации оказалась востребованной.

Почти все наши встречи мы фиксировали в сети «ВКонтакте» в группе «Открытые сердца». Описание велось событийно. Важно было сохранить нашу летопись. В группу добавлялись и родственники детей с ОВЗ. Очень приятно было читать их комментарии. Это явилось еще одной возможностью — виртуального общения.

Десятиклассники работали весь год. Не все ребята-старшеклассники остались в клубе. Все получили свой опыт. Были случаи, когда мои ребята самостоятельно продумывали всю встречу и, по их ощущениям, справлялись очень хорошо.

Как организовывались встречи старшеклассников с нашими подопечными?

Настя всегда начинала встречи, держа в руках мяч. Передавая мяч, все делились эмоциями, настроением. Первоначально нужно было просто запомнить, как зовут друг друга. Люция показывала танцевальные движения, провожала до дома одну из девочек. На каждой встрече девочки предлагали сделать

поделки, технологию изготовления которых находили в интернете. В общем, ребята-старшеклассники многому научились. Эти встречи оказали сильное влияние на всех участников. Наши подопечные, изначально малообщительные, недоверчивые, теперь улыбаются, встречая ребят в школе или на улице. Один из мальчиков сказал о том, что он очень долго мечтал о таких встречах, где можно было бы просто поговорить со старшими ребятами. Восьмиклассница Ирина поделилась: сначала было страшно, ведь я не знала, какие это будут ребята, все-таки — старшеклассники. А оказалось — нормальные, с ними хорошо и просто было общаться.

На итоговом рефлексивном занятии мы подвели итоги. Что же написали 10-десятиклассники (лексика сохранена):

Настя: «Я от этого проекта ждала много неожиданных знакомств и трудностей. Знала, что этот проект даст мне опыт в умении общаться с особенными людьми. В конце нашего проекта я научилась проявлять терпение и спокойствие. Осознала, что многим детям необходимо общение с другими людьми. За время проекта мы сдружись не только с этими ребятами, но проект сплотил и нас внутри класса».

Алеша: «Было интересно, необычно. Я примерно это и ожидал. Но уходит много времени.

Ожидал немного иначе. Я думал, что там будут только игры. Но были и игры».

Яна: «Я ожидала больше детей, общения. Сначала было страшно, но интересно. После мы сблизились. Узнали друг друга получше. В итоге. Я не ожидала, что хорошо, что ходила на этот проект. Но есть усталость. В целом, было хорошо».

Люция: «Сначала было трудно очень, ведь мы еще и в классе были новички. И здесь — новое дело. Перед ребятами был страх, что они особенные. А сейчас они стали очень родными. А ведь было и такое, что идешь по улице, а на тебя смотрят, что ты идешь с необычным ребенком. Хотя сейчас я понимаю, что они — нормальные, такие же, как мы».



Федор Михайлович (папа Ани): «Все хорошо. Хорошее начинание. Единственное — быть менее стеснительными, более активными. Спасибо за внимание к детям!»

Клуб общения стал для ребят той площадкой, которая позволила каждому участнику преодолеть собственные комплексы, стереотипы, научила взаимодействовать с другими людьми, как взрослыми, так и детьми разного возраста, осознать свои внутренние личностные изменения.

Клуб общения показал свою состоятельность и вполне может быть использован как форма организации работы по реализации принципа индивидуализации в школе.

### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс] Гарант. ру: информационно-правовой портал.— Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/#ixzz3Mj8MkRZ2>
1. Ковалева Т. М. Открытость как качественная характеристика современного образования. / Исторические основы и теоретические основы тьюторства Учебно-практическое электронное издание, Владивосток, 2014 [Электронный ресурс].— Режим доступа: <http://home-edu.net.ua/otkrytost-obrazovaniya-kak-princip-postroeniya-sovremennih-obrazovatelnih-tehnologiy/>

Кунина О. О.

Елизарова К. С.

## **Увеличение степени индивидуализации процесса обучения в высшей школе путём применения дистанционных образовательных технологий**

*Индивидуализация становится важной составляющей учебного процесса на всех ступенях получения образования. Применение дистанционных образовательных технологий и электронных ресурсов направлено на индивидуализацию учебного процесса в высших учебных заведениях. Цифровая образовательная среда ставит перед учащимися новые задачи, которые способствуют формированию способности к построению индивидуальной образовательной траектории.*

Сегодня общество находится на пороге цифровой революции. Цифровые технологии активно влияют на всю систему образования. «По масштабности как проблем, решаемых новыми образовательными технологиями, так и самих будущих изменений в образовании, цифровая революция XXI века может быть сопоставима разве что с появлением печатной книги и массовой школы в прошедших веках» [1, с. 23]. Большую роль играет индивидуализация учебного процесса, потому что теперь учащийся становится не объектом, а субъектом обучения и сам влияет на свое развитие. Цель статьи — рассмотреть механизмы увеличения степени индивидуализации учебного процесса в высших учебных заведениях при помощи применения дистанционных образовательных технологий.

Многие отечественные и зарубежные университеты занимаются производством массовых открытых онлайн-курсов (далее — MOOK), в дальнейшем вынося в цифровую образовательную среду изучение тех или иных дисциплин. Также прохождение MOOKов может принести учащемуся дополнительные

баллы к портфолио в качестве индивидуального достижения. Студенты, изучающие основные образовательные программы в учебных заведениях, также могут изучать дисциплины или модули программы с помощью МООКов. При этом им не обязательно присутствовать на занятии в определенное время, в определенном месте. Данный способ обучения возможен с применением сетевой формы реализации образовательной программы.

В российском законодательстве можно найти определение массового открытого онлайн-курса, которое встречается в рамках реализации различных образовательных программ. Проходить онлайн-курс может любой желающий, независимо от уровня образования и начальных знаний. По этой причине, согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», МООКи относятся к программам дополнительного образования. В статье 75, п. 4 этого же закона содержится информация о сроках реализации этих программ. Успешное прохождение массового открытого онлайн-курса предполагает получение документа установленного образца. Полученный сертификат может быть зачтен образовательной организацией, однако каждое учебное заведение имеет право самостоятельно устанавливать требования к результатам освоения и содержанию открытых онлайн-курсов, по которым осуществляется аттестация, а также требования к процедуре принятия решения о перезачете. При этом все необходимые для этого документы в основном утверждаются ректором высшего учебного заведения, в других случаях рассматриваются Ученым советом вуза.

На данный момент в отношении результатов освоения МООК основным принципом учебного заведения является принятие решения о перезачете того или иного курса в рамках учебной программы. Данная политика так же может распространяться на будущих абитуриентов, что дает им дополнительные баллы при поступлении.

Так, перед учебным заведением появляется задача: доступное и понятное объяснение студентам и абитуриентам политики по данному вопросу. Каждое требование и перечень подлежащих перезачету онлайн-курсов необходимо регулярно публиковать в открытом доступе на внутренних ресурсах вуза. При этом каждый должен понимать, что является основанием для перезачета конкретного онлайн-курса [2].

Существуют некоторые факторы, которые являются основанием для перезачета МООК: во-первых, полученный сертификат вызывает больше доверия, потому что это документ установленного организацией образца, который свидетельствует об освоении того или иного курса; во-вторых, результаты обучения, которые подтверждаются сертификатом, должны соответствовать результатам обучения образовательной программы, в рамках которой будет осуществляться перезачет.

Массовыми открытыми онлайн-курсами разумно заменять те дисциплины, которые изучаются большим количеством студентов. Это обосновывается двумя критериями: сокращением себестоимости реализации образовательной программы и окупаемостью инвестиций в создание онлайн-курсов.

Таким образом, с помощью МООКов можно решить ряд задач:

- массовые открытые онлайн-курсы увеличивают степень индивидуализации обучения, чем расширяют образовательные возможности, которые университет предлагает своим студентам;
- МООКи позволяют повысить мотивацию студентов, дисциплинировать их, научить самостоятельно распределять свое время, планировать учебный процесс и строить собственную образовательную траекторию, а также сделать учебный процесс более гибким;
- за счет охвата большого количества студентов онлайн-курсы позволяют восполнить недостающие кадровые ресурсы, а также освободить востребованные кадры для решения других задач;

- дистанционные образовательные технологии способствуют уменьшению затрат на реализацию образовательных программ;
- одной из наиболее частых проблем в учебных заведениях является использование аудиторного фонда, а электронное обучение в свою очередь решает эту проблему, так как у студентов есть возможность пользоваться образовательным ресурсом в любое время и в любом месте;
- онлайн-обучение позволяет привлекать известных российских и международных экспертов, специалистов, преподавателей, тем самым улучшая качество реализации преподаваемых образовательных программ. Кроме того, технологии позволяют проводить независимый, непредвзятый, объективный контроль знаний каждого учащегося;
- онлайн-обучение представляет собой определенный алгоритм последовательных действий, которые необходимо выполнить студенту для получения результатов. Согласно концепции нового образования, ключевым фактором является активность студента: посмотреть видео, прочитать текст, выполнить тест, написать эссе, дать конструктивную обратную связь — всё это учащийся выполняет самостоятельно, тем самым проявляя активность [3];
- одним из основных принципов цифровой образовательной среды является открытость — учащийся незамедлительно видит свой прогресс, получает обратную связь, видит в открытом доступе критерии оценивания заданий, что обеспечивает его доверие к процессу и результатам обучения.

Сегодня можно наблюдать яркую тенденцию реализовывать некоторые программы высшего образования посредством онлайн-курсов, что логическим образом приводит к уменьшению доли применения традиционных форматов обучения и дальнейшей их замене на элементы электронного обучения. Можно наблюдать, что многие современные образовательные программы включают в себя уже интегрированный онлайн-

курс, например, в рамках реализации программы Образовательного форсайта [2].

Существует несколько вариантов реализации идеи использования онлайн-курса в образовательной программе в высших учебных заведениях:

1. онлайн-курс может быть обязательным для прохождения студентами в рамках образовательной программы. В таком случае он может заменять модуль в образовательной программе или какую-либо дисциплину;
2. онлайн-курс может быть вариативной частью изучаемого модуля или образовательной программы. В такой ситуации студенты сами делают выбор при построении собственной индивидуальной образовательной траектории;
3. онлайн-курс реализуется как свободный модуль, то есть он не является обязательным для прохождения студентами, однако может быть выбран ими для изучения в качестве альтернативного варианта [2].

Когда онлайн-курс заменяет дисциплину и вводится как обязательный, это значит, что полученные навыки в процессе его прохождения полностью соответствуют требованиям образовательной программы. В таком случае соответствующее подразделение учебного заведения, отвечающее за организацию учебного процесса по той или иной программе, вносит корректировки в учебный план, чтобы в дальнейшем можно было распределить нагрузку.

В этой ситуации меняется и контактная нагрузка студентов, а у преподавателей она практически исключается. Однако преподаватели выступают в роли координаторов курса и сопровождают студентов в цифровой образовательной среде. Студенты, завершившие онлайн-курс, получают определенное количество зачетных единиц, которые могут соответствовать полному объему замещаемой дисциплины или ее части. Также может быть выполнен и перерасчет нагрузки преподавателей. Перерасчет нагрузки преподавателей может быть перераспределен путем

реализации проектных форм обучения, а также за счет изменения нагрузки по реализуемым им модулям или дисциплинам [2].

Также студент может пойти путем построения индивидуальной траектории обучения. В этом случае перед ним стоит выбор: либо придерживаться традиционного способа обучения, либо самостоятельно освоить массовый открытый онлайн-курс. Такой вариант обучения будет доступен только в тех случаях, когда онлайн-курс полностью соответствует аналогичной трудоемкости и результатам обучения традиционного преподавания.

В данном случае появляется проблема планирования нагрузки преподавателей, которое осуществляется до начала учебного года, ведь количество студентов, которое остановит выбор на какой-то определенной траектории обучения в течение года, может выражаться в разных количествах. В связи с этим возникает необходимость в ведении лимитов на предоставление лучшим студентам, которые смогут определить для себя дальнейший способ обучения, право выбора.

У таких онлайн-курсов не существует каких-то определенных ограничений или правил. После освоения такового студент получает положенное за его прохождение количество зачетных единиц, которые учитываются при оценивании преподаваемого традиционным способом курса. Онлайн-курсы также могут полностью заменять свободные модули, использование которых довольно часто практикуется во многих высших учебных заведениях.

Столь же важным в осуществлении обучения при помощи онлайн-курсов отмечается то, что при таком преподавании можно освободить определенное количество ресурсов, которые можно перенаправить на развитие других не менее важных отраслей, так как применение онлайн-курсов влечет за собой гораздо меньше затрат.

Себестоимость онлайн-курса можно легко рассчитать, если учитывать возмещение затрат на формирование курса как объекта интеллектуальной собственности, затрат на сопровождение курса и организацию мониторинга по его прохождению [2].

Университет, который применяет онлайн-курс в рамках реализации образовательных программ, а также университет-разработчик онлайн-курса имеют определенные издержки. Они могут включать в себя расходы на формирование образовательной среды, которая необходима студенту для самостоятельной работы, а также расходы на привлечение профессиональных тьюторов, которые необходимы для адаптации учащихся в цифровой образовательной среде и для построения индивидуальной образовательной траектории [2].

Когда планируется использование онлайн-курса при реализации образовательной программы, нужно учитывать различные ситуации. Как правило, есть два варианта:

1. когда преподавателей принимают на работу в высшее учебное заведение, применение онлайн-курсов нужно учитывать при распределении их нагрузки;
2. применение онлайн-курсов планируется, когда уменьшаются трудозатраты преподавателей, которые уже находятся в штате, путем замены традиционных форм обучения другими форматами работы.

В первой ситуации экономия реализуется посредством сокращения нагрузки преподавателей, а также уменьшения количества ставок. Во второй ситуации возможно сократить только почасовую нагрузку, а также отчасти перераспределить трудозатраты профессорско-преподавательского состава, выделив больше часов на научную и методическую составляющие.

Таким образом, главным условием повсеместного использования онлайн курсов при реализации образовательных программ является наличие механизмов принятия решения об интеграции онлайн-курсов в программу вместо дисциплин и отдельных модулей, читаемых в традиционном формате [2].

Санкт-Петербургский политехнический университет реализует несколько курсов онлайн [4]. Так, например, студенты осваивают теорию физической культуры при помощи онлайн-курса, а затем сдают итоговый экзамен при помощи процедуры



прокторинга. Это позволяет учащимся самостоятельно распоряжаться своим временем в процессе изучения этой дисциплины, изучать материалы в собственном темпе, в любое время и в любом месте, что способствует индивидуализации учебного процесса. Кроме того, в цифровой образовательной среде реализуется курс по основам проектной деятельности. Этот курс во многом соответствует требованиям новой образовательной среды и является примером коллаборативного проекта. В результате совместной деятельности формируются группы, учащиеся работают над проектом по той теме, которая интересна каждому члену группы. Студенты учатся вести конструктивную дискуссию, отзываться на критику, устанавливать контакты, поддерживать общение. Кроме того, они учатся давать конструктивную обратную связь, формируют свое сообщество и получают поддержку со стороны координаторов курса.

Также реализуется технология Образовательного форсайта. Студентам необходимо выбрать массовый открытый онлайн-курс, который они будут осваивать в течение семестра. Таким образом, использование онлайн-курсов положительно сказывается на студентах и на образовательном процессе.

### Литература

1. Двенадцать решений для нового образования // Доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики. Москва, апрель 2018, С. 23.
2. Петров В. Л., Гончаренко С. Н. Модель планирования образовательных программ высшего профессионального образования // Обозрение прикладной и промышленной математики.— 2009.— Т. 16.— № 3.
3. Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality and development.— Philadelphia, 2015.
4. Электронная образовательная среда «Открытый Политех» [Электронный ресурс] // URL: <https://open.spbstu.ru>

Курбатова С. Ю.

Дьяконова Н. Л.

**Оценка образовательной ситуации тьютора  
при помощи игротехнологий  
на диагностико-мотивационном этапе**

*На сегодняшний день существует дефицит методик в работе с младшим школьным возрастом, направленных на выявление способностей, запросов, уровня предметных знаний в тьюторски организованной вариативной среде, способствующей стихийному проявлению познавательного интереса.*

В данной работе мы представили осмысленный опыт взаимодействия коллектива тьюторов Интеллектуального клуба «РЕБУС» г. Ижевска с семьями, обратившимися с различными запросами, касающимися образовательных проблем ребёнка.

Важным этапом тьюторской встречи является запуск тьюториала. От того, насколько комфортно и эффективно пройдет диагностико-мотивационный этап, будет зависеть последующая работа всех участников (совместная с тьютором или самостоятельная).

Теоретическую основу проекта составляют:

- теория деятельности и развития человека как субъекта собственной деятельности (Л. С. Выготский, Ю. А. Лебедев, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Слободчиков);
- теория геймификации (Л. С. Выготский, Г. П. Щедровицкий, А. А. Миронова, Л. А. Аванесян, М. Н. Большакова, А. В. Бурлаченко).

Целью написания работы авторы видят восполнение дефицита инструментов диагностики образовательной ситуации и фиксации познавательного интереса тьюторантов через их реальные действия. Используемая в клубе «РЕБУС» практика

проявления образовательной ситуации и индивидуальных особенностей ребёнка с применением игровых подходов — это комплекс средств, призванных помочь тьюторам индивидуальной практики обустроить диагностический этап тьюторских встреч.

Представлены варианты использования практики в зависимости от особенностей организационных условий (наличия протестированных игр и специалистов) и в зависимости от возраста тьюторантов (дошкольники, младший школьный возраст). Практика реализуется в открытой вариативной избыточной провокативной неструктурированной среде.

Таким образом, ценность своей работы авторы видят в:

- рефлексивном описании своего опыта входа в тьюторскую работу с семьёй;
- критическом осмыслении данной практики;
- презентации авторских инструментов фиксации результатов тьюторской работы на данном этапе.

В тьюторскую лабораторию интеллектуального клуба «РЕ-БУС» г. Ижевска с 2016 года обращаются семьи по самым различным вопросам, связанным с образованием детей. Часто мы сталкиваемся с кризисными ситуациями, например:

- ребенок отказывается учиться, к школе потерял интерес совсем, потому что не видит цели, ничем не интересуется (образовательная депрессия);
- мы выбираем или хотим поменять то место, где сейчас учится ребенок и не можем выбрать;
- проблемы в коммуникации (частая смена образовательных учреждений);
- затруднения учебного характера (неуспеваемость).

Кроме того, наличие большого количества образовательных ресурсов, которое сегодня представлено для детей дошкольного и младшего школьного возраста приводит к необходимости определять приоритеты, выбирать форму получения образования, выстраивать индивидуальную образовательную программу для своего ребёнка. Бывает, родители выбор сделали, а ребенок

не определился, не понимает, зачем ему это. Работа тьютора с парой «родитель-ребенок» позволяет выстроить пространство обсуждения, договариваться, учитывать интересы и особенности ребенка, а также запросы родителей, возможности конкретной семьи. Мы предлагаем родителям для начала прояснить образовательную ситуацию ребенка.

Особое внимание мы уделяем первой тьюторской встрече. От того, насколько комфортно и эффективно пройдет этап запуска тьюториала и входной оценки образовательной ситуации, будет зависеть последующая работа всех участников (совместная с тьютором или самостоятельная). В зависимости от формулировки первоначального запроса родителей нами привлекаются к работе и узкие специалисты (врач-педиатр для исследования медицинского анамнеза, педагог-психолог, АВА-терапевт и др.).

Первая встреча преследует две цели: узнать о ребенке, и чтобы ребенок узнал о себе. В связи с этим мы считаем недостаточно эффективными используемые на данном этапе традиционные методы прояснения образовательной ситуации ребенка в возрасте 5–11 лет: тестирование, анкетирование, беседа с перечнем стандартных вопросов. Нами успешно апробирована технология геймификации оценки образовательной ситуации, сочетающая в себе метод погружения в диагностическую ситуацию и наблюдения. В нашем понимании геймификация (от англ. слова gamification) — это процесс использования игрового мышления и динамики игр для вовлечения участников и решения задач в разных сферах, в том числе в тьюторстве.

Все этапы цикла подчинены одной цели — выявлению образовательного интереса ребенка в рамках диагностико-мотивационного этапа. На каждом этапе осуществляется описание происходящих процессов и оформление эффективных средств фиксации и инструментов тьюторской работы: *Лист наблюдения тьютора*, *Лист наблюдения родителя*, *Лист наблюдения ребенка*. В последующей тьюторской работе с семьей в рамках уже оформленного заказа на помощь в составлении

ИОП, либо на преодоление учебных трудностей, данные инструменты имеют огромную практическую пользу. Они становятся частью формируемого *Портфолио*.

Каждый из этапов цикла развернут через описание процессов, происходящих в нем, функций и инструментов тьютора(-ов), прогнозируемых результатов (действий) ребенка:

### **I. Обустройство пространства**

Провокаторами выступают как сама образовательная среда клуба «РЕБУС» (тьюторант по своему выбору может принять участие в занятии по ТРИЗ, айкидо, ИЗО), так и специально подготовленная тьютором на основании нашего инструмента «Классификатор игр» игровая комната, где ребенок может присоединиться к подвижной игре, либо включиться в знакомство с новой настольной игрой, а возможно, инициировать обучение знакомой ему игре других участников.

Ребенок, попадая в вариативную среду и оказавшись в условиях выбора, получает возможность влиять на процесс своей деятельности. Ребёнок получает опыт мягкого включения себя в процесс исследования своих интересов, так как оценка образовательной ситуации с применением игротехнологий позволяет ему стихийно проявить свою субъектную позицию. Иногда впервые. Игра — мощнейшая сфера «самости» человека: самовыражения, самоопределения, самопроверки, самореабилитации, самоосуществления.

На этапе первичной оценки образовательной ситуации ребенка тьютор использует главные характеристики, присущие большинству игр:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата;
- творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности;
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция;

- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

В тьюторской практике игровая деятельность выполняет, кроме диагностической функции, выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры, также игротерапевтическую, направленную на преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности.

## **II. Базовый этап**

Тьюторант действует в игровом пространстве по собственному желанию. Каждый раз, совершая выбор, он видит новые возможности действий. В этом ему помогает тьютор-модератор. Например, присоединившись к настольной игре в качестве участника, через некоторое время он может стать ведущим, предложить сменить игру или изменить правила участия в игре. Любой инициированный тьюторантом процесс продолжается до тех пор, пока сам ребенок не решит изменить траекторию действий.

Через 20–60 минут тьютор-модератор предлагает ребенку заполнить «Лист наблюдения ребенка» любым доступным ему способом (рисунки, слова, наклеивание пиктограмм).

В индивидуальной работе тьютор-игропрактик постоянно находится с тьюторантом, модерируя игровые процессы. Важно, что тьюторант не осознает, что происходит диагностика. Ребенку предлагается познакомиться с жизнью клуба и его обитателями в то время, пока взрослые (родители и второй тьютор) будут вести «свои скучные беседы». Ребенок всегда охотно соглашается. Родитель присутствует только на первоначальном этапе для наблюдения взаимодействия пары «родитель-ребенок». Выявление характера привязанности к родителю должно найти отражение в «Листе наблюдения тьютора».

На процедуру оценки образовательной ситуации отводится от 20 до 60 минут, в зависимости от желания ребенка. Тьютор, выполняющий роль модератора, может привлечь внимание ребенка к настольным играм, предложив ему поучаствовать

в игротке, при этом ребенок имеет полное право остаться заинтересованным наблюдателем чужой игры либо добиться приглашения, или начать свою игровую деятельность. Это правило справедливо и для подвижных игр. После того как ребенок освоился в новом пространстве, тьютор-модератор начинает активно менять игровую ситуацию: делегирует ребенку роль ведущего, предлагает ему поменять вид игры или объяснить правила игры, в которую ребенок умеет и любит играть. Видовое многообразие игрового материала, систематизированного нами в зависимости от диагностических задач в «Классификатор игр» (от индивидуальных головоломок до кооперативных коммуникативных игр), способствует тому, что ребенок демонстрирует такое самозабвение, обнажение своих психофизиологических, интеллектуальных способностей, как ни в каких иных видах деятельности. Школа игры такова, что в ней ребенок — и ученик, и учитель одновременно. Родитель на данном этапе в отдельном помещении заполняет «Лист наблюдения родителя».

### **III. Рефлексивный (аналитический) этап**

Завершающей рефлексивной стадией применения практики является оформление «Дешифратора интересов ребенка и запросов родителей», объединяющего в себе информацию Листов наблюдения тьютора, родителя и ребенка. На основании этого семья приобретает видение следующего шага в решении заявленной при обращении проблемы: запрос на дополнительную встречу, начало тьюторской работы или сопровождение силами семьи. Кроме того, доступность материалов, полученных в ходе работы, для формирования ИОП ребенка специалистами любых образовательных организаций, также является показателем успешной реализации практики. Ребенок и родитель получают возможность самоопределения и рефлексии в результате работы.

Значимость применения практики для самого ребёнка состоит в том, что он получает опыт мягкого включения в процесс исследования своих познавательных интересов, начинает проявлять для себя текущую образовательную ситуацию.

На основании представленного описания практики индивидуализации и тьюторства, можно сделать несколько выводов:

1. Сложившаяся практика прошла апробацию и реализована многократно в разных образовательных ситуациях.
2. Все этапы деятельности логичны и ресурсно обеспечены. Необходимость большого количества специалистов (тьютор-модератор, тьютор-наблюдатель, узкие специалисты) обоснована.
3. Листы наблюдения тьютора, родителя и ребенка включают в себя множество параметров, ценных для выявления образовательного интереса тьюторанта.
4. Имеется возможность воссоздания практики диагностики младших школьников в новых образовательных условиях.

Основными требованиями к реализации практики является наличие минимального набора протестированных игр, группа детей дошкольного и младшего школьного возраста от двух человек, тьютор-модератор, игропрактик; тьютор-наблюдатель.

Требования к компетенциям исполнителей практики: двое взрослых с тьюторскими компетенциями; игропрактик, освоивший минимальный набор протестированных игр.

Факторы, способные отрицательно повлиять на осуществление и результативность практики:

- недостаточное количество рекомендованных игр для взаимодействия с детьми заявленного авторами возраста;
- неподготовленность модератора-игропрактика для действий в условиях неопределенности;
- вмешательство родителей в процесс оценки образовательной ситуации.

Оценка образовательной ситуации проводится тьюторами на коммерческой основе за счет заказчика, что не исключает иных источников финансирования на усмотрение субъекта, реализующего описываемую практику.



## Литература

1. Эльконин Д. Б. Психология игры: — М.: «Владос», 1999 г.— 360 с. (Серия «Сам себе психолог»).
2. Дудчик С. В. Тьюторское сопровождение как средство развития познавательных интересов младших школьников. Теоретическое исследование ИТИП РАО 2006 г.— М.: ИТИП РАО, 2007 г.
3. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик), С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис».— 246 с.
4. Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей.— Я: Академия развития, 1997.— 240 с.
5. Шукина Г. И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе.— М.: «Просвещение», 1979.— 160 с.
6. Грачева Н. Ю. Психолого-педагогическая диагностика в работе тьютора — М.: «Человек и образование», 2016, № 1(46), с 127–130.

## Индивидуализация образовательного процесса при изучении истории в старшей школе

*Стандартизированная система обучения, которая на протяжении последнего века царит в отечественном образовании, в большей степени, к сожалению, все еще носит характер репродуктивности, воспроизводимости учениками предметных знаний и умений, ориентируясь на «среднего» ученика. И несмотря на то, что один из фундаментальных принципов обучения — учет индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, — активно пропагандировался еще во времена советской педагогики, сейчас иногда он остается лишь декларацией, мало реализованной в практике. А современные документы об образовании основываются на личностно-ориентированном, компетентностном и других подходах, где личность обучающегося является не средством, а целью образования.*

**Ключевые слова:** индивидуальность, образование, структура, развитие, компетенция.

Цель государственной политики по развитию образования заключается в создании условий для развития личности и творческой самореализации каждого гражданина, а приоритетными направлениями государственной политики по развитию образования является ее личностная ориентация.

В Законе «Об образовании» среди ряда задач общего среднего образования — формирование личности ученика (воспитанника), развитие его способностей и дарований, научного мировоззрения.

Итак, формирование личности обучающегося не может происходить без учета его индивидуальных особенностей.

Проблема индивидуализации обучения нашла свое отражение в педагогическом наследии педагогов прошлого. Обращали

внимание на необходимость учета в процессе обучения разного уровня подготовленности учащихся. Анализ отечественной, зарубежной педагогической и методической литературы показал, что ученые уделяют большое внимание индивидуализации обучения. Растет количество работ теоретического и практического характера, в которых освещаются различные аспекты этой проблемы. Но все еще остается открытым вопрос путей решения и проблемы внедрения элементов индивидуализированного обучения в практику современной традиционной школы.

Поэтому цель нашей статьи состоит в определении и анализе актуальных проблем и перспектив индивидуализации обучения в условиях традиционной системы обучения.

В работе использованы общетеоретические методы — изучение психолого-педагогической и методической литературы по проблеме индивидуализации обучения (анализ и синтез; абстрагирование и конкретизация; обобщение и систематизация; индукция и дедукция; сравнение и противопоставление). Теоретические — метод причинно-следственного анализа; метод исторического анализа; прогнозирования. Эмпирические — изучение и обобщение массового и передового отечественного и зарубежного научно-педагогического опыта в контексте индивидуализации обучения в системе школьного образования.

Задачи нашей статьи:

1. Осуществить теоретико-прикладной анализ проблем индивидуализации обучения в современной традиционной школе.
2. Определить пути преодоления выше обозначенных проблем.

Историко-педагогический анализ различных источников показал, что начиная с глубокой древности идеи индивидуализации присутствуют как в философских трудах, так и в педагогических сочинениях. Сейчас в западной педагогической науке индивидуализация обучения представляет собой ведущее педагогическое направление, чему способствовали исследования А. Бине, Дж. Дьюи, А. Маслоу, К. Роджерса и др.

В отечественной педагогике становление представлений об индивидуализации в русле решения практически важных задач обучения и воспитания учащихся нашло отражение в трудах педагогов и общественных деятелей. Позже данная проблема получила дальнейшее развитие в работах, посвященных индивидуализации обучения. Кроме этого, свой вклад в изучение процесса индивидуализации внесли философы и психологи.

Обобщая содержание толкования понятия «индивидуальность» различными учеными, — это своеобразное сочетание неповторимых личностных свойств конкретного человека, уникальность его психофизиологической структуры (тип темперамента, физических и психических особенностей, интеллекта, мировоззрения, жизненного опыта и тому подобного). То есть, индивидуальность — это личность в ее своеобразии.

Чаще всего под индивидуальностью понимают оригинальность личности или определенную главную ее особенность, которая делает ее непохожей на других. Каждый человек индивидуален, но индивидуальность одних проявляется очень ярко, других — малозаметно, она может проявляться в интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфере или сразу во всех сферах психической деятельности.

Итак, понятие индивидуальность также означает, что социальные качества, общие для людей черты, проявляются весьма своеобразно у каждого индивида, который является уникальным и неповторимым [9].

В социальном смысле, индивидуальность — это особая форма бытия человека в обществе как субъекта самостоятельной деятельности, которая формируется в процессе этой деятельности.

Анализируя научные труды, можно прийти к такому выводу: поскольку раньше не было социального заказа от государства на разработку проблемы индивидуализации обучения, ею занимались только по личной инициативе педагогов. Отсюда и имеем разнообразие определений, подходов в понимании сути, содержания и путей реализации этой проблемы. Это закономерно,

но как результат — проблема до сих пор научно не разработана во всех аспектах и не решается в полном объеме.

Унифицированная система обучения, которая долгие годы царил в школах, привела к нивелированию личности, породив так называемого «среднего» ученика. При таких условиях неэффективно реализовался один из важных принципов обучения — учет индивидуальных и возрастных особенностей учащихся (их способностей, склонностей, интересов, стремлений и тому подобное). Как следствие — кризис развития, саморазвития и самореализации личности.

Реализация индивидуализированного обучения обязательно базируется на индивидуальном подходе. Это педагогический принцип, который обуславливается индивидуальными особенностями учащихся в обучении и воспитании.

В литературе имеются противоречивые понимания категорий «индивидуализация обучения», «индивидуализированное обучение», «индивидуальное обучение». В педагогическом словаре понятие «индивидуализация обучения» определяется как организация учебного процесса, когда выбор средств, мероприятий, темпа обучения учитывает индивидуальные различия обучения [2].

Индивидуализация обучения — это педагогический принцип построения системы отношений ученика с учителем. В такой системе обучения учитываются и развиваются индивидуальные особенности каждого участника. Особое значение и развитие получают такие качества: самостоятельность, инициативность, исследовательский или поисковый стиль деятельности, творчество, уверенность, культура труда. Близким к этому понятию является понятие «индивидуализированное обучение».

Индивидуализированное обучение — это обучение по индивидуальным программам, содержанию, формам, средствам, темпам, формам контроля и оценивания и тому подобное. Оно предусматривает следующее:

- всестороннее изучение особенностей учащихся, их потребностей, интересов, способностей и возможностей;

- наличие соответственно подготовленных учителей;
- наличие адаптированных и индивидуализированных курсов, программ;
- хорошо отлаженную и развитую материально-техническую базу.

Индивидуальное обучение — форма, модель организации учебного процесса, при которой [6]:

- учитель взаимодействует лишь с одним учеником;
- один учащийся взаимодействует лишь со средствами обучения (книги, компьютер и т.д.);
- двое учащихся взаимодействуют между собой (взаимообучение) без участия учителя.

Главным преимуществом индивидуального обучения является то, что оно позволяет полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности ребенка к его особенностям, следить за каждым его действием и операцией в процессе развития конкретных задач, за движением от незнания к знанию, вовремя вносить необходимые коррективы в деятельность ученика. Все это позволяет ребенку работать экономно, в своем темпе, постоянно контролировать затраты своих сил, что, естественно, позволяет достигать качественных результатов обучения.

Индивидуальное обучение в «чистом» виде применяется в массовой школе весьма ограниченно (в основном — для занятий с особыми детьми).

По нашему мнению, в полной мере, реализация индивидуализированного подхода в условиях традиционной классно-урочной системы обучения невозможна. А как же воплотить все требования реформирования современного образования, касающиеся внедрения в учебно-воспитательный процесс личностно-ориентированного подхода (основывается на реализации принципа индивидуализации)? Ответ на этот сложный вопрос довольно прост — реализация в условиях классно-урочной системы различных технологий индивидуализированного обучения и ее элементов.

Технология индивидуализированного обучения — такая организация учебного процесса, где индивидуальный подход и индивидуальная форма обучения приоритетные. Она предполагает проектирование педагогической деятельности на основе индивидуальных качеств ребенка (интересов, потребностей, способностей, интеллекта и др.) [8].

Индивидуальный подход как принцип применяется в определенной мере во всех существующих технологиях, поэтому индивидуализацией обучения можно также считать «мета-технологии» [7].

Сейчас, ученые пытаются найти пути решения проблемы реализации индивидуального подхода в практику обучения и воспитания. Например, ряд ученых предлагают выделить индивидуализированное обучение в отдельную группу педагогических технологий, наиболее альтернативным по отношению к традиционной классно-урочной системе обучения. Это, в частности, так называемые технологии свободного образования, к которым относят:

- Вальдорфскую педагогику;
- технологию саморазвития;
- технологию «Дальтон-план»;
- технологию свободного труда;
- школу-парк;
- целостную модель свободной школы.

К технологиям индивидуализированного обучения можно также отнести:

- проектные технологии обучения;
- технологию продуктивного образования;
- технологию индивидуализированного обучения;
- адаптивную систему обучения;
- обучение на основе индивидуально-ориентированного учебного плана.

Технологии индивидуализации обучения представляют динамические системы, охватывающие все звенья учебного процесса: цели, содержание, методы и средства.

Важно отметить, что любая современная педагогическая технология или система образования должна ориентироваться на признание индивидуальности ученика, которая определяется в значительной мере направленностью его развития. Ведь ученики одного и того же класса обладают различным уровнем усвоения знаний, разным уровнем обучаемости и тому подобное. Индивидуальная разница проявляется также и в типах мышления.

Особенно значимыми предпосылками, соблюдение которых будет способствовать решению проблемы внедрения индивидуализированного обучения и его элементов в систему традиционной классно-урочной организации этого процесса, является изучение и диагностика учителем всех индивидуальных особенностей учащихся класса.

Так как индивидуализация представляет собой учет индивидуальных особенностей учащихся в учебной работе (прежде всего тех, которые влияют на учебную деятельность и от которых зависит результат обучения), такими могут быть различные психологические и физические качества и состояния личности. Среди них:

1. Психофизиологические свойства нервной системы и мозга, тип ВНД:
  - сильный уравновешенный быстрый (живой) — сангвинистический темперамент;
  - сильный уравновешенный медленный (спокойный) — флегматичный;
  - сильный неуравновешенный (безудержный) — холерический;
  - слабый тип — соответствует меланхолическому темпераменту, основные свойства нервной системы: сила, подвижность, уравновешенность лабильность, динамичность;
  - экстравертность, интровертность, и невротизм как основные параметры личности.
2. Психические (познавательные) процессы: внимание, память, мышление (IQ интеллектуальное развитие; «праворукие»,



«леворукие»; «синтетическое», «аналитическое», от которых зависит индивидуальный стиль учения ученика; научаемость — восприимчивость к обучению); восприятие (в частности ведущая модальность восприятия — зрительная (визуальная), слуховая (аудиальная), моторная (кинестетическая); вещание.

3. Личностные характеристики:

- эмоционально-волевая сфера личности;
- черты характера, акцентуации личности (педантичный, тревожный, демонстративный, циклический, возбуждающий), мотивация, потребности, способности (общие и специальные).

4. Обученность — успешность в обучении, уровень учебных достижений учеников из разных учебных предметов; степень сформированности общеучебных умений и навыков.

5. Состояние здоровья (в частности постоянные или временные дефекты органов чувств и всего организма и др.).

Учитывая все вышесказанное, определим общие рекомендации внедрения элементов индивидуализированного обучения в условиях классно-урочной системы обучения:

- использование на уроке элементов технологии индивидуализированного обучения;
- предоставление каждому ребенку индивидуальной педагогической помощи;
- преодоление индивидуальных недостатков в знаниях, умениях и навыках, в процессе мышления;
- учет и коррекция недостатков семейного воспитания, а также неразвитости сферы мотивации, слабости волевых процессов;
- оптимизация учебного процесса применительно к способностям учащихся (творческая деятельность, сочетание классной и внешкольной работы);
- предоставление свободы выбора элементов процесса обучения;
- формирование общеучебных умений и навыков;

- формирование адекватной самооценки учащихся;
- использование технических средств обучения, включая компьютер;
- поддержка способных и одаренных детей.

Учитывая все вышесказанное, следует заметить, что решение проблем применения элементов индивидуализированного обучения в условиях традиционной классно-урочной системы требует от учителя предварительного изучения и диагностики всех индивидуальных особенностей развития учащихся класса. Итак, обязательной предпосылкой индивидуализации обучения является изучение особенностей школьников, которые касаются функционирования нервной системы и мозга, состояния здоровья, потребностей, интересов, способностей и возможностей; общеучебных и предметных знаний и умений, способности к обучению.

Учет индивидуальных особенностей и характера обучения необходим уже в начальной школе. Каждому ученику следует предоставить возможность создания собственной образовательной траектории освоения всех учебных дисциплин. Одновременность реализации персональных моделей образования — одна из целей образования современной школы. Поэтому ведущей задачей обучения является обеспечение индивидуальной зоны творческого развития ребенка, что позволяет ему на каждом этапе создавать образовательную продукцию, опираясь на свои индивидуальные качества и способности.

#### Литература

1. Абрамовских Т. А., Коптелов А. В., Маслакова В. Н. Подготовка школьных команд к организации образовательного процесса на основе индивидуализации обучения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2018. № 2 (35). С. 86–95.
2. Байбородова Л. В., Бурлакова Т. В. Индивидуализация образовательного процесса // В сборнике: Концепции ведущих ученых института педагогики и психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского Ярославль, 2015. С. 20–36.

3. Байбородова Л. В. 1.2. Индивидуализация образовательного процесса // В книге: Психолого-педагогические проблемы развития современного школьника: коллективная монография ответственный редактор А. Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2016. С. 21–33.
4. Вахрушев Д. С. Возможности индивидуализации обучения посредством применения дистанционных образовательных технологий в учебном процессе // В сборнике: Проблемы школьного и дошкольного образования Материалы VII регионального научно-практического семинара «Достижения науки и практики — в деятельность образовательных учреждений» (с международным участием). ФГБОУ ВО Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко. 2016. С. 649–651.
5. Докторова Е. В., Тараканова А. А. Методы и приемы индивидуализации образовательного процесса посредством ИКТ // В сборнике: Дефектологическая наука — практике. ММатериалы I Всероссийского съезда дефектологов. 2016. С. 80–83.
6. Кириллов И. Л. Индивидуализация образовательного процесса по целенаправленному развитию игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста // В сборнике: Язык и актуальные проблемы образования. Материалы Международной научно-практической конференции. Международная академия наук педагогического образования. 2017. С. 30–33.
7. Клименко Д. В., Никулина Н. Н. Индивидуализация и дифференциация образовательного процесса // В книге: Материалы Международной студенческой научной конференции 2016. С. 177.
8. Рожков М. И. Индивидуализации воспитания — целевой ориентир образовательного процесса // Казанский педагогический журнал. 2016. № 5 (118). С. 67–70.
9. Судоргина Л. В. Научно-методическое сопровождение педагогов, внедряющих индивидуализацию в образовательный процесс // Вестник педагогических инноваций. 2017. № 2 (46). С. 77–81.

## Психолого-педагогическая компетентность тьютора: структура и содержательное наполнение

*В статье рассматривается понятие психолого-педагогической компетентности тьютора как субъекта профессиональной деятельности. Акцент делается на вопросах, касающихся сущности, содержательного наполнения и структуры психолого-педагогической компетентности специалиста.*

Решение социальных, экономических и культурных проблем современного общества определяется готовностью личности жить и работать в новых социально-экономических условиях, способностью к осуществлению непрерывного образования в стремительно развивающемся мире. Именно поэтому проводимые изменения в системе образования ориентированы на личность обучающегося и индивидуализацию процесса обучения. Современному ученику нужно передать не столько информацию, сколько метод ее получения, привить готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению, акцентировать внимание на сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системе значимых социальных и межличностных отношений, социальных компетенциях, способности ставить цели и строить жизненные планы (ФГОС ООО, приказ Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644), а также развивать в обучающемся конструктивную (активную) самостоятельность и межличностную коммуникацию, толерантность к неопределенности будущего, способствовать развитию гибкости, открытости себе и другим. В этой ситуации психолого-педагогическая компетентность работников образования играет огромную роль.

Реализация вышеперечисленных задач входит в трудовую функцию профессии «Тьютор», который должен уметь

осуществлять анализ и рефлекссию своей деятельности и деятельности обучающихся, выстраивать и поддерживать доверительные отношения со всеми участниками образовательного процесса, опираться в своей работе на возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, оказывать поддержку тьютору при взаимодействии с семьей, должностными лицами организаций или представителями различных групп и сообществ, проводить индивидуальные и групповые беседы, консультации, рефлексивные тьюториалы, организовывать образовательные события, тренинги, деловые и развивающие игры. Таким образом, качественное выполнение трудовых функций, отраженных в профессиональном стандарте тьютора, обусловлено возрастанием роли психолого-педагогических факторов в процессе профессиональной подготовки специалистов.

На современном этапе развития науки изучены отдельные компоненты психолого-педагогической компетентности (ППК) работников образования, но все они относятся к компетентности учителя. Психолого-педагогическая компетентность тьютора как новой профессии до сих пор остается без должного внимания. Следовательно, интересным представляется изучение проблематики и содержательно-смыслового наполнения понятия ППК тьютора. Выделение тьюторства в отдельную профессию предполагает разработку проблемы тьюторской компетентности педагогических работников. В работах Т. М. Ковалевой, Е. В. Гаймановой, Е. А. Волошиной тьюторская компетентность определяется как готовность и способность педагога осуществлять индивидуализацию образовательного процесса через создание условий для построения индивидуальной учебной программы. Модель педагога-тьютора должна содержать компетентности, характеризующие его как работника особой сферы педагогической деятельности, действующего в рамках открытого образовательного пространства. Психолого-педагогическая компетентность тьютора в исследованиях современных ученых до настоящего момента не представлена.

В педагогической науке психолого-педагогическая компетентность определяется чаще всего как максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных и личностных свойств педагогического работника, позволяющая достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания ребенка. [1]. Существующие трактовки и подходы к данному явлению позволяют условно разделить психолого-педагогическую компетентность педагога на три составляющие: когнитивную, деятельностную, личностную. Следовательно, можно предположить, что основными элементами психолого-педагогической компетентности тьютора (как представителя отраслевой профессии) являются такие образования, как:

- психолого-педагогическая грамотность (когнитивный компонент);
- психолого-педагогические умения (деятельностный компонент);
- профессионально значимые личностные качества (личностный компонент).

Из множества научных подходов к изучению профессионально-педагогической деятельности мы рассмотрим те, которые дадут о ней комплексное представление, т. е. позволят рассмотреть профессионально педагогическую деятельность тьютора, изложенную в профессиональном стандарте, в аспекте содержательного наполнения (Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», наименование должности — «Тьютор», приказ Минтруда России от 10 января 2017 г. № 10н). Говоря о психолого-педагогической компетентности тьютора, следует предположить, что именно содержание и функции педагогической деятельности будут определять содержательное наполнение психолого-педагогической компетентности специалиста (таблица 1).

**Таблица 1: Содержательное наполнение структурных компонентов психолого-педагогической компетентности тьютора**

Личностный компонент ППК	Когнитивный компонент ППК	Деятельностный компонент ППК
<ul style="list-style-type: none"> <li>· рефлексия</li> <li>· эмпатия</li> <li>· коммуникабельность</li> <li>· толерантность к неопределенности</li> <li>· гибкость</li> <li>· эмоциональная привлекательность</li> <li>· способность к сотрудничеству</li> <li>· организованность</li> <li>· эрудированность</li> <li>· креативность</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· психологические особенности обучающихся разного возраста</li> <li>· психологические особенности обучающихся с ОВЗ</li> <li>· специфика познавательной активности и мотивации обучающихся</li> <li>· способы педагогической поддержки обучающихся</li> <li>· основы коммуникативного взаимодействия</li> <li>· основы конфликтологии</li> <li>· основы педагоги сотрудничества</li> <li>· индивидуальные и групповые формы работы с обучающимися и родителями</li> <li>· методы и приемы прикладного анализа поведения</li> <li>· инструментарий индивидуальной и групповой педагогической/психологической диагностики</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· уметь устанавливать межличностные контакты</li> <li>· уметь выстраивать партнерские взаимоотношения с обучающимися</li> <li>· уметь выстраивать партнерские взаимоотношения с участниками образовательного процесса: родителями, администрацией, педагогами</li> <li>· проводить тренинги, консультации, беседы, родительские собрания, тьюториалы и др.</li> <li>· оказывать психологическую поддержку обучающемуся в выборе, построении и следовании по индивидуальному образовательному маршруту (ИОМ)</li> <li>· уметь конструктивно разрешать конфликтные ситуации</li> <li>· проводить диагностические исследования, обрабатывать и анализировать полученные результаты</li> <li>· проводить предпрофессиональные пробы</li> <li>· проводить работу по самоопределению подростков (личностному, социальному, предпрофессиональному)</li> </ul>

Анализируя содержательное наполнение структурных компонентов психолого-педагогической характеристики тьютора, представляется интересным, какие же компоненты оказывают максимальное влияние на результативность работы специалиста. Для изучения степени влияния на эффективность работы основных составляющих ППК тьютора нами было проведено пилотное исследование, где изучалось мнение по данной проблематике двух групп респондентов:

- экспертов (научных сотрудников Лаборатории индивидуализации и непрерывного образования ИНО МГПУ);
- магистрантов МГПУ направления подготовки «Тьюторство в сфере образования».

Респондентам было предложено проранжировать компоненты психолого-педагогической компетентности тьютора (когнитивный, деятельностный, личностный) с учетом степени их влияния на результативность профессиональной деятельности. Полученные результаты, свидетельствующие о наиболее значимых для тьютора компонентах психолого-педагогической характеристики специалиста, представлены в таблице 2:

**Таблица 2: Приоритетность составляющих компонентов ППК тьютора (на основе проведенного исследования)**

Личностный компонент ППК	Когнитивный компонент ППК	Деятельностный компонент ППК
<ul style="list-style-type: none"> <li>· рефлексия</li> <li>· эмоциональная привлекательность</li> <li>· толерантность к неопределенности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· основы коммуникативного взаимодействия</li> <li>· специфика познавательной активности и мотивации обучающихся</li> <li>· индивидуальные и групповые формы работы с обучающимися и родителями</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· оказывать психологическую поддержку обучающемуся в выборе, построении и следовании по ИОМ</li> <li>· уметь выстраивать партнерские взаимоотношения с обучающимися</li> <li>· уметь устанавливать межличностные контакты</li> </ul>



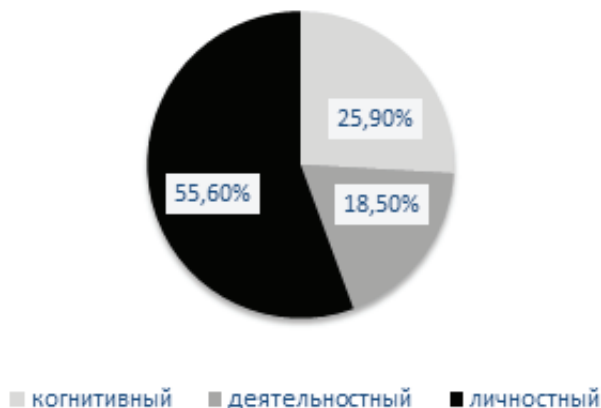
Опираясь на результаты исследования, можно сделать вывод, что деятельность тьютора будет более успешной, если:

- в личностной характеристике специалиста будут преобладать такие качества, как рефлексивность, эмоциональная привлекательность (позитивное настроение, манеры поведения, внешняя опрятность) и толерантность к неопределенности;
- специалист в достаточном объеме будет обладать знанием основ коммуникативного взаимодействия, специфики познавательной активности и мотивации обучающихся, технологией индивидуальных и групповых форм работы с обучающимися и родителями;
- специалист в первую очередь будет уметь оказывать психологическую поддержку обучающемуся в выборе, построении и следовании по ИОМ, выстраивать партнерские взаимоотношения с тьюторантом и грамотно налаживать межличностные контакты.

Структурные компоненты психолого-педагогической компетентности тьютора характеризуют ее как системное качество, между которыми существует тесная взаимосвязь. Однако особенность ППК состоит в том, что составляющие ее элементы хоть и рассматриваются как рядоположенные, но при этом в большинстве случаев ведущая роль отводится одному из них. Выделенные структурные компоненты позволяют назвать основную характеристику ППК тьютора – направленность на обучающегося, его индивидуальность как ведущую ценность труда и потребность в постоянной рефлексии, самоизменении, поиске способов совершенствования своей деятельности в соответствии с изменением личности, внешней среды и запроса тьюторанта. В рамках данного тезиса интересным представляется проанализировать и выявить приоритет влияния на результат деятельности одного из компонентов ППК тьютора при выполнении им трудовой функции в соответствии с требованиями нормативно-правовых документов: Профессионального стандарта

и Квалификационной характеристики тьютора (Приложение к приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от «26» августа 2010 г. № 761н).

**Диаграмма: Доминирующий структурный компонент ППК тьютора  
(на основе проведенного исследования)**



Таким образом, мы видим, что при существующей тесной взаимосвязи между структурными компонентами психолого-педагогической компетентности тьютора, характеризующей ее как системное качество, личностный компонент (профессионально значимые качества личности) играет роль системообразующего элемента.

Исходя из вышеизложенного можно сформулировать определение психолого-педагогической компетентности тьютора. Под психолого-педагогической компетентностью тьютора будем понимать интегративное профессионально-личностное образование, заключающееся в способности актуализировать компетенции, сформированные на основе определенных психологических знаний и умений, направленные на оказание поддержки тьюторанту в выборе и сопровождение его по ИОМ

при ведущей роли профессионально значимых качеств личности — рефлексии, эмоциональной привлекательности и толерантности к неопределенности.

### Литература

1. Болотов В. А, Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков — Педагогика, № 10, 2003
2. Зимняя И. А., Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб.— М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.
3. Ковалева Т. М, Кобыща Е. И., Попова С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «Тьютор». — Москва 2013 г.
4. Митина Л. М. Психология труда и профессиональное развитие учителя: учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений/Л. М. Митина — Москва: «Академия», 2004 г.
5. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: разработка профессиональных стандартов тьюторской деятельности. Материалы Третьей международной научно-практической конференции.— Москва, 2011, научный редактор Ковалева Т. М.
6. Профессиональный стандарт Специалист в области воспитания, Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н.

**Роль тьютора в составлении индивидуального образовательного маршрута учащихся начальной школы в альтернативном образовании**

*Составление и сопровождение индивидуального образовательного маршрута в условиях открытости и вариативности, коими является альтернативное массовой школе образование — процесс весьма сложный. Это непрерывная образовательная ситуация для всех участников данного процесса — тьютора, родителей, ребенка.*

Закон об образовании РФ дает на сегодняшний день родителям возможность выбора между очной школой, заочной формой обучения и семейным образованием. Все больше растет недовольство родителей массовой школой. Родители хотят, чтобы ребенок был психологически, физически и нравственно здоров. Для этого они подбирают различные альтернативы массовой школе. Им хочется другого формата обучения и других результатов. Основная сложность данной практики заключается в том, что видение форм и результатов у всех различное. Тем не менее есть объединяющие моменты.

Обучение в начальной школе должно способствовать всестороннему развитию, направленному на становление субъектной позиции (развитию субъектности), самостоятельности, развитию творческого подхода и критического мышления, чтобы по окончании 4-го класса ребенок умел самостоятельно ставить цели (не только учебные, но и жизненные), достигать результатов и рефлексировать.

Выбирая для своего ребенка альтернативное образование, родитель оказывается перед широким выбором образовательных ресурсов. Здесь ему и нужна помощь тьютора.

На сегодняшний день на основе действующего в Российской Федерации законодательства и сложившейся практики тьюторы

и родители могут выбирать следующие альтернативные массовой школе варианты:

1. Частная школа. Негосударственное учебное заведение. Как правило отличается от массовой школы количеством человек в классе, лояльной атмосферой, уровнем квалификации педагогического состава.
2. Онлайн-школа. Школа, в которой обучение проводится в онлайн-формате. На сегодняшний день полноценной онлайн-школы в сегменте начального образования нет. Есть только различные курсы, не собранные в единую программу.
3. Семейная (альтернативная школа). Как правило, ученики такой школы находятся на семейном или заочном обучении, а образование полностью или частично получают в школе. Есть различные варианты семейных школ. Их объединяет самостоятельный выбор методик преподавания, свобода выбора у учеников и родителей, принимающая атмосфера, малое количество учеников в классе и бережный (семейный) подход к ребенку.
4. Индивидуальное обучение:
  - a. родители обучают ребенка самостоятельно. Родители обучают ребенка по выбранным программам, не прибегая к помощи привлеченных педагогов.
  - b. с помощью привлеченных педагогов. Родители выбирают индивидуальное обучение ребенка дома, прибегая к помощи привлеченных педагогов, проводящих занятия в онлайн- или офлайн-формате.

Для того чтобы удержать фокус внимания во всем этом разнообразии открытого образовательного пространства и полноценно организовать процесс обучения, необходим индивидуальный образовательный маршрут (далее по тексту — ИОМ), который разрабатывается и сопровождается тьютором или родителем с тьюторской компетенцией.

Термин ИОМ различными авторами трактуется по-разному. Истоки педагогического проектирования индивидуального

образовательного маршрута восходят к Петербургской школе (Л. Н. Бережнова [2], С. В. Воробьева [3], Е. В. Пискунова [2], А. П. Тряпицына [2,1]). Данные научные труды посвящены разработке индивидуально-образовательного маршрута учащегося. В трудах А. П. Тряпицыной индивидуальный образовательный маршрут определяется как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (С. В. Воробьева[3], Н. А. Лабунская [4], А. П. Тряпицына [1,2] и др.)

Проблему разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута как формы индивидуализации обучения изучали С. В. Воробьева, А. П. Тряпицына и др. Исследователи акцентировали внимание на внедрении индивидуальных образовательных маршрутов для содействия становлению личностных характеристик обучающихся (С. В. Маркова, М. Утепов и др.), повышении эффективности профессиональной подготовки (Н. Г. Зверева, А. В. Туркина и др.), развитии образовательной потребности и преодолении учебных затруднений (Л. А. Осадчая, С. Н. Ямшина и др.).

Проанализировав различные источники (здесь особое влияние на меня оказали работы Кунаш М. А. [5,6]) и применив ИОМ на практике, мы сформулировали следующее определение: ИОМ — это документ, в котором отражен общий план учебной, познавательной и развивающей деятельности, составленный тьютором совместно с родителями в интересах ребенка, учитывающий образовательные потребности и индивидуальные способности ребенка, а также возможности внешкольной образовательной среды, в которой находится субъект обучения.

Универсального рецепта создания ИОМ в настоящий момент нет. Проблема формирования ИОМ в условиях открытого образования обусловлена широтой выбора. Как правило, родитель

не может четко сформулировать цели обучения. Они точно знают, что не хотят, чтобы их дети учились в массовой школе, а вот где, как и чему учиться, — им сформулировать сложно. В связи с этим этап формирования заказа на тьюторское сопровождение является очень значимым и эмоционально и трудозатратным.

Говоря о составлении ИОМ для ребенка, для которого родители выбрали альтернативное массовой школе образование, нужно учитывать ряд трудностей, с которыми, скорее всего, столкнется тьютор. Построение и сопровождение ИОМ в открытом образовании дает массу возможностей, с одной стороны, и возлагает большую ответственность на тьютора, с другой.

Построение ИОМ осуществляется на основе требований действующего законодательства, ФГОС, реальных знаний и способностей ребенка, запроса родителей, физического здоровья ребенка, финансовых возможностей и этических норм семьи. Немаловажную роль здесь играет местожителство семьи и доступные для семьи и ребенка ресурсы. Маршрут в итоге отражает компиляцию персональных выборов родителей и ребенка способов образования, различных форм и методов обучения, видов учебно-образовательной, развивающей и досуговой деятельности.

Практика Семейной школы «Счастливые люди» и моя индивидуальная практика представляют собой систему тьюторского сопровождения детей возраста начальной школы, официально находящихся на заочном обучении или семейном обучении, и обучающихся как в семейной школе, так и индивидуально на дому. Для своих тьюторантов мною разрабатываются методики составления и сопровождения ИОМ, совершенствуется система оценивания и отображения результатов достижений детей, оптимизируется выбор обучающих программ под индивидуальный запрос.

В своей работе я использую ИОМ, который включает в себя следующие разделы:

1. Индивидуальный учебный план по общеобразовательным предметам (русский язык, математика, окружающий мир,

литература, иностранный язык), направленный на получение базовых академических знаний;

2. План дополнительных занятий, в том числе посещения дополнительных кружков и секций, направленный на развитие кругозора и развитие дополнительных навыков и компетенций у ребенка;
3. План участия в различных конкурсах и олимпиадах, направленный на отображение реального уровня знаний в области сформированного интереса ребенка;
4. План посещения экскурсий, лекций, семинаров, музеев, мастер-классов, лагерей и других образовательных событий, направленный на расширение кругозора, развитие дополнительных навыков и компетенций, удовлетворению потребности в дополнительной социализации, углублению в собственном интересе ребенка,
5. План саморазвития, а именно, развитие навыков самоорганизации, самостоятельности, ответственности и прочих факторов субъектности, различных физических и личных качеств.

Все обучение и развитие ребенка в рамках построенного ИОМ направлено на развитие и саморазвитие личности. Например, для меня как для руководителя семейной школы важно, чтобы полученные знания ребенок воспринимал как собственные открытия, достижения и приобретения. Достигнуть этого можно, только постоянно создавая для родителей и ребенка различные образовательные ситуации. И здесь уже задача тьютора прийти на помощь педагогу, если тот не обладает тьюторскими компетенциями.

ИОМ в начальной школе составляется тьютором совместно с родителями. Этапы этой работы представлены в Таблице 1. Ребенок начинает принимать участие в составлении своего ИОМ постепенно, в зависимости от уровня его субъектности и тех прав, которые делегируют ему родители. Задача помочь составлять ИОМ, который бы помогал ребенку сформировать субъектность и ответственность за принятые решения. ИОМ



составляется на 1 год, как правило, учебный, но может быть продлен и до календарного по запросу заказчика.

Таким образом, если свести воедино все вышесказанное, то мы видим, что работа тьютора в открытом образовании значительно отличается и усложняется за счет высокой вариативности среды. В то же время требует большой ответственности за результаты работы.

**Таблица 1. Этапы работы по составлению и сопровождению ИОМ**

№	Этап	Действия тьютора	Результат
1.	Формирование запроса на тьюторское сопровождение	Тьютор получает предложение о встрече. В рамках первой встречи тьютору необходимо понять или помочь сформулировать образовательный запрос, сформированный родителями для собственного ребенка.	Проводится первая встреча, на которой формируется образовательный запрос.
2.	Оформление заказа на тьюторское сопровождение	Помогает родителям сформулировать и уточнить образовательный заказ и перевести его в формат договора.	Согласовываются образовательный заказ и условия договора. Назначается встреча и подписывается договор.
3.	Выбор формы обучения и формы получения образования	Тьютор разъясняет родителям все нюансы и тонкости различных вариантов аттестации. Предлагает школы для прохождения аттестации и возможные варианты получения образования. Помогает подобрать учебные программы.	Скелет ИОМ с указанием выбранной аттестующей школы и варианта получения образования (где, что и как)

№	Этап	Действия тьютора	Результат
4.	Решение юридических вопросов	Тьютор контролирует или полностью берет на себя подписание договора и оформление всех документов, необходимых для организации образовательного процесса.	Подписан договор с аттестующей школой, с организациями дообразования и т. д. Получены все необходимые справки (если они нужны). Оформлены все необходимые документы, в том числе и о переходе на семейное образование (если нужно).
5.	Составление ИОМ, включающего в себя 5 разделов:	Составляет ИОМ, учитывая все физиологические, психологические и эмоциональные потребности ребенка, ФГОС, образовательный запрос родителей и прочие существенные факторы.	Составлен предварительный ИОМ.
5.1	Академическая программа	Составление ИОМ в предмете, при необходимости учесть требования аттестующей школы, ФГОС, образовательного запроса родителей и возможностей ребенка.	ИОМ в предмете
5.2	Дополнительная программа	Формирование ИОМ в рамках дополнительного образования.	Календарный план занятий ИОМ в дополнительном образовании
5.3	Олимпиады и конкурсы	Подбирает, в каких конкурсах и олимпиадах будет участвовать ребенок. Формирует календарь участия и подготовки к данным образовательным событиям.	Календарный план занятий конкурсов и олимпиад. ИОМ подготовки к ним

№	Этап	Действия тьютора	Результат
5.4	Образовательные события	Тьютор подбирает образовательные события, направленные на расширение кругозора ребенка и на углубление его знаний в предмете	Календарный план событий
5.5	Личностный рост (саморазвитие)	Формирует ИОМ, направленный на развитие самостоятельности и формирование субъектности. Формирует совместно с родителями критерии оценки результатов по данному этапу.	Критерии оценки и продвижения по ИОМ 5.5
6.	Согласование ИОМ с заказчиком	Согласовывает ИОМ с заказчиком	Утвержденный вариант ИОМ
7.	Сопровождение ИОМ	На протяжении всего времени обучения ребенка тьютор ведет образовательный дневник, в котором есть возможность отслеживать следование и результаты движения по маршруту, анализировать процесс обучения. Проводит постоянные встречи с педагогами, осуществляет координацию образовательного процесса. Не реже 1 раза в месяц отчитывается перед родителями о проделанной работе и достигнутых результатах.	Образовательный дневник Текущие отчеты тьютора Протоколы встреч с педагогами Отчет для родителей Дневник тьютора
8.	Коррекция ИОМ	Не реже 1 раза в месяц ИОМ корректируется на основании полученных результатов, изменений в запросе родителей и успехов ребенка.	Скорректированный ИОМ
9.	Итоги реализации ИОМ	По итогам реализации ИОМ тьютор составляет отчет для родителей, где отображает результаты движения и дает рекомендации на будущее.	Итоговый отчет для родителей.
10.	Рефлексия тьютора	Тьютор ведет рефлексивный дневник, отслеживая в нем все свои успехи и неудачи, ресурсы и дефициты.	Дневник тьютора

## Литература

1. Тряпицына А. П. Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа. СПб., 1994.— С. 79–90.
2. Образовательная программа маршрут ученика. / Под ред. А. П. Тряпицыной.— СПб.: Изд-во «ЮИПК», 1998, ч. 1.— 118с.
3. Воробьева С. В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ. // Автореф. дисс. докт. пед. наук. СПб, 1999.— 53с.
4. Лабунская Н. А. Педагогическое исследование современного студента. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999.— 76 с.
5. Кунаш М. А. Современные подходы к разработке индивидуальных образовательных маршрутов школьников.— Мурманск. МГТУ. 2011.
6. Кунаш М. А. Индивидуальный образовательный маршрут школьника. Волгоград: Изд-во «Учитель».

## Методика самоопределения обучающихся через событийные формы тьюторства

*Тьюторское сопровождение самоопределения обучающихся включает в себя проведение событийных форм для поиска средств самоопределения, активного отношения к собственной деятельности, ценностных и социальных стремлений, анализ возможностей для индивидуального образовательного пути.*

Согласно Л. С. Выготскому, «ключом ко всей проблеме развития подростка является проблема интересов. Расширение среды в переходном возрасте приводит к тому, что средой для мышления подростка становится мир» [1].

Самоопределение обучающихся в современном мире — важнейшая задача, которая должна не только поставить цель, но и организовать внутренние и внешние ресурсы для ее достижения. В данном случае тьютор должен помочь подростку разобраться в огромном потоке информации, научить его ставить цель, рефлексировать свою деятельность, осуществлять поиск путей и методов достижения цели.

Профессиональная проба — один из практикоориентированных форматов профориентации, «профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, завершённый процесс которого способствует сознательному, обоснованному выбору профессии» [2].

В школе тьюторское сопровождение вводится как специально организованное педагогическое сопровождение в оформлении образа будущего человека и построения наиболее адекватной программы по его достижению [3].

Профессиональная проба является важнейшей частью самоопределения, поскольку выступает своего рода индикатором правильности выбора. Ведь, узнав свои возможности,

имея широкое представление о профессиях и сделав для себя выбор, человек не сможет определить, нравится ему работа или нет, и сможет ли он выполнять все ее требования, пока реально не попробует себя в ней.

В своей работе я провела образовательное событие, в котором обучающиеся попробовали себя опосредованно в пробах. Почему именно через событие?

По Б. Д. Эльконину, событие не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Событие связано как раз с перерывом этого течения и переходом в другую реальность [4]. То есть событие — это переход из одного типа поведения в другой, от одних представлений к другим. И здесь важно понимать значимость событийной формы тьюторства, так как в его условиях для обучающегося создается среда, благоприятная для раскрытия его возможностей, самостоятельных действий, разумного выбора, развития его познавательного интереса.

Итак, возраст подростка — это возраст перемен, противоречий и контрастов. Они уже не маленькие, но им еще очень далеко до того, чтобы стать взрослыми. Для таких детей характерен повышенный интерес к себе и к изменениям, происходящим в организме, в сознании.

Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения обучающихся-подростков в современном информационном обществе является серьезной личностной и образовательной задачей. Для ее достижения необходимо создавать условия, позволяющие ускорить развитие обучающегося в личностном и академическом плане, дающие возможность тьютору вместе с тьюторантом определить «зону ближайшего развития» и способствовать обучающемуся проявлять свой познавательный интерес.

Для создания таких условий и был создан проект «Школа для родителей».

Цель работы: поддержка самоопределения и познавательного интереса обучающегося-подростка через презентацию своих

достижений/результатов в оформлении образа его профессионального будущего.

Проект «Школа для родителей» должен создать условия для изучения внутренних и внешних ресурсов, для формирования и развития профессионального и образовательного интересов, для рефлексии точек самоопределения: успехов и неудач, способностей и средств достижения желаемых результатов.

Задача проекта в том, чтобы через вовлечение в разные формы событийной образовательной деятельности обучающиеся поняли все возможности использования собственных ресурсов, ресурсов школы для достижения его целей, способствовать развитию личностной рефлексии и накоплению продуктивного социального и образовательного опыта.

Основная идея проекта «Школа для родителей» — организовать мероприятие, в котором дети выступают преподавателями, а родители — в роли учеников. Выбор тем, инструментария и способ донесения материала до родителей лежит только на детях. Они могут выбрать любую тему из интересующих их. Также она не обязательно касается непосредственно их учебной деятельности. Выбор темы исходит только из интересов обучающегося.

Проектное название было изменено обучающимися на одном из групповых тьюториалов на «Школа после школы». Дети превратились в преподавателей, был избран директор и завучи новой школы.

#### Предполагаемая тематика и последовательность тьюториалов:

№	Название тьюториала	Функция, задачи	Результат
1	Вводной групповой тьюториал	<i>Диагностическая</i> Знакомство, сбор данных о целях и намерениях, интересах, мотивах, готовности к социально-профессиональному самоопределению	Получение полной картины интересов и ожиданий обучающегося с целью дальнейшей помощи и продвижения познавательного интереса

№	Название тьюториала	Функция, задачи	Результат
2	Индивидуальный тьюториал. Построение Морфологической таблицы* для помощи в выборе темы (см. Приложение 1)	<i>Проектировочная</i> Направлена на выявление возможностей и ресурсов. Осознание образовательных и профессиональных целей, проблем в их достижении, путей решения. Предусматривает свободу выбора темы и способов ее представления, а также ответственность за выбор. Развивает способности к самооценке собственной деятельности. Основная идея таблицы, чтобы по вертикали обучающийся разместил предметы, которые ему интересны, а по горизонтали – свои интересы, которые также могут быть и не связаны с учебной деятельностью. И в комбинации предмета и интереса возникает тема, которая охватывает познавательный интерес в целом. И из представленного количества обучающийся может выбрать одну или комплекс тем, в которых он готов себя раскрыть.	Разработка темы, соответствующей индивидуальным особенностям. Если обучающийся не определился с выбором, то тьютор при совместном обсуждении помогает обозначить проблемное поле и выбрать тему, которую подопечный в последующем будет представлять.
3.	Групповой тьюториал 3.1.Определение структуры своего занятия и оценки результата 3.2. Освоение навыков планирования	<i>Информационная</i> Сбор и передача информации и путей ее получения, разработка инструментария, пакета вспомогательных материалов  Знакомство со способами планирования, анализа	Тьютор помогает обучающимся: · определить цели и задачи предстоящей работы; · составить план действий, разработать алгоритм; · определить предмет информационного поиска в соответствии с темой задачи



№	Название тьюториала	Функция, задачи	Результат
4	<p>Групповой/ индивидуальный тьюториал. Сдача предметных информационных текстов</p>	<p><i>Аналитическая</i> Взаимодействие с малой группой обучающихся. На них обсуждаются типовые затруднения, даются общие рекомендации. На индивидуальных тьюториалах тьютор работает индивидуально с каждым: уточняет степень выполнения задания, отвечает на вопросы, диагностирует причины возникающих затруднений, дает рекомендации, помогает определить путь решения проблемы. Консультирование в данном варианте может осуществляться как непосредственно, так и заочно с помощью e-mail.</p>	<p>Возможность для обучающегося получить навык самоорганизации и на основе своей работы начать выстраивать собственную образовательную траекторию.</p>
5	<p>Групповой тьюториал. Защита текстов перед «коллегами-преподавателями» (однокурсниками)</p>	<p><i>Аналитическая</i> Анализ и коррекция процесса и результатов самоопределения. Начало пробы и презентаций собственной деятельности</p>	<p>Развитие способности к самооценке собственной деятельности. Развитие коммуникативной и социальной компетенции в ситуации самостоятельного применения</p> <p>Также происходит рождение нового опыта - «коллеги-преподаватели» выступают сторонними экспертами для докладчика, расширяя не только его познавательный интерес, но и свой, увеличивая свое поле проб.</p>

№	Название тьюториала	Функция, задачи	Результат
6	Групповой тьюториал. Презентация перед родителями в рамках проекта «Школа для родителей»	<i>Аналитическая</i> Представление окончательного продукта	Возможность удовлетворения и развития интереса, расширения горизонтов самоопределения
7	Индивидуальный тьюториал. Обратная связь	<i>Рефлексивная</i> Подведение итогов, определения уровня личных достижений каждого обучающегося, обозначение точек дальнейшего роста и развития.	Для обучающегося проходит немаловажный этап анализа и описания актуального события, передача свои ощущений, впечатлений, осмысление своего поля интересов. Возможно, после осмысления, произойдет выбор новых направлений деятельности.

\* *Морфологическая таблица* — один из приемов морфологического анализа. Это таблица, в которой перечисляются все основные элементы, составляющие объект и указывается возможно большее число известных вариантов реализации этих элементов. Комбинируя варианты реализации элементов объекта, можно получить самые неожиданные новые решения. Морфологический анализ — это метод систематизации перебора вариантов всех теоретически возможных решений, основанный на анализе структуры объекта.

Проект состоит из семи последовательных тьюториалов (как групповых, так и индивидуальных), с разными функциями: диагностической, проектировочной, информационной, аналитической, рефлексивной.

Это позволяет плавно помочь обучающемуся найти возможности для удовлетворения и развития личного и профессионального интереса, для расширения горизонтов образовательного, профессионального и социального самоопределения. Они получают большое количество информации, выберут именно свою

тему, поставят цель, познакомятся со средствами и методами, при помощи которых можно добиться положительного результата, спланировать путь для достижения цели. Будут получены важные навыки анализа свои успехов и трудностей, принятия решения о следующем шаге развития, понимание того, какие качества необходимо развивать для того, чтобы выполнить эту программу.

Не стоит забывать, что обучающиеся выступают также и в качестве экспертов для своих «коллег», помогая друг другу увеличить ресурс для успешного профессионального самоопределения и дальнейшей социальной адаптации. Происходит расширение образовательного пространства обучающегося, как пространства пробы «себя», «вокруг себя» и «вне себя» (за счет экспертной работы), своих возможностей. Это происходит, в том числе, и за счёт организации условий для рефлексии. В данном проекте тьюторская поддержка состоит в помощи принятия на себя осознанной позиции обучающегося и умения проявлять свой образовательный интерес.

Тьютор обеспечивает сопровождение прохождения этапа проб, поддержания инициативы, продолжения накопления опыта, необходимого для развития образовательной, проектной и исследовательской компетенции.

Происходит освоение способов эффективной деятельности в проектировании, коммуникации, решении учебных задач на основании имеющегося опыта и передачи его товарищам в оформлении образа его профессионального будущего.

В ходе тьюториалов обучающийся вместе с тьютором последовательно проходит от стадии выявления поля своих интересов к поиску инструментария, необходимой информации, презентации своего результата, самооценке и оценке своих одноклассников, к завершающей рефлексивной стадии. В результате проб обучающиеся анализируют претензии на свое профессиональное будущее, и делают выводы о правильности выбранного пути.

Преимущества данного проекта в том, что самоопределение обучающегося-подростка проходит в игровой форме, не нагружая его. Ведь «Школа для родителей» воспринимается как легкая игра, но она открывает новые горизонты для ребенка благодаря выявленному интересу.

Благодаря образовательному событию с пробным действием и его обязательной рефлексии обучающиеся-подростки учатся ставить цели личностного развития, пробуют новые стратегии поведения, реализуют индивидуальные образовательные траектории. В данном возрасте это способствует повышению уверенности в себе, развитию высокой мотивации к учебе и интереса к будущей профессиональной деятельности, и, в конечном итоге, социальному и личностному самоопределению.

### Литература

1. 1. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 4. Детская психология/ Под. ред. Д. Б. Эльконина. — М.: «Педагогика», 1984—432с.
2. 2. Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб / С. Н. Чистякова, М. С. Гуткин, Е. А. Рыкова и др. — Кемерово: ОбЛИУУ, 1995. — 143 с.
3. 3. Ковалёва Т. М. Тьюторское сопровождение в старшей школе как возможность эффективной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения. 10.12.2015 [Электронный ресурс]. — URL: <https://thetutor.ru/biblioteka/tyutorstvo-v-starshej-shkole/tyutorskoe-soprovozhdenie-v-starshej-shkole-kak-vozmozhnost-effektivnoj-realizatsii-predprofilnoj-podgotovki-i-profilnogo-obucheniya/> (дата обращения: 03.04.2019).
4. 4. Эльконин Б. Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 144 с.

## Разработка программы образовательных путешествий как средства формирования субъектности обучающихся 5–6 классов

*В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием субъектной позиции обучающихся 5–6 классов в результате реализации программы образовательных путешествий, учитывающих возрастные и психологические особенности младшего подросткового возраста на сложном этапе перехода из начальной в основную школу.*

Динамичность происходящих перемен в системе образования и стратегические ориентиры, которые определены в нормативных документах последних лет, в частности в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, подчеркивают важность индивидуализации и личностного роста обучающегося, формирования у него компетенций, обеспечивающих дальнейшее самообразование и самоактуализацию, умение адаптироваться в быстро изменяющемся мире. Все вышеперечисленные процессы неразрывно связаны с формированием субъектности, которая на педагогическом уровне рассматривается нами как приобретение человеком опыта организации собственных действий, фиксации значимых для него ценностей, определение собственных предпочтений, осуществление постоянной рефлексии пройденного индивидуального образовательного маршрута и его корректировки.

В психолого-педагогических исследованиях К. А. Абульхановой-Славской, В. В. Давыдова, Е. И. Исаева, К. Н. Поливановой, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова, Д. Б. Эльконина, посвященных формированию субъектности, отмечается, что особую важность и сложность этот процесс приобретает на этапе перехода ребенка из начальной школы в основную. Как показывают вышеуказанные психолого-педагогические исследования, появляется

чувство взрослости и тенденции к взрослости, возрастает значение сверстников, ведущей деятельностью становится общение со сверстниками, подросток стремится быть похожим на взрослого в своих знаниях и умениях. Кроме того, у школьников младшего подросткового возраста наблюдаются попытки определиться в своих познавательных интересах. Обучающийся строит собственное субъектное поведение в авторской позиции, проектирует собственное действие, осуществляет его, получает собственный продукт, формируя тем самым свою субъектную позицию.

Необходимо отметить, что на формирование субъектности наибольшим образом влияют следующие факторы:

1. Субъектно-деятельностный подход. Понятие «субъекта деятельности», по К. А. Абульхановой-Славской, обозначает не только автора деятельности, но ее инициатора, организатора, планирующего последовательность задач для достижения поставленных целей и несущего ответственность за результат [1, С. 1].
2. Приобретение субъектного опыта, «как пережитого и переживаемого поведения, в котором человек может дать отчет себе о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения [2, С. 74].
3. Наличие авторской позиции. Как отмечает К. Н. Поливанова, «выстраивание собственного текста (в частности поведенческого), т. е. создание произведения собственного действия — вот та основная работа, которая должна происходить при переходе от предшествующего младшего школьного возраста к подростковому возрасту. Независимо от способов реализации ребенок должен иметь возможность практиковать авторское действие — замысливание, анализ условий реализации, получение продукта» [3, С. 25].

В психолого-педагогической практике применяются различные технологии и методики по решению вышеуказанных задач. В частности, проводилось исследование Н. М. Скрипник

по изучению поддерживающей образовательной среды пятиклассников в отдельных образовательных организациях. В экспериментальной группе в МКОУ Лицей № 15 г. Пятигорска апробировалась программа «Восхождение к субъектности», включающая в себя три блока — когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный блок был направлен на развитие личностной рефлексии, на осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого. Эмоциональный блок был направлен на формирование позитивного самоотношения на основе реалистичного образа «Я» и развитие у учащихся уверенности в себе. Задачами поведенческого блока ставились развитие коммуникативных навыков, умение анализировать собственные действия и действия партнеров, понимание различных точек зрения и тем самым совершенствовать навыки общения.

В результате реализации программы «Восхождение к субъектности» пятиклассники экспериментальной группы стали более открытыми и общительными, появилась непринужденность в общении, уверенность в себе, целеустремленность и ответственность. В то же время представители контрольной группы характеризовались как обучающиеся, неуверенные в себе, зависимые от мнения окружающих и не способные реально оценить свои возможности.

С точки зрения формирования субъектности интересен многолетний опыт исследовательской деятельности, которому посвящены многочисленные специальные работы А. С. Обухова. В данных работах ставится вопрос, как влияет исследовательское обучение на развитие рефлексивности обучающихся. На основании работы с экспериментальными группами делается вывод, что потребность в исследовательской деятельности заложена в ребенке на биологическом уровне, а субъектность выражается через способность индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приобретая при этом способность управлять своими действиями.

Весьма интересны примеры практической работы по индивидуализации и формированию субъектной позиции обучающихся, изложенные в «Альманахе тьюторских практик и технологий». Так, в школе № 14 «Зеленый шум» Волгоградской области педагогический коллектив и администрация работали над созданием тьюторской среды, которая позволила бы, в том числе классным руководителям, составить карту интересов пятиклассников с тем, чтобы в дальнейшем расширить вариативное пространство школьников. Особое место в рамках развития субъектной среды стали лагерные смены, направленные на формирование навыков взаимодействия, групповой работы, овладения процессами рефлексии, стратегиями решения проблем, на развитие социальных и творческих навыков.

В МАОУ СОШ № 4 Пермского края был реализован проект предметных лабораторий, представленных как особым образом организованное учебное пространство, где каждый школьник может выбрать для изучения интересную для него тему, выстроить свой индивидуальный образовательный маршрут по изучению этой темы, налаживая субъект-субъектные отношения со своими одноклассниками и педагогами, предъявляя результаты своей работы в удобной для него форме.

Анализируя представленные практики, необходимо отметить, что данные практики так или иначе стремятся учитывать ключевые факторы, указанные в начале данной статьи — субъектно-деятельностный подход, приобретение субъектного опыта и авторскую позицию. Данные практики, судя по результатам экспериментальной работы, имеют положительный результат для обучающихся, учитывают особенности младшего подросткового возраста.

Вместе с тем ряд практик (по поддержке образовательной среды, предметные лаборатории) в силу своей специфики, возможно, не в полной мере используют ресурсы открытого образования, а также потенциал родительского сообщества. В ряде вышеуказанных практик, как представляется, неявно



расставлены акценты в описании процессов возникновения и развития субъект-субъектных отношений между обучающимися и взрослыми участниками.

В этой связи перспективным для формирования субъектности школьников младшего подросткового возраста представляется целесообразным внедрение в педагогическую практику инновационных программ и технологий, связанных с образовательными путешествиями. «В образовательных путешествиях могут быть созданы специальные условия, позволяющие школьникам научиться самостоятельно проектировать собственную образовательную программу, организуя между собой взаимодействие относительно общих познавательных интересов» [4, С. 172].

Программа образовательных путешествий могла бы использовать наиболее эффективные методы и приемы, применяемые в вышеуказанных практиках — работу психологов по созданию поддерживающей среды, углубление в предметную область, планомерное введение в исследовательскую деятельность школьников пяти- и шестиклассников.

Необходимо отметить, что эффективной эта технология может быть при условии, что в ходе реализации программы создается тьюторская среда, в которую вовлечены, помимо педагогического коллектива, представители родительской ответственности и волонтерского корпуса, в том числе выпускники школы, обучающиеся в профильных вузах.

Совместные усилия всех взрослых, обладающих тьюторской компетентностью, помогают обучающимся встать в субъектную позицию в пространстве образовательных путешествий, осуществить рефлексию происходящих событий и осознанно осуществлять свои действия по разработке будущей индивидуальной образовательной программы.

Программа образовательных путешествий, разработанная для младшего подросткового возраста, предполагает, в частности, использование московской олимпиады «Парки. Музеи. Усадьбы» как элемента пропедевтики, как «тренажера» для разработки

будущей индивидуальной образовательной программы, получения навыков взаимодействия в составе группы и коллектива, выстраивания субъект-субъектных отношений с сообществом сверстников и взрослых.

План реализации данной программы включает следующие логические этапы

1. Диагностико-ознакомительный этап. Лица, осуществляющие тьюторское сопровождение, знакомят обучающихся в общей карте объектов (аннотация, с учетом недостаточной информированности школьников младшего возраста, обязательна), посещение которых возможно в рамках выполнения олимпиадных заданий. Кроме того, проводится анкетирование обучающихся, а также опрос родителей школьников и консультации с классным руководителем. На данном этапе необходимо наиболее точно выявить предпочтения ребенка в той или иной области знаний и векторы его познавательного интереса.
2. Организационно-проектировочный этап. На данном этапе формируются профильные музейные группы (от 3 до 5 человек) с учетом психологических и возрастных особенностей их участников. Участники при поддержке специалиста, обладающего тьюторской компетенцией, планируют свои действия по реализации проекта, распределяя роли в предстоящем процессе, определяя формат и периодичность групповой и индивидуальной работы, в том числе внутригрупповую рефлексию своей деятельности. Необходимо предусмотреть, чтобы каждый член группы являлся ответственным за конкретный олимпиадный объект, проводя его предварительное исследование, консультируясь со специалистами в данной предметной области).
3. Реализационный этап. Минигруппы приступают к выполнению олимпиадных заданий в соответствии с утвержденным планом и распределенными обязанностями по проведению индивидуальных исследований. На данном этапе

осуществляется ежемесячная рефлексия осуществленных группой и ее участниками действий. Данную рефлексию удобно осуществлять в форме групповых или коллективных тьюториалов, что дает возможность младшим подросткам использовать практику подготовки презентаций, получать навыки публичных выступлений по разрабатываемым темам и демонстрировать умения группового взаимодействия при представлении промежуточных результатов своей работы.

4. Аналитико-рефлексивный этап:

- каждая тематическая группа подводит итоги своего образовательного путешествия по олимпиадным объектам в форме презентации, дает групповую рефлексия (личный рост, метапредметные и предметные результаты); анализируются трудности группы в целом и участников в отдельности, которые были испытаны в ходе работы;
- проводится голосование всего коллектива участников проекта (включая вовлеченных в процесс педагогов, родителей и волонтеров), определяющее победителей по различным номинациям, учитывающим результаты групповой и индивидуальной работы;
- проводится итоговый коллективный тьюториал по рефлексии выполненного проекта и формирование плана деятельности каждого участника на следующий учебный год.

Как представляется, данная программа образовательных путешествий предоставляет обучающимся младшего подросткового возраста возможность осуществления субъектно-деятельностного подхода, получения субъектного опыта и приобретения авторской позиции. Все эти процессы происходят в созвучной среде, особенно важной для младших подростков, одновременно способствуя выстраиванию субъект-субъектных отношений между обучающимися, педагогами, родителями и волонтерским корпусом и формируя в целом субъектную позицию каждого обучающегося.

## Литература

1. Абульханова, К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова // Психология. Журнал Высшей школы экономики.— 2005.— Т. 2, № 4.— С. 3–21.
2. Якиманская, И. С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // Вопросы психологии.— 1994.— № 2.— С. 74.
3. Поливанова, К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста /К. Н. Поливанова //Вопросы психологии.— 1996.— № 1.— С. 20–32.
4. Альманах тьюторских практик и технологий/ 2016.— Выпуск 1. 2012–2015 гг.
5. Ковалева, Т. М. Образовательные путешествия как педагогическая технология современного учителя /Т. М. Ковалева //Преподаватель XXI ВЕК.— 2014.— № 4.— С. 172.

**Тьюторское сопровождение нормотипичных детей  
(обучающихся без ОВЗ) в условиях  
инклюзивной школы**

*В статье рассматривается специфика инклюзивной образовательной модели и проблема инклюзивного коллектива, в котором и обучающимся с ОВЗ, и их нормотипичным сверстникам может быть актуально тьюторское сопровождение.*

Согласно принятому в России закону об образовании и федеральному государственному образовательному стандарту, каждый ребенок, вне зависимости от особенностей его развития и возможных дефицитов, имеет право обучаться в массовой школе. Образовательная ситуация инклюзивной школы подразумевает совместное обучение в одном коллективе детей с нарушениями и без.

Хотя сама модель инклюзии подразумевается равноправие в вопросах получения образования, мы будем использовать в статье термин «нормотипичный ребенок». Для обозначения обучающегося без статуса ОВЗ, инвалидности или особых образовательных потребностей, требующих создания специальных условий.

В педагогической литературе, которые напрямую не затрагивала вопросы инклюзивного образования, уже развивалась идея об индивидуальных особенностях каждого. Так, в 1992 вышла работа «Обучение всего класса» Бетти Лу Ливер. На своем опыте, в деятельности автор делает выводы, которые касаются не только разнообразия детского восприятия информации, но и специфических особенностей, которые могут привести к проблемам в обучении. «Необучаемость» некоторых детей, по наблюдениям автора, становится не барьером для обучения в классе, а педагогическим вызовом. «Детей без мотивации не существует» [3].

Инклюзивная школа — это особое пространство, в которое не просто искусственно включается ребенок с ОВЗ с поддержкой профессионалов; меняется сама образовательная ситуация, модель и подходы. Если мы рассмотрим характеристики инклюзивной школы, то можно заметить сходство с открытым образованием: сетевое взаимодействие, командная работа всех участников процесса, вариативность, развитие мягких навыков (soft skills), гибкость, непрерывное образование педагогов и специалистов. Да и сам инклюзивный подход определяется в законе об образовании следующим образом: «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Логично было бы предположить, что в такой разнообразной, усложненной структуре каждый ученик — и нормотипичный, и с особыми образовательными потребностями — нуждается в педагогическом сопровождении индивидуальной образовательной программы.

Возможно, сама фигура педагога с тьюторскими компетенциями способствовала бы развитию субъектной позиций каждого из учеников; Когда тьютор выступает не просто как индивидуальный сопровождающий, ассистирующий ученику с ОВЗ педагог, а специалист с набором инструментов и технологий индивидуализации. Так, в работе «формирование тьюторских компетенций педагога как условие успешной реализации инклюзивного образования» авторы Дудчик С. В., Грачева Н. Ю выводят условие для успешности воспитания и обучения: «готовность работать на основе принципа индивидуализации, сопровождая ИОП каждого обучающегося [2].

Тем не менее на данный момент в России есть определенная специфика тьюторского сопровождения в ситуации инклюзии. Для сравнения: в интервью от 24 января 2018 года руководитель немецкой образовательной ассоциации IKaRuS Томас Хенчель обращает внимание на особенности работы тьютора в российских школах. По его мнению, в нашей стране тьютор в первую

очередь помогает конкретному ребенку, тогда как в Германии задача специалиста — грамотно организовать пространство для всего коллектива обучающихся. Таким образом, ученик с особыми образовательными потребностями получает возможность учиться, играть и в итоге успешно интегрироваться в класс.

Рассудова Л. А.<sup>1</sup>, исследуя структуру инклюзивного коллектива, затрагивает тему групповой субъектности. Класс, в который включается ребенок с ОВЗ, проходит в своем становлении определенные этапы. По мере включения детей в различные виды игровой, учебной, трудовой и общественно-полезной деятельности и расширения сфер их взаимодействия как внутри группы, так и вне ее, группа начинает функционировать не просто как детская группа, а как качественно новое образование — субъект деятельности и общения. Субъектность группы — это социально-психологическая характеристика, определяющая группу как носителя активности, способную действовать целенаправленно на ее членов и на преобразование окружающей действительности [1].

Однако инклюзивная школа — структура гораздо более сложная, недостаточно просто наличия в коллективе ребенка с ОВЗ для такого статуса. Инклюзия — это организованный процесс, в котором важна включенность и детского коллектива, и педагогов, и родителей. Во многом именно от родителей нормотипичных детей зависит качество выстроенной модели. Однако сами родители зачастую уповают на некую «готовность» педагогов и школы, снимая с себя часть ответственности за включенность в образовательный процесс. Безусловно, кадровое обеспечение, материальные ресурсы и готовность учителей — это очень важные составляющие выстроенной модели, однако для успешной реализации важно включить всех родителей.

---

1 Рассудова Л. А. Развитие личности ребенка с ОВЗ в группе сверстников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXX междунар. науч.-практ. конф. № 11(68). — Новосибирск: СибАК, 2016. — С. 48–52.

Одним из факторов включения родителей нормотипичных детей в инклюзивный процесс может стать их заинтересованность, как заказчиков, в качественном образовании, получаемом в стенах школы. В сводном документе «Доказательная база инклюзивного образования», основанном на 280 исследованиях опыта разных стран, отдельная глава посвящена тем выгодам, которые ученики получают от обучения. И эти данные выходят за рамки привычных для нас тезисов о воспитании толерантности, сочувствии к «другому» и нейроразнообразии (что, безусловно, тоже очень важно и является ценностью инклюзивной модели). Документ раскрывает практическую, академическую пользу от обучения в такой школе, содержит убедительные данные, последовательно демонстрирующие, что инклюзивная образовательная среда может давать существенные краткосрочные и долгосрочные преимущества ученикам, как с особыми образовательными потребностями, так и без нарушений развития [4]. Вопреки возможным опасениям, исследования продемонстрировали, что по большей части включение учеников с инвалидностью в обычные классы не наносит ущерба типичным сверстникам. Более того, даже может дать последним некоторые академические и социальные преимущества, а умения и навыки, которые педагоги развивают для поддержки учеников с инвалидностью, помогают учителям лучше работать с уникальными потребностями всех своих учеников [4].

Возвращаясь к теме тьюторского сопровождения, можно предположить, что, возможно, введение отдельной фигуры тьютора — педагога с набором инструментария для развития индивидуализации — затруднительно на данном этапе развития инклюзивного образования в России.

Однако сама специфика модели может быть устроена таким образом, что тьюторская компетенция распределена между всеми участниками, и само пространство — ресурсное, открытое, гибкое и вариативное — начинает работать на развитие субъектности и индивидуализацию каждого, включая нормотипичных



учеников. Другим вариантом обогащения среды тьюторским инструментарием может стать их внедрение в образовательный процесс: образовательное путешествие, групповой тьюториал, тьюторская консультация — с участием нормотипичных детей. Эту роль может взять на себя не только сам тьютор (который на данный момент в российской модели скорее индивидуальный сопровождающий ребенка с ОВЗ), но и другие специалисты: куратор инклюзии в образовательном учреждении, классный руководитель, психолог.

В заключение мы можем сделать следующие выводы:

- инклюзивное образование полезно для развития и академических навыков, и т. н. *soft skills* (коммуникативность, толерантность и др.) как для обучающихся с ОВЗ, так и для нормотипичных;
- для эффективного построения инклюзивной модели необходимо участие родителей нормотипичных детей. Донесение пользы, ресурсности такой модели становится важным шагом к построению этой модели, формального согласия может быть недостаточно;
- российская модель инклюзии зачастую имеет пересечение с интеграцией: включение ребенка с ОВЗ в массовую школу. Роль тьютора в такой образовательной ситуации больше тяготеет к индивидуальному ассистированию, чем работе с группой. Однако тьютор может не только расширить свой инструментарий за счет технологий индивидуализации, но и развивать субъектность всего коллектива, а не только обучающего с ОВЗ. Такими инструментами могут стать групповой тьюториал, тьюторская консультация, образовательное путешествие и другие;
- в связи с тем что образовательная ситуация инклюзивной школы предполагает гибкость, открытость, смену педагогических технологий, вариативность — тьюторское сопровождение нормотипичных детей может быть очень ресурсным и полезным педагогическим действием.

Данная тема — тьюторское сопровождение инклюзивного коллектива, в частности — нормотипичных детей — кажется нам недостаточно изученной, однако очень актуальной для последующих исследований.

### Литература

1. 1. Рассудова Л. А. Развитие личности ребенка с ОВЗ в группе сверстников // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. LXX междунар. науч.-практ. конф. № 11(68).— Новосибирск: СибАК, 2016.— С. 48–52.
2. 2. Дудчик С. В., Грачева Н. Ю. Формирование тьюторской компетенции педагогов как залог успешной реализации инклюзивного образования. *Бизнес, образование, право. Вестник Волгоградского института бизнеса*, 2015.
3. 3. Бетти Лу Ливер. *Обучение всего класса* — 1992.
4. 4. Dr. Thomas Hehir, Dr. Todd Grindal, Brian Freeman, Rene Lamoreau Yolanda Borquaye, Samantha Burke.— *A summery of the evidence on inclusive education*.— 2016.
5. 5. *Отношения общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам*.— М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2017.— 72 с.
6. 6. Банч Гэри, Валео Энжела. *Влияние специального и инклюзивного образования на установки сверстников: практическое и теоретическое исследование*, 2008.

## Дистанционный обучающий конкурс как средство индивидуализации учебного процесса

*В работе представлен обзор исследований методик разработки заданий для школьных дистанционных конкурсов, описан подход к разработке заданий для школьных дистанционных конкурсов как средству индивидуализации, способствующему развитию универсальных учебных действий школьника.*

Дистанционные конкурсы чаще всего рассматриваются как средство активизации познавательного интереса учащихся и индивидуализации учебного процесса. Индивидуализация — это организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся [4]. Трудность учёта индивидуальных особенностей детей состоит в том, что каждый ребёнок уникален, возможный перечень особенностей детей (физическое состояние и здоровье, возраст, уровень обученности, обучаемость, пробелы в знаниях, познавательные интересы, направленность, скорость реакции, темп работы и др.) не охватывает всех особенностей, которые могут встретиться педагогу в практической деятельности. Но как раз стремительно совершенствующиеся информационно-коммуникационные технологии (гипертекстовые, интерактивные, мультимедийные) открывают новые возможности перед педагогом, позволяют ему решать широкий круг задач, в том числе дают реальную возможность индивидуализации образовательного процесса [3].

На территории России за последние 20 лет сложился устойчивый интерес у школьников, педагогов, родителей к дистанционным конкурсам для школьников. Сегодня более 300 организаций предлагают принять участие в дистанционных мероприятиях. Большинство из существующих дистанционных конкурсов про-

водятся на регулярной основе для участников возрастной группы 1–11 класс в виде дистанционного соревнования по одному из школьных предметов. Например, в таком направлении предлагают свои мероприятия онлайн-школа «Фоксфорд» <https://foxford.ru>, учебный центр «Современное образование» <http://modern-test.ru>, Центр «Фактор роста» <https://www.farosta.ru>, Центр развития мышления и интеллекта <http://вот-задача.рф>, международная игра-конкурс «Русский медвежонок» <http://www.rm.kirov.ru>, Международный конкурс «Инфознайка» <https://www.infoznaika.ru>, международный образовательный портал «Одаренность» <https://ya-odarennost.ru>, центр всероссийских и международных дистанционных конкурсов «Древо талантов» <http://drevo-konkurs.ru>, Центр дополнительного образования «Снейл» <https://nic-snail.ru>. Были осуществлены попытки построения диалога с разработчиками дистанционных конкурсов для школьников, но не все разработчики смогли объяснить методику, которая положена в основу разработки их конкурсных заданий.

С целью изучения процесса формирования конкурсных заданий был проведен анализ методик разработки заданий дистанционных конкурсов для школьников. Участникам исследования были заданы вопросы: что лежит в основе разработки и оценивания дистанционных конкурсных заданий, как они составляются, что измеряется по итогам конкурса? Ответы сотрудников организаций, проводящих дистанционные конкурсы, отражены в таблице 1 на следующей странице.

**Таблица 1. Методики разработки заданий дистанционных конкурсов**

Название организации	Описание методики (или ее элементов) разработки заданий дистанционных конкурсов
Международные онлайн-олимпиады «Фоксфорд» <b>foxford.ru</b>	Основное требование: задания интересны и разнообразны, не похожи на обычные школьные упражнения, представлены почти все предметные разделы. Сложность заданий: от совсем простых, доступных всем, до очень сложных, которые в состоянии решить единицы. Вариативность заданий: в каждой задаче от 2 до 5 вариантов. <i>Конкретной методики разработки заданий дистанционного конкурса нет.</i>
Учебный центр «Современное образование» <b>modern-test.ru</b>	Основное требование: каждое задание уникальное; соответствует возрастным особенностям детей; 1-2 задания на зону ближайшего развития; содержат однозначный ответ; выполнение за определенное время; соответствуют общей тематике. <i>Конкретной методики разработки заданий дистанционного конкурса нет.</i>
Международная игра-конкурс «Русский медвежонок» <b>www.rm.kirov.ru</b>	Основное требование: задания направлены на усиление интереса к русскому языку, соответствуют возрастным особенностям и программе, должны быть выполнены без использования интернета и дополнительных источников. <i>Конкретной методики разработки заданий дистанционного конкурса нет.</i>
Центр развития талантов «МегаТалант» <b>mega-talant.com</b>	Основное требование: задания соответствуют содержанию учебной программы и требованиям ФГОС, направлены на развитие креативности, критического мышления, научных методов познания мира, творчества и инновационной деятельности. Вариативность заданий: 15 заданий с одним и несколькими правильными вариантами ответов, вопросы на исключение, вопросы на сопоставление, построение последовательности, вопросы с иллюстрациями, открытый вопрос. <i>В основе методики разработки заданий дистанционного конкурса лежит технология разработки типов заданий: на исключение, на сопоставление, на построение последовательностей.</i>

Название организации	Описание методики (или ее элементов) разработки заданий дистанционных конкурсов
Интерактивная образовательная платформа Учи.ру <b>uchi.ru</b>	Основное требование: задания направлены на тестирование определенных навыков: создание алгоритмов, пространственного воображения, широту кругозора, знание правил русского языка, умение принимать рациональные решение при определенных ограничениях. <i>В основе методики разработки заданий дистанционного конкурса лежит технология тестирования навыков.</i>
Инфознайка <b>www.infoznaika.ru</b>	Основное требование к заданиям: задания направлены на усиление интереса к информатике, соответствуют темам школьного курса «Информатика», возрастным особенностям, должны быть выполнены без использования интернета и дополнительных источников. Результат участия в конкурсе – анализ достижений учащихся курса «Информатика». <i>В основе методики разработки заданий дистанционного конкурса лежит мониторинг оценки качества обучения [5].</i>
Центр дистанционного образования «Эйдос» <b>www.eidos.ru</b>	Базовым основанием разработанной типологии конкурсных заданий выступают эвристические качества личности ученика и соответствующие им виды деятельности Выделены три типа заданий: 1. Задания когнитивного типа. 2. Задания креативного типа. 3. Задания оргдеятельностного типа. <i>В основе методики разработки заданий дистанционного конкурса лежит типология построения эвристических заданий.</i>
Электронная школа «Знаника» <b>znanika.ru</b>	В основу создания конкурсных заданий заложены технологии формирования познавательных универсальных учебных действий: логические действия; знаково-символические действия; Действия по решению задач; действия по работе с информацией и чтению. <i>В основе методики разработки заданий дистанционного конкурса лежит технология формирования некоторых познавательных УУД.</i>

Анализ методик показал, что часто организаторами задания составляются спонтанно, без четкого понимания цели и задач, которые будет решать тот или иной дистанционный конкурс.

Введение новых федеральных образовательных стандартов [6], определяющих целью и основным результатом образования «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий (УУД), познания и освоения мира», привел к тому, что педагоги образовательных организаций и ученые обратили внимание на различные аспекты развития УУД обучающихся, в том числе — влияния дистанционных конкурсов по отдельным предметам на развитие различных категорий УУД. Так, например, А. А. Бельчусов дал описание процесса формирования коммуникативных, личностных и регулятивных универсальных учебных действий в дистанционных конкурсах по информатике [5].

Центр дополнительного образования «Снейл» г. Омска с 2000 года организует и проводит различные дистанционные мероприятия для школьников и дошкольников. За все время развития Центра проведено более 1026 дистанционных мероприятий по 24 школьным предметам, в которых ежегодно 600–700 тысяч школьников приняли участие; зарегистрировано за все годы во всех мероприятиях 2 145 986 школьников из 84 регионов РФ городов и 13 стран. В год проводится около 150 мероприятий для детей от 5 до 18 лет. Начиная с 2015–2016 учебного года Центром был дан старт дистанционным обучающим конкурсам [2].

Большинство школьников периодически принимают участие в дистанционных конкурсах и олимпиадах, особенно активны в этой деятельности ученики начальных классов. Как правило, большинство мероприятий имеют «разовый» характер, не имеют сопоставимых данных для отслеживания динамики, не измеряют развитие надпредметных навыков.

В центре «Снейл» г. Омска была разработана методика, которая позволяет развивать и проводить оценку развития навыков (УУД

в терминологии ФГОС) у детей средствами дистанционных мероприятий. Это решает задачу оценки и развития УУД, а также предоставляет удобный сервис независимой оценки навыков для родителей.

Дистанционные обучающие конкурсы для школьников Центра «Снейл» направлены на формирование познавательных УУД через выполнение обучающих заданий. Выполняя задание, ребенок учится ставить и достигать учебные цели, определять средства и инструменты для их достижения. Набор обучающих заданий образует дистанционный обучающий конкурс (ДОК): форма учебной деятельности по отдельным темам и разделам школьного курса, направленная на активное обучение, получение навыков поиска и применения информации на основе имеющихся базовых знаний для решения поставленной задачи, целью которой является выделить наилучших участников, наилучшие работы, претендующих на положительную оценку достижения предметных результатов.

Универсальные учебные действия лежат в основе предметных действий. Без формирования системы УУД обучающийся не сможет достигнуть конструктивного и творческого уровня усваиваемых знаний, не сможет научиться самостоятельно добывать и перерабатывать информацию. На основе изученных УУД всех ступеней общего образования мы определили вид УУД, на развитие которого могут повлиять дистанционные обучающие конкурсы по их определению, — это познавательные универсальные учебные действия. Познавательные УУД представляют собой совокупность приемов обучения, основная цель которых состоит в формировании у ребенка навыков познания окружающего мира, через использование методов систематизации, обработки, обобщения и анализа получаемых ребенком сведений для формирования целостной картины мира и развития навыков будущего.

На основе полученных данных нами была создана технология разработки дистанционных обучающих конкурсов, целью

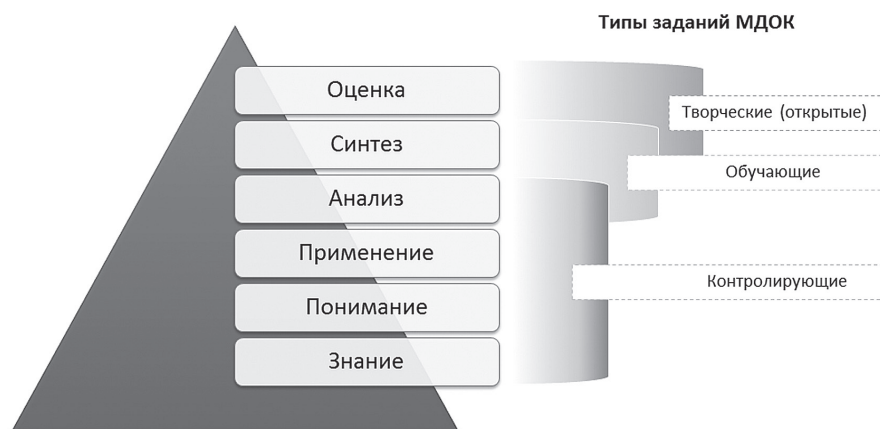


которых стало развитие и измерение уровня сформированности познавательных УУД.

Основные принципы методики разработки дистанционных обучающих конкурсов в центре «Снейл»:

1. Основа обучающего конкурса — задания трех типов (Рис. 1): контролирующих (уровень «знать», «понимать», «применять», «анализировать»), обучающих (уровень «анализировать», «синтезировать»), творческих (уровень «синтезировать», «оценивать»).

**Рисунок 1. Типы заданий дистанционного обучающего конкурса (ДОК)**



2. В основу конкурсного задания положено понятие «мыслительное действие» и формула для определения «размера» конкурсного задания.

Типы заданий	Формула
Контролирующее задание	$8 \leq aMД \times n + \dots + bMД \times m + cMД \leq 12$ , где $a, b$ – количество МД, применимых к количеству элементов $n, m$ . $c$ – количество самостоятельных МД, вытекающих непосредственно из условия задания, $c$ может равняться 0.

Типы заданий	Формула
Обучающее задание	$8 \leq aМД \times n + \dots + bМД \times m + cМД \leq 14$ , где а, b – количество МД, применимых к количеству элементов n, m. С – количество самостоятельных МД, вытекающих непосредственно из условия задания, с≠0.
Творческое (открытое) задание	$6 \leq aМД + bМД + cМД \leq 12$ , $2 \leq a, b, c \leq 4$ , где а – количество МД по критерию «Эффективность решения» b – количество МД по критерию «Оптимальность решения» с – количество МД по критерию «Разработанность решения»

3. Количество заданий дистанционного обучающего конкурса определяется в зависимости от вида мероприятия, но не более 8, что соответствует 3 часам работы над конкурсными заданиями в течение 7 дней.

Виды дистанционных мероприятий	Типы заданий		
	Контролирующие	Обучающие	Творческое
Олимпиада / Чемпионат	3	4	1
Конкурс / Марафон/ Викторина / Турнир	4	3	1

4. Каждое из конкурсных заданий направлено на формирование одного из обобщенных познавательных УУД (выделенные обобщенные познавательные УУД являются общими для каждой ступени общего образования):
- Поиск и выделение информации.
  - Построение речевого высказывания, смысловое восприятие текстов.
  - Анализ и синтез объектов/явлений.
  - Сравнение объектов/явлений.
  - Классификация и сериация объектов/явлений.
  - Установление логических и причинно-следственных связей.
- 7) Установление аналогий и соответствий.

5. В основе подведения итогов дистанционного обучающего конкурса лежит количество баллов, полученных участником, где 1 балл приравнивается к 1 «мыслительному действию» выполненному участником в ходе выполнения конкурсных заданий. Участникам предлагается написать итоговую рефлексию, где они должны оценить себя и свои изменения в ходе выполнения конкурсных заданий.

По итогу конкурса каждый участник получает личный рейтинг в конкурсе, количество полученных баллов, анализ сформированности познавательных навыков (познавательных УУД в терминологии ФГОС), развернутую личную аналитику по выполняемости заданий, документ «Избранные работы».

Реализация конкурсных заданий, разработанных на основе данной методики, обеспечивает индивидуализацию образовательной деятельности учащихся за счет 1) вариативности форм представления образовательного контента и способов работы с ним; 2) полноты и доступности дополнительных учебных материалов; 3) разнообразия форм интерактивного взаимодействия пользователя и элементов электронного образовательного контента; 4) мобильности и опосредованной коммуникации участников образовательного процесса [1].

Следуя данной методике, преподаватель и тьютор смогут разработать задания для своих учеников, учитывая их индивидуальные способности.

## Литература

1. Авдеева С. М., Босова Л. Л., Никуличева Н. В., Хапаева С. С. Индивидуализация образовательной деятельности обучаемых на основе применения электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий: практическое пособие /— М.: Федеральный институт развития образования, 2017.— 124 с.
2. Нацкевич Ю. А. Массовые дистанционные обучающие конкурсы — современный ресурс для самообразования школьников. Мобильная школа: от теории к практике: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. Омск, 16 июня 2016 года / Редколлегия: Ю. А. Нацкевич, Т. С. Амелицкая, Н. А. Курганова.— Омск: БОУДПО «ИРООО», 2016.— 123 с.
3. Никуличева Н. В., Хапаева С. С. Индивидуализация обучения школьников на основе электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий // Материалы Международной научно-практической конференции № Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития», 16–17 марта 2017.— М.: МАНПО, 2017.— С. 392–397
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко.— М.: «Народное образование», 1998.— 256 с.
5. Софронова Н. В., Бельчусов А. А. Дистанционный конкурс по информатике как средство мониторинга обучения учащихся. Международной научно-практической интернет-конференции «Актуальные проблемы методики обучения информатике в современной школе» (Россия, г. Москва, МПГУ, 16–17 февраля 2016 г.) // Московский государственный педагогический университет. Новости кафедры ТМОМИ. URL: <http://news.scienceland.ru/2016/02/13/764/> (дата обращения: 13.03.2019).
6. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]: Национальная ассоциация развития образования и науки, 2016–2018.— Режим доступа: <https://fgos.ru>.— Загл. с экрана.

## Особенности тьюторского сопровождения семей с одаренными детьми

*Отталкиваясь от основных трудностей, с которыми сталкиваются одаренные дети во время обучения, автор приводит варианты тьюторского сопровождения как в индивидуальном порядке, так и во взаимодействии с родителями. Как построить индивидуальную образовательную траекторию с учетом личных особенностей, требований к возрасту и возрастающей вариативности окружающего мира. Каким образом тьюторские инструменты помогают сформировать образовательный запрос семьи.*

В настоящее время, когда финансирование школ напрямую зависит от их места в рейтинге, возникает ситуация эксплуатации одаренных детей с целью повышения успешности школы за счет увеличения количества победителей в различных олимпиадах и рейтинговых проектах. Часто родители принимают школьную успешность ребенка, измеряемую количеством дипломов и грамот, оценками, за успешность в целом. При этом интересы самого ребенка могут совершенно не учитываться. Педагоги и родители предполагают, что раз он успешен в какой-то из областей деятельности, значит это ему интересно. Необходимо разделять результаты конкурсов и олимпиад как развитие способностей или демонстрацию возможностей.

Дети с признаками одаренности зачастую опережают своих сверстников в усвоении общеобразовательной школьной программы и проявляют слабую заинтересованность в происходящем на занятиях. При этом в социальном развитии такие дети могут отставать от требований возраста. Эти факторы снижают их познавательную мотивацию и могут привести к затуханию познавательного интереса.

Умение понять потребности и построить индивидуальный образовательный маршрут для одаренных детей — это одна из задач современных родителей и педагогов.

У родителей отсутствуют антропопрактические средства для улучшения образовательной ситуации одаренного подростка. Они не обладают набором инструментов для выявления образовательного запроса, а также не всегда представляют, как можно противостоять запросам школы без ущерба запросам и потребностям ребенка. Тьютор обладает этими инструментами, и знание и использование тьюторских практик позволит родителям приблизиться к пониманию, что такое индивидуальный образовательный маршрут и как его можно построить в условиях взаимодействия со школьными рамками.

Тьюторское сопровождение семьи с одаренным ребенком может быть построено по нескольким направлениям, в зависимости от образовательных запросов всех участников процесса: индивидуальное сопровождение одаренного ребенка, консультативно-диагностическая поддержка родителей с целью формирования у них тьюторских компетентностей.

Индивидуальное тьюторское сопровождение ребенка определяет своей конечной целью формирование навыка к самообучению и самостоятельному продвижению по индивидуальному образовательному маршруту. На каждом из этапов взаимодействия тьюторант учится совершать осознанный и осмысленный выбор и нести за него ответственность. Роль тьютора заключается в создании образовательной ситуации, шаги которой логически понятны и доступны для тьюторанта, но развернутой в разрезе его личных интересов и запросов. В процессе работы с тьютором происходит смещение акцентов в сторону реализации его талантов, интересов и потенциалов. Он становится в центр образовательного процесса и получает возможность выявить и реализовать свои собственные образовательные запросы. Происходит смещение позиции ребенка в образовательном процессе в сторону субъективизации.

Уровень тьюторского влияния стоит разделять в зависимости от индивидуальных особенностей тьютора и с учетом возрастной периодизации. В начальной школе еще сильно родительское влияние, преобладает механическая память, игровой аспект деятельности. В этот период более эффективно работать совместно с родителями или через них. Реально достижимыми результатами тьюторского действия могут стать способность к фиксации собственного интереса, определение ресурсов, планирование следующих шагов для продвижения по индивидуальной образовательной траектории. Организация вариативной среды, проб по интересам, рефлексия — этапы, которые остаются на поддержке родителей или тьютора. Для закрепления какого-либо из перечисленных выше умений у младших школьников наибольшим образом подходит модель обучения от навыка (*learning from skill*). Согласно иерархии учебных целей Бенджамина Блума (от Знания до Синтеза), возможные навыки самоорганизации этого возраста не поднимаются выше Применения. Поэтому достаточно закрепить необходимые умения на уровне Знания, Понимания и Использования. Для примера: при наличии запроса на повышение самостоятельности в учебном процессе тьютор вместе с родителями определяет степень вовлечения одаренного ребенка в собственный образовательный маршрут и поэтапно выделяют и расширяют его зоны ответственности.

В переходном периоде средней школы (11–12 лет) происходит становление теоритического и логического мышления, на место игры приходит более осознанная активная деятельность, возрастает уровень ответственности за свой выбор, становится важно быть услышанным, оказаться в ситуации успеха. Одаренный ребенок оказывается в парадигме смены системы обучения и может оказаться не готов к восприятию себя «почти взрослым». Тьюторская поддержка в этот период служит для формирования представления о краткосрочных образовательных целях и задачах, появляется способность и потребность к рефлексии, развитие и углубление навыка самоконтроля в следовании

намеченному плану. Но при этом фрагментарное восприятие себя и окружающего пространства, усиливающееся к подростковому возрасту, еще не позволяет увидеть образовательную ситуацию целиком. С учетом психофизических особенностей возраста наиболее эффективны модели обучения от успеха (*learning from success*), и в случае высокого уровня осознанности тьюторанта — обучение от проблемы (*learning from problem*). Если одной из конечных задач тьюторского сопровождения является способность делать остановку и оценивать пройденные шаги в образовательном маршруте, то, согласно таксономии Б. Блума, такая цель относится к разряду верхнеуровневых целей. Чтобы рефлексия стала одним из автоматических навыков, необходимо пройти все предыдущие уровни: знание и понимание, применение и анализ. Тьюториалы должны быть построены таким образом, чтобы произошла постепенная отработка на каждом из уровней тьюторского действия. Задачи тьюторанта для каждого из этапов могут выглядеть следующим образом: знать, чего я хочу (учебная цель — Знание); ясно понимать, зачем мне это нужно (учебная цель — Понимание); строить свой образовательный маршрут (учебная цель — Применение); определять или анализировать доступные ресурсы (учебная цель — Анализ), и только после этого можно приступить к Оценке, или рефлексии, выполненных шагов и корректировке образовательной траектории. Частично можно коснуться самой верхней из целей — Синтез и самостоятельная сборка собственной образовательной траектории, но из-за не сформированного еще целостного восприятия лучше всего этот этап отрабатывать на наиболее интересной для тьюторанта части учебного маршрута.

Тьюторанты старшей школы стоят перед выбором дальнейших шагов в обучении, более открыты к глобальному планированию и рефлексии, могут занимать партнерскую позицию по отношению к взрослому, заинтересованы в формировании образовательной стратегии. В отсутствии особенностей развития



одаренные подростки могут чувствовать более глубокую ответственность за свой выбор по сравнению со сверстниками, но при этом все еще находиться под влиянием родительских ожиданий, либо, наоборот, демонстрируют отторжение запросов родителей. Полноценное тьюторское сопровождение возможно только при полном принятии родителями последствий самоидентификации, вплоть до смены направления деятельности при выявлении новых интересов и увлечений, особенно если они идут в разрез со сферами «таланта». С учетом двух возможных крайностей в поведении тьюторанта: полное отрицание собственных желаний и запросов, либо сверхуверенность в собственных силах — могут быть применены две соответствующие модели обучения от вызова (*challenge-based learning*) и от ошибки (*learning from failure*). Вызов может заключаться в постановке задачи самостоятельно, осмысленно и ответственно сформировать собственную образовательную траекторию, что на практике реализуется через прохождение и освоение ключевых этапов тьюторского действия. Создание ситуации провала для уверенного в себе одаренного тьюторанта ставит целью актуализации и «заземления» его представлений о возможном будущем, связанном с развитием и применением наиболее развитых областей.

Второй аспект тьюторского взаимодействия семей с одаренными детьми лежит в плоскости работы с родителями с целью развития у них тьюторских компетентностей. В большей степени это касается родителей одаренных учеников начальной школы, хотя может быть применено и к родителям подростков. Деятельностно-ориентированный характер тьюториалов с использованием техник динамического и позиционного вопрошания, активного слушания, картирования и других, позволит родителям сформировать способность применять инструментарий тьютора на практике. Предлагается постепенно формировать у родителей понимание, каким образом возможно выстроить образовательный процесс исходя из индивидуальности, интересов, запросов и потребностей их одаренного ребенка, научить

их выявлять образовательный запрос, находить ресурсы, в том числе и в рамках школьного обучения, взаимодействовать с различными образовательными объединениями и в конечном итоге через ИОМ в полной мере раскрывать потенциал одаренного подростка.

Основные задачи в практике тьютора заключаются в следующем [2]:

- выявление образовательной истории, установок, дефицитов;
- объективизация имеющихся ресурсов;
- формирование образовательного запроса;
- обустройство образовательного маршрута и его картирование;
- навигирование в ресурсах и подготовка к совершению пробы;
- организация проб;
- сопровождение анализа выполненных проб;
- сопровождение в процессе построения нового себя;
- картирование и построение нового образовательного запроса.

В зависимости от образовательной ситуации в семье тьютор и родитель решают, какую из этих задач может реализовать родитель, находясь в тьюторской позиции. Планово реализуя каждую из задач, мы наблюдаем переход от зафиксированного интереса к образовательному запросу, а от него — к окончательному образовательному заказу семьи. Основопологающей частью этого процесса является понимание всех субъектов образовательного процесса, включая педагогов и преподавателей ДО, в необходимости индивидуального образовательного маршрута, учитывающего интересы и особенности ребенка. Тьютор должен научить родителей слышать потребности и стремления ребенка и разграничивать их с запросами окружающего мира. Для этого важно следовать нескольким основополагающим принципам [3]:

1. Принцип соблюдения личных учебных интересов и планов. Происходит вовлечение ученика в процесс создания его

ИОМ, учет его мнения, уровень участия взрослых и педагогов, право выбора находится на стороне ребенка, при выборе педагогических средств учитываются индивидуальные особенности развития и характер основной деятельности.

2. Принцип обеспечения субъектной позиции ребенка. Основные критерии оценки по выполнению данного принципа заключаются в следующем: осознание и принятие целей и задач, постепенное повышение уровня самостоятельности, адекватность самооценки, инициативность, заинтересованность
3. Принцип выявления мотивации к успеху через учет индивидуальных особенностей, потребностей, реальных возможностей, создание ситуации успеха и оперативная помощь в неразрешимых вопросах.
4. Принцип непрерывности и системности заключается в выстраивании системы целей и задач близких и понятных ребенку.
5. Принцип привлечения всех субъектов образовательного пространства ребенка. Объединение родителей, школьных педагогов, репетиторов, педагогов ДО и т. д.

Для родителей одаренного ребенка также необходимо уметь разграничивать свои интересы и запросы с запросами самого ребенка. Это может быть продемонстрировано наглядно через сравнение карт интересов ребенка и родителя. Под руководством тьютора ребенок и родитель независимо друг от друга составляют карту интересов. Неформальный подход к заданию для ребенка позволит проявиться его «самости» и, возможно, увидеть, что же на самом деле ему интересно. Для родителя этот процесс станет причиной задуматься и визуализировать свои представления об истинных интересах ребенка. На следующем шаге происходит согласование двух картин мира. Т. е. родитель и ребенок максимально непредвзято сравнивают свои карты и понимают, какие есть в них отличия. На этом этапе происходит отделение интересов ребенка от навязанного родителями.

Одна из главных сложностей в привлечении родителей является их недоверие собственным силам и возможностям. Роль тьютора в консультировании родителей одаренного ребенка заключается в передаче им навыков использования практического инструментария, позволяющего построить индивидуальный образовательный маршрут.

Действие тьютора имеет место в избыточной, вариативной, слабоструктурированной, провокативной и открытой образовательной среде. Такая среда зачастую окружает одаренных подростков. Создание для них оптимальных образовательных маршрутов позволит избежать стрессов и перенапряжения, максимально раскрыть их потенциал. Тьюторское сопровождение или проактивные родители, наделенные тьюторскими компетентностями, поддерживают и помогают преодолеть таким ребенком возникающие трудности. Понимание процессов, влияющих на формирование высших психических функций ребенка, и обладание нужными инструментами позволит повысить субъектность ребенка в образовательном маршруте и привести его к успеху.

### Литература

1. Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, А. А. Теров, М. Ю. Чередилина, С. Ю. Попова (Смолик). Профессия «Тьютор» // коллективная монография / Ред.: Ковалева Т. М., Попова (Смолик) С. Ю.— М.: СФК-офис, 2012.
2. Степанов С. С., Чередилина М. Ю. Альманах тьюторских практик и технологий.— СФК-офис, 2016.
3. Лекомцева Е. Н. Тьюторское сопровождение одаренных старшеклассников.— М., «Юрайт», 2018.
4. Дудчик С. В. «Тьюторское сопровождение как средство развития познавательных интересов младших школьников». Теоретическое исследования — М.: ИТИП РАО, 2007 г.

## Проблемы современного учителя предпенсионного возраста в контексте перманентно инновационного процесса образования: возможные пути решения

*В статье рассматриваются проблемы профессионального развития педагогов предпенсионного возраста; приводятся результаты исследования, проведенного с целью выявления факторов, влияющих на профессиональное развитие педагогов; дается обоснование необходимости тьюторского сопровождения педагогов предпенсионного возраста для индивидуальной работы с целью выявления личностных смыслов профессионального развития и формирования индивидуальной образовательной траектории.*

*В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле  
ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя*

*К. Д. Ушинский*

О роли учителя в разное время высказывались разные ученые, общественные деятели, писатели. Например, должность учителя почётна и ответственна, как никакая другая, «выше которой ничего не может быть под солнцем», — писал великий педагог Я. А. Коменский. А. С. Макаренко считал, что лишённый своеобразно трактуемой свободы творчества, подвергаемый мелочной проверке, учитель ничего, кроме вреда, не принесёт воспитаннику. Вынесенная в эпиграф цитата К. Д. Ушинского говорит о том, что никаких изменений в образовании не произойдет без изменения прежде всего самого учителя. Л. Н. Толстой писал: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец и мать, он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и ученикам, он совершенный»

учитель». Можно привести еще множество высказываний, мнений, определений. Очевидным, однако, является то, что, так или иначе, идет отсылка к личности учителя. Его не отделяют от его человеческой сущности, эмпатии, социализации; не ограничивают никакими рамками, кроме моральных; не отделяют от ученика, считая их одним целым.

Такое отношение к учителю существовало тысячелетия. Однако за последние 20 лет оно существенно изменилось. К учителю сегодня предъявляются только формальные требования, закрепленные в нормативных документах. Это, прежде всего, Профстандарт педагога, ФГОС (стандартизация — это близкое к унификации явление, которое не предусматривает личностного отношения педагога), система получения квалификационной категории. Довольно большую сложность у учителя вызвало и объединение школ в крупные комплексы, так как это существенно изменило привычную для профессиональной деятельности среду: новая администрация привнесла свои требования, которые, как правило, ломают традиции конкретных школ.

За последние два десятилетия мир существенно изменился. Появились новые профессии, требующие владения новыми компетенциями, нового типа работника, который должен успевать за стремительно идущими изменениями. Сегодня новое так быстро становится «вчерашним днем», что человек не может позволить себе всю жизнь пользоваться только полученными когда-то в школе знаниями. Современный работник должен постоянно развиваться, самосовершенствоваться, овладевать новыми для себя компетенциями. Одним словом, быть конкурентоспособным на рынке труда. И в этом может и должна помочь будущему работнику именно школа как один из важнейших агентов социализации. Следовательно, от школы ждут нового подхода к обучению, новой системы образования. Школа же, по сути своей, очень консервативный институт, крайне тяжело реагирующий на любые изменения.

Но что же стоит за понятием «школа»? Если рассмотреть историю вопроса, то слово «школа» первоначально возникло в Древней Греции, но его значение тогда было совсем другим — «досуг, отдых». Однако этот досуг не был праздным — он подразумевал философские беседы в свободное от работы время. Постепенно у философов появились постоянные ученики, и это понятие стало обозначать учебный процесс. Со временем менялись образовательные модели, предметное содержание, методики, но учебный процесс как форма совместной деятельности учителя и ученика остался неизменным. Следовательно, школа — это, прежде всего, люди, которые наполняют ее своей энергией, которые создают ту атмосферу, ту среду, в которой и проходит становление ребенка как личности, как будущего профессионала, как гражданина.

Когда сегодня говорят о новой школе, о той модели, которая была бы актуальна и востребована, то речь идет, прежде всего, об интересах ребенка, о его потребностях. И это, безусловно, верное объективное основание. Однако обеспечить условия, необходимые для обучения, воспитания и социализации ребенка, должна школа, а именно, учитель, который находится в постоянном поиске новых средств обучения [1]. Следовательно, сам современный учитель не может не обладать всем набором компетенций, которые являются наиболее актуальными в настоящее время, иметь устойчивую мотивацию к непрерывному профессиональному развитию, самосовершенствованию, самоактуализации. Он должен четко отслеживать новые тенденции современного мира, быстро овладевать ими, чтобы затем транслировать своим подопечным. Помимо этих, к педагогу сегодня предъявляются и другие формальные требования, от которых зависит профессиональный статус, квалификационная категория и персональный рейтинг педагога.

Современная наука выделяет личностный и профессиональный уровни развития педагога, причем профессиональный невозможен без личностного. Определяется и некий набор

факторов, как положительно, так и отрицательно влияющих на личностно-профессиональное развитие педагогов. Отмечено, что наибольшие проблемы в профессиональном развитии испытывают педагоги зрелого, предпенсионного возраста [2]. Личностно-профессиональное развитие педагога характеризуется неравномерностью, неоднозначностью, противоречивостью. При стремлении к росту педагог постоянно меняется, самосовершенствуется. Если человек замедляет движение, он снижает свой внутренний мир и успех в обществе.

Современная психолого-педагогическая наука столкнулась со следующими противоречиями:

- между инициативами в государственной образовательной политике и уровнем мотивированности педагогических кадров на профессиональное развитие;
- между потребностью педагогов в психологическом сопровождении развития мотивации роста и отсутствием соответствующих программ;
- между необходимостью постоянного повышения профессиональной компетентности педагога и недостаточной изученностью проблемы, мотивации творческого развития и самосовершенствования педагога, условий, факторов, ресурсов и механизмов становления адекватной мотивации профессионального роста.

Таким образом, можно выделить и классифицировать основные факторы, тем или иным образом влияющие на профессиональное развитие педагогов предпенсионного возраста.

Примем за основу классификации два факторных признака: характер проявления и характер происхождения (таблица 1).

Признаки	Факторы	
Характер проявления	Негативные	Позитивные
Характер происхождения	Внешние	Внутренние



Следовательно, факторы, влияющие на человека извне, недоступные контролю и влиянию педагога, относятся к внешним. При этом данные факторы могут иметь как позитивные, так и негативные последствия. К данной категории факторов можно отнести государственную политику в области образования, профессиональную среду, в которой педагог проводит свою профессиональную деятельность.

Внутренние факторы затрагивают прежде всего ценностно-смысловые установки личности, психологические аспекты, мотивационные факторы к рефлексии и самоактуализации. Они могут также иметь как негативные, так и позитивные последствия профессионального развития педагога.

Внутри предложенной классификации можно выделить подклассификацию факторов по иным основаниям. Это:

- организационные факторы;
- материально-экономические;
- психологические.

На сегодняшний день влияние данных факторов на педагогов исследовано недостаточно. Для выявления реальных факторов, которые так или иначе влияют на профессиональное развитие педагогов предпенсионного возраста, нами было проведено исследование методом анкетирования педагогов соответствующего возраста. Было опрошено 49 учителей трех московских школ. Анкетирование велось в двух направлениях: выявление факторов, препятствующих профессиональному развитию педагогов и стимулирующих его, и уровня профессионального выгорания. В анкете были предложены открытые и закрытые вопросы. Важно было при проведении опроса дать возможность педагогу не только увидеть себя в условиях заданной среды (закрытые вопросы), но и рефлексивно оценить свое место, свои возможности, свое реальное положение в условиях некой индивидуальной профессиональной среды, окружающей респондента (открытые вопросы).

В итоге исследование показало, что профессиональное развитие определено как важная составляющая профессиональной деятельности любого педагога. Оно означает овладение новыми знаниями и метакомпетенциями, умение их использовать в новых, нетипичных условиях. Все респонденты считают, что профессиональное развитие должно проходить непрерывно, независимо от возраста, стажа профессиональной деятельности или иных факторов.

Вопрос «Удовлетворены ли вы своим профессиональным развитием?» имеет некую провокативную направленность. Проще всего педагогу согласиться с тем, что он уже всего достиг и умеет использовать свой опыт в любых условиях. Однако рефлексирующий педагог будет искать и найдет актуальные для него профессиональные дефициты. Тем и интересны результаты, полученные вследствие опроса: своим профессиональным развитием удовлетворены 75% опрошенных.

Далее было предложено оценить те факторы, которые могут являться стимулирующими для профессионального развития педагога. Представленные данные дают нам понимание того, что профессиональное развитие учителей основано прежде всего на личностно-психологических факторах, заинтересованности самого учителя и только потом зависит от среды.

Интересными представляются и результаты ответа на вопрос, что же является ограничением профессионального развития.

Анализ ответов позволил прийти к выводу, что препятствующие факторы, в отличие от стимулирующих, прежде всего сосредоточены в зоне ответственности администрации учебного заведения; это средовые и системные факторы, в большей степени не зависящие от воли самого педагога.

Какие же способы снятия ограничений, которые были указаны выше, видят педагоги? Ответы позволяют сделать вывод о том, что в целом учитель видит свои ресурсы для преодоления личностных негативных факторов, но в большинстве случаев

преодоление этих факторов зависит от системных решений, от конкретной среды, в которой работает педагог и которую формирует администрация школы.

По отношению к вопросу «Влияет ли возраст на профессиональное развитие педагога?» мнения респондентов разделились примерно поровну.

Интересные результаты дал анализ ответов на вопрос: «Наблюдается ли у Вас профессиональный рост? В чем он выражается?»

Примерно 89% респондентов наблюдают у себя профессиональный рост, 5% — уверены, что уже всего достигли, 6% — затрудняются ответить. Те, кто уверен, что находится в процессе профессионального роста, увидели следующие его проявления:

- отсутствие тревожности перед новыми задачами;
- потребность в новых профессиональных впечатлениях;
- потребность в освоении новых ресурсов (в том числе электронных);
- победы в конкурсах и олимпиадах;
- способность решать нетривиальные задачи;
- умение работать в постоянно меняющихся условиях;
- успехи учеников;
- способность обобщить и передать свой опыт.

Все 100% педагогов считают, что тьютор мог бы помочь решить некоторые задачи, разобраться с дефицитами, встроиться в новую для себя среду.

Данное исследование позволяет сделать вывод о необходимости индивидуальной работы с педагогами предпенсионного возраста с целью выявления личностных смыслов профессионального развития, формирования индивидуальной образовательной траектории, определения актуальных ресурсов для решения поставленной задачи. Для проведения этой работы необходимо ввести фигуру тьютора в средовое пространство школы.

Привычно думать, что тьютор работает только с детьми, и это действительно так. Но технологии и приемы, которые

использует тьютор в своей работе, достаточно универсальны и могут применяться к любым категориям. Главный принцип, которым руководствуется тьютор, — это принцип индивидуализации. В контексте рассматриваемой проблемы индивидуализация и есть необходимое условие для успешного профессионального развития педагога, особенно в предпенсионном возрасте. Т. М. Ковалева так определяет значение принципа индивидуализации: «Принцип индивидуализации отражает идею, согласно которой сам человек определяет собственный индивидуальный опыт «пробы построения себя нового» и формирования своей индивидуальной образовательной программы. С точки зрения тьюторской позиции, принцип индивидуализации конкретизируется через формирование способности человека полагать собственные индивидуальные образовательные цели и приоритеты, спецификацию процессов самообразования» [3].

Тьютор, работая с педагогом, накопившим за многолетнюю профессиональную деятельность достаточный опыт, поможет составить тьюторанту такую индивидуальную образовательную траекторию, которая актуализируя опыт, визуализирует модель будущего и отразит в ней необходимые для реализации этой модели ресурсы.

### Литература

1. 1. Хачатрян Э. В. Реализация педагогической модели формирования готовности учителей к применению инновационных технологий // *Общественные науки*, 2011, № 4.— С. 227–236.
2. 2. Рогов Е. И. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности: дисс. д-ра пед. наук.— Ростов-на-Дону.— 1999 г.
3. 3. Ковалева Т. М., Якубовская Т. В. Тьюторская деятельность как антропопрактика., 2016.

**Разработка и использование программы  
социализации формирования правовой культуры  
у подростков через событийное тьюторство**

*Моя статья посвящена социализации подростков, а именно, учащихся 5–7 классов в области правовых отношений в современном обществе. Я задумалась над этой темой, потому что, работая с детьми в классе, столкнулась с тем, что дети, вроде бы зная те или иные правила и нормы поведения, не могут сориентироваться в их практическом применении. Так как я работаю в школе тьютором, мне хотелось бы подойти к этой проблеме с тьюторской позиции, а именно через событийное тьюторство; сделать так, чтобы подростки ощутили нехватку правовых знаний и навыков, увидели их полезность.*

Специфические социально-культурные задачи встают перед человеком на каждом возрастном этапе в процессе участия в жизни общества. От человека в соответствии с его возрастными возможностями ждут приобщенности к определенному уровню общественной культуры, владения некоторой суммой знаний, умений, навыков, определенного уровня форсированности ценностей. Актуальность моей темы заключается в разработке так востребованных в современном обществе подростками, обществом, родителями, образовательной организацией, форм и способов формирования осознанной правовой культуры, на основе самоопределения в социализации подростков с использованием ресурса индивидуализации и тьюторства.

Проблема моего проекта заключается в противоречии между потребностью подростков в социализации, потребностью общества в правовой культуре и культурных навыков в правовом отношении юных граждан и дефицитом современных форм и способов, которые отвечают требованиям сегодняшнего

дня формирования осознанной правовой культуры, на основе самоопределения подростков с использованием ресурса индивидуализации и тьюторства.

Я поставила цель разработать программу, адаптированную к программе воспитательной работы классного руководителя общеобразовательной школы успешного формирования правовой культуры подростков с учетом возрастных психолого-педагогических особенностей их возраста, разработать и апробировать программу формирования правовых навыков на основе осмысленного самоопределения через тьюторские события в классе.

Для достижения поставленной цели в проекте мне необходимо решить следующие задачи:

- анализ проблемной ситуации в образовательной организации, в частности в классе, в котором я работаю,
- проанализировать существующие современные практики успешного формирования правовой культуры подростков;
- выявление психолого-педагогических особенностей подросткового возраста в контексте индивидуализации и тьюторства;
- теория и практика событийного тьюторства;
- разработать программу тьюторского сопровождения в рамках планирования классных часов, формирования правовой навыков в форме образовательных событий;
- реализация программы тьюторского сопровождения как средства формирования правовой культуры поэтапно.

Назначение моей статьи в том что, она может быть полезна и интересна классным руководителям школы, которые занимаются воспитательной работой в классе и в школе, а также тьюторам, кто интересуется проблемой формирования правовых навыков у подростков. Результаты моего проекта, а именно, программа, могли бы помочь в формировании правовых навыков и правовой культуры.

Программа тьюторского сопровождения формирования правовой культуры через событийные форматы тьюторства  
**1 этап — Пропедевтический** (подготовительный)

*Начальное осознанное знакомство с правовым полем*

В 5 классе на классных часах, которые проводились в событийном формате тьюториала на тему «Мои права и обязанности»: в школе, правила поведения на прогулке, на перемене, в столовой, на уроке, на улице и т. д., где в основном использовалось художественно-эмоциональное восприятие детей. Это обыгрывание предлагаемой ситуации, оценка, обсуждение, следующий шаг — фиксация, поделившись для работы в группах, подростки с удовольствием соревновались в знаниях, каждая из групп представила свой набор правил в условных знаках. Далее эти правила использовали как наглядное пособие в течение всего года, вывешивались в классном уголке.

«Дорожные знаки» — викторина. Эта форма проведения очень нравится подросткам, они очень любят соревнование, в ней каждый принимает активное участие, после каждого события проводится рефлексия и, подведение итогов.

Четыре учащихся из класса принимали активное участие в кружке «Юный инспектор движения» ЮИД, принимали участие в конкурсе а также представляли свою программу для учащихся начальной школы. Весь этот опыт для детей был полезен и дал представление, что такое правовое поле.

Ежегодно в классе проводятся выборы актива класса — это староста, представитель ученического совета, оформитель классного уголка, ответственный за дежурство. Правила проведения выборов обучающиеся устанавливают сами. Целевая группа оговаривает их заранее: предложения детей на выборную должность записывают на доске и проводят открытое голосование. Использование таких форм на классных часах дают возможность каждому из подростков ощутить, что проголосовав «за» или «против» он может повлиять на результат выборов. Использование правовых навыков в практическом применении и вариативность.

## *2 этап — Углубление правовой грамотности*

### *Освоение теории через рефлексию поступка и проступка*

К концу учебного года в классе произошла драка, в результате которой ученик, который был зачинщиком конфликта, ушёл из школы. И это послужило поводом к обстоятельному обсуждению этого случая. За основу были взяты понятия поступок и проступок, правонарушение, преступление; целью этого события было дать учащимся представления о понятиях (проступок, правонарушение, преступление), наказаниях за них, научить различать эти понятия. В этом событии были использованы разные техники: это и беседа, обсуждение, вопрошание, предлагаемые ситуации. Те теоретические знания, с которыми они познакомились на уроках обществознания, позволили более предметно об этом говорить. Заключительный этап события — это рефлексия.

Классный час тьюторское событие — «Понятие культуры». Подростки, зная правила поведения, этикет не всегда могут распознать культуру внутреннюю и внешнюю. Через это событие хотелось познакомить с этими понятиями. Целевая группа по подготовке события готовила исторические и занимательные факты по теме. У каждого было свое индивидуальное задание, над которым он работал по подготовке (самостоятельно), — на каждом этапе мы совместно разбирали ресурсы, необходимые для реализации мероприятия. Так осуществлялась навигация ресурсов. Использовались разные формы: рассуждение, беседа, вопрошание, слушание, проигрывание жизненных ситуаций, тренинг. И в конце обязательно рефлексия.

Плановые инструктажи проводятся в свободной форме. Подростки проговаривают информацию, которую помнят, с дополнением и уточнением одноклассников и взрослого, при неформальном подходе, все, что слышали, вспомнили, закрепили.

## *3 этап — Осуществление деятельных проб*

Классный час-событие «Новогодняя пижамная вечеринка»: целевая группа по подготовке события, одна группа готовила квест-игру «Найди клад», другая — конкурсы, подарки.



У каждого было свое индивидуальное задание, над которым он работал по подготовке (самостоятельно) — на каждом этапе мы совместно разбирали ресурсы, необходимые для реализации мероприятия. Так осуществлялась навигация ресурсов. Одна из групп готовила самостоятельно свою часть, не прибегая к помощи одноклассников и тьютора (сюрприз). Рефлексию проводила с каждым организатором целевой группы, обсудили, что получилось, что не получилось.

На уроке обществознания была использована необычная форма урока в нашем классе совместно с учителем истории «Заседание ООН». Каждому дано задание: подготовить вопрос о защите окружающей среды от имени выбранного государства, каждый готовит речь, используя в своем костюме элементы государства, от имени которого выступает. На заседание приняты определенные правила поведения, которым обязаны следовать все участники. Результат события — принятая резолюция с подписями и фотографией на память. Используемая форма проведения урока эффективна в плане запоминания материала, приобретения новых знаний и навыков.

Форма дебатов при проведении события используется в классных событиях, в школьных и на уроках «Плюсы и минусы: социальные сети», тема дебатов на школьной научной конференции. Участниками события были не только 6 классы, но и 5 классы, а также родители, которые изъявили желание поучаствовать в дебатах. Дети с интересом участвовали в дебатах, достойно отстаивали свою точку зрения по обсуждаемому вопросу. По результатам рефлексии дня выяснилось, что из всего дня, где дети были и участниками мастер-классов, и докладчиками — дебаты для них были более интересны, где они смогли себя проявить. «Правила общения в классном чате» — проблему подростки озвучили на классном часе. Дискуссия была бурной: решение приняли не сразу, но обсуждение дало свой результат — общение в чате упорядочились. Я думаю, что этот вопрос не закрыт, будем работать над этой проблемой дальше.

Будут ли правила приняты общения, или же разделенные чаты по интересам. Пока вопрос на стадии обсуждения.

#### Содержание программы

Раздел	Тема	Класс
Правила общения	Интерактивный классный час тьюториал: «Мои права и обязанности»	5
	«Главные ценности нашей жизни» – тьюториал	5
	Беседа «Правила личной безопасности» – инструктажи	5, 6, 7
	«Что такое «хорошо» и что такое «плохо?»» – тьюториал	5
	Интерактивный классный час «Мы такие разные»	5
	Выборы ученического самоуправления	5, 6, 7
	Тьюториал «Планета – толерантность	7
Правила поведения	Тьюториал «Человек в мире правил»	6
	«За что ставят на внутришкольный учет?» – круглый стол	6
	Беседа «За что ставят на учет в милицию?»	6
	Интерактивный классный час – тьюториал: «Мои права и обязанности»	5
	Интерактивная беседа «Бережно относись к школьному и другому общественному имуществу, к своим вещам, вещам товарищей»	5
	Викторина «Дорожные знаки»	5
Я – гражданин	Тьюториал «Я – гражданин России»	7
	Тьюториал «Что такое закон? Главный закон страны»	6
	Дискуссия «Гражданин и обыватель»	7
	Деловая игра «Заседание ООН»	6
	Правовой турнир	7
	Конкурс проектов «Твой вариант декларации прав человека»	5-7
	Интерактивная беседа «Преступления и правонарушения»	6
	Акция «Мы против терроризма»	7
	Дискуссия «От безответственности до преступления один шаг»	7

Класс	Знать	Уметь
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• правила поведения в школе;</li> <li>• названия государства и государственную символику;</li> <li>• законы класса;</li> <li>• правила личной безопасности.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• соблюдать правила поведения в школе;</li> <li>• выполнять законы класса;</li> <li>• соблюдать безопасность на улице.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• какого человека называют гражданином?</li> <li>• качество человека, необходимые достойному гражданину;</li> <li>• основные обязанности и права ученика;</li> <li>• правила поведения в общественных местах, дома, в школе.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• различать хорошие и плохие поступки, добро и зло в повседневной жизни;</li> <li>• высказывать негативное отношение к плохим поступкам;</li> <li>• приобрести навыки культуры общения с разными людьми, в разных ситуациях.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• что такое закон?</li> <li>• как называется основной закон государства, как называется основной документ гражданина?</li> <li>• какие поступки нарушают устав школы?</li> <li>• элементарные права людей;</li> <li>• какие правонарушения и преступления может совершить школьник?</li> <li>• первоначальные представления о юридической ответственности.</li> <li>• сущность преступления и правонарушения;</li> <li>• отличие правовых норм от норм морали;</li> <li>• как государство может защитить права ребенка?</li> <li>• какая ответственность бывает при создании травмоопасной ситуации?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• дисциплинированно вести себя на дороге;</li> <li>• соотносить моральные нормы с повседневным поведением.</li> <li>• уважать людей;</li> <li>• бережно относиться к своему и чужому имуществу;</li> <li>• различать административный проступок и преступление;</li> <li>• правильно оценивать поступки людей;</li> <li>• предупреждать создание травмоопасной ситуации.</li> </ul>

7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• понятие о юридической ответственности за совершение преступлений и ее возникновении;</li> <li>• меру наказания за преступления, совершенные на дороге;</li> <li>• информацию об опасностях, связанных с попаданием подростков в асоциальные группы;</li> <li>• особенности уголовной ответственности за групповые преступления несовершеннолетних.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• осознавать преступные цели асоциальных объединений несовершеннолетних;</li> <li>• предотвращать свое попадание в преступную группу, выходить из нее;</li> <li>• не создавать криминальных ситуаций на дороге.</li> </ul>
---	--	---

Исходя из того, что мы имеем на сегодняшний день способы, формы и методы в формировании у подростков правовых навыков, необходимо искать новые подходы, методы, технологии. Чтобы подросток сам захотел и сумел использовать те навыки и умения, которые он получил от взрослых (учитель, тьютор, родитель и т. д.). Чтобы ощутил нехватку правовых знаний и навыков и увидел полезность, сделать получение этих знаний и навыков интересными. Чтобы они могли попробовать, проанализировать, проиграть. И подтвердить суть правовой культуры гражданина: знать — дать знание и навыки, уважать — показать практическое применение знаний и навыков и соблюдать. Строгое следование требованиям правовой нормы — это результат внутренней борьбы «за» и «против» и чтобы человек с честью вышел из этой борьбы, необходимы такие волевые качества, которые помогли бы ему победить самого себя, т. е. психологическая готовность к такой борьбе. У человека должна сформироваться способность совершенствовать положительные свои качества и противостоять отрицательным.

## Литература

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: «Смысл», 2011 г.
2. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость школьников. — М., 1992.
3. Ковалева, Т. М. Организация предпрофильной подготовки и профильного обучения в школе: тьюторское сопровождение / Т. М. Ковалева // Инновации в образовании. — 2007. — № 11. — С. 14–26.
4. Ковалева, Т. М. Современное качество образования и принцип индивидуализации: [методика тьюторского сопровождения] / Т. М. Ковалева // Завуч: управление современной школой. — 2012. — № 1. — С. 68–72.
5. Понятие, элементы и способы формирования правовой культуры <https://megaobuchalka.ru/7/18984.html> (дата обращения: 20.03.2018).
6. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Ун-т Рос. акад. Образования. — 5-е изд. — М.: Изд-во УРАО, 1999 г.

## Метапредметная олимпиада «Восток» как средство развития личностных и метапредметных умений учащихся основной школы

Региональный институт непрерывного образования Пермского государственного национального исследовательского университета при поддержке АНО «Сетевой институт ПрЭСТО» с 2014 года проводит краевую метапредметную олимпиаду. Олимпиада проводится как серия мероприятий для учащихся 7–9 классов, включающих: а) метапредметные олимпиады первого уровня (институциональные, муниципальные, межмуниципальные); б) краевой этап метапредметной олимпиады. Проведение олимпиад первого уровня может быть инициировано отдельными образовательными организациями, муниципальными органами управления образованием. МКУ «Управление образования администрации Березовского муниципального района» и МБОУ ДПО «Березовский информационно-методический центр» являются инициаторами межмуниципальной метапредметной олимпиады в формате метапредметного лагеря «Восток».

Почему «Восток»? Районы или округа, которые принимают участие в олимпиаде, входят в административную зону с одним названием. Но это, конечно, не главное. В самом начале пути у меня как председателя оргкомитета родилось такое обращение к участникам. «Когда мы произносим слово «восток», я думаю, большинство из нас вспоминает крылатое выражение: «Восток — дело тонкое». Бесспорно, участие в метапредметной олимпиаде — событие новое и кому-то ещё не совсем понятное. А где встанет солнце и зарождается новый день? Ряд ассоциаций можно продолжать. Для меня же важно, что мы вместе станем участниками интересного и нового события в жизни каждого из нас. Да, да, я верю, что важного и интересного. Памятуя

слова мудреца о том, что каждый сам решает, чему посвятить своё время и с кем его провести, предлагаю вам, принявшим решение прожить эти дни в метапредметном лагере «Восток», и впредь делать свой выбор, принимать решения, нести ответственность за всё, что происходит с вами».

Как правило, на муниципальной метапредметной олимпиаде собирается чуть более 70 учащиеся 7–9 классов из школ района и близлежащих сельских территорий, и малых городов. Олимпиада является конкурсным мероприятием для выявления школьников, достигших наивысших метапредметных результатов в освоении основной образовательной программы за курс основной школы. Олимпиада проводится по следующим пяти номинациям: «Смысловое чтение», «Моделирование», «Учебное сотрудничество», «Публичное выступление», «Аргументация в дискуссии». Процедура, задания для испытаний и критерии оценивания присылаются из краевого оргкомитета. В качестве членов жюри работают специально подготовленные эксперты из числа педагогов общеобразовательных учреждений района. По условиям, участник может выбрать не более трех номинаций, если расписание Олимпиады позволяет это сделать. По итогам проведения олимпиадных испытаний выстраивается рейтинг участников в каждой номинации, присуждаются призовые места. Победитель определяется по наибольшему количеству набранных баллов. Победители муниципальной Олимпиады становятся участниками краевой метапредметной Олимпиады, которая проводится ежегодно осенью.

Межмуниципальная олимпиада «Восток» проводится как четырехдневный интенсив, во время которого все участники не просто соревнуются, у кого лучше сформировано какое-то метапредметное умение, например умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта разных интересов,— а ещё активно

занимаются образованием себя, пробуя себя в различных видах деятельности. Приобретая новый опыт, подростки развивают такие личностные качества, как самостоятельность и ответственность, инициативность и воля. Наполняют своё сердце новыми чувствами, благодаря новым знакомствам, общению со сверстниками и взрослыми из разных территорий Пермского края, преодолению непредсказуемых ситуаций вовремя метапредметных испытаний, мастер-классов и тренингов, студий и клубов по интересам. Формат образовательного интенсива позволяет обеспечить соблюдение принципа честной борьбы, самостоятельного и ответственного выбора учащимися конкурсных испытаний.

Идея индивидуализации реализуется посредством следующих механизмов: образовательное пространство избыточно и многослойно, до конца не структурировано, строится по принципу образовательного конструктора. Взрослые и дети участвуют в образовательных практиках на основе собственного выбора. И хотя учащиеся приезжают на олимпиаду, предварительно подав заявку, в которой указаны номинации, окончательный выбор могут сделать после участия в пробных испытаниях, учебно-тренировочных занятиях. Среди образовательных форматов, которые предлагаются ребятам: дебаты, креатив-бой, клуб любителей настольных игр, квесты, конструкторский чемпионат, коммуникативные игры и тренинги. Со второго дня в распорядке дня появляется время для реализации инициатив, проектных замыслов. Помогает разобраться в новой ситуации ребятам «Навигатор» — индивидуальный органайзер, куда входит расписание олимпиады, перечень практик для души и тела, важные сведения о людях, времени и месте их проведения, страницы для рефлексивных записей по дням. Здесь же участник может зафиксировать индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). Сопровождают учащихся в реализации индивидуальных образовательных маршрутов тьюторы, с которыми они знакомятся в первый день на вводном тьюториале. Кроме вводного



и рефлексивного тьюториалов, участникам лагеря предлагается тематические, например «Качели времени» (по Тетерскому) или «Я — мыслитель». Ритуалы: Тью-ап — «вход в день» — утренняя разминка, настраивающая на активную позицию участника в течение дня; Тью-тайм — «выход дня» — вечерняя рефлексивная беседа по итогам дня — актуализируют собственные смыслы, цели пребывания в образовательном интенсиве. Тьюторы осуществляют навигацию по интенсивному образовательному пространству, проводят консультации, организуют рефлексию дня, отдельных событий, всей жизни в лагере в целом.

Из рефлексивных эссе учащихся мы, организаторы, узнаём, что Олимпиада для них становится значимым, ярким, эмоционально насыщенным, познавательным событием, местом проб, преодолений, побед и разочарований. Ключевые слова, которые чаще всего встречаются в эссе участников: легко/трудно, интересно, полезно, волнительно, впервые. В качестве выводов для себя участники олимпиады формулируют следующее: надо тренироваться в аргументации, поиске смыслов текстов разного вида; трудно что-либо моделировать без клея и скотча; надо уметь задавать вопросы, когда это разрешено; важно уметь работать с текстами Законов. Оказывается учебное сотрудничество — это тебе не поиграть от нечего делать или повеселиться, потусить с ребятами, а серьёзная работа. Никогда больше не буду публично выступать, так как это очень трудно. Надо пробовать и другое, не только то, что в школе делал, иногда другое получается лучше и нравится больше. Работать с текстами очень трудно, как и выступать публично, но очень интересно послушать истории ребят. «Главное, что здесь КАЖДЫЙ (выделено автором строк) приобретает для себя что-то новое. Учится, прежде всего, слушать и слышать, понимать самого себя. Я не пожалела ни разу за два года, что побывала на районном этапе. Спасибо». «Я сюда обязательно приеду ещё!» «Одним из главных достоинств лагеря я считаю предоставление возможности нам, детям, проявить инициативу. Я побывала и в роли участника, и в роли

организатора. Я успела заметить, что каждый, находящийся здесь, поистине талантлив. Увидела то, что, хоть мы и были конкурентами в состязаниях, в жизни мы смогли слиться воедино и быть вместе. Я чувствовала, что каждое сердце наполнено заботой. Здесь я научилась всем сердцем радоваться за других».

Рефлексивные эссе подростков говорят о том, что многие участники лагеря анализируют не только и не столько сами мероприятия, проходившие в лагере, а делятся собственными ощущениями, эмоциями, фиксируют ценный опыт, приобретённый в результате участия в метапредметных испытаниях, отмечают собственное продвижение относительно поставленных целей, строят планы на будущее. Тьюторы при подведении итогов тоже подчёркивают ценность приобретённого опыта в сопровождении школьников в новом образовательном формате, когда каждый час что-то происходит и школьнику самому нужно выбрать то, что он будет делать, с кем и как будет это делать. Кроме того, возможность организовать что-то своё, вступить в новую коммуникацию, попробовать себя в непривычной роли развивает личностные качества как подростков, так и взрослых. Нас же, организаторов, приобретённый опыт за эти годы вдохновляет, рефлексивные высказывания участников лагеря укрепляют нашу уверенность, что процесс совместного освоения новых компетенций, необходимых сегодня и детям, и взрослым, становится ценным для каждого. Каждый год появляются новые желающие пройти метапредметные испытания, чтоб развивать и демонстрировать свои умения. Рождаются новые идеи, и так хочется их воплотить. Подробности можно узнать на сайте лагеря <http://meta.berimc.ru/>

#### **Для справки.**

Конкурсное метапредметное испытание «Аргументация в дискуссии» направлено на выявление учащихся основной (7–9 классы) и старшей (10–11 классы) школы, достигших наивысших результатов в умении аргументировать, отстаивать

собственное мнение, опровергать аргументы оппонента, участвовать в дуальных дискуссиях. Дуальной дискуссией называется дискуссия, проходящая между двумя противниками.

Конкурсное метапредметное испытание «Учебное сотрудничество» направлено на выявление учащихся основной школы (7–9 классы), достигших наивысших результатов в умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта разных интересов.

Конкурсное метапредметное испытание «Публичное выступление метапредметной олимпиады Пермского края направлено на выявление учащихся основной школы (7–9 классы), достигших наивысших результатов в умении публично представлять свои идеи, участвовать в обсуждении выступлений других и органично себя проявлять в формате группового публичного выступления — пресс-конференции.

Испытания в номинации «Моделирование» направлено на выявление сформированности метапредметного результата «Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач» у учащихся основной школы.

Испытания в номинации «Смысловое чтение» направлены на выявление умений поиска, интерпретации и оценки информации, смысловое свёртывание и преобразование.

## Об авторах:

1. Аверков Михаил Сергеевич  
Руководитель образовательных программ Красноярской региональной молодёжной общественной организации «Сибирский дом», руководитель образовательной программы «Детективное агентство исторических расследований», методист Красноярского краевого ресурсного центра по работе с одаренными детьми, аспирант кафедры социологии и массовых коммуникаций гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета  
Новосибирск
2. Баркова Наталия Николаевна  
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института «Высшая школа образования» федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет»  
Москва
3. Белова Наталья Георгиевна  
Педагог-психолог ЧОУ «Частная школа «Золотое сечение», член команды НооГен, гештальт-терапевт  
Москва
4. Бирюкова Оксана Борисовна  
Тьютор  
Москва
5. Боровкова Тамара Ивановна  
Дальневосточный федеральный университет, доцент, кандидат педагогических наук, доцент Департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук ДВФУ, руководитель образовательных программ «Тьюторское сопровождение в образовании», «Тьюторство и сопровождение индивидуальной траектории обучающегося», руководитель Дальневосточного центра развития тьюторских практик  
Владивосток

- |     |                                  |   |                                  |
|-----|----------------------------------|---|----------------------------------|
| 6.  | Бочалгина<br>Ольга<br>Сергеевна  | Воспитатель МАДОУ «ЦРР-д/с№ 18 «Дюймовочка», первая квалификационная категория  | Усть-Илимск<br>Иркутской области |
| 7.  | Бутенко<br>Оксана Юрьевна        | Магистрант программы «Тьюторство в сфере образования», 2 курс, ГАОУ ВО МГПУ.  | Москва                           |
| 8.  | Веселинов<br>Михаил<br>Емилов    | МГПУ, ассистент кафедры психологической антропологии Института детства МГПУ   | Москва                           |
| 9.  | Ветров<br>Сергей<br>Владимирович | Директор Института индивидуализации и тьюторства (ИИТ), президент Тьюторской ассоциации Украины (ТАУ)   | Киев                             |
| 10. | Глухов<br>Павел<br>Павлович      | Научный сотрудник лаборатории компетентностных практик образования Московского государственного педагогического университета, генеральный директор ООО «Агентство гуманитарных технологий «Политика развития» | Москва                           |
| 11. | Грачева<br>Наталья<br>Юрьевна    | Канд. пед. наук, доцент Московского городского педагогического государственного университета  | Москва                           |
| 12. | Гулк<br>Елена<br>Борисовна       | Гуманитарный институт, СПбПУ Петра Великого доцент ВШИППиПЛ, канд. пед. наук  | Санкт-Петербург                  |
| 13. | Данилова<br>Валерия<br>Юрьевна   | Владимирский государственный университет им А. Г. и Н. Г. Столетовых, доцент кафедры всеобщей истории, к. и. н.   | Владимир                         |
| 14. | Дарьина<br>Виктория<br>Олеговна  | Онлайн-репетитор  | Москва                           |
| 15. | Дудчик<br>Светлана<br>Викторовна | Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий непрерывного образования Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ   | Москва                           |
| 16. | Дылевская<br>Ирина<br>Валерьевна | ГАОУ ВО МГПУ СОШ, тьютор  | Москва                           |

- |     |                                     |   |                 |
|-----|-------------------------------------|---|-----------------|
| 17. | Дьяконова<br>Наталья<br>Львовна     | Директор Интеллектуального Клуб «РЕБУС»<br>тьютор, педагог-психолог, член МТА   | Ижевск УР       |
| 18. | Елизарова<br>Ксения<br>Сергеевна    | Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, студентка<br>2 курса магистратуры по направлению<br>«Педагогический дизайн информационной образовательной среды»  | Санкт-Петербург |
| 19. | Захаров<br>Константин<br>Павлович   | Гуманитарный институт, СПбПУ Петра Великого доцент ВШИПиПЛ, канд. пед. наук   | Санкт-Петербург |
| 20. | Иванова<br>Екатерина<br>Сергеевна   | Тьютор частной практики   | Москва          |
| 21. | Канзулова<br>Ирина<br>Николаевна    | Практикующий тьютор, магистр педагогики, выпускница магистратуры ГАОУ ВО МГПУ магистерская программа «Тьюторство в сфере образования»   | Москва          |
| 22. | Карастелев<br>Вадим<br>Евгеньевич   | Старший научный сотрудник ЛИНО ИНО ГАОУ ВО МГПУ со-координатор Международной лаборатории интерактивного вопрошания, кандидат политических наук  | Москва          |
| 23. | Карпенко<br>Алла<br>Владимировна    | Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института «Высшая школа образования» федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет» | Москва          |
| 24. | Карпенкова<br>Инна<br>Вячеславовна  | Старший научный сотрудник ЛИНО ИНО ГАОУ ВО МШПУ, кандидат соц. наук   | Москва          |
| 25. | Кафидулина<br>Наталья<br>Николаевна | Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 1547», аспирант Департамента педагогики МГПУ  | Москва          |

- |     |  |   |                                    |
|-----|--|---|------------------------------------|
| 26. | Кириллова<br>Светлана<br>Леонидовна      | Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, доцент кафедры биологического и географического образования  | Владимир                           |
| 27. | Кисленко<br>Кирилл<br>Сергеевич          | Руководитель службы образования, индивидуализации и тьюторства поселения Китеж, аспирант ЛИНО ГАОУ ВО МГПУ  | Поселение Китеж, Калужская область |
| 28. | Ковалева<br>Татьяна<br>Михайловна        | Доктор педагогических наук, профессор, заведующая Лабораторией индивидуализации и непрерывного образования Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ  | Москва                             |
| 29. | Кокарев<br>Вадим<br>Григорьевич          | Магистрант программы «Тьюторство в сфере образования», 2 курс, ГАОУ ВО МГПУ.  | Москва                             |
| 30. | Косолапова<br>Лариса<br>Александровна    | Пермский государственный национальный исследовательский университет, профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук, профессор  | Пермь                              |
| 31. | Костарева<br>Татьяна<br>Владимировна     | Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области «технология», учитель                        | Пермь                              |
| 32. | Крашенинникова<br>Любовь<br>Вениаминовна | Лаборатория индивидуализации и непрерывного образования ИНО МГПУ к.б.н., магистр менеджмента, MBA (Open), Virtual Teacher Specialization (University California, Irwine via Coursera) научный сотрудник | Москва                             |
| 33. | Кузнецова<br>Наталья<br>Дмитриевна       | Магистрантка 2 курса ГАОУ ВО МГПУ Магистерская программа «Тьюторство в сфере образования»   | Москва                             |
| 34. | Куляпин<br>Алексей<br>Сергеевич          | Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 135 с углубленным изучением предметов образовательной области «технология», директор                       | Пермь                              |

- |     |                                     |  |                 |
|-----|-------------------------------------|--|-----------------|
| 35. | Кунина<br>Ольга<br>Олеговна         | Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, студентка 2 курса магистратуры по направлению «Педагогический дизайн информационной образовательной среды» | Санкт-Петербург |
| 36. | Курбатова<br>Светлана<br>Юрьевна    | Интеллектуальный Клуб «РЕБУС» тьютор, игропедагог, член МТА  | Ижевск, УР      |
| 37. | Кушнир<br>Кристина<br>Вячеславовна  | Предприниматель, интеллект-тренер, тьютор, магистрант программы «Тьюторство в сфере образования», 2 курс, ГАОУ ВО МПГУ   | Москва          |
| 38. | Лавриненко<br>Татьяна<br>Дмитриевна | Дальневосточный федеральный университет, доцент, кандидат педагогических наук  | Владивосток     |
| 39. | Лазарева<br>Лада<br>Игоревна        | Основатель Центра возможностей «Наш Лад», Автор инструмента «Личный Атлас Дел» и игры «#CompassLada», Руководитель тьюторской службы Академии возможностей «LADья»         | Москва          |
| 40. | Лашова<br>Валентина<br>Афанасьевна  | МБОУ ДПО «Березовский информационно-методический центр», директор  | Пермский край   |
| 41. | Лосева<br>Людмила<br>Владимировна   | МПГУ, ведущий курсов Лаборатории сценических практик МПГУ  | Москва          |
| 42. | Малахова<br>Ольга<br>Владимировна   | Учитель ГБОУ школа 1399  | Москва          |
| 43. | Малютин<br>Борис<br>Иванович        | Farber's Center for Academic Success, Inc New York, USA  | Нью-Йорк        |
| 44. | Миркес<br>Мария<br>Моисеевна        | научный руководитель Школы развития НооГен, к. филос. н.   | Красноярск      |



- |     |   |  |                                  |
|-----|---|--|----------------------------------|
| 45. | Монасевич<br>Зоя<br>Леонидовна            | Владимирский государственный университет им А. Г. и Н. Г. Столетовых, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования         | Владимир                         |
| 46. | Нацкевич<br>Юлия<br>Александровна         | Директор ЦДО «Снейл»   | Омск                             |
| 47. | Никуличева<br>Наталия<br>Викторовна       | Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБУ «Федеральный институт развития образования» РАНХиГС при Президенте РФ                                       | Москва                           |
| 48. | Олефир<br>Людмила<br>Николаевна           | Методист ИМЦ, руководитель Санкт-Петербургского отделения МТА  | Санкт-Петербург                  |
| 49. | Осадчая<br>Екатерина<br>Петровна          | Мелитопольский государственный педагогический Университет имени Богдана Хмельницкого, кандидат педагогических наук, доцент, член правления Тьюторской ассоциации Украины | Мелитополь,<br>Украина           |
| 50. | Панифидникова<br>Ирина<br>Петровна        | старший воспитатель МАДОУ «ЦРР-д/с№ 18 «Дюймовочка», почетный работник общего образования РФ, член Межрегиональной тьюторской ассоциации                                 | Усть-Илимск<br>Иркутской области |
| 51. | Перина<br>Любовь<br>Валентиновна          | МБОУ «Березовская средняя общеобразовательная школа № 2», учитель истории  | Пермский край                    |
| 52. | Петропавловская<br>Наталя<br>Владимировна | Методист Центра дополнительного образования КК ИПКиППРО, методист МАУДО «ДДТ» г. Сосновоборска   | Красноярский край                |

- |   |  |            |
|---|--|------------|
| 53. Попов<br>Александр<br>Анатольевич     | Доктор философских наук, руководитель автономной некоммерческой организации дополнительного профессионального образования «Открытое образование»; главный научный сотрудник ФГАУ «Федеральный институт развития образования»; заведующий лабораторией компетентностных практик образования Института системных проектов Московского городского педагогического университета; профессор кафедры социологии и массовых коммуникаций гуманитарного факультета Новосибирского государственного технического университета | Москва     |
| 54. Пьянкова<br>Елена<br>Михайловна       | Интеллектуальный Клуб «РЕБУС», тьютор  | Ижевск, УР |
| 55. Радзишевская<br>Евгения<br>Борисовна  | Магистр 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования» ГАОУ ВО МГПУ   | Москва     |
| 56. Ростовская<br>Антонина<br>Евгеньевна  | МПГУ, ст. преподаватель кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, руководитель Лаборатории сценических практик МПГУ, руководитель «ТОТ» – театральной лаборатории метода, основатель и руководитель школы органичного действия  | Москва     |
| 57. Сандаевская<br>Юлия<br>Станиславовна  | Магистрантка 2 курса ГАОУ ВО МГПУ Магистерская программа «Тьюторство в сфере образования»  | Москва     |
| 58. Синельщиков<br>Семен<br>Александрович | Тьютор, учитель истории ГАОУ Школа № 1306 «Школа молодых политиков», магистрант программы «Тьюторство в сфере образования», 2 курс, ГАОУ ВО МГПУ   | Москва     |

- |     |  |  |                                  |
|-----|--|--|----------------------------------|
| 59. | Солдаткина<br>Мария<br>Александровна   | Владимирский государственный университет им А. Г. и Н.Г. Столетовых, студентка кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования                                      | Владимир                         |
| 60. | Сомова<br>Наталья<br>Сергеевна         | Руководитель центров дополнительного образования «Школа Успешных», тьютор-практик, магистрант МГПУ по МП «Тьюторство в сфере образования»  | Вологда<br>Москва                |
| 61. | Спекторова<br>Галина<br>Витальевна     | Магистр 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования,» ГАОУ ВО МГПУ  | Москва                           |
| 62. | Темирова<br>Галина<br>Ильинична        | Воспитатель МАДОУ «ЦРР-д/с№ 18 «Дюймовочка», первая квалификационная категория. Почетный работник общего образования РФ  | Усть-Илимск<br>Иркутской области |
| 63. | Теров<br>Андрей<br>Александрович       | Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заместитель заведующей Лабораторией индивидуализации и непрерывного образования Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ | Москва                           |
| 64. | Тюмина<br>Марина<br>Владимировна       | Руководитель Пермского РО МТА, Федеральный эксперт в области индивидуализации и тьюторства   | Пермь                            |
| 65. | Фарбер<br>Борис<br>Славинович          | Farber's Center for Academic Success, Inc<br>New York, USA   | Нью-Йорк                         |
| 66. | Хачатрян<br>Эля<br>Ванушевна           | Старший научный сотрудник лаборатории индивидуализации и непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ, кандидат педагогических наук   | Москва                           |
| 67. | Хомченко<br>Наталья<br>Евгеньевна      | Магистрант 2-го курса Новосибирского государственного педагогического университета, тьюторант ИИТ  | Новосибирск,                     |
| 68. | Чермошнцева<br>Светлана<br>Григорьевна | Тьютор университетской школы ГАОУ ВО МГПУ  | Москва                           |

- |     |                                       |  |                  |
|-----|---------------------------------------|--|------------------|
| 69  | Цветкова<br>Татьяна<br>Константиновна | Педагог дополнительного образования,<br>тьютор   | Москва           |
| 70. | Шабалина<br>Елена<br>Николаевна       | Доцент, кандидат искусствоведения, зав.<br>кафедрой современной и бальной хорео-<br>графии ХГАК, зам. директора по науке ИИТ | Киев,<br>Украина |
| 71. | Эссаулова<br>Наталья<br>Сергеевна     | Магистрантка 2 курса ГАОУ ВО МГПУ Маги-<br>стерская программа «Тьюторство в сфере<br>образования»                            | Москва           |

Научное издание

Тьюторство в открытом образовательном  
пространстве: образовательная ситуация  
и тьюторская деятельность

*Материалы*

*XII Международной научно-практической конференции  
(XXIV Всероссийской конференции)  
29–30 октября 2019 года*

**Научные редакторы:**

**Т. М. Ковалева**

**А. А. Теров**

**Технический редактор:**

**Н. В. Лебедева**

Подписано в печать 17.10.2019.

Формат 142x212. Гарнитура Swift.

Бумага офсетная. Печать цифровая. Тираж 500 экз.

ООО «Издательство Ресурс»

111024, Москва, ул. Авиамоторная, 23

Тел.: +7 495 514–81–67

[http: //resource-publishing.ru](http://resource-publishing.ru)









