



ГАОУ ВО г. Москвы «Московский
городской педагогический университет»

Институт непрерывного образования

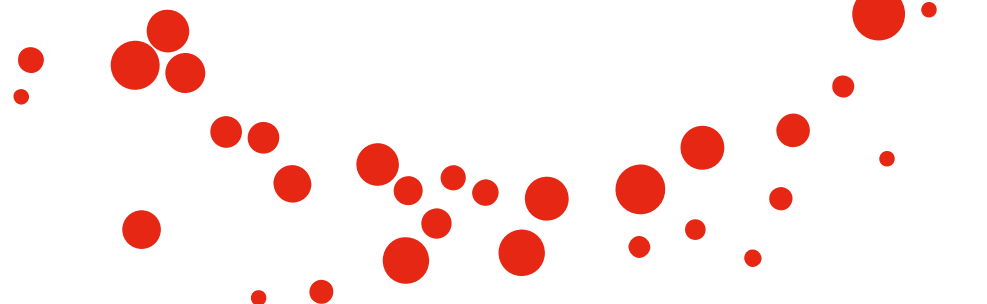
МОО Межрегиональная Тьюторская
Ассоциация (МТА)

СБОРНИК

материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно- практической конференции)

Тьюторство в открытом
образовательном пространстве:
педагогическое образование как
становящаяся антропопрактика

26 октября — 27 октября 2021 г.





ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

Институт непрерывного образования

МОО Межрегиональная Тьюторская Ассоциация (МТА)

СБОРНИК

**материалов XIV Международной
научно-практической конференции
(XXVI Всероссийской научно-практической
конференции)**

Тьюторство в открытом образовательном
пространстве:
педагогическое образование как становящаяся
антропопрактика

26 октября — 27 октября 2021 г.



Москва
2021

УДК 378.14
ББК 74.204
Г 12

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

Г 12 Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика. 26 октября — 27 октября 2021 г. — М.: ДПК Пресс, 2021. — 350 с. — ISBN 978-5-91976-210-2

УДК 378.14
ББК 74.204

© ГАОУ ВО г. Москвы
«Московский городской
педагогический университет»
© Издательство «ДПК Пресс», 2021

ISBN 978-5-91976-210-2

Научный руководитель издания — заведующая лабораторией индивидуализации и непрерывного образования института непрерывного образования государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), президент Межрегиональной тьюторской ассоциации, д.п.н., профессор **Ковалева Татьяна Михайловна**.

Редактор сборника — эксперт в области индивидуализации и тьюторства — **Назарова Ирина Геннадьевна**.

Ответственный за подготовку и выпуск сборника — с.н.с ЛИНО ИНО ГАОУ ВО МГПУ, кпн **Теров Андрей Александрович**.

Содержание

Раздел концептуальных статей по теме «Педагогическое образование как становящаяся антропопрактика»

Розин Вадим Маркович Педагогическое образование глазами философа.....	9
Ковалева Татьяна Михайловна «Self skills» и современное педагогическое образование	16
Шалашова Марина Михайловна Шевелёва Наталия Николаевна Построение индивидуальной образовательной траектории обучающегося посредством анализа цифрового следа в дополнительном профессиональном образовании.....	23
Иванова Ольга Анатольевна Антонов Николай Викторович Профессиональное развитие педагога: от традиций к инновациям	35
Дудчик Светлана Викторовна Программа тьюториалов «Навигатор в мир профессий» как антропопрактика	37
Логинов Дмитрий Александрович Организационно-методические аспекты тьюторского сопровождения профессионального развития педагогов в антропопрактическом контексте.....	46
Тёров Андрей Александрович Каким должно быть дополнительное профессиональное образование педагогического профиля если рассматривать его как антропопрактику	53

Раздел статей по теме «Теория и практика тьюторской деятельности и индивидуализации»

Балясова Наталья Николаевна Вариации тьюторских практик в вузах России.....	63
Безкровная Юлия Владимировна Современные формы сопровождения педагогов на муниципальном уровне. Эффективные практики «Центра развития образования» города Братска	69

Бутенко Оксана Юрьевна

Динамика развития личностного компонента психолого-педагогической компетентности тьютора в условиях модернизации системы образования.....	75
---	----

Ветров Сергей Владимирович

Хомченко Наталья Евгеньевна

Сверхзадача тьюторства — развитие проактивности в пространстве внутренней свободы	82
---	----

Фоменко Марта Васильевна

Воеводина Татьяна Владимировна

Тьюторское сопровождение проектной деятельности обучающихся в начальной школе (из опыта педагогической практики)	89
--	----

Гончарук Светлана Юрьевна

Особенности развития профессиональных компетенций педагогов, работающих в предпрофессиональных педагогических классах	96
---	----

Демидова Елена Анатольевна

Сопровождение разработки идеи проектной и исследовательской работы на конкурс в условиях экосистемного подхода.....	104
---	-----

Дмитриева Анна Егоровна

Тьюторское сопровождение формирования образовательной самоорганизации подростков	111
--	-----

Докашева Екатерина Станиславовна

Тьюторское сопровождение становления и развития интереса к изучению культурного наследия.....	118
---	-----

Зиновьева Дарья Владимировна

Паткина Маргарита Константиновна

Опыт проведения тьюториалов для принятия решений о поступлении в магистратуру	124
---	-----

Змушко Наталья Сергеевна

Место и роль тьютора в условиях формирования индивидуального образовательного маршрута здоровьесбережения младших школьников	134
--	-----

Иванова Евгения Евгеньевна

Тьюторское сопровождение волонтерской деятельности старшеклассников как вид антропопрактики.....	141
--	-----

Карастелев Вадим Евгеньевич	
Данилова Вера Леонидовна	
Использование интерактивного вопрошания в проведении семестрового экзамена в магистратуре	149
Каринкина Юлия Владимировна	
Технология свободного проектирования — инструмент работы тьютора в школе	154
Карпенкова И.В.	
Развитие самостоятельности детей в инклюзивной среде как образовательный процесс	157
Керимова Ирина Юрьевна	
Педагогический блокчейн как новый формат организации и сопровождения в школе	163
Князева Татьяна Борисовна	
Рефлексивное сознание или рефлексивное мышление как механизм построения антропопрактик будущего? (реферативные аранжировки)	168
Копылова Людмила Ивановна	
Борисова Ольга Ивановна	
Использование возможностей тьюторского сопровождения становления и развития образовательной самоорганизации подростков в современных условиях	174
Косолапова Лариса Александровна	
Пигарева Наталья Геннадьевна	
Освоение педагогических компетенций в контексте готовности педагога к реализации антропопрактик	183
Кушнир Кристина Вячеславовна	
Карьерное тьюторство в ВУЗах: вызовы и практики	191
Маркеева Наталья Геннадьевна	
Учебная дисциплина «Индивидуальный проект» как средство профессионального самоопределения и становления студентов СПО	195
Монасевич Зоя Леонидовна	
Кежутинна Ольга Владиславовна	
Лапкина Диана Александровна	
Самоопределение педагога и открытие новых возможностей в осмысленном учении подростков	201
Монасевич Зоя Леонидовна	
Фильчакова Ольга Олеговна	
Стремление к целостности как возможность открытия нового в мире и себе	208

Мукина Ольга Сергеевна	
Тьюторство и наставничество как командный инструмент сопровождения образовательной и профессиональной стратегии	213
Неволина Юлия Максумовна	
Как вырастить субъектную позицию у педагога (опыт проведения тьюториалов для педагогов на основе техник интерактивного вопрошания в работе заместителя директора школы)	220
Новикова Ирина Владимировна	
Индивидуализация образования как пространство социального партнерства участников образовательного процесса	233
Новиньков Георгий Борисович	
Влияние антропопрактических подходов на профессиональную переподготовку студентов Серебряного университета МГПУ, осваивающими программы Академии наставников и основ тьюторской деятельности	241
Оболенская Анна Андреевна	
Организация асинхронных групповых онлайн-тьюториалов как способ работы преподавателя с тьюторскими компетенциями	247
Петренко Наталья Викторовна	
Тьюторское сопровождение развития вербальной коммуникации младших школьников с расстройствами аутистического спектра	254
Романова Ирина Яковлевна	
К вопросу об организации тьюторского сопровождения образовательной межпоколенческой коммуникации в целях становления педагогической компетентности родителей	261
Сазонова Евгения Дмитриевна	
Образ человека и его восприятие. Формирование образа как важное условие успешной работы тьютора	271
Совина Лариса Петровна	
Кузнецов Игорь Михайлович	
Изучение семантического пространства подростков как антропопрактика в работе современного педагога	281
Сулейманова Дания Шарфияновна	
Использование схемы «Шага развития» в тьюториале для развития самоорганизации взрослых	291

Марина Владимировна Тюмина

Ирина Викторовна Яковлева

Стажировка как антропопрактическое действие
в подготовке тьюторов (из опыта работы в краевом
научно-методическом проекте) 297

Федотова Яна Владимировна

Тьюторское сопровождение образовательного самоопределения
старшеклассников в условиях открытого образования 304

Хоймова Татьяна Васильевна

Мерзлякова Татьяна Сергеевна

Тьюторские технологии как источник
профессионализации педагога 310

Чернявская Надежда Владимировна

Методические принципы организации творческой проектной
деятельности школьников как формы антропопрактик 322

Шилкина Наталья Евгеньевна

Возможности тьюторского сопровождения
в самонаправленном обучении 329

Шишкина Наталия Юрьевна

Сопровождение сюжетно-ролевой игры как антропопрактика 336

Яковлева Людмила Александровна

Развитие и самоактуализация тьютора
в процессе деятельности 343

Раздел концептуальных статей по теме «Педагогическое образование как становящаяся антропопрактика»

Педагогическое образование глазами философа

Розин Вадим Маркович,

Институт философии РАН,

главный научный сотрудник,

профессор, Москва

rozinvvm@gmail.com

Аннотация: В статье осмысляется педагогическое образование, как оно видится в настоящее время с точки зрения философии и методологии. Обсуждается необходимость смены традиционной парадигмы образования и особенности новой парадигмы. Намечаются новые требования к педагогическому образованию и его характеристики.

Ключевые слова: Образование, мышление, парадигма, вызовы времени, личность, культуры жизни, развитие, эволюция, философия, проблемы.

Pedagogical education through the eyes of a philosopher

Rozin Vadim Markovich,

Institute of Philosophy RAS,

Chief Researcher,

professor, Moscow

rozinvvm@gmail.com

Annotation: The article comprehends pedagogical education as it is currently seen from the point of view of philosophy and methodology. The necessity of

changing the traditional paradigm of education and the peculiarities of the new paradigm are discussed. New requirements for pedagogical education and its characteristics are outlined.

Keywords: Education, thinking, paradigm, challenges of time, personality, culture of life, development, evolution, philosophy, problems.

Я получил педагогическое образование в начале 60-х. Посмотрел несколько статей, посвященных проблемам педагогического образования в настоящее время. К удивлению, примерно те же самые сюжеты и требования, правда, дополненные тематикой цифровизации и размытые по целям и содержанию, поскольку будущее выглядит сложным и неопределенным. При этом отмечается много верных проблем, стоящих перед современным образованием. Всего два примера. Подготовка учителя, пишет вполне традиционно А.В. Лубков, «связана с усилением фундаментальности, повышением наукоемкости, ознакомлением с основными идеями развития профильных областей, с акцентированием подготовки на технологиях воспитания и развития, т.е. обогащением содержания психолого-дидактических дисциплин дидактическими теориями и практиками работы с современными детьми...с нейтрализацией негативного влияния интернет коммуникациями» [1, с. 46]. Более продвинутое осмысление у Е.А. Пазенко, но картина тоже достаточно известная: «Исследователи, отмечают следующие внешние факторы, детерминирующие турбулентное состояние педагогического образования: смена общественных ценностей в условиях становления новой социально-экономической системы; изменение мировоззрения нового поколения детей; ценностный диссонанс обучающихся и обучающихся; снижение мотивации школьников к получению классического образования; коммерциализация системы образования; развитие культуры формализованной результативности в системе образования; взрывное развитие информационно-коммуникационных технологий...Появляются ростки новых идеалов педагогического образования, отражающих гуманитарную направленность педагогической деятельности: ненасильственная стратегия деятельности, отказ от принуждения, давления, авторитарности; ценность свободы личности; опора на принципы экологической этики и научной рациональности; человекообразность принимаемых

педагогом решений и педагогических взаимодействий, основанных на понимании сознания современных детей, их ценностей и смыслов; использование в качестве основных педагогических методов диалога, заботы, педагогической поддержки» [3, с. 32–33].

Не отрицая этих положений, все же хочу указать другую картину и тренды. На мой взгляд, педагогическое образование в России (за редкими исключениями, например, в практике МГПУ и МТА), законсервировалось и воспроизводит сюжеты традиционной педагогической парадигмы, сложившейся еще во второй половине позапрошлого века и подштукатуренной (частично осовремененной) в XX столетии (усвоение знаний, классно-урочная система, концепция формирования, единый для всех учащихся путь развития, ориентация на требования производства и государства и пр. см. [4, с. 74–78]). В то же время в современной педагогике и образовании за последние десятилетия произошли серьезные трансформации, которые уже давно требуют смены парадигмы. Укажу главные из них.

Первую мы уже называли — это смена традиционной парадигмы образования, хотя медленно она все же происходит. Идет критика классно-урочной системы, концепции формирования, наряду с представлением об учащемся как усредненным и обобщенным объектом обучения и воспитания все чаще говорят о личности и даже разных траекториях ее развития, психологический взгляд на человека, как рамка обоснования его развития, постепенно уходит на второй план, а на первый выходят осмысления, опирающиеся на антропологию, социологию, философию образования, органон педагогического знания (дидактика, методика, учебные предметы) перестает восприниматься как эффективный. Заново ставится вопрос о смысле и миссии образования, которые практически перестали просматриваться в традиционной педагогической практике.

Второй тренд — не менее важный. Традиционные институты образования и школы, ориентированные в основном на поддержку и требования государства, потеснены другими социальными институтами, главными из которых выступают семья, Интернет и СМИ, отдельные сообщества, общество в целом, правда, там, где оно целостное и активное, крупные производства и фирмы. Наряду с традиционным образованием быстро складываются новые формы образования — семейное,

тьюторское, открытое, экосистемное, инклюзивное, самообразование, но не как путь отдельной личности, а массовая практика. Эти образовательные новации создают для себя и новые концепции, которые, как правило, входят в противоречие с традиционной парадигмой [7; 8].

Образование — не остров в культуре, а неотъемлемый ее аспект, оно не может не реагировать на ее развитие. В настоящее же время происходит сложный двойной процесс трансформации в культуре: завершение новоевропейской культуры (модерна) и становление новой культуры («посткультуры», «фьючекультуры»). Характерными чертами этой трансформации выступают: технологическая революция, формирование новой социальности (например, гибридных типов хозяйствования и государства, совмещающих в себе капиталистические и социалистические формы управления и ценности), критика и кризис сложившихся картин мира и природы, как источника благосостояния человека, осознание того, что реализация проектов модерна, не реагирующая на негативные последствия (экологический кризис, техногенные риски и катастрофы и пр.), грозит гибелью человечества, в связи с чем требуется новая смысловая картина жизни и развития.

Спрашивается, каким образом на эти вызовы и тренды (мы указали только главные) отвечает образование и педагогика? В какой мере они осознаются? Опять же редкими исключениями (направление философии образования, где эти проблемы обсуждаются, и сложившееся в последние годы настоящее инновационное движение педагогов, психологов, философов в Москве), педагогическое сообщество растерянно в том числе и потому, что будущее не просматривается и поэтому невозможно понять, какие требования в перспективе общество и государство будут предъявлять к молодому человеку [6]. Тем не менее, уже просматриваются черты нового образования и личности учителя.

Прежде всего, несмотря на любовь многих чиновников от педагогики к стандартам, мы постепенно уходим от понимания образования и развития человека как единственного законосообразного процесса и практики. Постепенно завоевывает взгляд на образование как «популярный» феномен — разные типы и практики образования, разные типы учащихся (разные личности, группы, детские и подростковые сообщества), разные образовательные концепции, попадающие в публичное пространство, и поэтому не свободные от конкуренции [2].

Соответственно и педагоги теперь понимаются иначе: не просто учитель, а предметник, тьютор, школьный психолог и врач, менеджер образовательного процесса, родители как активные участники этого процесса, педагогическое сообщество или группа, детское сообщество и группа и пр. Педагог не только учит знаниям, но и организует процесс научения и коллективного образовательного действия, сопровождает личность в ее развитии, демонстрирует на себе новую культуру и будущее, помогает молодому человеку в разрешении кризисов роста и развития, в нужных ситуациях инициирует активность учащегося как в плане обучения и развития, так и переосмысления самого себя.

Хотя и с трудом, но все же пробивает себе дорогу трактовка содержания образования как «рефлексивного контента». Усвоение знаний только как предпосылка и условие, главное — деятельность, мышление, коммуникация, социальные и культурные контексты. Но чтобы реализовать эту установку, от философии, логики, культурологии и социологии требуется новый подход, позволяющий выявить и описать для целей образования этот рефлексивный контент.

Если теперь спроецировать эти представления на педагогическое образование, то можно сказать следующее. Безусловно, будущий педагог должен иметь картину эволюции образования. Здесь ему, с одной стороны, нужно предоставить возможность обсудить основные принципы традиционного образования, с другой — рассмотреть характеристики новой парадигмы образования (положения культурно-средового подхода, особенности разных типов образования, необходимость различения «доличностного» и «личностного» этапов развития, а также четырех основных «культур человека», место в этом развитии формирования и сопровождения и другие). Еще один аспект этого мировоззренческого этапа образования — осмысление миссии и назначения педагога в школе, включающее обучение, сопровождение, инициацию активности учащегося, погружения последнего в современную ситуацию кризиса модерна и процесс становления фьючекультуры.

Второй большой самостоятельный блок (цикл) педагогического образования можно назвать антропологическим. Именно в нем будущие педагоги должны под углом проблем развития учащегося познакомиться с современными образовательными версиями психологии,

антропологии, семиотики, физиологии, персоналогии, с культурами детства, подросткового и юношеского периода, с проблемами и кризисами развития и эволюции молодого человека [5].

Третий самостоятельный блок образует изучение социальных и этических дисциплин. Кризис социальности и ценностей модерна, формирование новых, на первый взгляд, достаточно странных представлений о социальных нормах и справедливости (например, утверждения, что можно жить не работая, что богатые должны делиться с бедными и обеспечивать права меньшинств и благо большинства, что главное не экономика, а сохранение жизни планеты) заставляют выдвигать обсуждение социальности в центр образования, и видеть в ней предельную онтологию современности.

Четвертый блок и цикл — изучение знаний, деятельности, мышления, их социальных и культурных контекстов, соответствующих механизмов и процессов (рефлексии, схематизации, построения идеальных объектов и понятий, основных типов дискурсивных построений).

Пятый блок можно связать с самоопределением педагога, его работой над собой, с формированием педагогического сообщества, а также с обсуждением нового взгляда на саму педагогику и образование [7; 8]. Философия субъективности (индивидуализации) и экосистемный подход — примеры двух новых дисциплин, в которых нуждается этот цикл.

Высказанные здесь представления, естественно, всего лишь констатация происходящего и методологический проект, которые требуются обсуждать и конкретизировать.

Литература

1. Лубков А.В. Педагогическое образование России: современное состояние, опыт, проблемы // Наука и школа. 2019. N 5. С. 41–49.
2. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. Санкт-Петербург, — СПб.: РХГИ, 2004. — 520 с.
3. Пазенко Е.А. Цели педагогического образования в США и России: точки сближения // Преподаватель XXI век. 2019. N 1. С. 28–37.

4. Розин В.М. Этюды по философии образования. Смена парадигмы. — Новый хронограф, 2021. 288 с.
5. Розин В.М. Культуры детства и старости: становление индивидуальной жизни и ее завершение // Культура и искусство. 2014. N 3. — С. 263–275.
6. Розин В.М. Образование в условиях модернизации и неопределенности. Концепция. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. — 80 с.
7. Розин В.М., Ковалева Т.М. Взгляд на развитие личности: особенности современного контекста // Педагогика. 2021. — N 1. — С. 25–34.
8. Розин В.М., Ковалева Т.М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. — 2020. — № 9. — С. 18–28.

«Self skills» и современное педагогическое образование

Ковалева Татьяна Михайловна

Московский городской педагогический университет
заведующая лаборатории индивидуализации
и непрерывного образования
Института непрерывного образования,
доктор педагогических наук,
г. Москва,
KovalevaTM@mgpu.ru

Аннотация: В статье обсуждается актуальность компетентностного подхода в современном образовании и анализируются 3 типа компетентностей: «hard», «soft» и «self» skills, с помощью которых вводится понятие компетентностного профиля профессии. Показано, как требования к современному педагогическому образованию связаны с формированием компетентностного профиля профессии педагога и значение роли «self» skills в процессе подготовки современных педагогов.

Ключевые слова: Компетентностный подход, «hard», «soft» и «self» skills, компетентностный профиль человека, компетентностный профиль профессии, педагогическая профессия, педагогическое образование.

“Self skills” and modern pedagogical education

Kovaleva Tatiana Mikhaylovna

Moscow City Pedagogical University
Head of the Laboratory of Individualization
and Continuing Education
Institute of Continuing Education,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Moscow,
KovalevaTM@mgpu.ru

Annotation: The article discusses the relevance of the competence approach in modern education and analyzes 3 types of competencies: “hard”, “soft” and “self”

skills, with the help of which the concept of the competence profile of the profession is introduced. It is shown how the requirements for modern pedagogical education are related to the formation of the competence profile of the teacher's profession and the importance of the role of “self” skills in the process of training modern teachers.

Keywords: Competence approach, “hard”, “soft” and “self” skills, competence profile of a person, competence profile of a profession, pedagogical profession, pedagogical education.

В этой статье я бы хотела продолжить свои размышления о современном образовании (в данном случае — о педагогическом образовании) в компетентностном языке, так как считаю, что с помощью этого языка возможен процесс договаривания различных субъектов, имеющих свои цели относительно сферы образования. Я отмечала в своих предыдущих работах, но повторяю еще раз, что, на мой взгляд, одной из главных характеристик современного образования является его принципиальная полисубъектность. И если раньше общество отдавало решение принципиальных вопросов, касающихся целей, содержания, образовательных технологий специалистам, получившим профессиональное педагогическое образование, то сейчас ситуация коренным образом изменилась. И разные субъекты (государство, политики, предприниматели, представители различных гуманитарных профессий, родители, и сам человек, находящийся в процессе обучения) хотят обсуждать цели образования, понимать основания формирования того или иного содержания образования и в зависимости от этого выбирать для реализации содержания определенные образовательные технологии. Таким образом, возникает необходимость создания общего языка, на котором будет возможно обсуждать разные позиции участников и вырабатывать общую договоренность в отношении образования. Таким языком и стал компетентностный язык, позволяющий сегодня бизнесменам слышать педагогическое сообщество; педагогам понимать родителей, а всем вместе пытаться разобраться в образовательных ориентациях следующего поколения.

С другой стороны, общие антропологические характеристики современного образования обсуждаются сегодня, как правило, в философском и психологическом языках, характеризуя современного человека, как находящегося в непрерывном образовании, умеющего работать

в ситуации все большей неопределенности и убыстряющегося мира технологий [1]. Но остается не очень понятным каким образом и за счет каких дидактических единиц в организации учебного процесса можно достичь всех этих характеристик. Компетентности – это возможный ответ на данную проблему, так как они имеют в своей основе базовые грамотности, знания и умения (и тем самым продолжают традицию учебного процесса), но не только... В то же время понимание компетентностей (в отличие от знаний, умений и навыков) понятийно связано с возможностью переноса сформированных умений в новые и нестандартные ситуации, а также с рефлексией границ адекватности применения данных умений в конкретной создавшейся ситуации [6].

Таким образом, необходимость договаривания для разных субъектов, имеющих свои цели на организацию современного образования и выработки у них некоторого согласованного видения, с одной стороны, и дидактическая конкретизация антропологических смыслов современного образования, с другой стороны, задают важность и актуальность разработки компетентностного языка во всей сфере образования, а значит, и в педагогическом образовании. В педагогических вузах это необходимо еще и для того, чтобы будущие педагоги в процессе своего обучения сначала сами освоили эти новые дидактические единицы – компетентности, с которыми им в дальнейшем предстоит работать, а также для того, чтобы было возможно обсуждать цели и содержание педагогического образования с другими представителями, заинтересованными в этом вопросе.

Я также неоднократно характеризовала в предыдущих статьях проблемную ситуацию, связанную с большим видовым разнообразием групп компетентностей, на которые ориентируются сегодня различные образовательные организации (компетентности «4К», ключевые компетентности, компетентности 21 века и т.д.) и современной типологией, которая «покрывает» это видовое разнообразие, задавая 2 типа компетентностей: «hard skills» «soft skills» и подробным объяснением причин введения в эту типологию предложенную нами 3-ю особую группу «self skills».

Поэтому в данной работе, учитывая тот факт, что могут появиться новые участники этого обсуждения, я укажу ссылки на предыдущие статьи [2]; [3] и ограничусь лишь краткой характеристикой выше

обозначенных типов навыков, или точнее компетентностей. (Skills – навыки, первоначально в англоязычной, а позднее во всей европейской традиции, это не просто автоматизированные умения, но обязательно включающие в себя рефлексивную составляющую, так что в русскоязычной традиции эти дидактические единицы ближе к пониманию компетентностей).

Итак, «hard skills» – это компетентности, необходимые человеку в жизни в условиях современной технологической среды.

«Soft skills» – это необходимые человеку социальные компетентности (навыки групповой и коллективной работы, коммуникативные навыки и т.д.) то есть, все те компетентности, которые позволяют человеку комфортно существовать среди других людей.

И, наконец, «self skills» это прежде всего компетентности организации самого себя, позволяющие человеку удерживать в любых проблемных ситуациях собственную позицию, самоопределяться и действовать в этом неопределенном мире; то, что французский мыслитель Мишель Фуко, продолжая европейскую традицию, называл «заботой о себе». В своей работе «Беседы Эпиктета» Мишель Фуко писал: «Забота о себе требует способности осмыслить свое состояние, оценить его, чтобы не заниматься тем, что человек не в состоянии вынести» [5, с. 83].

Опираясь на характеристику представленных трех типов компетентностей, можно обсуждать индивидуальный компетентностный профиль любого человека. Осваивая определенные «self skills», человек учится сам управлять как набором необходимых ему в жизни компетентностей, так и степенью их освоения.

Но индивидуальный компетентностный профиль может быть не только у человека, но и у профессии. Действительно, каждая профессия содержит в себе базовые требования к своим специалистам, в ней работающим, и эти требования можно рассматривать в качестве «hard skills» данной профессии. Именно они и становятся, в первую очередь, содержанием соответствующего профессионального образования. С другой стороны, каждая профессия, реализующаяся в той или иной социальной ситуации, должна предъявлять к своим специалистам требования на определенный уровень освоения «soft skills», связанных с пониманием различных культурных, исторических,

национальных особенностей того места, где реализуется данная профессия. Особенно это становится очевидным, когда речь идет о социальных профессиях, таких как работа продавцов, юристов, врачей, педагогов и т.д. Но многие, так называемые интеллектуалоемкие профессии, которых в современном мире становится все больше, связаны и с постоянным «наращиванием» «self skills», которые подразумевают развитие собственной рефлексии и непрерывное образование на протяжении всей профессиональной жизни.

Если в отношении практически любого человека в определенном историческом времени и живущего в определенной социальной среде, мы можем более-менее точно сказать о том, какие «hard, soft, self» ему необходимы в его социальной жизни (отсюда и возникает принципиальная возможность согласованного видения разными субъектами целей общего образования, выраженных в компетентностном языке), то в профессиональной жизни этот профиль может быть самым разнообразным в зависимости от той профессии, которую выберет человек. Те компетентности, которые в рамках одной профессии, являются «soft skills» и не входят в «ядро» самой профессии, а являются дополнительными, в другой профессии, наоборот, становятся «ядерными» («hard skills»), без которых невозможно стать профессионалом и успешно работать в данной профессии.

Чтобы проиллюстрировать это положение, приведу такой пример. Если мы говорим об умении (компетентности) выражать себя «телесно», то большинство исследователей изначально могут отнести эту компетентность к группе «soft skills», так как этот социальный навык позволяет человеку строить более адекватные отношения с окружающими, способствует пониманию других и обогащает коммуникацию невербальными способами. Но если мы теперь будем давать характеристику профессии балерины, то очевидно, что работа со своей телесностью — это ее «hard skill», от которого напрямую и полностью зависит вся ее профессиональная судьба. Таким образом, у каждой профессии существует свой строго очерченный компетентностный профиль, и человек, соотнося свои компетентности с компетентностным профилем той или иной профессии, может самоопределяться насколько данная профессия ему подходит, а также может ставить себе конкретные задачи на формирование тех или иных недостающих ему компетентностей.

С этой точки зрения, очень интересно проанализировать компетентностный профиль современной педагогической профессии и то, что является профессиональным ядром деятельности любого педагога, а также требования к современному педагогическому образованию.

Если, анализируя цели образования, мы говорим сегодня об антропологических смыслах педагогического действия, о необходимости сформировать у каждого человека рефлексии, умение ставить и решать задачи, научиться жить в ситуациях неопределенности, находиться в процессе непрерывного образования и т.д., то это означает, что мы видим ядерными компетентностями педагогической профессии не только и не столько предметную оснащенность учителя и его методические умения в работе с учебным материалом, сколько высокий уровень его собственных «self skills», которые теперь становятся базовыми требованиями данной профессии, то есть начинают претендовать на «hard skills» современной педагогической профессии.

Это не может не менять содержание всего педагогического образования, так как освоение «self skills», включающее формирование таких компетентностей, как самоорганизация, самоопределение, самостоятельность действия, не могут быть сформированы только в аудиториях и лекционных залах. Поэтому вопрос о непрерывной педагогической практике студентов становится вновь актуальным и принципиальным для обсуждения построения современного педагогического образования. При этом это вопрос не просто увеличения количества часов на педагогическую практику, а вопрос коренной перестройки содержания педагогического образования, где стержнем подготовки будущего воспитателя детского сада, учителя или преподавателя вуза или колледжа становится спроектированное, реализованное, а затем отрефлектированное совместно с преподавателем-тьютором педагогическое действие [4].

Таким образом, переход педагогического образования на компетентностный язык и выделение группы особых компетентностей «self skills», становящихся ядерными для современной педагогической профессии, дает нам реальные и более глубокие основания для коренной перестройки педагогического образования в направлении принципиальной практикоориентированности на всех ступенях его реализации.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М., 2001.
2. 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.
3. Ковалева Т.М. Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность. Материалы XII Международной научно-практической конференции 29–30 октября 2019 г. — М., 2019.
4. Теров А.А. Совершенствование 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.
5. Фуко М. Беседы Эпиктета. Пер.с франц.А.Тароняна. — М., 1997.
6. Хачатрян Э.В. Компетентностный подход в образовании: теоретические аспекты // Стандарты и мониторинг в образовании. 2016, № 5.

Построение индивидуальной образовательной траектории обучающегося посредством анализа цифрового следа в дополнительном профессиональном образовании

Шалашова Марина Михайловна,

д-р пед.наук,
директор института непрерывного образования,
ГАОУ ВО МГПУ, Россия, г. Москва
shalashovamm@mgpu.ru

Шевелёва Наталья Николаевна

канд. пед. наук, заведующий кафедрой педагогических
технологий непрерывного образования
института непрерывного образования,
ГАОУ ВО МГПУ, Россия, г. Москва
nnsh2009@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы построения индивидуальной образовательной траектории слушателей программ дополнительного профессионального образования (ДПО). Представлен обзор материалов отечественного и зарубежного опыта формирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в условиях дистанционного обучения на основе сбора цифрового следа.

Building an individual educational trajectory of a student by analyzing the digital footprint in additional professional education

Shalashova M. M.,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Director of the Institute of Continuing Education,
GAOU V MSPU, Russia, Moscow
shalashovamm@mgpu.ru

Sheveleva Natalya N.

Ph.D., Head head of the Department of pedagogical
technologies of continuing education Institute of Continuing Education,
Moscow City University, Russia, Moscow
nnsh2009@mail.ru

Annotation: *The article deals with the issues of building an individual educational trajectory for students of additional professional education (APE) programs. An overview of the materials of domestic and foreign experience in the formation of individual educational trajectories of students in the conditions of distance learning based on the collection of a digital footprint is presented.*

Трансформация образовательной среды и образовательной деятельности, в том числе обусловленных пандемией, переводом образовательной деятельности в онлайн-формат обозначило актуальность совершенствования и формирования соответствующих компетенций преподавателя дополнительного профессионального образования (далее — ДПО) в краткие сроки и необходимость поиска новых образовательных технологий. В данных условиях осуществление индивидуального подхода к обучающимся программ ДПО повышения квалификации и профессиональной переподготовки через реализацию индивидуальных образовательных траекторий посредством анализа цифрового следа слушателей показало свою эффективность и востребованность как в отечественной, так и мировой практике.

Современное состояние большинства национальных систем образования демонстрирует общую тенденцию к глобализации и универсализации ключевых понятий, что нашло отражение в образовательных стандартах, требованиях, предъявляемых к педагогическим работникам. Сегодня на первый план выходит «цифровая грамотность» педагога и / или его «цифровой интеллект», рассматриваются концептуальные подходы по их формированию как национального стратегического ресурса. Отметим, что большинство подходов демонстрируют экосистемный принцип к определению как ключевых понятий в рамках цифровой грамотности, так и формированию стандартов на их основе. С целью создания условий для персонифицированной помощи каждому обучающемуся актуальным становится построение индивидуальных

траекторий развития обучающихся, в том числе слушателей программ ДПО повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Изучение и анализ мировых практик позволяет выявить тренды и направления развития системы дополнительного профессионального образования, а также определить модели, которые могут быть наиболее применимы в нашей действительности.

К примеру, система профессионального развития учителей Республики Корея существует в контексте сложившейся традиции оценки качества работы учителей. В 2015 году разработан национальный мастер-план профессионального развития педагогов, которым предусматривается уточнение требований и условий профессионального развития учителей в зависимости от их квалификации. Обозначается актуальность разработки отдельных траекторий профессионального развития для четырех групп педагогических работников: учителей, недавно получивших квалификацию; младших учителей; учителей-мастеров и директоров. Мастер-план предусматривает более плотное взаимодействие между институтами профессионального развития учителей и усиление роли профессионального развития на базе школ. По завершению оценивания каждый учитель обязан разработать индивидуальную траекторию профессионального развития, учитывающую полученные результаты оценивания. В дальнейшем учителя обязываются к принятию участия в программах повышения квалификации, реализуемых на базе школ и предлагаемых муниципальными министерствами образования.

В Англии, как и во всем Европейском Союзе, действуют стандарты профессионального развития учителя [1]. При этом единой модели профессионального развития учителей нет, стандарт задает основные направления и параметры проектирования программ повышения квалификации, а также общие критерии осваиваемых компетенций как результата повышения квалификации. В стране существуют тысячи профессиональных организаций и институтов, и ожидается, что их число будет расти. Такой рост сопровождается признанием того, что академическая квалификация должна предлагать более профессиональное обучение и обучение на основе навыков.

Так, например, CPD, английская платформа по организации сертификации и непрерывного профессионального образования, — ресурс,

посвященный непрерывному профессиональному развитию, который понимают как образовательную деятельность, которую применяют профессионалы, чтобы поддерживать свой профессиональный уровень [8]. CPD позволяет осуществлять комплексную поддержку профессионалов для повышения личностных навыков и квалификации на протяжении всей карьеры. Разработчики предлагают организацию обучающих семинаров, конференций и событий, онлайн — программ, лучших практик и обмен идеями — все это определяется потребностями конкретного человека в профессиональной сфере. Типы обучения CPD значительно различаются и включают в себя широкий спектр различных методов обучения. От формального обучения до самостоятельного обучения, участникам доступны различные типы CPD для эффективного непрерывного профессионального развития. Таким образом, обучающийся сам выстраивает индивидуальную образовательную траекторию.

Нельзя не отметить, поэтапную систему подготовки учителей в Сингапуре. В вузах происходит профессиональное становление личности педагога, затем реализуется система поддержки и профессионального роста молодых учителей, в которой активными участниками являются сам молодой специалист, образовательная организация, в которой он работает, и органы контроля в сфере образования. В последующем реализация непрерывного образования педагога осуществляется через личностно-ориентированное обучение, где особое внимание уделяется минимизации профессиональных дефицитов педагогов и построение траектории его развития [2, 3].

Подобный опыт реализации непрерывного образования через реализацию индивидуальной траектории развития есть в таких странах, как Финляндия, США, Китай. Таким образом, зарубежные мировые педагогические практики в профессиональном развитии учителя особый акцент делают на индивидуализацию и построение индивидуальной траектории развития.

Следует отметить, что индивидуализации образовательной деятельности уделяется пристальное внимание и в отечественной практике. Ее необходимость определена изменением формата образовательной деятельности — переходом из офлайн-обучения в онлайн или смешанное обучение, использованием интерактивных онлайн-платформ. Данный

процесс стал ответом на новые условия деятельности образовательных организаций вследствие локдауна. При этом вызов, который был брошен системе привел к наметившейся тенденции глобализации образования. перехода в новый формат работы многих ведущих вузов, прежде всего за рубежом. К примеру, за последние годы наблюдается тенденция отказа от офлайн-обучения и постепенного перевода образовательных программ на онлайн-платформы в таких ведущих университетах как: Гарвардский университет, Кембриджский университет, Оксфордский университет, Пекинский университет, Массачусетский технологический институт, Йельский университет и другие) [6, 7].

В этом процессе важное место занимает персонификация и дифференциация обучения в аспекте проектирования индивидуальных образовательных траекторий. Именно индивидуальная образовательная траектория помогает определить персональный путь каждого обучающегося, создать условия для реализации личностного потенциала в процессе образовательной деятельности. Представляется, что обучение по индивидуальной образовательной траектории способствует развитию таких качеств, как самоорганизация, самоконтроль, инициативность; обеспечению максимальной реализации профессиональных дефицитов; познавательного и личностного потенциала в процессе образовательной деятельности. В этом процессе особая роль у педагогических дизайнеров: создать условия для формирования индивидуальной траектории развития педагога и реализации в процессе обучения способности к выбору целей, самообразованию и минимизации профессиональных дефицитов.

Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что существуют различные понимания данной проблематики. Так, например, существуют расхождения в терминологии: «персонализация», индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальная траектория обучения», «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальная траектория развития», «индивидуальный образовательный маршрут», что говорит об актуальности более глубокой проработки методологии персонализированного обучения. Отдельные исследователи определяют индивидуальную образовательную траекторию как персонализировано смоделированный дифференцированный образовательный трек, который предоставляет

слушателю / обучающемуся возможность выбора предмета обучения, затем разрабатывается и включается в образовательные программы, исходя из его потребностей, дефицитов и способностей. Р.Р. Сагитова справедливо полагает, что индивидуальная образовательная траектория является основой для оценки каждого обучающегося как личности на практическом уровне, несмотря на многочисленность и разнообразность академических групп в вузах [3, С.8]. Нельзя не согласиться с А.А. Степаненко и А.В. Фещенко, которые справедливо считают, что одним из путей реализации индивидуализации обучения в современных условиях может быть изучение цифрового следа студента, что «может помочь составить общее для всех субъектов учебного процесса видение моделей индивидуализации и найти системное решение для их реализации» [5, с. 58].

Для построения индивидуальной образовательной траектории слушателя в системе ДПО МГПУ разработан диагностический инструментарий для выявления профессиональных дефицитов педагогических работников. С 2018 года совместно с партнером (Межвузовская площадка электронного образования) МГПУ разработал и апробировал модель персонализированного обучения слушателя на основе выявления его профессиональных дефицитов и последующим подбором образовательных модулей с учетом запросов и дефицитов [4].

Этапы реализации модели (рисунок 3):

- Входная комплексная диагностика педагогов, выявление их профессиональных дефицитов и точек роста.
- Построение компетентностного профиля педагога, определение зоны его успешности и области развития (дефицитарная часть), рекомендации для дальнейшего развития.
- Проектирование индивидуальной образовательной траектории педагога — программы (далее — ИОП).

Обучение педагогов по ИОП предусматривает дистанционный или смешанный формат, возможность выбора модулей из рекомендуемых и предлагаемых, самостоятельного выбора последовательности освоения модулей. Отметим, что модули должны иметь практикоориентированный характер, отвечать запросам / быть направленным на формирование компетенции, которая была выявлена как дефицитарная. Сроки реализации курсов определяются с учетом возможностей достижения

планируемых результатов и зависят от выбранных модулей и сроков их освоения. Анализ цифрового следа позволяет видеть успешность образовательного процесса, выявить целесообразность своевременной методической помощи слушателю (как правило, в виде индивидуальных или групповых консультаций, по мере необходимости или по запросу).

Итоговая аттестация (выходная диагностика) направлена на определение прогресса слушателя и должна позволять выявить достижения поставленных образовательных задач.



Этапы проектирования модели

Таким образом, цифровые инструменты предоставляют не только платформенные решения как место сбора слушателей в онлайн-формате, но и позволяют с помощью анализа цифрового следа проектировать индивидуальные траектории развития педагога в системе ДПО.

Литература

1. Гаргай В.Б. Современные модели повышения квалификации учителей на Западе (По материалам США и Великобритании): Учеб. пособие для ун-тов, пед. ин-тов, ин-тов повышения квалификации и переподгот. работников образования. Новосиб. ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования. — Новосибирск: НИПКИПРО, 2002. — 169 с. — Текст: непосредственный.

2. Грачева Л.Ю., Зайцева А.В. Основные содержательные направления повышения квалификации педагогов за рубежом: опыт института развития карьеры в Великобритании // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. — М., 2015. — Вып. 3. — С.137-145. — Текст: непосредственный.
3. Сагитова Р. Р. Индивидуальные образовательные маршруты как форма совершенствования самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе обучения иностранному языку // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2. Ч. 1. С. 62-65. — Текст: непосредственный.
4. Межвузовская площадка электронного образования: [сайт]. — URL: <https://universarium.org/catalog> (дата обращения: 18.08.2021).
5. Степаненко А. А., Фещенко А. В. «Цифровой след» студента: поиск, анализ, интерпретация // Открытое и дистанционное образование. 2017. № 4 (68). С. 58-62. — Текст: непосредственный.
6. Bao W. COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. — Текст: электронный — // URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/hbe2.191> (дата обращения: 18.08.2021).
7. Common Framework for Digital Literacy, Skills and Readiness. DQ Global Standards Report / DQ Institute. 2019. — Текст: электронный — // URL: <https://www.dqinstitute.org/wp-content/uploads/2019/03/DQGlobalStandardsReport2019.pdf> (дата обращения: 11.08.2021).
8. The CPD Certification Service: [сайт]. — URL: <https://cpduk.co.uk/>: [сайт]. — URL: <https://universarium.org/catalog> (дата обращения: 18.08.2021).

Профессиональное развитие педагога: от традиций к инновациям

Иванова Ольга Анатольевна

Московский городской педагогический университет
профессор кафедры педагогических
технологий непрерывного образования
г. Москва
ivanovaoa@mgpu.ru

Антонов Николай Викторович

Департамента образования и науки
города Москвы, начальник Управления,
кандидат педагогических наук
г. Москва
antonovnv80@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются традиционные практики и инновационные направления в области профессионального развития педагогов. Описан опыт Москвы в области профессионального развития педагогов, поскольку новые вызовы в образовании цифровизация, персонализация, геймификация предполагают их активное включение в образовательную практику и практику профессионального развития педагогов столицы.

Ключевые слова: профессиональное развитие, персонифицированное профессиональное развитие, индивидуальная образовательная траектория профессионального развития.

Professional development of a teacher: from traditions to innovations

Ivanova Olga Anatolyevna

Moscow City Pedagogical University
Professor of the Department of Pedagogical
Technologies of Continuing Education
Moscow
ivanovaoa@mgpu.ru

Nikolay Viktorovich Antonov

of the Department of Education and Science
city of Moscow, Head of the Department,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Moscow
antonovnv80@mail.ru

Annotation: *The article considers traditional practices and innovative directions in the field of professional development of teachers. The article describes the experience of Moscow in the field of professional development of teachers, since new challenges in education digitalization, personalization, gamification imply their active inclusion in the educational practice and practice of professional development of teachers of the capital.*

Keywords: *professional development, personalized professional development, individual educational trajectory of professional development.*

Стремительные изменения, происходящие в мире во всех сферах жизнедеятельности, требуют непрерывного профессионального развития специалистов всех сфер деятельности, включая образование. Профессиональное развитие педагогов становится актуальной проблемой современности.

В психолого-педагогических исследованиях существуют различные подходы к пониманию термина «профессиональное развитие». В зарубежных исследованиях, публикациях, докладах конференций все чаще использоваться термин «continuous professional development — СРД»

(непрерывное профессиональное развитие) вместо употреблявшихся ранее понятий «in-service training» (стажировка) и «on the job training» (повышение квалификации). В отечественных исследованиях Н.В. Антонов, О.А. Иванова, профессиональное развитие определяют, как процесс активного преобразования личностью своего внутреннего мира посредством формирования и развития профессионально значимых в педагогической деятельности знаний, умений и навыков; способностей и качеств личности; мотивации, деятельности, коммуникативности и рефлексии, которые оказывают влияние на успешную творческую самореализацию педагога в его профессиональной деятельности [1].

Ученые отмечают, что осознание необходимости профессионального развития в профессиональной жизни человека возникает, как результат цепочки противоречий между целями и имеющимися средствами, между стремлениями и возможностями, которые разрешаются в деятельности и служат движущими силами развития профессионализма [2].

В условиях новых вызовов в образовании, требуется поиск новых подходов к практике организации дополнительного профессионального образования, в которой должна найти отражение идея непрерывного профессионального образования и безусловно, новые тренды в обучении. Профессиональное развитие педагогов в настоящее время осуществляется через систему дополнительного профессионального образования (повышение квалификации и профессиональная переподготовка), в которой сохранены традиции, сложившейся еще в советское время. Повышение квалификации в основном регламентируется потребностями образовательной организации и профессиональными дефицитами педагогов, для ликвидации которых учителя проходят обучение в институтах профессионального развития или педагогического мастерства. Большое распространение за рубежом и в нашей стране, наряду с формальным образованием, получило неформальное и информальное образование. В условиях неформального образования отсутствует контроль за формированием профессиональных компетенций. М. Фуллан, который исследовал последствия школьных реформ в США и Канаде [4], рассматривает профессиональное развитие, как совокупность формального и неформального образования на протяжении всей трудовой деятельности. Он утверждает, что постоянно учащийся работник образования является ключевой фигурой будущих образовательных реформ.

Идея непрерывного профессионального развития на основе интеграции формально, неформального и информального образования лежит в основе разработки современных концепций, стратегий и моделей профессионального развития педагогов.

Большой вклад в **разработку неформального образования внесла** О.В. Ройблат. Ей разработан веер неформальных форматов профессионального развития педагогов, которые используются в дополнительном профессиональном образовании — это конференции, обучающие встречи, семинары внутренних экспертов, профессиональные «кружки знаний», тренинги, «обучающиеся сообщества (learning community)», «сообщество практиков», конкурсы «Учитель года» [3].

В рамках неформального образования в Москве проводятся семинары, мастер-классы, вебинары, воркшопы как самими образовательными организациями, в том числе в рамках проекта «Взаимообучение школ», «Взаимообучение городов», так и организациями высшего и дополнительного профессионального образования,

Большое количество мероприятий проводят ассоциации педагогических работников.

Нельзя не отметить проведение конкурсов профессионального мастерства для педагогов Москвы, которые являются одним из ресурсов профессионального роста и развития. Конкурсы профессионального мастерства способствуют не только совершенствованию профессионально-личностных компетенций, возможность занять экспертную позицию, обрести соратников и команду единомышленников, повысить социальную активность и раскрыть потенциал.

Цифровизация требует новых, совершенно иных компетенций педагогов по организации образовательного процесса, мотивации к учебной деятельности и оценке образовательных результатов обучающихся и деятельности педагога. Системные изменения в системе образования г. Москвы, возможности цифровой образовательной среды (МЭШ и другие цифровые ресурсы), определяет новые вектора профессионального развития педагогов в условиях цифровизации образования. Основными векторами профессионального развития педагогов можно считать следующие:

- аккумуляция всех ресурсов г. Москвы по повышению квалификации и профессиональной переподготовке педагогов на цифровой платформе столичного образования;

- активное включение в образовательную деятельность дистанционных образовательных технологий, когда педагоги нарабатывают опыт по организации образовательного процесса в условиях работы в дистанционном и смешанном формате;
- использование актуальных образовательных технологий, например, геймификация, кейс-метод, квест-метод, ТРИЗ, интеллект-карты, приемы организации обратной связи и рефлексии и других;
- обучение школьных команд, когда часть учителей школы проучивается по одной программе (проблеме) и затем эти учителя являются носителями новых идей, технологий и новой практики.

В образовательной среде г. Москвы активно используется технология геймификации не только для обучения детей, но и взрослых, в частности, в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников и руководителей образовательных организаций.

Так, например, в Москве прошел первый чемпионат для школьных управленцев. Его цель — развить управленческие навыки руководителей образовательных организаций. Чемпионат по настольной игре (автор игры А.В. Карпучин.) для школьных управленцев «Команда школы большой страны». Участие в нем приняли более 600 человек. Руководители образовательных организаций проектировали образовательную среду школы комфортную и эффективную для детей. Для этого участникам необходимо было грамотно управлять кадрами, ресурсами, процессами, анализировать полученные результаты и информацию.

Актуальным направлением в профессиональном развитии педагогов является разработка персонифицированной траектории профессионального развития (ПТПР). Разработка персонифицированной траектории профессионального развития предполагает создание персональной стратегии развития профессионально-личностных качеств педагога, его профессионального роста, развитие профессиональных компетенций. При этом, педагог самостоятельно, осознанно, на основе осмысления своих профессиональных целей, ценностей, своего потенциала и осознания важности своего развития определяет путь своего профессионального развития. Так, например в модульной программе «Педагог будущего», разработанной и апробированной Н.В. Антоновым представлена модуль проектирования индивидуального образовательного маршрута профессионального развития педагога, который

разрабатывается с учетом профессиональных дефицитов, образовательных запросов педагогов и образовательной организации, а также в соответствии с основными запросами и трендами в образовании.

В настоящее время в Москве обсуждается проблема создания единой педагогической платформы «Педагогического центра», где будет реализован механизм создания персонифицированной траектории профессионального развития педагога с привлечением цифровых технологий и искусственного интеллекта.

В заключении следует отметить, что наибольшее распространённой является формальная форма организации профессионального развития педагогов. Неформальное и информальное образование и их интеграция активно включаются в современную систему дополнительного образования педагогов.

Проблема профессионального развития педагогов будет постоянно актуализироваться, в связи с появлением новых технологий, новых возможностей. Педагогу требуется постоянно овладевать новыми компетенциями, осуществлять непрерывное профессиональное развитие для того, чтобы быть эффективным и конкурентоспособным.

Литература

1. Антонов Н.В., Иванова О.А. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации // Вестник НВГУ, № 1, 2019 — С. 51–58.
2. Дружилов С. А. Концептуальные основы психологического становления профессионала как реализация ресурсов профессионального развития человека // Психология, социология и педагогика. 2014. № 4. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/04/3025> (дата обращения: 12.09.2021).
3. О.В. Неформальное образование в контексте рассмотрения вопросов развития дидактики взрослых // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 5. С. 234–239.
4. Fullan M. G. The New Meaning of Educational Change Landon Cassel Educational Limited, 1991.

Программа тьюториалов «Навигатор в мир профессий» как антропопрактика

Дудчик Светлана Викторовна,

канд. пед. наук, доцент

Дирекции образовательных программ

ГАОУ ВПО Московского городского

педагогического университета,

г. Москва

dudchik@yandex.ru

Аннотация: В статье обозначена актуальность групповых тьюториалов «Навигатор в мир профессий» в профессиональном самоопределении учеников 9–10 классов, поиска новых подходов, форм и средств к организации тьюторского сопровождения данной антропологической практики.

Ключевые слова: Тьюторское сопровождение, тьютор, групповой тьюториал, профессиональное самоопределение, антропопрактика.

The program of tutorials “Navigator to the world of professions” as an anthropopractic

Dudchik Svetlana Viktorovna,

candidate of pedagogics, assistant professor

of the chair of pedagogical technologies

of continuous education. INO,

Moscow City Pedagogical University,

Moscow,

dudchik@yandex.ru

Annotation: The article indicates the relevance of group tutorials “Navigator to the world of professions” in the professional self-determination of students of grades 9–10, the search for new approaches, forms and means for the organization of tutor support for this anthropological practice.

Keywords: *Tutor support, tutor, group tutorial, professional self-determination, anthropopractics.*

Каждый подросток сталкивается с проблемой выбора профессии. Чтобы сделать этот выбор, ему нужна помощь. В России нет единой системы профориентации, что усложняет этот выбор. Подростки находятся в разных ситуациях: кто-то уверен в своем решении, кто-то сомневается, а кто-то не знает, как начать поиски. **Идея** групповых тьюториалов «Навигатор в мир профессий» — первая попытка, поддержка профессионального самоопределения подростков 16–17 лет. В рамках трех тьюториалов «Навигатор в мир профессий» предусмотрена вариативность и индивидуализация получаемых результатов в зависимости от первоначального образовательного запроса подростков, возраста, ситуации с профессиональным самоопределением. С каждой целевой группой работают два тьютора, использующие технологии тьюторского сопровождения и открытого образования. Тьюториалы построены таким образом, чтобы каждая целевая группа учащихся получила нужное индивидуальное продвижение. Эту программу можно смело отнести к **антропопрактике**, потому что она касается оформления и становления основных личностных качеств человека. Краткосрочная программа связана не только с профессиональным самоопределением, но и с саморазвитием, с педагогическим сопровождением, что несомненно поддерживает антропологические характеристики, обеспечивает старшеклассникам работу с будущим, с собственным интересом и образовательным запросом и позволяет полноценно подготовиться к достижению и постижению профессионального будущего. **Актуальность** «Навигатора в мир профессий» заключается в: оформлении образовательного и профессионального запроса каждого участника; фиксации персонального выбора; расширении образовательных ресурсов (личных, информационных, социальных); возможности воспользоваться поддержкой тьюторов для достижения результата и ощутить его эффективность. **Целевая аудитория:** подростки 16–17 лет, желающие участвовать в тьюториалах, прошедшие предварительное анкетирование, готовые соблюдать инструкции и правила тьюториалов, осознающие необходимость тьюторского сопровождения. **Цель тьюториалов:** создание образовательного пространства для осознанного

профессионального выбора. **Планируемые результаты** тьюториалов «Навигатор в мир профессий»: индивидуальные результаты: определение профессионального направления, фиксация личных и профессиональных целей, осознание уровня профессионального самоопределения, навыки самоорганизации и самоменеджмента. фиксация дальнейших шагов и планов в образовательной и профессиональной области; групповые результаты: коммуникативные навыки, навыки сотрудничества с тьюторами, навыки межличностной коммуникации; социальные результаты: построение ИОМ, образовательные планы участников тьюториалов, профессиональные планы подростков, образовательные карты учащихся.

«Организационный» этап за 2 недели до тьюториалов

Анкетирование, знакомство. Тьютор и тьютор-консультант работают по списку с группой подростков (10–15 человек) по следующему алгоритму: рассылка информации о тьюториалах; анкетирование, первичное знакомство с тьюторантами-старшеклассниками; первичная тьюторская экспертиза присланных результатов анкеты; деление на группы («Определившиеся», «Думающие», «Сомневающиеся»); получение тьюторантом первичного комплекта материалов с графическими организаторами для тьюториала. **Предварительное анкетирование участников тьюториала.** Цель: предварительное построение индивидуальной траектории движения участников образовательного путешествия «Навигатор в мир профессий».

Образец анкеты (размещен заранее)

Порядок ответов, данных для выбора, произволен.

Правила заполнения:

- выбор единственного ответа;
 - ответ основан на приоритетности Вашего решения.
- Пожалуйста, напишите ваше имя и фамилию

1. Моё участие в тьюториалах «Навигатор в мир профессий» связано с:
 - необходимостью выбора профессии (Как выбрать профессию?);
 - со стремлением утвердиться в собственном выборе профессии (Знаю, какая профессия нравится больше.);

- потребностью в определении профессии. личностном саморазвитии (у меня есть несколько любимых профессий, есть варианты, нужно обсудить);
 - другое _____
2. Моя (личная) цель участия в тьюториале:
- приобретение полезных знаний и навыков о том, как выбрать профессию;
 - стремление поделиться с кем-то накопленным опытом;
 - хочу обсудить с кем-то свои варианты;
 - другое _____
3. Мои действия по достижению цели в процессе участия в образовательном путешествии:
- не сформулирована;
 - рассчитываю на поддержку, тьюторское сопровождение в процессе тьюториала
 - пока не определены;
 - я нуждаюсь в помощи.
4. Для меня в значительной мере представляют интерес:
- способы выбора профессии;
 - интерактивные методы в выборе профессии;
 - как построить свой маршрут к профессии;
 - мне покажут.
5. От тьюториалов я жду:
- способов, готовых к применению на практике;
 - практика в определении профессии;
 - в равной мере теория и практика;
 - меня устроит всё, где я смогу поучаствовать.

Предварительное распределение участников образовательного путешествия «Навигатор в мир профессий» по группам («Определившиеся», «Сомневающиеся», «Думающие»).

Цель: формирование рабочих групп для тьюториалов с разным уровнем подготовленности и мотивации, работа над образовательной траекторией участников. Посещение тьюториалов согласно группам (рабочий вариант распределения по 3 группам). Группа А — «Определившиеся» — акцент на сложившийся интерес к выбранному профессиональному направлению. Группа Б — «Сомневающиеся» — акцент

на обеспечении активного выбора профессионального направления из имеющихся на тьюториалах. Группа В — «Думающие» тьюторское сопровождение первичного выбора профессионального направления.

Тьюториал 1: «Вопрос»

Цель работы: знакомство — представление, создание условий для формирования группы, мотивация на работу на тьюториале, постановка вопроса

1.1. Визитка (форма работы — групповая работа — 3 группы) Тьютор представляется и приветствует группу, обговаривает регламент тьюториала и свои функции (а именно, сопровождение освоения содержания, содержательного контента мероприятия). Уточняет, что в конце работы группа должна будет подвести итоги. Тьютор предлагает участникам тьюториала представиться. Можно предложить назвать свое имя и свое самое любимое занятие (Что вы лучше всего умеете делать?)

1.2. Вызов (форма работы — групповая работа — 3 группы). Тьютор предлагает участникам посмотреть нарезку из отрывков популярных фильмов, где в эпизодах представлены разнообразные профессии. Беседует с подростками. Каждый участник делится о том, что он увидел. Тьютор при возможности записывает услышанное на доске. Итоговый документ этапа — общие ожидания.

1.3. Постановка индивидуального вопроса (форма работы — индивидуальная работа в целевых подростковых группах). Цель работы: Выявление индивидуального вопроса каждого участника, составление индивидуального маршрута (заполнение и ведение бортового журнала/индивидуального маршрута). Инструменты работы: в процессе реализации этапа тьютор раздаёт графические организаторы/таблицы по выбору. Можно использовать прием «Вопросительные слова». Универсальный прием ТРКМ, направленный на формирование умения задавать вопросы также может быть использован для актуализации знаний по теме. Предлагается таблица вопросов и терминов по изученной теме или новой теме урока [4]. Необходимо составить как можно больше вопросов, используя вопросительные слова и термины из двух столбцов Таблицы 1[4].

Таблица 1.

Вопросительные слова	Основные понятия
Как?	Информация
Что?	Профессия. планы
Где?	Самоопределение
Почему?	Работа. занятость
Сколько?	Риски, перспектива
Откуда?	Тренды. образование востребованность
Какой?	Тенденции
Зачем?	Требования
Каким образом?	Безработица
Какая взаимосвязь?	ВУЗ, профкачества
Из чего состоит?	Поступление
Каково назначение?	

Тьютор предлагает составить вопросы (таблица 1). Потом выбрать один, с которым хочется работать. Такой прием хорошо использовать в группе, где все ясно с выбором. Можно использовать прием «Дерево» [2]. Тьютор раздает Таблицу 2 и предлагает зафиксировать те вопросы, которые обозначены в таблице. В чем источники ваших профессиональных умений (правая колонка таблицы)? Отметьте на дереве те результаты, в которых Вы наиболее успешны (можно цветом) — средняя колонка таблицы. Подпишите под деревом профессиональные умения, навыки, которые позволили вам добиться этих результатов. Тьютор предлагает участникам заполнить левое и правое поле. В этих полях необходимо подчеркнуть и дописать источники умений и пространство индивидуального развития каждого участника.

1.4. Работа с индивидуальным вопросом. Тьютор, используя технологию личностно-ресурсного картирования, предлагает составить индивидуальную карту. (Работа тьютора строится с учетом уровня подготовленности группы). Результат: личностно-ресурсная карта.

1.5. Знакомство с индивидуальным образовательным маршрутом \ бортовым журналом (таблица 3). Бортовой журнал — индивидуальный маршрут участника тьюториала. Тьютор проводит подробный инструктаж по ведению бортового журнала тьюториала. В ходе комментария тьютора-консультанта участники в зависимости

от личных предпочтений ставят «++» и заполняют графу «Индивидуальный маршрут участника». Тьютор уточняет, что заполнение таблицы ни к чему не обязывает участника — это помощь в выборе.

Тьюториал 2 «Ответ»

2.1. Тьютор в течение 10-15 минут ведёт коллективное экспресс-обсуждение и фиксацию личностного приращения. Можно использовать методику безоценочного интервью. Инструктаж. Нельзя давать оценку увиденному — понравилось или не понравилось, правильно или неправильно. Разговор о личных впечатлениях и чувствах. Можно пропускать ход. На реализационном этапе можно использовать технологию форсайт (RAPID-FORSIGHT) [1].

Тьюториал 3: «Мой горизонт».

3.1. Тьютор с тьюторантами работает с таблицей 4 «Мой горизонт». Результат — заполнение таблицы «Мой горизонт», где подросток фиксирует свой образ будущего [3] (таблица 4).

Таблица 2.

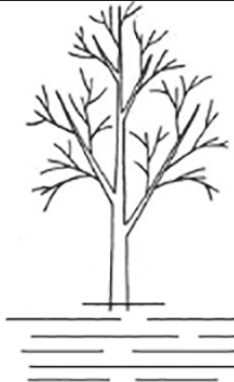
Источник Ваших умений (<i>подчеркнуть и дописать</i>)	Результаты («Дерево результатов»)	Пространство Вашего развития (<i>подчеркнуть и дописать</i>)
Образование Опыт Общение Самообразование Поддержка Работа в ... Другое ...		Могу стать _____ Могу _____ Могу принять участие в _____ Могу проводить _____ Могу помогать _____ Другое _____

Таблица 3.
Бортовой журнал

МОИ ЦЕЛИ		
Хочу узнать и научиться _____		
Хочу обсудить на тьюториале _____		

Меня волнует вопрос _____		
Хотелось бы увидеть на практике _____		

Хочу изучить _____		

Тьюторная	Личные результаты	Примечания
1.		
2.		
3.		
ВЫВОДЫ		
1.		
2.		
3.		

Таблица 4.

«Мой горизонт»				
Мое при- звание	Мои цели (лич- ные, образова- тельные, профес- сиональные)	Для до- стижения у меня есть:	Мне нужно:	Мои задачи

Таким образом, краткосрочная программа тьюториалов «Навигатор в мир профессий» как антропопрактика позволяет подростку приблизиться к тому образу, идеалу, который у него есть, помочь сформировать новые, побудить старшеклассника встать на активную позицию в отношении своего профессионального будущего, поставить профессиональные цели и подготовиться к их реализации.

Литература

1. Драгиле М.Д., Теров А.А. Использование технологии RAPID-FORSIGHT в современном образовании. 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. 692–698.
2. Дудчик С.В. Сопровождение индивидуального образовательного маршрута слушателя в ДПО (на примере Серебряного университета ГАОУ ВО МГПУ. Бизнес. Образование. Право. 2020. №4 (53). С. 411–418.
3. 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.
4. Хачатрян Э.В. Методы и технологии развития мыслительных компетенций студентов в процессе профессиональной образовательной подготовки тьюторов. Бизнес. Образование. Право. 2018. № 3 (44) С. 378.

Организационно-методические аспекты тьюторского сопровождения профессионального развития педагогов в антропопрактическом контексте

Логинов Дмитрий Александрович
аспирант
института непрерывного образования
ГАУ ВО МГПУ
(Москва)
loginov_da@list.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается специфика организационно-методического обеспечения тьюторского сопровождения профессионального развития педагогов в антропопрактическом залоге.

Ключевые слова: Дополнительное профессиональное образование, кадровый потенциал, корпоративный университет, курсы повышения квалификации, индивидуализация, наставник, профессиональное развитие педагогов, тьютор, тьюторское сопровождение.

Organizational and methodological aspects of tutoring support for the professional development of teachers in an anthropological context

Loginov Dmitry Alexandrovich
graduate student
Institute of Continuing Education
GAU VO MGPU (Moscow)
loginov_da@list.ru

Annotation: This article examines the specifics of the organizational and methodological support of tutor support for the professional development of teachers in the anthropopractic voice.

Keywords: Additional professional education, human resources, corporate university, advanced training courses, individualization, mentor, professional development of teachers, tutor, tutor support.

В последнее время все чаще теоретики и практики в сфере образования рассуждают о построении системы тьюторского сопровождения образовательного процесса, об этом же идет речь в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: «индивидуализации процесса образования посредством проектирования и реализации индивидуальных образовательных планов обучающихся, обеспечения их эффективной самостоятельной работы при поддержке педагогических работников и тьюторов». В чем же специфика деятельности субъектов образовательной деятельности в условиях индивидуализации процесса образования? Как изменить ролевую позицию и приобрести тьюторскую компетентность учителей, руководителей образовательных учреждений?

Актуальность индивидуализации профессионального развития учителя. Что касается требований государственных образовательных стандартов к плановым результатам разработки основной образовательной программы, то мы сталкиваемся с тремя группами результатов: предметные, метапредметные и личностные.

Метапредметное содержание образовательной деятельности, заданное требованиями стандарта, позволяет учителю сместить центр тяжести мотивации: с позиции «знание ради знания» на позицию «знание как возможность личностного развития», то есть через развитие субъекта для достижения личных целей. Система учебников также может быть построена в рамках консультативной работы преподавателя, тем самым расширяя содержание и тем самым повышая производительность внеклассной работы по этому вопросу. Работая с компетенциями учащихся, учитель дает ответы на такие вопросы через содержание их предмета: как подготовить публичное выступление, как организовать работу над проектом, как организовать и визуализировать информацию, для чего нужны медиа-тексты, как их создавать?

Развитие кадрового потенциала в образовательной организации. Руководитель образовательной организации (директор школы, руководитель учреждения среднего или высшего профессионального образования), проектируя образовательную среду, не последнее место отводит кадровому потенциалу, а именно — развитию профессиональных компетентностей педагогического состава организации.

Современный учитель (преподаватель), осуществляющий профессиональную деятельность не только в соответствии с действующими образовательными стандартами, но стремящийся соответствовать активно развивающейся информационной среде и социально-экономической ситуации, ориентирован не на трансляцию знаний. Педагогический работник сегодня — организатор образовательной среды, отвечающей требованиям избыточности и открытости, провоцирующей на активизацию самого субъекта обучения (ребенка, студента, слушателя курсов повышения квалификации). По сути своей, он занимает позицию наставника, тьютора, коуча в противовес устоявшейся традиционной позиции ментора. Но, если сам педагог не имеет опыта быть наставляемым, сопровождаемым или тьюторантом сможет ли он быть эффективным в этой роли?

В качестве инструмента для руководителя образовательной организации для поддержки учителей в системе профессионального развития может быть использован индивидуальный образовательный путь учителя. Этот инструмент содержит определенную последовательность этапов: диагностика профессиональных дефицитов; построение проекта по устранению дефицитов; реализация этого проекта и отражение выполняемой деятельности.

Руководитель образовательной организации, ориентированный на профессиональное развитие педагогов, с учетом выше обозначенного, занимает новую для себя ролевую позицию — позицию наставника. Он организует внутреннюю систему развития профессионализма педагогов, опираясь на принцип индивидуализации образовательного процесса, во взаимодействии с командой единомышленников конструирует среду таким образом, где у каждого педагога возникает внутренняя (осознанная) потребность в проектировании своего индивидуального маршрута профессионального развития, направленного на ликвидацию реальных профессиональных дефицитов.

Руководитель (управленческая команда) в роли наставника (а возможно и тьютора) через систему тьюториалов (индивидуальных и групповых) помогают каждому из педагогов осуществить рефлексию своей деятельности, сформировать перечень запросов, имеющих в своем основании профессиональные дефициты, проанализировать ресурсный потенциал образовательной организации (опыт, коллеги, материально-техническая база) и всего образовательного пространства за ее

пределами. Итогом таких тьюториалов может стать путь ликвидации дефицитов, индивидуальный маршрут профессионального развития.

Для того, чтобы такая система функционировала и давала необходимый результат важно простроить ее как с позиций содержания, так и с позиций нормативно-правового обеспечения, сделав ее частью внутренней системы методической работы. С чего же можно начать?

Курсы повышения квалификации как ресурс для развития индивидуализации. Традиционные курсы повышения квалификации, которые каждый педагог обязан проходить не реже чем раз в три года, все чаще становятся неким формальным событием в жизни каждого специалиста системы образования. Часто, обучение на курсах повышения квалификации идет в разрез с реальной практикой педагога, даже если он (педагог) видит возможность применения полученных знаний и навыков, методик в ходе обучения.

Как правило, после обучения учителей организации в системе не контролируют использование знаний в работе со обучающимися, в общении друг с другом и не анализируют влияние на успеваемость в школе. После внешнего обучения эффективному использованию новых методов менеджеры часто не изменяют нормы труда, при расчете заработной платы, особенно стимулирующей, не учитывают соблюдение новых правил. Поэтому, считаем, что запуск встреч (тьюториалов), направленных на осмысление всего того, чему научили за пределами образовательной организации — это возможность запуска конструктивных преобразований и инновационных процессов. Взаимодействуя друг с другом, учитывая специфику конкретной школы (или учреждения профессионального образования) педагоги начинают отбирать лишь то, что действительно будет работать здесь и сейчас, начинают формировать систему работы данной образовательной организации.

Корпоративный университет — форма индивидуализации развития кадрового потенциала образовательной организации. Комплексный подход к профессиональному развитию педагогов с учетом их индивидуальных особенностей, потенциала и роли в организации отражает изменения их профессионального уровня и мотивации. Одной из таких моделей может стать модель корпоративного университета с собственными модульными программами, которые разрабатываются совместно, а их освоение осуществляется на основании

выстроенных индивидуальных образовательных маршрутов. В качестве организационной формы целесообразно проводить тренинги и мастер-классы, а также учебные занятия, цель которых не получение теоретических знаний, а конструктивный анализ субъективного опыта конкретного учителя (преподавателя) на основе знаний, полученных во время курсов повышения квалификации, например, в региональном институте развития образования. Шаблон удивителен по своей простоте: если обученные сотрудники продолжают работать в тех же условиях, около 90% из них возвращаются к своим первоначальным бизнес-моделям. Оказывается, дело не только в сотрудниках и их отношении к обучению. Эффективность обучения в большей степени зависит от готовности руководства организовывать и контролировать деятельность обучаемых сотрудников с учетом их приобретенных профессиональных компетенций. И эта готовность должна быть сформирована еще до начала тренировочного процесса.

Задачи наставника (тьютора) в условиях индивидуализации профессионального развития педагога. Какие же задачи решает наставник (тьютор) обеспечивающий поддержку профессиональное развитие специалистов внутри образовательной организации?

Прежде всего, речь идет о сопровождении профессионального самоопределения специалиста, помощь в выборе направления пути карьерного роста и обогащения опыта работы. Существует огромное множество методик и технологий, но грамотный специалист — это тот, который смог выбрать для себя аутентичный формат взаимодействия с обучающимися, технологию.

Другим важным направлением работы наставника (тьютора) становится адаптация вновь прибывших в образовательную организацию специалистов. И речь тут не только о молодых специалистах, которые только начинают свой профессиональный путь, но и о тех, кто имеет опыт работы, но в ругой образовательной организации. Как известно, каждый коллектив имеет свои особенности, каждая организация — свою организационную культуру, и вопрос адаптации к ним имеет не последнее место в ситуации профессионального развития специалиста.

Наконец, наставник становится востребованным в ситуации подготовки к процедурам аттестации педагогических кадров, внедрению новых стандартов и повышению качества образовательных результатов.

Возможный алгоритм действия наставника (тьютора) в образовательной организации. С целью регламентации системы наставничества (тьюторства) в конкретной образовательной организации целесообразно разработать локальный акт, который смог бы определить роль участников образовательного процесса в реализации модели корпоративного университета, в системе построения и сопровождения индивидуальных маршрутов профессионального развития педагогов.

Простейший алгоритм действий может быть следующим: определить задачи наставника (тьютора) по отношению к конкретному педагогу, зафиксировать их в порядке, определить сопровождающего наставника (тьютора).

Этапы взаимодействия между наставником (тьютором) и педагогом.

Для организации работы с учителем репетитор анализирует личность учителя, поставленные задачи и составляет программу поддержки. В своем взаимодействии с учителем тьютор проходит три этапа.

На первом этапе создает «избыточную» образовательную среду для учителя. Наставник (тьютор) помогает раскрыть образовательный потенциал педагогу и оформить образовательный запрос. Помогает наставляемому (тьюторанту) выбрать социальные, инфраструктурные и культурные возможности для планирования пути профессионального развития.

На втором этапе сопровождает и осуществляет педагогическую поддержку. Поддержка педагогов — есть разнообразный процесс. Она направлена на развитие профессиональных, методических, психологических, педагогических и коммуникативных компетенций учителя. Наставник (тьютор) сопровождает учителя, по крайней мере, в четырех областях одновременно.

Направления педагогической поддержки:

1. Методическое: диагностирует педагогические проблемы сотрудника, помогает в их решении; при необходимости корректирует ход обучения.
2. Информационное: предоставляет учителю доступ к информации из баз данных, архивов и справочных ресурсов.
3. Организационное: помогает в поиске тренингов, необходимой литературы, учебников; направляет учителя на конференции, круглые столы, мастер-классы; сопровождает подготовку к участию в мероприятиях.

4. Коммуникативная: общается лицом к лицу с преподавателем, обсуждаются возникающие проблемы.

Таким образом, тенденция индивидуализации образовательного процесса создает необходимость индивидуализировать не только сам образовательный процесс, но и обеспечивать реализацию данного принципа в развитии профессионализма педагогов, создание реальных условий для построения маршрутов профессионального развития и системы их сопровождения, специфика которой определяется конкретной образовательной организацией, ее традициями и видением развития.

Литература

1. Александрова Е.А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития // Народное образование. — 2014. — № 9. — С. 180–187.
2. Ковалева Т.М. Плечо поддержки // Директор школы. — 2016. — № 9. — С. 53–58.
3. Логинов, Д.А. Индивидуализация образования, или Зачем школе тьютор? / Д. А. Логинов // Школа управления образовательным учреждением. — 2016. — № 2. — С. 11–16.
4. Теров А.А. Некоторые аспекты реализации модели ДПО на основе проектирования и реализации обучающимися ИОМ в условиях тьюторского сопровождения // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» — развитие личности; становление субъектности; формирование self skills. М.: Издательство «Ресурс». — 2020. — С. 315–333.

Каким должно быть дополнительное профессиональное образование педагогического профиля если рассматривать его как антропопрактику

Тёров Андрей Александрович,
к.п.н., старший научный сотрудник
лаборатории индивидуализации
и непрерывного образования
института непрерывного образования,
координатор тьюторских программ ДПО,
доцент дирекции образовательных программ
ГАОУ ВО МГПУ (Москва)
terovaa@mgpu.ru

Аннотация: В статье на основе анализа и обобщения шестнадцатилетнего опыта работы автора в сфере дополнительного профессионального образования, высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) по разработке и реализации образовательных программ тьюторского профиля, рассматриваются некоторые базовые характеристики современного дополнительного педагогического профессионального образования, которое обеспечивает запуск и поддержание процесса непрерывного образования, профессионально-личностного развития и роста мастерства современного педагога — педагога с методической компетентностью в области образовательной самостоятельности и образовательной самоорганизации.

Ключевые слова: Антропопрактический подход, дополнительное профессиональное образование, индивидуализация, методическая компетентность в области образовательной самостоятельности и образовательной самоорганизации, непрерывное образование, непрерывное профессионально-личностное развитие, образовательная самостоятельность, образовательная самоорганизация, тьютор, тьюторское сопровождение.

What should be the additional professional education of a pedagogical profile if we consider it as an anthropopractic

Terov Andrey Alexandrovich,

Ph.D., Senior Researcher

individualization laboratories and

continuing education

Institute of Continuing Education,

coordinator of tutoring programs for additional professional education,

Associate Professor of the Directorate of Educational Programs

GAU VO MGPU

(Moscow)

terovaa@mgpu.ru

Annotation: *Based on the analysis and generalization of the author's six-year experience in the field of additional professional education, higher education (bachelor's, specialty, master's) in the development and implementation of educational programs for a tutor profile, some basic characteristics of modern additional pedagogical professional education are considered, which ensures the launch and maintenance of the process of continuous education, professional and personal development and the growth of skill of a modern teacher — teacher with methodological competence in the field of educational independence and educational self-organization.*

Keywords: *Anthropopractic approach, additional professional education, individualization, methodological competence in the field of educational independence and educational self-organization, continuous education, continuous professional and personal development, educational independence, educational self-organization, tutor, tutor support.*

В ограниченных (прежде всего, требованиями к объему текстового содержания) рамках данной статьи мне хотелось бы вкратце, абрисно изложить свою точку зрения на проблему организации дополнительного профессионального педагогического образования, его содержательное, технологическое и ценностное «наполнение», соответствующее современным реалиям и перспективным целям и задачам развития общества, страны, отдельного человека и гражданина.

Для педагогического образования это особо значимо, т.к. именно педагоги, пройдящие по успешному пути такого образования, в результате которого прошло их профессионально-личностное становление и был запущен механизм непрерывного образования и самообразования, непрерывного профессионально-личностного развития, определяют успешность и эффективность трансформации образования, адекватной времени и гуманистическим ценностям. А дополнительное профессиональное образование на современном этапе чаще всего может обеспечивать непрерывность образования и профессионально-личностного развития — как главного атрибута учителя современного, профессионала, до момента «вступления» каждого педагога в режим самообразования, образования как особого образа жизни и стиля мышления и поведения, что можно считать некоей вершиной данного движения.

Данный текст представляет собой некие вводные размышления по итогам анализа моего 48-летнего пребывания в образовании (в том числе 29-летнего педагогического опыта и 16-летнего опыта включенности и сопричастности к разработке и реализации программ дополнительного профессионального образования, высшего образования тьюторского профиля в рамках деятельности научной школы Т.М.Ковалевой).

В контексте антроппрактического подхода представляется аргументированным и логичным тезис о направленности развития современного образования, выраженном в переходе к парадигме раскрытия человеческого потенциала ради достижения больших и малых общественно-политических и социально-экономических целей устойчивого развития. Данная парадигма предполагает непрерывность образования на протяжении всей жизни, переход каждого человека в режим самообразования, образования как особого образа жизни способа и средства самореализации и самоактуализации, выявления, принятия и поддержания аутентичности. Таким образом, человекоцентрированность образования (и не только его, но и всех направлений общественной и индивидуальной жизни, если рассматривать образование как целенаправленную, специально организованную деятельность по освоению культурного наследия предшествующих поколений, в традиционном для советской педагогики контексте), его индивидуализация и персонификация становятся ключевым содержанием и сущностью цивилизационного развития в XXI веке.

Анализ отечественных и зарубежных исследований показывает, что раскрытие человеческого потенциала, развитие человеческого капитала предполагают новые подходы к поиску ответов на вопрос: «А что есть современные результаты образования?». И это не традиционные, сформированные на основе субъект-объектных отношений знания, умения, навыки и даже компетенции, делающие их обладателя, способным производительно трудиться на стабильном рабочем месте, но и некие результаты, которые делают его способным продуктивно жить, трудиться, реализовывать свой потенциал в условиях неопределенности, многозадачности, ускорения развития всех сторон жизни человека и общества. Достигший таких результатов и постоянно расширяющий их арсенал человек будет способен и адаптироваться и адаптировать рабочее место, рабочий график и условия труда не только под поставленные производственные задачи, но и под индивидуальные особенности, запросы, потребности, устремления и цели. С подачи руководителя научной школы индивидуализации и тьюторства Т.М. Ковалевой к таким современным образовательным результатам в первую очередь стоит отнести Self Skills [1].

А чтобы трансформация образования, обеспечивающая достижение каждым обучающимся современных образовательных результатов осуществилась, важно решить ключевую задачу обеспечения подготовки адекватных новой миссии, грандиозным и постоянно меняющимся целям, цивилизационным вызовам, педагогических кадров. Как показывает опыт и практика, на наш взгляд, эта подготовка будет, прежде всего, заключаться в обеспечении запуска и поддержания для каждого педагога — субъекта процесса непрерывного образования, профессионально-личностного развития и роста мастерства современного педагога — *педагога с методической компетентностью в области образовательной самостоятельности и образовательной самоорганизации.*

В настоящее время, эту подготовку и этот переход каждого педагога в режим самообразования, непрерывного образования и профессионально-личностного развития имеет наибольшие шансы обеспечить именно дополнительное профессиональное педагогическое образование. Своё утверждение аргументируем следующими положениями, фактами:

- В современной ситуации именно дополнительное профессиональное образование задаёт непрерывность педагогическому образованию и курсу на профессионально-личностное развитие. Непрерывное

образование особое философское педагогическое явление, концепция и образовательная практика, рассматривающее образование в широком контексте как образ жизни, способ совершенствования и развития на протяжении всего индивидуального развития.

- Чтобы каждому педагогу, управленцу иметь набор необходимых профессиональных компетенций, обеспечивающих переход каждого обучающегося, школьника в режим самообразования, саморазвития, обеспечивающих становление и развитие комплекса навыков образовательной самостоятельности и самоорганизации, педагог, управленец должен сам «прожить такую образовательную историю», в деятельностном залоге освоить способы и средства самообразования, самоорганизации, самостоятельности в образовании. И педагог имеет гораздо больше шансов прожить такую историю в ДПО.
- ДПО имеет больше возможностей и ресурсов для организации диагностики, самодиагностики, мониторинга профессионально-личностного развития педагогических и управленческих кадров, для выявления интересов, запросов на профессионально-личностное развитие, диагностики не только профессиональных дефицитов (что в ближайшей перспективе может быть переложено «на плечи» цифровым инструментам и искусственному интеллекту), но и обеспечить принятие человеком самостоятельного решения о преодолении этих дефицитов во избежание отчуждения от этого процесса, субъект-объектных отношений, когда педагог выполняет задачи, спущенные сверху, хоть и «большим братом».
- ДПО в большей степени отличают гибкость, мобильность и лабильность образовательных программ, большие возможности в разворачивании кредитно-модульной, балльно-рейтинговой накопительной модели организации образования — сензитивной концепту смещения акцентов от ООП к ИОП, а также большие возможности в кадровом обеспечении программ — визит-преподаватели и т.д.
- В ДПО в большей степени отработаны возможности сетевого взаимодействия, имеются банки, карты образовательных и кадровых ресурсов, наработаны межрегиональные и межмуниципальные форматы взаимодействия
- ДПО — потенциальная площадка для разработки и применения цифровых инструментов — навигатора профессиональных

образовательных ресурсов, конструктора ИОП и ИОМ [2], агрегатора диагностики профессиональных педагогических компетенций и т.д.

Однако, перечисленные преимущества и потенциальные возможности системы дополнительного профессионального педагогического образования не позволяют решить хоть в сколь-нибудь значимой степени вышеописанные нами актуальные задачи. Необходимы новые модели и системные изменения дополнительного профессионального образования, некоторые базовые особенности и характеристики такого ДПО изложим ниже в тезисной форме. (С 2021-2022 учебного года в институте непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ в пилотном режиме начата разработка и апробация такой модели под рабочим названием «Модель многофункционального центра индивидуализированного дополнительного профессионального образования» — МФЦ ИДПО).

1. Содержание и процесс (подходы, технологии, методики, техники, форматы и т.д.), результаты дополнительного профессионального педагогического образования должны быть выстроены на принципах деятельностного подхода (более 75%) практик, стажировок, реального проектирования, исследования, апробации, интерактивных форматов взаимодействия; на принципах открытости и вариативности.
2. Содержание и процесс (подходы, технологии, методики, техники, форматы и т.д.), результаты ДПО выстраиваются на основе принципе индивидуализации. Индивидуализация — это предоставление каждому субъекту образования права и возможности на собственные цели, задачи, содержание, формы получения, средства, технологии, техники и приемы образования, предоставление условий и возможностей для проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов и / или профессионально-личностного развития и самореализации человека в качестве субъекта собственной жизни и профессиональной деятельности; индивидуализация ДПО характеризуется накоплением профессионально-личностного опыта, развитием навыков самостроительства и саморазвития. Индивидуализация реализуется в ДПО через предоставление неотъемлемого права и возможности на разработку и реализацию педагогом-обучающимся ДПО Индивидуального образовательного маршрута / индивидуального маршрута профессионально-личностного развития. Это можно сделать по меньшей

мере двумя путями — изначальное обеспечение выстраивание жополнительной профессиональной образовательной программы вокруг ИОМ педагога-обучающегося ДПО, либо построение и реализация педагогом ИОМ в имеющейся готовой дополнительной профессиональной образовательной программе).

3. Система ДПО функционирует и развивает исключительно на основе субъект-субъектных отношений, обеспечивающих субъектность и аутентичность, (индивидуальность, самость...) как преподавателя, так и педагога — обучающегося ДПО. Субъектность, аутентичность [3], самость проявляются в узнавании, знании себя, обеспечивающим осознанное (есть ответы что и как нужно освоить и в последствии применять и использовать) и осмысленное самоопределение (есть ответы на вопрос, а зачеми это мне как человеку и профессионалу), нести ответственность за самоопределение, проектировать и реализовывать своё настоящее и будущее (ИОМ и ИОП можно рассматривать как базовые способы проектирования и реализации будущего в образовании, посредством образования...).
4. Логика индивидуального пути педагога-обучающегося ДПО от предварительной диагностики и самодиагностики стихийного, неоформленного, неустойчивого профессионально-образовательного интереса через диагностику дефицитов зон и точек профессионального роста, принятие дефицитов и ответственное решение о необходимости их преодоления к вербализации профессионально-образовательного запроса. В связи с этим, важно решить задачу разработки и применения диагностического инструментария, регламентов экспертизы и диагностики деятельности серебряных наставников и студентов-тьюторов, а также меняющейся в процессе взаимодействия в направлении нарастания субъектности, самостоятельности и самоорганизации образовательной деятельности наставляемых, тьюторантов, в том числе экспертизы и диагностики достижения ими современных результатов образования — Hard Skills, Soft Skills, Self Skills и др. Затем в логике разворачивания профессионально-образовательной деятельности педагога в ДПО запрос трансформируется в процессе разработки ИОМ в образовательный заказ (с целями, алгоритмом, этапами движения к целям, ресурсной картой для достижения цели...). Далее реализация в условиях регулярной рефлексии

и корректировки ИОМ, ИМПЛР профессионально-образовательного заказа на основе практик, проб, деятельностных форматов. Завершается все итоговой рефлексией, проектированием, определением следующего шага профессионально-образовательного развития — что является одним из механизмов, обеспечивающих механизм непрерывности как цепочку ИОМ / ИМПЛР.

5. Ориентирование на проектирование и реализацию педагогом-обучающимся ДПО не единственно верного маршрута (ИОМ), программы (ИОП), а, скорее, альтернативных жизненных планов и стратегий, становление и развитие компетентности в сфере адекватной вызовам и изменениям корректировки жизненных, профессионально-образовательных, личных стратегий, программ, планов. Ситуация, когда не срабатывает ни одна из жизненных стратегий, программ и планов должна восприниматься наставляемым, тьютором взвешенно, продуктивно как важный и богатый материал, опыт, кейс для построения и реализации новых, адекватных и эффективных в изменившихся условиях стратегий, планов, программ.
6. «Ядерным» результатом профессиональной подготовки современного педагога, одним из важнейших результатов педагогического образования является методическая компетентность в области образовательной самостоятельности и образовательной самоорганизации. Компетентность — это способность действовать определенным образом, достигая определенного результата (решая задачу), способность, которая опирается на соответствующие знания и навыки. Компетентность — это интегрированный набор знаний, навыков и деятельностных установок, которые мобилизуются в определенном контексте для решения определенной задачи, для достижения определенного результата. Важно понимать, что 1) в знания включаются факты, цифры, идеи, теории, которые уже известны и способствуют пониманию данной задачи или предмета; 2) навыки — это способности к совершению конкретных действий, применять имеющиеся знания достижения запланированных результатов; 3) деятельностные установки — принципы, определяющие реакцию человека на идеи, людей и ситуации [4]. Методическая компетентность «образовательного самостроительства», особый тип компетенций, обеспечивающих

педагогическими, методическими средствами осознанное и осмысленное самоопределение человека любого возраста через образование и в образовании, видением его собственных приоритетов в той или иной деятельности, умением совершать осознанный выбор и проектировать, разрабатывать, реализовывать собственный индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальную образовательную программу.

7. Технологически наиболее эффективными средствами, способами, инструментами, техниками для решения в ситуации неопределенности проблем и задач различной сложности становятся технологии открытого образования, тьюторского сопровождения, картирования, вопрошания, развития критического мышления [5], и другие, следовательно, эти технологии должны найти достойное место в дополнительных профессиональных образовательных программах педагогического профиля.
8. Методическое, дидактическое, образовательное содержание такого педагогического дополнительного профессионального образования должно быть максимально гибким, модульным, вариативным, выстраиваемым совместно всеми субъектами образовательной деятельности в ДПО.
9. Дополнительные профессиональные образовательные программы педагогического профиля большей частью должны реализовываться при наличии позиции тьютора-образовательного консультанта, в условиях, когда в той или иной степени, в зависимости от индивидуального профессионально-личностного профиля, интересов и устремлений, готовности членов профессорско-преподавательского состава ДПО должно обеспечиваться распределенное тьюторское сопровождение — куратор программы, преподаватели, наставники, стажеры-тьюторы, супервизоры, эксперты и др. участники субъекты педагогической деятельности ДПО.
10. Должны иметь место как минимум два такта формирования, оформления дополнительной профессиональной образовательной программы:
 - «Черновая версия» — определяется проблематика, содержательная предметность, определяются рамки содержания и абрис наполнения;

- «Итоговая версия» на основе диагностики дефицитов, возможностей точек роста, запросов, интересов, ценностей из черновых проектов ИУП формируется итоговая версия программы для группы, обеспечивающая возможность реализации ИОМ / ИМПЛР (Индивидуальный маршрут профессионально-личностного развития проектируемое обучающимся продвижение индивидуума на определенном временном промежутке на основе реализации принципа индивидуализации, связанное с профессионально-личностным его самоопределением, с освоением им профессии, с профессиональным становлением и развитием) участников группы — педагогов, обучающихся в ДПО.
- Свои размышления по данной проблематике я надеюсь продолжать, углублять и расширять в последующих публикациях.

Литература

1. Ковалева Т.М. Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность, материалы XII Международной научно-практической тьюторской конференции (XXIV всероссийской конференции). — 2019. — С.11-18.
2. Дудчик С.В. Сопровождение индивидуального образовательного маршрута слушателя в ДПО (на примере серебряного университета ГАОУ ВО «МГПУ») // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 4 (53). С. 411-418.
3. Джозеф С. Аутентичность. Как быть собой. — М: Альпина Паблишер, 2021. — 304 с.
4. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / М.С. Добрякова [и др] — Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 с.
5. Хачатрян Э.В., Ковалева Т.М. Методы и технологии развития мыслительных компетенций студентов в процессе профессиональной образовательной подготовки тьюторов // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 3 (44). С. 378-386.

Раздел статей по теме «Теория и практика тьюторской деятельности и индивидуализации»

Вариации тьюторских практик в вузах России

Балясова Наталья Николаевна,
магистрант второго года, Московский городской педагогический университет, по программе
«Тьюторство в сфере образования»
старший преподаватель,
Томский государственный университет
BalyasovaNatalia@yandex.ru

Аннотация: В статье затрагивается тема разнообразия становящейся тьюторской практики в высших учебных учреждениях России, приводится возможная типология практик, рассматривается ряд кейсов существующих практик.

Ключевые слова: Тьюторские практики вузов, типология тьюторского опыта, тьюторство в России, тьюторская служба.

Variations of tutor practices in Russian universities

Balyasova Natalia Nikolaevna
2st-year student of the master's degree program
“Tutoring in the digital educational environment”
of Moscow City University,
Senior Lecturer, Tomsk State University
BalyasovaNatalia@yandex.ru

Annotation: The article addresses the topic of diverse tutor practice in higher educational institutions of Russia, provides a possible typology of practices, and considers a number of cases of existing practices.

Keywords: *Tutor practices of universities, typology of tutor experience, tutor practice in Russia, tutor service.*

Тьюторство для России всё ещё новая практика, бурно развивающаяся и видоизменяющаяся. В настоящее время тьюторство можно встретить на всех ступенях образования — от детского сада до высшего образования. Так же тьюторы появились в дополнительном образовании, тьюторы для взрослых, тьюторы в здоровьесберегающей сфере. В данной статье будут рассмотрены некоторые, встречающиеся в настоящее время, виды тьюторской практики в учреждениях высшего образования.

Изучая опыт тьюторской деятельности в вузах удалось выделить следующие подходы к организации данной работы:

- организованные тьюторские службы вуза;
- работающие тьюторами студенты-старшекурсники;
- тьюторы работающие на отдельных факультетах.

Можно выделить различные целевые направления работы тьюторов:

- помощь в адаптации, и сопровождение иностранных студентов всё время их обучения;
- помощь в адаптации первокурсников к университетской жизни;
- помощь в построении индивидуального образовательного маршрута в тех вузах, где доступна вариативность, например, применение модели «Liberal Arts» или «Ядро бакалавриата».

Так же есть различия по способу работы со студентами:

- обязательные групповые тьюториалы, предусмотренные в расписании;
- тьюторские курсы погружения в университетскую среду;
- индивидуальные добровольные обращения к тьюторам;
- обязательные индивидуальные занятия с тьютором.

Приведенные выше типы организации работы тьюторов и тьюторских служб не существуют в чистом виде. Всегда есть некоторая комбинация способов и средств, целей работы.

Рассмотрим ряд существующих практик, в подтверждение описанной выше типологизации.

Так, например, в Московском городском педагогическом университете в магистерской программе «Тьюторство в сфере образования» реализовано тьюторское сопровождение для первокурсников силами

второкурсников. Данная тьюторская практика является обязательной для второкурсников, она включена в учебный план, является их педагогической практикой. Основной задачей, которую руководитель практики ставит перед магистрантами — это тьюторское сопровождение в определении темы будущей ВКР первокурсника. Ни для кого не секрет, что магистратура — это не только обучение, но и научная работа, которую необходимо вести с самого начала обучения. Готовых тем будущих ВКР списком не существует. Области научных исследований не ограничены. И даже типов работы допускается три: исследование, проектирование, конструирование кейса. Конечно разобраться самостоятельно в такой вариативной среде очень сложно. Магистранты же второго года, во-первых, сами проходили этот нелёгкий путь всего год назад. Во-вторых, уже обладают собственной тьюторской практикой, овладели множеством инструментов и подходов для проведения тьюториалов. Такой симбиоз каждый год даёт свои плоды и уже к ноябрю магистранты первого года определяются с направлением своей будущей выпускной работы и её типом, а кто-то даже формулирует тему, в её первом приближении. Конечно в ходе проведения тьюториалов неизбежно оказывается помощь в адаптации к процессу обучения в магистратуре. Данная практика является обязательной как для первого, так и для второго курсов.

Другим ярким примером может служить тьюторская служба Томского государственного университета. Первоначально она создавалась для работы со студентами с высоким образовательным потенциалом, но в процессе развития произошли изменения и в начале тьюторы ТГУ стали работать с любым студентом, подавшим заявку на индивидуальный тьюториал, затем возник целый учебный курс, проводимый тьюторами; и в одном из институтов возникла своя тьюторская служба, так как там появилась модель обучения «Ядро бакалавриата». В настоящее время в рамках курса, получившего название «Погружение в университетскую среду» и проводимого в начале сентября на многих факультетах и институтах университета тьюторы не только помогают навигацией по избыточной среде университета, но и презентуют себя и тьюторскую службу вуза. Таким образом большинство первокурсников знакомится с данным подразделением и в дальнейшем они могут обращаться за индивидуальными тьюториалами.

Тема таких тьюториалов может быть абсолютно разной, всё зависит от запроса студента. Это и адаптация в университете первокурсника, и помощь с определением научного направления. Это может быть более детальная навигация. И даже профориентация дальнейшего профессионального развития. Так же в течении года тьюторы проводят групповые тьюториалы по разным темам, которые анонсируются в социальных сетях, и запись на них открыта и публична. Ещё одним направлением работы тьюторской службы ТГУ сейчас является обучение и поддержка тьюторов Института истории и политических наук. В данном институте в программу «вшит» курс занятий с тьюторами факультета для определения академического маршрута студента первого и второго курса в условиях вариативного учебного плана.

Ещё одним вузом с интересной тьюторской практикой является Тюменский государственный университет. В августе 2019 года учрежден Центр тьюторского сопровождения в рамках дорожной карты Повышения конкурентоспособности вуза. В штате пятнадцать тьюторов. Тьюторская служба призвана работать со всеми первокурсниками в рамках определения их академического маршрута на первом и втором курсе, так как вуз перешел на модель обучения «Ядро бакалавриата». Первой задачей тьюторов является построение академического маршрута. В дальнейшем тьюторы помогают определиться с профильными дисциплинами из вариативной части учебной программы. Также к тьюторам можно записаться на тьюториал посвященный другим вопросам. В рамках таких запросов может быть и адаптация в университетской среде, и смена направления обучения как внутри вуза, так и смена вуза в целом. Запрос у обращающегося может быть вовсе не сформулирован, тогда тьютор в начале помогает сформулировать запрос. Так же в структуре университета существует психологическая служба, и часть запросов может передавать туда ещё на этапе подачи заявки студентом на встречу.

Опыт организации тьюторского сопровождения в вузе через привлечение активных студентов можно изучить на примере Башкирского государственного педагогического университета им. Акмуллы. В 2014 году впервые было проведено обучение студентов старших курсов по образовательной программе «Тьюторское сопровождение в вузе» и стартовала Школа тьюторов БГПУ — студенческое объединение при отделе социально-психологической поддержки обучающихся.

Тьюторы-студенты осуществляют как групповые, так и индивидуальные консультации по вопросам образования, личностно-профессионального развития и самоопределения. На каждом факультете к каждой группе прикрепляется 2-3 тьютора, организуется тьюторская группа института / факультета со своим руководителем.

Модель тьюторского сопровождения образовательной программы Liberal Arts можно изучить на основе опыта Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ города Москвы. Программа бакалавриата, основанная на принципах Liberal Arts Education открылась в 2012 году. Важной особенностью данной образовательной модели является значительная вариативность учебных дисциплин и элективных курсов на всём протяжении обучения. Соответственно ещё на старте программы была запланирована тьюторская служба. Тьюторы в данном случае отвечают за личностно-образовательное сопровождение студентов первого курса и профессионально-образовательное сопровождение студентов, начиная со второго курса. У первого курса тьюториалы встроены в расписание и проходят в групповом формате и формате индивидуальных встреч по индивидуальному расписанию. Студенты старших курсов самостоятельно определяют объём тьюторского сопровождения.

В городе Новосибирске так же в стенах РАНХиГС встречается абсолютно другая практика тьюторского сопровождения. В данном случае работают русскоговорящие студенты со студентами иностранцами. Студенты волонтеры проходят обучение, в рамках которого они знакомятся как с педагогическими основами, так и с тьюторскими компетенциями. После успешно пройденного обучения данные студенты работают в Тьюторском центре, где организуется адаптационная поддержка студентов-иностранцев к российской действительности и российскому образованию, оказывается помощь при изучении русского языка, решаются какие-то бытовые вопросы, проводятся праздники, в рамках которых в неформальной обстановке иностранные студенты знакомятся с русской культурой, менталитетом, расширяют свой словарный запас.

Из приведенных немногочисленных примеров видно разнообразие тьюторской практики вузов. Анализируя сложившуюся ситуацию можно говорить о бурном развитии уникальной антропологической практики в российском высшем образовании.

Литература

1. Становление тьюторской модели современного университета в России: Коллективная монография. — Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. — 148 с.
2. Береговая, О.А. Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе / О.А. Береговая, С.С. Лопатина, Н.В. Отургашева // Высшее образование в России. — 2020. — Т. 29. — № 1. — С. 156-165. — DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-1-156-165.

Современные формы сопровождения педагогов на муниципальном уровне. Эффективные практики «Центра развития образования» города Братска

Безкровная Юлия Владимировна,
Центр развития образования
заместитель директора
по научно-методической работе
город Братск
scro-bezkrovnaya@mail.ru

Аннотация: Педагог является одной из ключевых фигур системы образования, от которого во многом зависит не только качество образования сегодня, но и будущее нашей страны завтра. В статье представлены подходы к организации методического сопровождения педагогов на территории города Братска.

Ключевые слова: Сетевые сообщества, неформальное образование, сопровождение индивидуального образовательного маршрута, ресурсы.

Modern forms of accompanying teachers at the municipal level. Good practices of "Education Development Center" of Bratsk

Bezkrovnaya Yuliya Vladimirovna,
Education Development Center
Deputy Director for Scientific
and Methodological Work
Bratsk
scro-bezkrovnaya@mail.ru

Annotation: A teacher is one of the key figures in the education system, on which not only the quality of education today depends, but the future of our country tomorrow as well. In this article we observe methodological support of teachers in Bratsk.

Keywords: Network communities, non-formal education, support of individual educational route, resources.

Современная действительность, характеристиками которой являются нестабильность, многозадачность, неопределенность и высокий темп изменений влияют не только на экономическую и политическую сферу жизни, но и круто меняют сферу образования.

На рынке труда активно появляются новые профессии, на передний план выходят новые компетенции и технологии, «социальный лифт» превращается в «лестницу Хогвардса» [Имакаев, Тьюторское сопровождение].

В данных условиях устоявшиеся десятилетиями рабочие циклы, становятся не актуальными и не эффективными, а схема: ВУЗ-курсовая подготовка и процедура аттестации 1 раз в 5 лет — просто не возможной. От современного педагога требуется постоянно находиться в инновационном процессе, действовать на перспективу, уметь ориентироваться и встраиваться в меняющиеся процессы, работать на результат. А как этого добиться, если в свое время и семья, и школа, и стены родной альма-матер готовили к другой реальности?

В рамках реализации федерального проекта «Современная школа» необходимо создание таких условий и механизмов, при которых педагог может понять свои профессиональные дефициты и сформировать маршрут профессионального совершенствования.

Многое уже делается на уровне федерации и региона, в том числе, активно начал свою работу центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Иркутской области, проводятся исследования компетенций педагогов и апробации оценочных процедур. Важным звеном в этом процессе является муниципальная методическая служба.

«Центр развития образования» города Братска реализует на муниципальном уровне практику индивидуализации профессионального развития педагогов, которая позволяет выстроить маршруты профессионального совершенствования как отдельным педагогам, так и целым командам образовательных организаций муниципалитета. Большое внимание методисты центра уделяют развитию профессиональных компетенций педагогов через формальные, неформальные и информальные формы образования.

Важной составляющей практики является вариативность и избыточность образовательной среды профессиональных сетевых сообществ педагогов. Остановлюсь подробнее на тех формах, которые сегодня являются актуальными и востребованными в педагогической среде Братска.

Работа педагогических сообществ выстраивается циклично. Продолжительность цикла — календарный или учебный год.

Сегодня в городе организовано 7 форм сообществ по 45 направлениям. Всего сетевыми сообществами охвачено 1739 педагогов (это 50% от числа всех педагогов Братска). Еще более 60 педагогов образовательных организаций и методистов центра развития образования оказывают участникам методическую и тьюторскую поддержку.

Школа современного педагога (ШСП) является универсальной формой сетевого взаимодействия и доступна для педагогов всех уровней образования. Работа сообщества организована с позиции индивидуализации. Такая форма позволяет участникам апробировать процесс сопровождения индивидуального образовательного маршрута на себе, освоить тьюторскую технологию и инструменты сопровождения, а потом использовать данные компетенции в работе с детьми. Участникам ШСП предстоит спроектировать и реализовать ИОМ и создать итоговый методический продукт. Продукт будет являться критерием успешного завершения курса обучения.

Школа совершенствования педагогического мастерства создана в 2020 году и ее название отражает содержание работы участников по вопросам развития профессиональных компетенций по организации занятий для детей с ОВЗ и проектной деятельности. Направления работы на слуху и на первый взгляд, достаточно отработаны, однако опыт проведения защиты итоговых индивидуальных проектов старшеклассников и реализация стандарта для детей с ОВЗ показывает, что в данных направлениях у нас еще много проблем.

Школа качества организована по запросу департамента образования города Братска. Это единственное сообщество, которое работает в режиме учебного года, поскольку привязано к итоговой аттестации обучающихся. Сообщество проживает четвертый цикл и в этом учебном году работает по направлению «Иностранные языки». Работа школы представляет собой серию семинаров и мастер-классов. В качестве экспертов, ведущих семинары и мастер-классы, привлечены педагоги с высокими показателями сдачи ЕГЭ; педагоги нашего города, прошедшие обучение в качестве экспертов ГИА, а также региональные эксперты. Участники Школы качества демонстрируют положительную динамику по результатам ЕГЭ по отработанным направлениям.

Участниками Педагогической лаборатории являются учителя биологии. Задачи лаборатории корректируются исходя из запросов группы участников. В прошлом году работа сообщества отработывала электронные и цифровые инструменты для организации урочной и внеурочной деятельности. И к ситуации дистанционного обучения это сообщество оказалось одним из самых подготовленных. Их опыт активно транслировался на весенних методических мероприятиях не только муниципального, но и всероссийского уровня.

Педагогическая мастерская. Данная форма сетевого взаимодействия реализуется для педагогов ДОУ с 2016 года, и является продолжением деятельности лаборатории современных технологий. Состав участников мастерской ограничен 20-25 педагогами. Это обусловлено спецификой работы сообщества. В педагогических мастерских педагоги-мастера обучают педагогов, желающих освоить определенную технологию. Важен тот факт, что все педагоги, выступающие в роли мастеров, сами осваивали технологию у авторов или известных в стране носителей. Педагоги, прошедшие курс обучения в Педагогической мастерской, творчески применяют полученный опыт в своих образовательных организациях.

В этом году мы открыли 5 мастерских для педагогов ДОУ и 2 мастерские для педагогов общеобразовательных организаций. Надеемся, что через год полученные в мастерских компетенции помогут участникам успешно применить и расширить использование опыта мастерских на базе своих образовательных организаций.

Основной задачей участников Педагогических студий является отработка инструментария и презентация опыта ДОУ, реализующих инновационные образовательные программы («ПроДетей», «Вдохновение»), УМК и технологии в дошкольных организациях участников («Технология «Ситуация» УМК «Игралочка» и «Технология «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича»). Специфика работы студии — в изучении принципиальных основ программы и методологии, их обсуждение и апробация на практике.

Группы инновационной деятельности (ГИД) были апробированы педагогами дошкольных образовательных организаций в прошлом цикле деятельности сообществ и доказали свою актуальность. Задачами групп является отработка таких компетенций педагогов, как формирование педагогами у дошкольников умений организовывать

самостоятельную деятельность; рефлексивных умений и навыков у детей. Также Задачей ГИД является отработка ряда аспектов по внедрению программы «Вдохновение» музыкальными руководителями и инструкторами по физической культуре.

Результат работы всех сообществ представляется на ежегодном Фестивале сетевых сообществ. Формат и содержание самого фестиваля ежегодно меняются (презентационные площадки, стажировки, мастер-классы и пр.; онлайн и офлайн форматы), но вот уже который год неизменным остается Выставка итоговых методических продуктов и научно-практическая конференция, которая имеет межмуниципальный статус.

Принцип открытости деятельности сетевых сообществ поддерживается работой Образовательного портала города Братска.

Важной для развития инновационной среды является ресурсность самого «Центра развития образования». Сегодня наш центр один из немногих в Иркутской области имеет лицензию на осуществление образовательной деятельности. Поэтому мы имеем возможность разрабатывать собственные программы, отвечающие запросам нашего муниципалитета. Сегодня таких программ уже 14.

Специалистами центра также реализуются другие формы методических мероприятий (вебинары, семинары, квартирники, веб и онлайн-марафоны, челленджи, сетевые проекты и профессиональные конкурсы), актуальные в реалиях и тенденциях сегодняшнего дня.

Практика сопровождения педагогов начала свое становление несколько лет назад. В 2017 году она прошла сертификацию в МТА была рекомендована для распространения на федеральном уровне, а летом 2020 года прошла процедуру ресертификации и доказала свою эффективность.

Сегодня уровень образования Братска является одним из самых высоких в Иркутской области и даже за ее пределами. Ежегодно образовательные организации нашего города становятся базой для проведения региональных стажировочных сессий, представляют опыт своей работы на методических площадках форумов Байкальского и Московского международного салона образования.

Второй год Братск является участником проекта «Взаимообучение городов» и опыт наших образовательных территорий — один из самых востребованных на мероприятиях проекта.

Обучающиеся Братска ежегодно становятся победителями Всероссийской олимпиады школьников, успешно показывают себя на чемпионатах компетенций Worldskills, выходят в финал федерального проекта «Большая перемена».

Педагоги Братска каждый год пополняют список победителей региональных, федеральных и международных конкурсов.

Признание опыта работы «Центра развития образования» подтверждается результатами конкурсных мероприятий. В 2020 году МАУ ДПО «ЦРО» стал победителем межмуниципального конкурса «Новые формы методической работы?!» в двух номинациях, победителем всероссийского конкурса «Лидеры отрасли» и «500 лучших образовательных организаций страны — 2020». По решению экспертов Международной академии общественного признания «Центр развития образования» города Братска получил престижную премию и звание лучшей в стране организации дополнительного образования.

Литература

1. Технология деятельностных проб: учебно-методическое пособие/ Редакторы: Имакаев В.Р., Таизова О.С., Харченко М.М. — Пермь: АНО ДПО «Сетевой институт ПрЭСТО». — 2018. — 111 с.

Динамика развития личностного компонента психолого-педагогической компетентности тьютора в условиях модернизации системы образования

Бутенко Оксана Юрьевна,
аспирант ИНО МГПУ,
г. Москва
oksana.b09@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются тенденции динамики содержательного наполнения личностного компонента психолого-педагогической компетентности тьютора. Акцентируется внимание на ведущих профессионально значимых качествах личности тьютора, продиктованных требованиями современного общества.

Ключевые слова: Психолого-педагогическая компетентность тьютора, личностный компонент психолого-педагогической компетентности, self skills, субъектность, саморегуляция, саморазвитие.

Dynamics of the development of the personal component of the psychological and pedagogical competence of the tutor in the conditions of modernization of the education system

Butenko Oksana Yuryevna
graduate student of MCU
oksana.b09@mail.ru

Annotation: The article discusses the trends in the dynamics of the informative content of the personal component of the psychological and pedagogical competence of the tutor. The attention is focused on the leading professionally significant qualities of the tutor's personality, dictated by the requirements of modern society.

Keywords: Psychological and pedagogical competence of the tutor, personal component of psychological and pedagogical competence, self skills, subjectivity, self-regulation, self-development.

Проводимые изменения в системе образования продиктованы требованиями современного общества и направлены на инициацию и поддержку программ и проектов, которые способствовали бы развитию человеческого потенциала обучающихся (конкурентоспособности) и решению атрибутивных задач (образовательные пространства, обмен культурой, коммуникации, понимание, субъектность).

В данном контексте педагогические работники должны будут играть особую роль, при которой, по мнению Александра Асмолова, руководителя «Школы антропологии будущего», им необходимо будет поддерживать в обучающихся тягу к самостоянию, созданию собственной картины мира.

В данном контексте учитель начинает приобретать новые педагогические позиции и компетенции — мастер, тьютор, наставник и др. А это уже вопрос других стандартов — профессиональных.

Российское образование отреагировало на вызов времени, в том числе, введением профессии тьютор, профессиональный стандарт которого был принят в январе 2017 г.¹, результативность деятельности которого зависит, в том числе, от уровня развития психолого-педагогической компетентности специалиста.

Психолого-педагогическая компетентность тьютора, по нашему мнению, представляет собой интегративную характеристику, включающую три основных взаимосвязанных компонента:

- когнитивный компонент (психолого-педагогическая грамотность / hard skills);
- деятельностный компонент (психолого-педагогические умения / soft skills);
- личностный компонент (профессионально значимые качества личности / self skills, как компетенции своего потенциала и развития, творческого строительства собственной жизни).

Следует отметить, что в структуре психолого-педагогической компетентности тьютора личностному компоненту отводится ведущая роль.

Действительно, на результат тьюторской деятельности влияют многие параметры, в том числе и особенности самого

¹ Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», наименование должности — «Тьютор», приказ Минтруда России от 10 января 2017 г. № 10н.

субъекта деятельности — специфика его психического состояния, особенности коммуникации, эмоциональные проявления, энергетика и другие значимые качества личности.

Таким образом, при построении работы тьютор склонен отталкиваться не столько от психологических особенностей другого человека, сколько от собственных личностных характеристик (черт характера, отношений, мотивов и др.) [1].

В этой ситуации, несомненно, становятся актуальными исследования личностного компонента психолого-педагогической компетентности специалиста сферы «человек-человек».

По результатам исследования в рамках выпускной квалификационной работы (Программа формирования психолого-педагогической компетентности тьютора, 2018 г.) ведущими профессионально значимыми качествами личности тьютора выступали рефлексивность, эмоциональная привлекательность и толерантности к неопределенности.

Исходя из требований динамично развивающегося мира и специфики определения компетентности, можно с уверенностью сказать, что психолого-педагогическая компетентность педагогического работника не будет являться застывшей характеристикой. Это динамическая компонента в структуре его личности, развитие которой обусловлено как внутренними потребностями самоактуализации, так и внешними требованиями, связанными с изменениями социально-профессионального контекста.

В целях актуализации содержания личностного компонента психолого-педагогической компетентности тьютора нами было проведено анкетирование, где изучалось мнение магистрантов первого курса направления подготовки «Тьюторство в сфере образования»². Использование опроса магистрантов при изучении профессии основано на предположении, что специалист, имеющий мотивацию и значительный опыт работы, в том числе в области антропопрактик, погруженный в систему и содержание профессиональной деятельности, знакомый с техникой рефлексии, способен определить, какие личностные качества в наибольшей степени обеспечивают успех при выполнении профессиональных обязанностей — сопровождении по индивидуальному образовательному маршруту.

² В опросе приняли участие 45 человек.

--	--	--

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ БУНИ ПРОРАЩИВАНИЯ И ПРОЦЕССОВ

--	--	--

Таблица 3. Сравнительная таблица ведущих качеств личности тьютора

№	2018 год	2020 год
1	рефлексия	эрудированность
2	эмоциональная привлекательность	организованность
3	толерантность	субъектность
4	эмпатия	эмпатия
5	гибкость	стрессоустойчивость
6	коммуникабельность	коммуникабельность
7	организованность	ответственность
8	способность к сотрудничеству	рефлексия
9	эрудированность	толерантность
10	креативность	гибкость
11		саморазвитие/ самообразование
12		креативность

Результаты исследования показывают, что происходящая модернизация в системе образования и усиление социальных функций тьютора привели к изменению системы ценностей, сделали акцент на развитии, в первую очередь, субъектности специалиста, включая способность к саморегуляции, готовность к саморазвитию и самообразованию.

Именно субъектность, селф-компетентности как навыки построения себя и заботы о себе выходят в настоящее время на одну из ведущих ролей в психолого-педагогической компетентности тьютора.

Литература

1. Бутенко, О.Ю. Психолого-педагогическая компетентность тьютора: структура и содержательное наполнение / — сборник трудов конференции «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность», материалы XII Международной научно-практической конференции

(XXIV Всероссийской научно-практической конференции). — Межрегиональная тьюторская ассоциация, 2019 г.

2. Ленглер, О.А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы / О.А. Ленглер. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2012. — № 11 (46). — С. 440-442. — URL: <https://moluch.ru/archive/46/5654/> (дата обращения: 23.12.2020).
3. Петровский, В.А. «Субъектность» в пространстве культуры и наяву / Мир психологии. 2015. № 3, с. 14-37.
4. Петровский, В.А. Субъектность как состоятельность/ Psychology Journal of the Higher School of Economics. 2015. Vol. 12. N 3. P. 86-130.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
6. Щедровицкий, П.Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981-1996 годов/ П.Г. Щедровицкий — М: Политическая энциклопедия, 2018. — 359 с.

Сверхзадача тьюторства — развитие проактивности в пространстве внутренней свободы

Ветров Сергей Владимирович,
Йошкар-Ола,
директор Института педагогического образования,
кандидат технических наук
vetrov@ukr.net

Хомченко Наталья Евгеньевна,
Новосибирск,
заместитель директора Института
педагогического образования,
аспирант Московского педагогического
государственного университета
mirror_s@mail.ru

Аннотация: В статье продолжается обсуждение гипотезы, что основанием для формирования программы тьюторской деятельности является понятие проактивности в фундаментальном принципе человеческой природы, открытом Виктором Франклом.

Ключевые слова: тьюторство, проактивность, внутренние опоры, внутренняя свобода.

The overriding task of tutoring is the development of proactivity
in the space of inner freedom

Vetrov Sergei Vladimirovich,
Yoshkar-Ola,
Director of the Institute of Pedagogical Education,
Ph.D. in technical sciences
vetrov@ukr.net

Khomchenko Natalya Evgenievna,
Novosibirsk,
Deputy Director of the Institute of Pedagogical Education,
P.G. of the Moscow State Pedagogical University
mirror_s@mail.ru

Annotation: The article continues the discussion of the hypothesis that the basis for the formation of the program of tutoring is the concept of proactivity in the fundamental principle of human nature, discovered by Viktor Frankl.

Keywords: tutoring, proactivity, inner support, inner freedom.

Зачем тьюторство? Ответ на этот вопрос важно постоянно проблематизировать в силу того, что тьюторство как профессия проходит стадию развития, а следом педагогическое образование мыслится как становящаяся антропопрактика.

Одна из главных задач образования — подготовить молодых людей к вхождению во взрослую жизнь, научить решать жизненные проблемы и профессиональные задачи. Всегда ключевой практической целью в этом смысле была передача опыта. В начале XXI века человечество вошло в жизнь, которой никогда раньше не было: время подготовки стало больше, чем циклы изменения базовых технологических знаний. Передача опыта становится малоэффективной. В этом ускорившемся мире мы не знаем, какие задачи встанут перед человеком завтра и, соответственно, какие знания и инструменты нужно передавать сегодня для успешного решения завтрашних неизвестных нам задач. Встал вопрос поиска иных опор для принятия адекватных решений завтрашних задач, для самоопределения в ситуациях, о которых мы сегодня ничего не знаем.

В предыдущей статье [1] мы выдвинули гипотезу, что такой новой опорой может стать проактивность человека. Напомним, что проактивностью Виктор Франкл назвал способность человека осознанно выбирать свою реакцию на внешние события. Франкл открыл фундаментальный принцип человеческой природы: между событием и реакцией на него человек имеет свободу выбора. Приведём ещё раз цитату австрийского философа и психолога: «Человеческая свобода —

это конечная свобода. Человек не свободен от условий. Но он свободен занять позицию по отношению к ним. Условия не обуславливают его полностью. От него — в пределах его ограничений — зависит, сдастся ли он, уступит ли он условиям. Он может также подняться над ними и таким образом открыться и войти в человеческое измерение» [2]. Проактивность складывается из синергетического сочетания четырёх составляющих: 1) самосознания; 2) совести; 3) воображения; 4) независимой воли [3]. Эти составляющие и являются внутренними опорами для принятия человеком решения в ситуации неопределённости.

В предыдущей статье мы наметили базовые направления работы тьютора: содействовать способности тьюторанта заботиться о себе для совершенствования сознания себя в качестве субъекта деятельности (самосознание); развивать воображение как инструмент «предчувствования» будущего; уделять внимание своей совести как умению чувствовать «правду между людьми», быть ответственным перед прошлым. А также укреплять независимую волю, нравственно-волевые характеристики личности. Для реализации данной сверхзадачи тьюторской деятельности необходимо, чтобы тьютор прежде всего сам обладал развитой проактивностью.

Попробуем выделить ключевые задачи, которые должен решать тьютор, развивая проактивность тьюторанта.

Самосознание (англ. self-consciousness) — осознание человеком себя как индивидуальности, направленность сознания человека на самого себя. Осознание себя как индивидуальности не может быть полноценным без системного и целостного представления о мире, о других индивидуальностях. Это знания о мире, пропущенные через себя, через своё отношение к ним. А значит, это «живые» знания, востребованные человеком, а не навязанные ему извне. Это возможно в том случае, если ребёнок занимает субъектную позицию. В противном случае переданные ему знания складываются в памяти, но это «мёртвые» знания. Они не заказаны человеком и в момент принятия решения не открываются, не являются для него опорой.

Лучшим способом развития второй составляющей проактивности, воображения, является чтение книг. Книга — это модель, версия жизни, зашифрованная в буквенных знаках и оживающая при соединении с воображением читателя. При этом задача стоит не только в том,

чтобы дети читали книги, а чтобы они любили читать книги, получая при этом информационное и эстетическое удовольствие. Только такое чтение текстов эффективно развивает воображение.

Возможно, одним из самых плодотворных направлений развития совестливости является знакомство с судьбами великих людей. Примеры их жизней, поступков, поражений и побед, в которых проявлялась их совесть, дают пищу молодой душе для осознания себя в том, что Симон Соловейчик назвал правдой, живущей между людьми, — в совести.

Наконец, работа над укреплением независимой воли может быть заключена как одно из направлений в том, что тьюторант должен стремиться каждое дело, и большое, и малое, доводить до конца, вырабатывать в себе дисциплину, уважение к порядку, стремиться к тому, чтобы сделанное им было целостным, законченным.

Работа по формированию проактивности будет эффективной, если проводится в пространстве внутренней свободы человека. Чем шире, глубже внутренняя свобода, тем крепче внутренние опоры его личности, тем более адекватные решения будет находить человек для новых задач, тем более успешным будет его самоопределение в сложных ситуациях завтрашней вероятностной ускоряющейся многослойной жизни.

Проведём обзор философских подходов к пониманию и овладению пространством внутренней свободы для формирования проактивности как опоры человека в новой изменившейся жизни.

Для Мераба Мамардашвили задача философа состоит не в том, чтобы изменить мир, а в индивидуальной работе человека над собой. Цель этой работы — научиться слушать и слышать себя, свой внутренний голос. Действовать, соотносясь с этим внутренним голосом, без каких-либо внешних указаний и авторитетов. На это и направлена тьюторская активность — помочь человеку стать субъектом своей образовательной деятельности и — шире — любой значимой для него деятельности, занять осознанную жизненную позицию. Мамардашвили считал, что «жизнь есть усилие во времени». Человеку необходимо постоянно совершать усилие, чтобы оставаться в жизни, быть живым. «Мы интуитивно догадываемся, что не все живо, что кажется живым. Ведь очень многое из того, что мы испытываем, что мы думаем и делаем, на самом деле — мертво. Любое подражание

чему-либо или кому-либо — мертво, потому что это — не твоя мысль, а чужая, потому что это — не твое истинное чувство, а стандартное, не то, которое ты испытываешь сам» [3].

Цель — осознать свою самость (Бога в себе, по Карлу Юнгу). Быть, а не казаться. Стараться в каждом «здесь и сейчас» быть живым. Эту непростую задачу, связанную с внутренней работой, легче достигать, особенно в начале жизненного пути, когда рядом твой наставник. Особенность сегодняшнего момента есть то, что на смену идее призвания, потребности человека посвятить себя внутреннему поиску приходит идея построения им своей карьеры. Внешнее доминирует над внутренним. Это значительно упрощает сущность человеческой жизни и делает ее выхолощенной, уводя человека от его предназначения. От состояния внутренней свободы. Мамардашвили настаивает: «В философии свободой называется внутренняя необходимость. Необходимость самого себя» [4].

Начиная с Канта, выделяются два аспекта толкования свободы: «свобода от» и «свобода для». Первая определяет внешнюю свободу: экономическую, политическую, физическую. Вторая — внутреннюю свободу: интеллектуальную, духовную, нравственную. Эрих Фромм поставил вопрос: «Иметь или быть?» Иметь — значит зависеть: «Зависеть или быть?». Современное общество, общество потребления, — это общество «имеющих», следовательно, «зависимых», «несвободных». Как преодолеть зависимости, продвигаясь к свободе, прежде всего внутренней свободе? Здесь надо отметить, что внутренняя свобода ограничивается лишь уровнем развития и сознанием конкретной личности. Границы внутренней свободы каждый может устанавливать сам.

Рассматривая внутреннюю свободу как пространство формирования тьюторской позиции, выделим критерии свободы внутренней и внешней. Первый критерий — способность видеть и изменять границы. Внутренняя свобода, в отличие от внешней, потенциально безгранична. Для тьютора крайне важно осознавать и чувствовать границы — как внутренней свободы, так и внешней. Очевидно, нужно понять, что создаёт и удерживает границы: страх, отсутствие знаний, опыта, наличие предубеждений, принятые нормы и принципы и т. д. Как изменять границы, соблюдая свои интересы и чужие. Второй критерий — время отклика, реакция на изменяющуюся действительность. В пространстве внешней свободы требуется определённое время для принятия

решений в силу того, что приходится учитывать обстоятельства, интересы других субъектов, правила и законы. Внутренняя свобода позволяет, а порой требует мгновенно реагировать на окружающую действительность. «Честь должна быть защищена мгновенно!» Третьим критерием является то, что внутренние свободы отдельных людей существуют независимо, они не взаимодействуют между собой, в то время как внешние свободы находятся в постоянном взаимодействии.

С развитием человека его внутренняя свобода, как правило, постоянно расширяется. Для тьютора важно осознавать и управлять этим процессом. Ибо в пространстве внутренней свободы и происходит становление и развитие тьюторской позиции специалиста, а также формирование субъектности его подопечного. При этом важно понимать, что одним из поразительных философских открытий есть нежелание человека принимать свободу как дар. Большинство боится свободы, неспособно на личностный поступок, предпочитает в своей жизни опираться на стереотипы и стандарты. Американский философ Эрих Фромм описал этот феномен человеческого поведения как бегство от свободы. Следствие такой самоизоляции — одиночество [5].

Симон Соловейчик отмечает, что внешняя свобода «может быть у человека и у всех людей сразу; внутренняя свобода — только у одного, у этого. Ни народ, ни группа людей не могут обладать внутренней свободой. Это свойство отдельного человека, внутреннее качество человека. Внутренне свободный человек принципиально избавлен от необходимости сражаться и отстаивать себя. Для него свобода должна быть незаметной, как воздух, которым мы дышим» [6].

Виктор Франкл подчёркивает: вся сложность в том, что вопрос о смысле жизни должен быть поставлен иначе. Надо понять самим и объяснить сомневающимся, что дело не в том, чего мы ждем от жизни, а в том, чего она ждет от нас. Человек не должен спрашивать, в чём смысл его жизни, но скорее должен осознать, что он сам и есть тот, к кому обращён этот вопрос.

Завершая статью, мы не завершаем работу по исследованию проактивности как новой опоры вместо традиционной — опыта, для решения принципиально новых задач завтрашнего дня. Опыт был дан человеку извне, из всего того, что было накоплено другими людьми. Проактивность есть внутренняя опора человека, индивидуальная, им выращенная в пространстве внутренней свободы.

Литература

1. С. Ветров, Н. Хомченко. Позиция проактивности как основание и рамка тьюторской деятельности//Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» — развитие личности; становление субъектности; формирование self skills. Материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции) 27-28 октября 2020 г. / Научные редакторы: Е.А. Волошина, Т.М. Ковалева, А.А. Теров, 2020. — С. 60-67.
2. В. Франкл. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
3. М. Мамардашвили. Психологическая топология пути. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2014.
4. М. Мамардашвили. Необходимость себя. М.: «Лабиринт», 1996.
5. Э. Фромм. Бегство от свободы. Человек для себя. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2006.
6. С. Соловейчик. Талант свободы. Заметки к манифесту. М.: Газета «Первое сентября», № 13, 2010.

Тьюторское сопровождение проектной деятельности обучающихся в начальной школе (из опыта педагогической практики)

Воеводина Татьяна Владимировна

Московский городской педагогический университет
студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
г. Москва
tatiana.voevodina.2017@mail.ru

Фоменко Марта Васильевна

Московский городской педагогический университет
студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
г. Москва
zolotovavilon@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается значимость тьютора в образовательном процессе, а также важность тьюторского сопровождения обучающихся в проектной деятельности на примере конкретных тем. Эта статья будет полезна учителям начальной школы, выпускникам педагогических вузов, родителям и законным представителям обучающихся.

Ключевые слова: Тьютор, тьюторское сопровождение, педагог, проектная деятельность, проект, младший школьник.

Tutoring support of project activities of students in primary school (from the experience of pedagogical practice)

Voevodina Tatyana Vladimirovna

Moscow City University
Student, Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow
tatiana.voevodina.2017@mail.ru

Fomenko Marta Vasilyevna

Moscow City University Student,
Institute of Pedagogy and Psychology of Education
Moscow
zolotovavilon@mail.ru

Annotation: *The article considers the significance of a tutor in the educational process, as well as the importance of tutor support of students in project activities on the example of specific topics. This article will be useful for primary school teachers, graduates of pedagogical universities, parents and legal representatives of students.*

Keywords: *Tutor, tutoring support, teacher, project activity, project, junior student.*

Актуальность данной темы связана с тем, что все больше специалистов в сфере образования твердят о том, что обучение должно учитывать потребности ребенка. Но как это осуществить? Ведь чтобы знать потребности ученика, педагог должен интересоваться его жизнью вне школьных предметов. Перед маленьким человеком стоит огромная задача — познать самого себя, а для этого ему нужен внимательный помощник. Так появилась новая педагогическая фигура — тьютор.

В Российской Федерации должность тьютора утверждена и введена Приказами Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 05 мая 2008 года № 216-н и 217-н (зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11731 и № 11725). Тьюторство в современном образовании — это педагогическая позиция, которая связана с организованной специальным образом системой образования, при этом учебный процесс, режим и характер занятий выстраиваются исходя из познавательного интереса, склонностей и способностей ученика [2].

В чём же разница между учителем и тьютором? У учителя фокус внимания направлен на предмет, который он преподаёт, а у тьютора на интересы человека. Эта разница фокусов разводит позицию тьютора и позицию учителя. Таким образом, тьютор это не только помощник для ребёнка в решении его жизненных задач, он также помогает педагогу сформировать образовательную среду, создать индивидуальный образовательный маршрут, найти доступный способ подачи материала и т. д.

В настоящее время существует множество моделей тьюторского сопровождения обучающихся в образовательном процессе, каждая из которых представляет собой сложную систему, обеспечивающую особый подход к способностям и проблемам детей.

Ожидаемые результаты регулярной тьюторской работы:

- 1) поисковая активность учащихся, творческие способности, желание исследовать интересные вопросы;
- 2) мотивация тьюторантов к обучению и навыки самостоятельного достижения образовательного результата;
- 3) открытость тьюторантов к коммуникациям с разными взрослыми и детьми;
- 4) уверенность тьюторантов в собственных возможностях достижения целей;
- 5) эмоциональная устойчивость, настойчивость тьюторантов.

Под технологией тьюторского сопровождения участников понимается целенаправленная деятельность тьютора, способствующая максимальному включению обучающегося в деятельность, становлению его как субъекта личного развития, формированию мотивов и интересов.

Одной из технологий тьюторского сопровождения является проектная деятельность. На современном этапе проектная деятельность рассматривается как личностно ориентированная технология, интегрирующая в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентационные, исследовательские, поисковые и другие методики. Для педагогов актуальным становится использование таких приемов и методов, которые формируют умение самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, умение выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения [1].

Тьюторское сопровождение обучающихся в проектной деятельности содержит в себе и научно-методическую, и психологическую поддержку от момента формулирования замысла до его реализации и рефлексии полученных результатов.

В нашей практике мы ориентировались на пособие А.И. Савенкова «Методика исследовательского обучения младших школьников». Перед обучением правильному формулированию исследовательского аппарата мы познакомились с обучающимися. Нами использовались игры на знакомство, например, «Правда или ложь» (нужно назвать

свое имя и три факта о себе, два из которых — правда, а один — ложь. Остальным нужно догадаться, что именно является ложью), «Расскажи о себе в трех словах» (каждый называет 3 любые слова, которые наиболее полно его характеризуют).

Сама методика проведения включает два этапа: тренировочные занятия и самостоятельные учебные исследования.

Начнем с тренировочных занятий, где можно провести, например, мини-исследование «Как справиться с волнением за 1 минуту?» Этот этап сопровождается вводной беседой о том, что такое проектная деятельность, как она проводится, разбирается каждая часть проекта, то есть мы знакомим обучающихся с научным аппаратом исследования, либо повторяем его, если дети уже не первый год занимаются проектной деятельностью. Здесь важно подобрать тему мини-исследования, которая точно увлечет детей и будет им полезна в жизни, чтобы на следующее занятие они шли с радостью. На тренировочных занятиях мы выполняем задания для развития умений видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, делать умозаключения и др.

Приведем пример задания для развития умения формулировать проблему:

«Продолжи рассказ»

«Утром ученик вместе с другом спешил в школу. Они стояли на светофоре, ожидая зеленого света, как вдруг на большой скорости ехала машина по огромной луже и окатила его, испачкав школьную форму...»

Продолжи рассказ от имени: самого ученика; его друга, которого не окатили; других пешеходов; водителя автомобиля; учителя, к которому и опаздывали ученики.

Тьютор приводит пример, затем ребятам дается несколько минут на обдумывание. Если детей не больше 5, то каждому надо будет выбрать одну из предложенных тем. Потом каждый делится своим вариантом развития событий.

Далее уже переходим ко второму этапу — проведение самостоятельных исследований.

Тьютор выступает в роли наставника и советчика в организации дальнейшей деятельности. Конечно, обучающиеся могут сами выбрать тему проекта, изучением которой они хотели бы заниматься,

однако зачастую именно тьютор предлагает тему или вариацию тем проектов, исходя из интересов самого ребенка.

Для помощи в определении темы мы с детьми играли в игру **«Шляпа»**. Правила такие: один человек подходит и тянет наугад бумажку с вопросом и отвечает на него.

Что тебе интересно больше всего?

Чем хочется заниматься в первую очередь (математикой, спортом, и т.п.)?

Какие профессии тебе интересны? и др.

Возможно использование **«Мозгового штурма»**.

Если вопросы не помогали в выборе темы, то детям предлагались области знаний (изображенные на облачках), с обратной стороны которых ребенок мог увидеть список тем.

Плюс ко всему, тьютор, обладая большей осведомленностью в требованиях к проектной деятельности, оказывает неоценимую помощь в формулировании целей, задач, гипотезы проекта. Одновременно с этим, обучающиеся учатся самостоятельно рассуждать, что в дальнейшем приведет к их большей самостоятельности при осуществлении проектной деятельности.

После выбора темы, начинается сбор материала. Тьютор предлагает юным исследователям список необходимых источников (книги, статьи, ссылки). Этот пункт также может даваться в качестве домашнего задания. Например, по теме исследования «Влияет ли оформление школьных стен на эмоциональное состояние учеников?» ребята находили и читали интересные статьи, выделяли важную информацию. Пример одного из таких заданий: обучающимся выдавалась таблица, поделённая на две колонки. В первой колонке были выписаны необходимые цвета для школьных стен, а во второй колонке юные исследователи ставили плюсы и минусы при анализе своей школы. На следующем занятии, мы, проверяли и обобщали полученные данные. Основная задача тьютора на данном этапе — задать алгоритм действий, чтобы ребенок впоследствии сам мог осуществлять работу с данными, уметь выделять главное и второстепенное, правильно распределяя информацию в своем проекте.

От типа проекта: практический или теоретический, зависит выбор дальнейших действий: могут выполняться различные упражнения, тренинги по своей теме, игры, проводиться опросы и анкетирования. Так в начале нашего проекта «Эмоциональный интеллект: что это,

для чего и можно ли развить его в себе?» обучающиеся ответили на вопросы методики Н. Холла для оценки эмоционального интеллекта, а уже в конце всей работы мы проводили с ними опрос Шутте «Эмоциональный интеллект». Таким образом, мы измерили начальный уровень эмоционального интеллекта, и на протяжении всей проектной работы ребята выполняли упражнения и тренинги, нацеленные на развитие их эмоционального интеллекта. Тем самым, они могли сравнить полученные результаты в начале и конце проекта, порассуждать и сделать вывод, можно ли развить эмоциональный интеллект или нет.

Когда проект был подготовлен, юные исследователи учились составлять доклад и презентацию, репетировали текст, готовили буклеты или альбомы. Шаблоны буклетов готовятся тьюторами заранее. В них ребята самостоятельно заполняют аппарат исследования, записывают интересные факты, выполняют задания (например, «Заполни таблицу и сравни цвета твоей школы с необходимыми цветами из литературы, которую мы изучили», «Составь и запиши советы и рекомендации»). С примерами буклетов вы можете ознакомиться, перейдя по ссылкам из списка литературы.

Завершающим этапом является анализ итогов проекта, где ребенку с помощью тьютора важно увидеть результат своей деятельности и провести рефлексию после защиты своего проекта перед одноклассниками, родителями и экспертами.

Таким образом, тьютор — это не человек, знающий ответы на все вопросы обучающихся, это, прежде всего специалист, который сопровождает деятельность учащихся на всех этапах, качественно организует информационный обмен и побуждает учеников к постоянному саморазвитию. В особенности, в процессе проектной деятельности тьютор помогает развить умение оценивать результаты своей деятельности, учит работать с информацией, взаимодействовать в команде и планировать свою деятельность, нацеленную на получение какого-то результата.

Литература

1. Долгошеева Е. В., Кондакова И. В., Корякина Г. А. Особенности организации проектной деятельности обучающихся начальных классов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. № 3. С. 16–24.
2. Клишина О.Н. Роль тьютора в проектной деятельности учащегося // Инновационная наука. 2016. № 6–2. С. 220–223.
3. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. Самара: МГПУ, 2004. 78 с.

Интернет-документы

1. Воеводина Т.В., Колгушкина С.А., Титова Т.А. Эмоциональный интеллект: что это, для чего и можно ли развить его в себе? // Известия ИППО. 2021. URL: <http://izvestia-ippo.ru/tematicheskie-sborniki-dlya-issledova-2/> (дата обращения: 27.07.2021).
2. Хрусталёва Н.В., Лыко Ю.А., Фоменко М.В. Влияет ли оформление школьных стен на эмоциональное состояние учеников? // Известия ИППО. 2021. URL: <http://izvestia-ippo.ru/tematicheskie-sborniki-dlya-issledova-2/> (дата обращения: 27.07.2021).

Особенности развития профессиональных компетенций педагогов, работающих в предпрофессиональных педагогических классах

Гончарук Светлана Юрьевна,
старший методист Городского методического центра
Департамента образования и науки
города Москвы, г. Москва, Россия
(109044, г. Москва, ул. Воронцовская, 6А)
goncharuk.svetlana@mail.ru

Аннотация: В статье представлены особенности организации и реализации проекта предпрофессионального образования «Новый педагогический класс в московской школе», выявлены проблемы развития профессиональных компетенций педагогов общеобразовательных организаций, работающих в педагогических классах, рассмотрены общие подходы, определяющие приоритетные направления профессионального развития педагога предпрофессиональных классов.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессиональное развитие, педагог, предпрофессиональное образование, педагогический класс.

Specifics of the development of professional competencies in teachers of pre-professional pedagogical classes

Goncharuk S.U.,
Moscow Methodology Centre,
head methodology specialist of Moscow
Methodology Centre of Moscow
Department of Education and Science:
Moscow, Russia (109044, Vorontsovskaya 6A).
goncharuk.svetlana@mail.ru

Annotation: The article presents the specifics of implementing a pre-professional education project of the New Pedagogical Class in Moscow Schools, identifies the

problems of developing professional competencies in teachers of pedagogical classes, considers general approaches that determine the priority directions of professional development of a pre-professional classes' teacher.

Keywords: professional competency, professional development, teacher, pre-professional education, pedagogical class.

В сфере образования постоянно происходят перемены, связанные, прежде всего, с изменениями в обществе. Следовательно, сотрудники, работающие в системе образования, должны не только постоянно быть готовыми адекватно реагировать на происходящие изменения и адаптироваться к ним, но и организовывать педагогическую деятельность в соответствии с изменениями и запросами общества. Этот базовый тезис необходимо закладывать в систему подготовки будущих специалистов уже на уровне общего образования и далее организовывать такую подготовку на протяжении всего непрерывного образования в дальнейшей жизни. Чтобы подготовить специализированные кадры, способные организовывать педагогическую деятельность в постоянно изменяющихся условиях, система образования сама должна развиваться и совершенствоваться, соответствуя интересам общества и государства.

Ключевыми задачами национальных проектов «Образование» (01.01.2019 — 31.12.2024) [12] и «Наука» (01.10.2018 — 31.12.2024) [11] являются «достижения глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования», «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» и «обеспечение присутствия Российской Федерации в числе пяти ведущих стран мира, осуществляющих научные исследования и разработки в областях, определяемых приоритетами научно-технологического развития». Для решения поставленных задач необходимо внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс.

Важно сформировать эффективную систему выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, направленную на профессиональное самоопределение и профессиональную ориентацию обучающихся.

В системе профильного образования реализуются проекты, интегрирующие возможности гибкой организации обучения и создания вариативных учебных планов, ресурсы дополнительного образования, технологические возможности перспективных работодателей выпускников, современное учебное оборудование. Одним из примеров дальнейшего развития профильного обучения является предпрофессиональное образование, реализуемое на основе партнерства школ, ведущих вузов, высокотехнологичных производственных предприятий, научных и медицинских организаций. Основными задачами предпрофессионального образования являются выявление одаренных детей, создание условий для приобретения ими знаний и навыков, чтобы подготовиться к получению профессионального образования в выбранной ими сфере [14].

В период с 1990-х гг. начались исследования понятий «компетенция» и «компетентность» в рамках педагогических дисциплин. В исследованиях В.И. Байденко [2]; В.П. Бездухова, С.Е. Мишиной, О.Б. Правдиной [3]; А.Г. Бермуса [4]; В.В. Варгановой [5]; В.Ф. Взятышева [6]; Т.Е. Исаевой [7]; Л.С. Лисицыной [8] и многих других авторов компетенция стала определяться как взятая в момент включения человека в деятельность квалификационная характеристика. Компетентность в данном случае рассматривается как готовность специалиста выполнить поставленные перед ним задачи, то есть как образовательный результат.

Отечественные научные издания середины-конца XX века в содержание понятия «компетентность» включали наличие необходимых личностных характеристик, а также знаний, умений, навыков, способов и приемов их реализации в деятельности [15]. Так, Б.Д. Эльконин определяет компетентность как «меру включенности человека в деятельность (в ее социальный «срез»). Важно не наличие у индивида внутренней организации чего-то, а возможность использования того, что есть» [18].

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой рассматривается понятие «компетентный» — знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области и понятие «компетенция» —

круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг полномочий, прав [13]. В «Советском энциклопедическом словаре» понятие «компетенция» определяется как знание и опыт в той или иной области [16].

По мнению Н.В. Кузьминой, к профессиональным качествам педагога, в ключе профессионально-педагогической компетенции, относятся [10] педагогическая эрудиция; педагогическое целеполагание; педагогическое (практическое и диагностическое) мышление; педагогическая интуиция; педагогическая импровизация; педагогическая наблюдательность; педагогический оптимизм, педагогическая находчивость; педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

При этом следует отметить недостаточную разработанность условий развития профессиональных компетенций учителей, работающих именно в предпрофессиональных классах.

Департамент образования и науки города Москвы уделяет особое внимание организации профильного образования. С 2015 года начали свою работу проекты по предпрофессиональному образованию. В настоящее время в системе московского образования успешно развиваются предпрофессиональные классы: «Инженерный класс в московской школе», «Медицинский класс в московской школе», «Курчатовский проект», «Академический класс в московской школе», «Кадетский класс в московской школе». С 2019 года реализуется проект «ИТ-класс в московской школе», а с 2020 года — «Медиакласс в московской школе».

Организация профильного обучения, в том числе и предпрофессионального образования возможна только при наличии высококвалифицированных кадров, способных реализовывать программу профильных дисциплин с учетом актуальных тенденций.

Для решения этой задачи в 2016 году Московским городским педагогическим университетом совместно с Городским методическим центром Департамента образования и науки города Москвы был запущен проект «Новый педагогический класс в московской школе».

Возникает потребность в развитии специальных профессиональных компетенций и профессиональных качеств педагогов, работающих в предпрофессиональных классах. Рассмотрим некоторые особенности организации и реализации проекта «Новый педагогический класс в московской школе».

В течение 2017–2018 и 2018–2019 учебных годов Московский городской педагогический университет совместно с образовательными организациями города Москвы проектировал образовательную деятельность и апробировал различные формы работы в рамках проекта с учетом требования времени, образовательных запросов обучающихся и родителей, возможностей образовательных организаций.

Образовательные программы педагогических классов ориентированы на формирование у обучающихся педагогических компетенций с использованием инструментов психологии, педагогики и социологии, ресурсов социокультурной сферы города Москвы и включают изучение учебных предметов гуманитарного цикла на углублённом уровне, освоение программ учебных курсов по выбору обучающихся, курсов внеурочной деятельности по направлениям, связанным с социальной сферой и сферой образования.

Рассматривая педагогический класс с позиций социокультурной обусловленности, следует отметить, что он является важным компонентом в системе образования, направленность которого выражается в социальной миссии [17], в обеспечении культурного уровня выпускников школы, обучающихся в педагогических классах, — будущих педагогов, чья профессиональная практика направлена на осуществление культуротворческой деятельности в том числе.

Таким образом, можно отметить, что учителя предпрофессиональных педагогических классов должны иметь представления о происходящих в образовании изменениях, касающихся содержания, образовательных технологий, нормативного и учебно-методического обеспечения, принципов оценивания результатов. Современные реалии чётко определяют статус учителя и уровень его профессионализма, обеспечивающий практическую направленность учебной деятельности с применением разнообразных технологий и форм обучения.

Педагог, работающий в предпрофессиональных классах, должен знать нормативные документы, определяющие концепцию профильного образования; владеть методологическими понятиями реализации личностно-ориентированного, индивидуального и компетентностного подходов; в совершенстве владеть предметным содержанием на профильном уровне; знать принципы составления элективных курсов в целях достижения максимальных результатов обучения; знать методики

и технологии организации разных видов практической деятельности учащихся, таких как проектная и исследовательская; учитывать психологические особенности обучающихся, связанные как с индивидуальными особенностями развития, так и возрастными изменениями, особенно в сложный переходный период.

К профессиональным умениям педагога предпрофессиональных классов следует отнести умение проектировать учебный процесс с учетом индивидуализации обучения, позволяющего ученику самостоятельно организовать творческую или исследовательскую деятельность; способность применять разнообразные виды и формы деятельности, создающие максимально комфортные условия для достижения целей профильного обучения; умение проводить мониторинг, диагностику и контроль результатов обучающихся в процессе реализации индивидуальных учебных планов, корректировать индивидуальную траекторию учащегося в соответствии с возникающими трудностями и промежуточными результатами обучения; организовывать условия для профессионального самоопределения учащихся.

Помимо навыков, умений, профессиональная компетентность педагога характеризуется также и личностными качествами, отражающими готовность к работе в педагогических классах — особенности характера и темперамента, памяти, мышления, восприятия, способность к адаптации, проектированию собственной деятельности.

Таким образом, требования к компетентности педагогов, реализующих предпрофессиональное обучение школьников педагогических классов, приводят к возникновению необходимости специализированного обучения педагогических кадров, начиная с общеобразовательных уровней образования, профессиональной подготовки и профессионального развития педагога [1], который должен не только вписываться в реальный социокультурный контекст, но и постоянно непрерывно профессионально-лично развиваться.

Литература

1. Антонов Н.В. Социально-педагогическое проектирование профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва, 2018.
2. Байденко В.И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования. — Новгород: НГУ, 1999. — 440 с.; Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. — М., 2002. С. 22–46.
3. Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.Б. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. Самара, 2001.
4. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. [Электронный каталог]/ адрес доступа: <http://www.eidos.ru/journal/> 2009.
5. Варганова В.В. Формирование профессиональной компетентности студентов будущих учителей в контексте театральной деятельности. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Ижевск, 2007. — 22 с.
6. Взятых В.Ф. Методология проектирования в инновационном образовании // Инновационное образование и инженерное творчество: Сб. — М.: Ассоциация НТТ «Эвристика», 1995. — 251 с.
7. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. Педагогика. — 2006. — № 9. — С. 55–60.
8. Лисицына Л.С. Теория и практика компетентностного обучения и аттестаций на основе сетевых информационных систем. — СПб: СПбГУ ИТМО, 2006. — 147 с.
9. Иванова О.А., Антонов Н.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации [Текст]/ О.А. Иванова, Н.В. Антонов// Журнал Вестник Нижневартонского государственного университета / — 2019.
10. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина. Тексты лекций. — Гомель: Изд-во Гомельского государственного университета, 1976.
11. Национальный проект «Наука». Электронный ресурс. URL: <http://government.ru/rugovclassifier/851/events/> (дата обращения: 27.08.2021).

12. Национальный проект «Образование». Электронный ресурс. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 27.08.2021).
13. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка — М.: Азбуковник, 1999. — 897 с.
14. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т./ Гл. ред. В.В. Давыдов. — Т. 1 — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. — 678 с.
15. Советский энциклопедический словарь/ гл. ред. Прохоров А.М. — М.: Энциклопедия, 1988. — 614 с.
16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.
17. Хуторской А. В. Миссия ученика как основание его стремлений и компетентностей. Научный результат// Педагогика и психология образования, 2018. — Т. 4, № 1. — С. 51–64.
18. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. — Красноярск, 2002. — 67 с.

Сопровождение разработки идеи проектной и исследовательской работы на конкурс в условиях экосистемного подхода

Демидова Елена Анатольевна,
директор ресурсного центра
института непрерывного образования
Московского городского педагогического университета,
demidovaea@mgpu.ru

Аннотация: Конкурсы предоставляют обучающимся возможность получить опыт проектной и исследовательской деятельности, реализовать свои творческие возможности. Идея проекта должна быть перспективной, а для этого при разработке проекта требуется координация всех участников команды.

Ключевые слова: разработка идеи, проектная работа, обучающиеся, научный руководитель, тьютор, команда, экосистемный подход.

Accompaniment of the development of ideas project and research work in the competition in an ecosystem approach

Demidova Elena A.,
director of the Resource Center
of the Institute for Continuing,
State Autonomous Educational Institution
“Moscow City University”
demidovaea@mgpu.ru

Annotation: Competition provide schoolchildren with the opportunity to gain experience in design and research activities, to realize their creative potential. The idea of the project must be promising, and this requires the coordination of all team members during the development of the project.

Keywords: project work, research work, idea development, schoolchildren, supervisor, tutor, team, ecosystem approach.

Современная цивилизация становится все более сложной, это приводит к массовому спросу на «компетенции будущего», которые позволяют людям успешно действовать в условиях, ожидаемых социально-экономических и технологических изменений. В обществе востребованы люди, обладающие «жесткими» (hard skills) и «гибкими» (soft skills) навыками, успешно развивающиеся в любой профессиональной сфере, коммуникабельные, гибкие, способные самостоятельно принимать решения, работать в командах, умеющие общаться с коллегами по всему миру.

Педагогам важно создавать такое уникальное образовательное пространство для ребенка, в котором организация, содержание и реализация образовательного процесса осуществляется за счет деятельности заинтересованных и взаимодействующих между собой людей. «Мы должны перейти к более сложной модели образования, которая дает множество маршрутов, и предоставляет человеку возможность вырастить себя как уникальную личность, развиваться и получать необходимые навыки в течение всей жизни. Это предпосылка, по которой возникают образовательные экосистемы. Они возникают через партнерство между множеством участников. Этот переход происходит достаточно просто по всему миру. Потому что научиться сотрудничать друг с другом, не приказывать, а через кооперацию, взаимный интерес и партнерство создавать сложные образовательные программы и продукты — это то, чему мы сегодня должны учиться [1]», — так считает Павел Лукша.

Проектная и исследовательская деятельность является для обучающихся важным шагом на пути интеграции теоретических знаний и практических навыков, умения работать в коллективе, приобщения к современным достижениям науки и техники. Обучение, которое осуществляется в деятельности, через самостоятельное приращение новых знаний, компетенций, переосмысление имеющегося опыта, применительно к новым задачам, важно для школьников. Участие школьников в разработке проектов на конкурс научно-технологических проектов будет способствовать формированию у них навыков проектирования.

Московский городской конкурс исследовательских и проектных работ обучающихся (далее — МГК) является региональным отборочным этапом Всероссийского конкурса научно-технологических

проектов «Большие вызовы». Проводится конкурс в целях выявления и развития у обучающихся 7-11 классов города Москвы творческого потенциала и интереса к проектной, научно-исследовательской деятельности. МГК выполняет роль основного инструмента отбора участников на научно-технологическую проектную образовательную программу «Большие вызовы» (ОЦ «Сириус»). Организатором МГК является Департамент образования и науки города Москвы. Координацию организационного, информационного и методологического обеспечения осуществляет Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования города Москвы «Центр педагогического мастерства».

Московский городской педагогический университет является одним из ресурсных центров МГК, на который возлагаются задачи по сопровождению научной и методической поддержки проектной и исследовательской деятельности обучающихся на базе образовательных организаций, а также предоставление лабораторий, оборудования, расходных материалов (при возникновении потребностей) для выполнения проектных и исследовательских работ обучающихся, организация взаимодействия с экспертами профильных предприятий.

Университетом обеспечивается сопровождение нескольких направлений МГК:

1. Большие данные, искусственный интеллект, финансовые технологии и машинное обучение;
2. Когнитивные исследования;
3. Нанотехнологии;
4. Умный город и безопасность.
5. Внутри тематических направлений конкурса определены секции, приоритетные для вуза:
6. Анализ данных в образовании: от малых данных к большим;
7. Нанотехнологии;
8. Когнитивные исследования в образовании;
9. Кибербезопасность в образовании;
10. Дизайн городской среды;
11. Педагогика и психология в образовании.

В МГПУ реализуется инициативный проект «Методическое сопровождение обучающихся 7-11 классов и их научных руководителей из числа

педагогов общеобразовательных организаций города Москвы, студентов и профессорско-преподавательского состава МГПУ с использованием цифрового ресурса для участия в МГК» [3]. Цель проекта — оказать помощь и поддержку школьным командам в подготовке проектных работ для МГК с использованием возможностей цифрового ресурса, что, как следствие, даст в перспективе возможность развития системы наставничества в связке **«преподаватель образовательной организации высшего образования (эксперт / наставник) — научный руководитель проекта (педагог) — тьютор (студент) — обучающийся»**. В данном случае такой подход ведет к изменению способов учиться, главным принципом деятельности становится принцип взаимосвязанности и сотрудничества.

Центром проекта являются обучающиеся. Они исследуют проблему, выполняют практическую часть проекта, оформляют полученный результат. Важно, чтобы школьники были увлечены темой проекта и обладали необходимыми знаниями и навыками для его реализации. В рамках выполнения конкурсной проектной работы предполагается, что в команде задействовано от трех до пяти обучающихся. У каждого участника свои обязанности в команде. Условно можно выделить следующие роли: генератор идей, аналитик, архитектор или проектировщик, редактор и другие.

Генератор идей отвечает за поиск новых идей, планов и подходов, ищет новые знания и сведения. Аналитик же обрабатывает информацию, помогает выделить самое важное. Архитектор придает законченную форму действиям команды, фиксирует результаты исследований, оформляет презентацию. Разумеется, эти роли не закрепляются на всё время создания проекта: периодически проводится в команде ротация, перераспределяются обязанности.

Для того, чтобы направлять работу обучающихся, с ними всегда работает педагог. Его роль в проектной команде — **научный руководитель**. Несомненно, педагогам школ необходимо освоение спектра современных образовательных технологий: case-study, критического мышления, обучения навыкам командной работы над проектом, навыкам сотрудничества и партнерства, изучения особенностей организации исследовательской и проектной деятельности с одаренными детьми. Владение такими современными компетенциями и навыками позволяет эффективно участвовать в конкурсе научно-технологических проектов.

Зачастую именно педагог является вдохновителем проекта, человеком, который мотивирует своих учеников. Прежде чем начнется работа над проектом, научный руководитель совместно с обучающимися должен ответить на ряд следующих вопросов:

1. Для чего создается данный проект? Существует ли на самом деле потребность в этом проекте? Как в дальнейшем будет использоваться данный проект?
2. Каким должен быть проект для того, чтобы соответствовать поставленным задачам?
3. Какие из необходимых для реализации проекта знаний, умений и навыков обучающиеся имеют сейчас, а какие будут иметь к моменту выполнения определенного требуемого вида работы?
4. Как лучше распределить обязанности среди членов команды?

Изучив информацию, полученную в ходе ответов обучающихся на эти вопросы, научный руководитель помогает школьникам составить план работы и определить обязанности каждого участника команды. Именно педагог помогает составить список литературы и ресурсов, необходимых для осуществления проекта. Он также координирует разработанный проект с правилами конкурса и сроками его проведения.

Расширению возможностей команды может способствовать привлечение **экспертов**, занятых в отрасли, связанной с проектной работой, а также преподавателей высших учебных заведений, которые могут выполнять и роль экспертов, и роль **наставников** по отношению к научным руководителям. Они предлагают методы и приемы, которые могут быть использованы в работе с обучающимися, указывают на возможные ошибки и недочеты в работе научного руководителя, а также подсказывают, как их устранить.

Подготовке проекта на конкурс может помочь привлечение студентов, готовых выступить в качестве **тьюторов**. Студенты организуют работу в команде, мотивируют к деятельности, оказывают необходимую поддержку школьникам. Тьюторы работают непосредственно с детьми, проводят с ними занятия по тимбилдингу, развивая у них навыки эффективной коммуникации и взаимодействия в команде.

При организации работы команды по разработке идеи проекта между участниками команды соблюдается определенная кооперация и форма отношений. Педагог может обратиться за помощью

к научному эксперту. Преподаватель университета может подсказать, какие действия следует предпринять педагогу для побуждения обучающихся к успешной разработке идеи, посоветовать методические материалы или собственные наработки по проектной деятельности. Если на определенном этапе разработки потребуется научная информация или данные, недоступные педагогу, эксперт может лично включиться в обсуждение темы с обучающимися в рамках живого общения или по дистанционной связи.

Тьютор может присутствовать и участвовать в обсуждениях команды, но не в разработке непосредственно. Его задача — работать с командой, а не с самим проектом. Свою работу тьютор обязательно координирует с педагогом. Студенту важно чувствовать настрой команды, чтобы знать, когда требуется его участие. Вовремя включившись в процесс, он может предотвратить перерастание рабочей дискуссии в обычный спор, тем самым спасти команду от раскола[2].

На этапе, когда разработан первый вариант идеи, её рассматривает научный руководитель. Если у него возникают трудности или сомнения, он может обратиться за помощью к эксперту. Важно в этот момент не упустить из виду требования к конкурсной проектной работе.

После того, как идея проекта будет рассмотрена и скорректирована несколько раз, её окончательный вариант рассматривает вся команда, включая тьюторов, эксперта и научного руководителя. Вносятся последние коррективы, преподаватель вуза дает советы по реализации проекта, а обучающиеся предлагают перспективные идеи по дальнейшей разработке.

Образовательные экосистемы объединяют учащихся и сообщества, стремясь к раскрытию их индивидуального и коллективного потенциала [4]. Ответственный подход каждого члена команды к своей части работы позволит добиться успеха в разработке идеи проекта, создаст прочную основу для будущей конкурсной работы, а связи, налаженные между членами команды в ходе разработки, сделают процесс работы эффективнее.

Литература

1. П. Лукша. Экосистема — это сообщество сообществ/ Павел Лукша. — Учительская газета, № 19 от 11 мая 2021. URL: <https://ug.ru/pavel-luksha-ekosistema-eto-soobshhestvo-soobshhestv-2/> (дата обращения: 12.09.2021).
2. Безмельницына Н. Прием «Ледокол», или как «растопить лед» между учениками / Наталья Безмельницына. — Pedsovet.su. Сообщество взаимопомощи учителей, 2017.
3. Инициативный проект ресурсного центра ИНО МГПУ URL: <http://metod711mgpu.tilda.ws/dpo> (дата обращения: 12.09.2021).
4. Сколково. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/> (дата обращения: 12.09.2021).

Тьюторское сопровождение формирования образовательной самоорганизации подростков

Дмитриева Анна Егоровна

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет
магистрант 2-го курса Дирекции образовательных программ
магистерская программа «Тьюторство в сфере образования»

г. Москва

anja-dmitrieva00@rambler.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования у подростков навыков образовательной самоорганизации; сделана попытка обосновать тьюторское сопровождение как средство становления у обучающихся данных навыков; представлены разные подходы к трактовке понятия «самоорганизация».

Ключевые слова: Образовательная самоорганизация, тьюторское сопровождение, целеполагание, планирование, саморегуляция, рефлексия, диагностика, индивидуализация, технологии открытого образования, открытая образовательная среда, индивидуальная образовательная программа.

Tutoring for the formation of educational self-organization of adolescents

Dmitrieva Anna Egorovna

Moscow City University

2st-year student of the master's degree program
“Tutoring in the digital educational environment”

Moscow

anja-dmitrieva00@rambler.ru

Annotation: The article deals with the problem of formation of educational self-organization skills in adolescents; an attempt is made to justify tutor support as a means of developing these skills in students; different approaches to the interpretation of the concept of “self-organization” are presented.

Keywords: *Educational self-organization, tutor support, goal setting, planning, self-regulation, reflection, diagnostics, individualization, technologies of open education, open educational environment, individual educational program.*

Самоорганизация, как комплекс навыков и компетентность, становится одним из самых важных направлений развития детей и подростков. Современные вызовы и риски не оставляют выбора: они обязывают участников образовательного процесса решать сложные учебные проблемы, выстраивать индивидуальные образовательные траектории. Обучение в средней и старшей школе требует от подростков гибкости, многозадачности, так как одновременно школьник посещает учебные занятия, готовится к олимпиадам, экзаменам, осуществляет проектную деятельность, занимается дополнительно по профильным предметам, посещает спортивные, творческие занятия. Педагоги школ способствуют в значительной мере формированию внутригрупповой самоорганизации, но не внутриличностной. Индивидуальная работа с личными дефицитами и запросами школьников в целеполагании, планировании, рефлексии, самоконтроле, саморегуляции проводится классными руководителями или родителями в случае неудовлетворительной успеваемости учащихся, но не с целью профилактики их неуспеваемости и уменьшения уровня тревожности; проводится чаще в форме бесед, информирования. Проблема состоит в потребности субъектов образования в формировании образовательной самоорганизации у подростков и неготовности к данному процессу общеобразовательной государственной школы, так как недостаточно разработаны методические основы и организационные механизмы качественного повышения уровня данных навыков у подростков; отсутствует четкий инструментарий и нормативные документы, вследствие чего критерии результативности формирования навыков и задачи педагогов в этом направлении размыты.

Самоорганизацию ученые понимают как: личностное образование; процесс; элементы процесса с личностными характеристиками; приемы и техники, повышающие эффективность; высший уровень профессиональных способностей [1]. Анализ исследований в области самоорганизации позволяет говорить о разработанности педагогических, психолого-педагогических методик по диагностике и формированию

отдельных составляющих самоорганизации. Перечислим некоторые из них: «Опросник самоорганизации деятельности», разработанный Е.Ю. Мандриковой для изучения особенностей саморегуляции, включающий в себя шкалы «Планомерность», «Целеустремленность», «Настойчивость», «Фиксация», «Самоорганизация», «Ориентация на настоящее» [2]; опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, направленный на диагностику развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающий показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств — гибкости и самостоятельности [3]. Следующие инструменты диагностики, косвенно связанные с составляющими процесса самоорганизации, могут быть полезны для детального рассмотрения каждого конкретного дефицита подростка в навыках организации своей деятельности: опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» Н.Г. Милорадовой, А.Д. Ишкова; тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева; методика «Диагностика ученических целей» А.В. Хуторского; «Методика диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников» Е. Лепешовой; тест «Индекс жизненной удовлетворенности» в адаптации Н.В. Паниной; опросник на социально-психологическую адаптивность А.К. Осницкого; тест на выявление готовности к саморазвитию В. Павлова; тест по изучению индивидуального стиля учебной деятельности Н.С. Копеиной. В процессе изучения научной литературы была выявлена связь между проведением исследований и разработкой диагностических средств. Например, уровень самоорганизации познавательной деятельности подростков (Н.В. Беринская, Е.А. Малиновская), педагогические условия совершенствования самоорганизации старшеклассников (П.В. Бритвин), саморегуляция личности подростка как субъекта деятельности в условиях экстремальной ситуации (Е.А. Быстрова, Л.А. Рыбакова), психолого-педагогические детерминанты развития автономии подростков в образовательном процессе (О.А. Доронцова), толерантность к неопределенности у подростков в связи с их мотивацией достижения и самоэффективностью (Е.П. Шаньгина), психолого-педагогические технологии работы с подростками по нивелированию проявлений выученной беспомощности (К.С. Шалагинова, Е.В. Декина, Т.И. Куликова), условия становления личностной рефлексии

в подростковом возрасте (Е.В. Хаяйнен), особенности и условия формирования самоорганизации времени жизни подростков (Л.Б. Шнейдер). Психолого-педагогическое сообщество исследует и разрабатывает методики для школьников, связанные в основном с адаптацией, саморегуляцией, а также с нивелированием проблем, вызванных недостаточным уровнем самоорганизации.

Учитывая специфику нашего рассмотрения самоорганизации, выделим наиболее важные для нас аспекты. В современном образовании, включающем тенденции индивидуализации, создания открытой среды, мы не можем рассматривать самоорганизацию только как, например, личностное образование или только как приемы и техники, так как подростки могут находиться на разных уровнях формирования навыков, и у каждого будет свой личный запрос. Немаловажными, на наш взгляд, являются: проектирование открытой среды, вариативность, применение групповых, индивидуальных форматов и технологий открытого образования, тьюторства [4; 5]. Следуя принципам деятельностного подхода, в процесс формирования навыков необходимо включать пробы, исследование себя и выстраивание концепции собственной деятельности.

Педагогическое сообщество в течение долгих лет спорит о том, в каких условиях навыки самоорганизации школьников формируются эффективнее: в метапредметной деятельности, в проектной и исследовательской, в дополнительном образовании или во внеурочной деятельности. В данных подходах, по нашему мнению, не соблюден один из важных принципов построения образовательного пути школьника, а именно, целостность. Каждая из названных составляющих образования позволяет опробовать, освоить отдельные приемы, техники, компоненты работы с самоорганизацией, но сформировать самоорганизацию как целостную компетентность не позволяет, поскольку в них не подразумевается выработка своего способа самоорганизации для определенных образовательных ситуаций, проба рефлексия и коррекция этого способа. Учитывая разнообразную образовательную среду современных подростков, в которой преобладает скорее неструктурированность, необходимо предпринять попытку формировать навыки образовательной самоорганизации не только в учебной деятельности, но и во внеучебной. Таким образом, на основе анализа разных подходов к трактовке самоорганизации мы под образовательной

самоорганизацией понимаем процесс приобретения личностных качеств, ориентиров, мотивов, навыков, приемов, техник работы с собой с целью выполнения той или иной задачи (достижения цели) и оптимальной реакции на вызовы внешнего мира.

Тьюторское сопровождение процессов самоорганизации подростков осуществляется в процессе построения и реализации индивидуальной образовательной программы. Тьютор работает с субъектностью, самостью, рефлексией, мотивацией, целеопределением и целеполаганием тьюторанта в образовательной среде, поэтому образовательная самоорганизация — одно из основных направлений его работы. Новизна нашего подхода состоит в том, чтобы проанализировать и уточнить запросы подростков, учащихся государственных школ, касающиеся проблем самоорганизации всего образовательного процесса в целом, а не только учебного процесса школы. Для этого, на наш взгляд, необходимо предварительно продиагностировав подростков, имеющих запрос на формирование данных навыков, спроектировать и организовать особую открытую среду; осуществить навигацию и сопровождать тьюторантов в новой провокативной и вариативной среде; помочь им осуществить пробы, создать образовательные продукты и отрефлексировать результаты сопровождения, чтобы построить дальнейшие маршруты.

Тьютор работает в пространстве предельной неопределенности, когда тьюторант извне провоцируется на проблематизацию, самоопределение, выбор и понимание оснований этого выбора. Самоорганизация же как система процессов имеет несколько родственных тьюторской модели характеристик: во-первых, самоорганизация — это базовое свойство любой живой системы, заключающееся в её способности к самообеспечению, саморазвитию, саморегуляции не столько за счет притока энергии, информации, вещества извне, сколько за счёт использования её внутренних возможностей [6]; во-вторых, она направлена на решение актуальных и будущих (прогнозируемых) проблем [7]; в-третьих, процессы самоорганизации могут иметь место только в системах, обладающих высоким уровнем сложности и большим количеством элементов, связи между которыми имеют не жесткий, а вероятностный характер [8]; в-четвертых, применительно к деятельности самоорганизация отражает спонтанность или целенаправленность действий субъекта при выполнении той или иной задачи (достижении цели) [9].

Таким образом, тьюторское сопровождение может стать средством эффективного решения проблемы самоорганизации подростков, поскольку позволяет создавать вместе с ними открытую образовательную среду, проявить индивидуальные смысложизненные ориентиры подростков, учитывать имеющийся у каждого уровень сформированности навыков образовательной самоорганизации, применять различные психолого-педагогические средства диагностики, технологии открытого образования и тьюторства, осуществлять проектную, творческую, метапредметную деятельность.

Литература

1. Яновская Т. Э. К вопросу о понятии «Самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // ЕГИ. 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-samoorganizatsiya-v-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 10.09.2021).
2. Психологическая диагностика / Научно-методический и практический журнал. Москва. Издательство: ООО «Исследовательская группа Социальные науки». № 2., 2010. — 141 с. С. 87-111.
3. Вопросы психологии. 2000. № 2, стр. 118-127. https://kbmk.org/uploads/kolledj/vosp_rabota/20170830_izuch_lich_osob.pdf
4. Ковалева Т.М., Хачатрян Э.В. Технология развития критического мышления в тьюторской деятельности // Педагогика, № 5, 2020. С. 66-72.
5. Хачатрян Э.В. Технология развития критического мышления в создании условий индивидуализации обучающегося // 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, Москва, ООО «Издательство Ресурс», 2019. — 512 с. С. 136-143.
6. Князькова О. Н. Мотивационно-ценностные аспекты культуры самоорганизации личности студента // ЧиО. 2014. №3 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionno-tsennostnye-aspekty-kultury-samoorganizatsii-lichnosti-studenta> (дата обращения: 10.09.2021).

7. Клепиков В.Н. Самоорганизация продуктивной образовательной деятельности школьников в контексте метапредметного подхода // Школьные технологии. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-produktivnoy-obrazovatelnoy-deyatelnosti-shkolnikov-v-kontekste-metapredmetnogo-podhoda> (дата обращения: 10.09.2021).
8. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 3. — М.: Мысль, 2000. — 694 с.
9. Костромина С.Н. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnaya-model-samoorganizatsii-deyatelnosti> (дата обращения: 10.09.2021).

Тьюторское сопровождение становления и развития интереса к изучению культурного наследия

Докашева Екатерина Станиславовна
Московский государственный
педагогический университет,
магистрант, г. Москва,
dekate11@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются формы культурного наследия, необходимость его изучения для самообразования. становление тьюторской позиции в гуманитарном познании, раскрываются важные направления в работах классиков философии, психологии, культурологии, связанные со взаимодействием человека и культурного наследия.

Ключевые слова: Культурное наследие, тьюторское сопровождение, самообразование, гуманитарное познание, зоны ближайшего развития, Выготский, Бахтин, типы диалога, границы культуры, антропопрактика.

Tutor support of the formation and development of interest in the study of cultural heritage

Dokasheva Ekaterina Stanislavovna
Moscow State University
pedagogical university,
Master's student, Moscow,
dekate11@yandex.ru

Annotation: The article considers the forms of cultural heritage, the need to study it for self-education. the formation of a tutor's position in humanitarian knowledge, reveals important directions in the works of classics of philosophy, psychology, cultural studies related to the interaction of a person and cultural heritage.

Keywords: Cultural heritage, tutor support, self-education, humanitarian cognition, zones of immediate development, Vygotsky, Bakhtnn, types of dialogue, boundaries of culture, anthropopractics.

Сегодня изучение культурного наследия является одной из важнейших частей самообразования, а значит и образовательного процесса. Обилие информации, кардинальная смена востребованных профессий, возникновение новых специальностей, постоянно меняющийся мир ставит перед современным человеком проблему самообразования как непрерывного образования, которое происходит в течении всей его жизни. «Надо много учиться, чтобы осознать, что знаешь мало» — говорил Мишель Монтень, французский философ.

В отличие от других сфер человеческой деятельности культура — культурное наследие обладает рядом специфических и уникальных признаков.

Культурное наследие представляет собой избыточную, провокативную и открытую образовательную среду, которая может служить источником решения самых разнообразных задач и проблем — от психологических до профессиональных.

Культурное наследие является как объектом опыта человеческого переживания чувства прекрасного и источником новых знаний, так и тем, что можно назвать непрерывной актуальностью, разворачивающейся в пространстве и времени.

Культурное наследие — это отнесенные к определенному пространству и времени типичные и уникальные образцы всех сторон материальной и духовной жизни населения.

Материальное — орудия труда, техника, предметы быта и т.д.

Архитектурное — усадьбы, здания, особняк.

Материально-духовное — произведения искусства, книги, тексты, музеи, библиотеки, спектакли.

Духовное — философские, этические, политические учения, научные знания, религиозные идеи и т.д.

Каждая форма и тип культурного наследия обладают своими особенностями познания, которые тьютор должен раскрыть обучающему.

В обществе складывается определенное противоречие между существующей потребностью в культурном наследии и теми формами в которых это происходит. Форма и подача материала остаются во многом прежними. Они не могут развивать возникший интерес, а наоборот — способствуют его спаду. Тогда как в соответствии с вызовами времени нужно разрабатывать и практиковать новые способы взаимодействия с культурным наследием.

Тьюторское сопровождение как раз является новой институциональной формой в противовес устоявшимся методам и подходам. И здесь появляется возможность по-новому зафиксировать и развить появившийся интерес к культурному наследию. Сочетание разных техник и технологий — обращение к тексту, консультациям, групповому обсуждению, визуальному контексту, образовательному путешествию — все это помогает тьюторанту удовлетворить собственный запрос.

Тьюторское сопровождение — это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося.

Обращение к культурному наследию дает возможность построения разнообразных программ индивидуального непрерывного образования, раскрытия творческого потенциала и формирование новых навыков и знаний.

Тьюторское сопровождение помогает понять и найти «точки входа» по запросу для лиц с разным культурным багажом и создать маршрутную карту, нацеленную на постоянное приращение знаний.

Тьютор должен выявить у тьюторанта — какие задачи он собирается решать при обращении к культурному наследию.

Эти задачи могут быть следующими: собственное развитие, приращение знаний в определенной области, улучшение когнитивных навыков, фокусировка на профессиональных задачах, развитие эмоциональных качеств, эмпатии.

Какими инструментами должен владеть тьютор для решения проблемы — пробудить и развить интерес к изучению культурного наследия.

Здесь можно обратиться к наследию крупнейшего психолога и теоретика образования — Льва Выготского с его выделением *зон ближайшего развития*. Хотя Выготский писал свой труд, применимо к детскому развитию, на самом деле эту методику можно применить и ко взрослым.

В книге «Мышление и речь» Лев Выготский писал: «Мы видели, что обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют

собой два процесса, находящиеся в очень сложных взаимоотношениях. Обучение только тогда хорошо, когда оно идёт впереди развития. Тогда оно пробуждается и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии».

Работа тьютора по сути находится в зоне ближайшего развития. И если провести аналогию с ребенком и взрослым, то тьюторант (подопечный) в какой-то мере — «ребенок», который может получить знания и навыки с помощью другого (взрослого) — Тьютора.

Еще один классик, труды которого можно взять при изучении формирования тьюторства в культурном наследию — выдающийся философ, культуролог Михаил Бахтин.

В этом плане интересны его работы, связанные с понятием и определением «диалога». А также «границ», что напрямую можно отнести к антропопрактикам.

Диалогизм по Бахтину связан с фактором детерминации личности и гуманитарным познанием. Идея диалога пронизывает всю онтологию Бахтина. В книге «Проблемы поэтики Достоевского» содержится характерное высказывание: «быть — значит общаться диалогически».

Диалог — связан с тремя ступенями познания. «Я». «Я и «Другой». И «одержание «Я» «Другим».

Для тьюторского сопровождения важно, что Диалог может происходить не только между двумя субъектами. Тьютором и тьюторантом, но и между субъектом и объектом.

По Бахтину одним из видов гуманитарного познания является познание вещи, предмета.. «Мертвая вещь в пределе не существует, <...> всякое целое (природа и все ее явления, отнесенные к целому) в какой то мере личностно». Двусторонний акт познания проникновения сложен: в нем «активность познающего и активность открывающегося (диалогичность)». Здесь задача тьютора — «наладить Диалог между культурным наследием и тьюторантом без его участия. Дать методику проведения этого Диалога.

С помощью освоения культурного наследия, учитывая теорию «большого времени» (Бахтин), можно — опередить время: развить определенные способности и прирастить знания, актуальность и востребованность которых в будущем станет только возрастать — захватить пространство с помощью воображения, которое является важной частью творчества

и познавательной способности. Важным является положение Бахтина о «границах», остро чувствуя кризис антропологической ситуации своего времени, в своих работах он выразил влечение Человека к «горизонту» своего существования, к своему пределу. Человек у Бахтина выкристаллизовывается только как совокупность неких предельных проявлений в усилении поступка на границе культурных сред. Человек у Бахтина полифоничен и многомерен, обращен к Другому как со-участнику со-бытия. Идея Бахтина заключалась в том, чтобы ввести в диалог между Субъектом и Другим понятие границы, обозначаемой словом «между».

«Диалог» Бахтина связан с такой важнейшей характеристикой тьюторства как открытость образования, избыточность среды.

В ходе диалога невозможно говорить о чем-либо предзаданном, формальном. Принудителен только сам диалог (необходимость восприятия Другого): «Один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса — минимум жизни, минимум бытия»

И в этом плане для Бахтина очень важна идея культуры как выхода мышления из пределов жёстких границ к диалогу на границе. Бахтин не мыслит границы культуры как окончательные; они устанавливаются, стираются, заменяются новыми. Культура для Бахтина возможна только как открытая коммуникационная модель, как разговор на границе о границах человеческого бытия.

Если обратиться к трудам другого видного культуролога и философа Юрия Лотмана, то можно выделить его следующий постулат, который может пригодиться в тьюторстве. Вместо «двухчастной» системы: язык-действительность, Ю.М. Лотман предлагает «трёхчастную»: язык — культура — действительность. Культура в этой формуле является опосредующим звеном.

Здесь тьютор может выступать как раз посредником-сопровождающим, раскрывая культурное наследие с помощью языка как универсального средства познания мира.

Нельзя сводить выразительность только к эстетическим признакам. Можно смотреть на него шире — как на культурный феномен. Символ и знак, по существу, порождены развитием культуры восприятия, оценки, обозначения смыслов. Здесь интересно исследовать труды известного философа Алексея Лосева в свете антропопрактик, которые необходимо учитывать в тьюторстве.

Таким образом обращение к культурному наследию, поиск методов взаимодействия человека и культуры, выстраивание тьюторской позиции, которая наилучшим способом сможет выполнить существующий запрос — все это способствует раскрытию профессионального и творческого потенциала тьюторанта.

Литература

1. Альманах тьюторских практик и технологий. Москва-Тверь: «СФК-Офис», 2016.
2. В.М. Розин. Развитие и воспитание человека в пространстве индивидуальной и социальной жизни. Москва-Тверь: «СФК-Офис», 2016.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. 2021.
4. Бахтин М.М. Из записей 1970–71 гг. // Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979.
5. Бахтин М.М. К философии поступка. Собр. соч. Т. 1. Философская эстетика 20-х гг. — М.: Русские словари, 2003.
6. Барабошина Н.В. Феномен границы в философии М.М. Бахтина // Аспирантский вестник Поволжья. — 2020. — № 3–4. — С. 41–47.
7. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. М. 2014.
8. Лотман Ю.М. : Чему учатся люди? Статьи и заметки. М. 2010.
9. Лосев. А. Ф. Диалектика мифа. М. 2021.

Опыт проведения тьюториалов для принятия решений о поступлении в магистратуру

Зиновьева Дарья Владимировна

«Полипроф»,

тьютор,

студентка 2-го курса магистерской программы
«Тьюторство в цифровой образовательной среде»,

г. Москва

dariakarpovavld2014@gmail.com

Паткина Маргарита Константиновна

центр языковой подготовки НИТУ «МИСиС»,

тьютор,

студентка 2-го курса магистерской программы
«Тьюторство в цифровой образовательной среде»,

г. Москва

margarita.patkina@gmail.com

Аннотация: Набор в магистратуру профессионально самоопределившихся абитуриентов, понимающих, чему они собираются учиться и почему выбирают именно эту магистратуру, является важным условием успешности работы магистратуры. В статье описан опыт решения поставленной задачи с помощью участия тьюторов-студентов магистратуры в тьюториалах особого типа, построенных на технике интерактивного вопрошания. Описанный тьюториал может масштабироваться на другие магистратуры гуманитарного направления.

Ключевые слова: вопрос, индивидуализация, посредничество, интерактивное вопрошание, образовательный запрос, магистратура, принятие решений, тьютор, тьюториал.

The experience of realization of a series of tutor-supported classes (tyutorials) for making a decision on applying to master's programmes

Zinovieva Daria Vladimirovna

«Polyprof»,

tutor,

2nd year student of the master's program
«Tutoring in a digital educational environment»,

Moscow

dariakarpovavld2014@gmail.com

Patkina Margarita Konstantinovna

«NUST MISIS Language Training Center»,

tutor,

2nd year student of the master's program
«Tutoring in a digital educational environment»,

Moscow

margarita.patkina@gmail.com

Annotation: One of the key factors contributing to efficient functioning of master's programmes is the enrolment of those candidates who are aware of what they are about to study and why they apply for this programme. The article presents the experience of accomplishing the stated objectives through a series of tutor-supported classes (tyutorials) based on interactive questioning techniques. The discussed method can be adjusted and suited to other master's programmes in humanities studies.

Keywords: question, individualization, interactive questioning, academic interests, master's programme, decision-making, tutor, tyutorial.

В принятой Московским городским педагогическим университетом (МГПУ) Стратегии на 2020–2025 гг. сформулирована потребность в создании университета персонализации, где «самостоятельность, самоопределение, доверие к студенческому выбору и ответственности являются фундаментальными факторами» [Стратегия развития Московского городского педагогического университета на 2020–2025 годы —

Текст: электронный // Московский городской университет МГПУ: [сайт] — 2021 — URL: <http://2025.mgpu.ru/> (дата обращения: 08.09.2021)], что соответствует и международным тенденциям в высшем образовании [Ковалева Т.М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / Т. М. Ковалева, Т. В. Якубовская. — Текст: электронный // Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ» (НГУЭУ): [сайт]. — 2017. — 4 сент. — URL: <https://nsuem.ru/scientific-activities/publishing-nsuem/chelovek-ru/n12/pdf/Ковалева%20-%20Якубовская.pdf> (дата обращения: 04.09.2021)].

На практике уже в самом начале процесса обучения в магистратуре студенты сталкиваются с расхождениями между своими изначальными представлениями о магистратуре и реальностью. Это вызывает ряд недовольств, конфликтов и даже отчислений в течение первого семестра обучения.

Авторы статьи при поддержке преподавателя магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Вадима Евгеньевича Карастелева, предложили решить данную проблемную ситуацию на примере магистратуры «Тьюторство в сфере образования» МГПУ.

Для того, чтобы самоопределение было ответственным, необходимо создать условия, помогающие потенциальным абитуриентам задуматься над собственными вопросами о поступлении в магистратуру. Также важно обеспечить их контакт с вузом через участников учебного процесса, студентов 1 курса магистратуры. Данный формат взаимодействия, когда студенты выступают в качестве тьюторов для потенциальных абитуриентов, служит иллюстрацией одной из ключевых функций тьютора — посреднической. Под посредником понимается добровольный участник ситуации, являющийся звеном между вузом и потенциальным абитуриентом, между своим образовательным опытом и другим человеком, а также способствующий выявлению интересов и организующий рефлексии других участников ситуации [Розин В.М. Дискурс посредничества как средство тьюторского мышления / В.М. Розин // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества : материалы XI Международной научно-практической конференции (XXIII Всероссийской конференции), Москва, 30-31 октября 2018 г. — Москва: Ресурс, 2018. — С. 12-21].

Традиционные методы знакомства с образовательными программами (дни открытых дверей, материалы на официальном сайте и т.д.) обеспечивают абитуриента материалами, но не позволяют ему увидеть рабочий процесс изнутри и проанализировать собственную готовность погрузиться в этот процесс. Форматом такого взаимодействия был выбран тьюториал как средство образовательной навигации и реализации посреднической функции тьютора [Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева [и др.]. — М. [и др.]: СФК-офис, 2012. — 246 с.] [Крашенинникова Л.В. Тьюторство как посредническая деятельность: уместность и перспективы в традиционной и цифровой образовательной среде / Л. В. Крашенинникова // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества: материалы XI Международной научно-практической конференции (XXIII Всероссийской конференции), Москва, 30-31 октября 2018 г. — Москва: Ресурс, 2018. — С. 47-52].

Ключевой тьюторской методикой в рамках данного тьюториала была выбрана методика интерактивного вопрошания, которая повышает вовлеченность и заинтересованность студентов в содержании получаемого образования и самореализации на рынке труда. Интерактивное вопрошание — это название для группы практик (активно развиваются с конца XX века) по генерации обучающимися разнообразных массивов собственных вопросов и последующей работой с ними [Данилова В. Л. Искусство работы с вопросами — грамотность XXI века / В. Л. Данилова, В. Е. Карастелев // Идеи и идеалы. — 2018. — № 2, т. 2. — С. 113-127] [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].

Основными задачами, которые ставили перед собой авторы статьи, были:

1. Содержательные (дать участникам необходимую информацию и инструменты для принятия решения; снять некоторые трудности в понимании тьюторской деятельности; предложить вариативность проверенных источников информации о соответствующей тематике).
2. Организационные (выступить посредниками между потенциальными абитуриентами и магистратурой и дать представление об учебном процессе; использовать синхронный и асинхронный форматы).

3. Инструментальные (использовать тьюторские инструменты, включить работу с образовательными платформами Google Class, Google Jamboard, Google Forms, Google Disc, Zoom; создать канал связи в WhatsApp для обмена информацией и поддержания контакта).

Работа в рамках тьюториала состояла из нескольких этапов: предварительного (подготовка материалов и установление контакта с будущими участниками), первой онлайн встречи (назовём её «Такт 1»: фиксация начальной точки относительно принятия решения о поступлении в магистратуру, работа с вопросами в группе и индивидуально), самостоятельной работы («Такт 2»: выполнение индивидуального задания с помощью предложенных материалов) и второй онлайн-встречи («Такт 3»: формулировка своего образовательного интереса в магистратуре, рефлексия проделанной работы, фиксация конечной точки принятия решения).

На момент написания статьи авторами были проведены 4 потока данного тьюториала. Во всех четырех потоках приняло участие 36 человек, из них 17 (47%) дошли до второго такта работы.

Первый такт работы проходил на платформе Zoom с использованием интерактивной доски Jamboard и состоял из семи содержательных блоков.

Вначале ведущие поприветствовали участников и предложили кратко рассказать о цели посещения тьюториала. На втором этапе участникам была выслана ссылка на доску Jamboard, где проходила работа в течение встречи.

Третий этап заключался в презентации образа треугольника с тремя вершинами: я, тьюторство, магистратура. По задумке авторов тьюториала, в центре такого треугольника существует некий образ, индивидуальный для каждого участника. Ведущие предложили участникам задуматься об их личной ассоциации или образе, который они хотели бы поместить в центр своего треугольника. В качестве вариантов было предложено несколько иллюстраций.

Четвёртый этап состоял в групповой работе. Участники были разделены на группы, внутри которых им необходимо было ответить на несколько вопросов о тьюторстве и магистратуре и поделиться своими представлениями и ожиданиями от обучения.

Затем участникам было предложено создать собственные вопросы на ту же тематику.

Завершающим этапом была индивидуальная рефлексия, в рамках которой участников попросили ответить на вопрос: «Что самое важное Вы уносите с собой после сегодняшней встречи?».

Для выполнения индивидуального домашнего задания в Такте 2 участникам было необходимо зарегистрироваться в заранее созданном Google class. Второй такт работы состоял из шести содержательных блоков.

Изучив эти материалы, участники должны были ответить на следующие вопросы: «Какие ваши представления о тьюторстве дополнились/изменились?», «Какой образ тьютора Вы представляете себе после прочитанного / увиденного?», «На какие из вопросов, которые вы задавали на первой встрече, вы получили ответ? Дайте этот ответ», «На какие из ваших вопросов вы не получили ответ?», «Возникли ли у вас еще какие-либо вопросы? Если да, то какие?»

Финальный текст должен был быть размещен в Google Class к назначенному сроку (в течение пяти дней после Такта 1). Ведущие проверяли выполненные задания и оставляли личные развёрнутые комментарии, предлагая в связи с возникшими вопросами дополнительные ресурсы для изучения.

Третий такт работы состоял из семи содержательных блоков. Ведущими заранее был подготовлен файл с ответами на вопросы участников организационного характера.

Затем ведущие поделили участников на группы, в которых участники сначала индивидуально отвечали на вопрос об их интересе в сфере тьюторской деятельности. После этого члены групп выбирали интерес одного участника и задавали к выбранному интересу три вопроса на продвижение.

На четвертом этапе участникам были предложены рефлексивные вопросы для обсуждения в группе: «Что я узнал(а)?», «Что мне было сложно?», «Что осталось неясным?», «Что Вы думаете о таком формате работы?».

В пятом блоке работы участники возвращались к своему образу в центре треугольника, который они выбрали на Такте 1. В рамках текущего такта участники повторно отвечали на вопрос «Что в центре Вашего треугольника?», сравнивали прошлый образ с текущим и давали комментарий о том, как изменилось их представление о тьюторстве и магистратуре.

Далее следовал этап индивидуальной рефлексии. Для данного блока участники пользовались следующими вопросами: «Появилась ли у Вас уверенность в отношении поступления в тьюторскую магистратуру?», «Чего не хватило, если не готовы?», «Каким будет Ваш следующий шаг в Вашем личном продвижении?».

Также на данном этапе участникам было предложено зафиксировать свой ответ по отношению к следующему утверждению: «Я готов(а) принять решение о поступлении в магистратуру», с помощью отметок на шкале с вариантами ответов: «Не готов(а)», «Скорее нет, чем да», «Нет ответа», «Скорее да, чем нет», «Готов(а)».

Содержательные результаты проведенного нами тьюториала представлены ниже:

1. Тьюториал сработал на самоорганизацию участников. Участники проявили своё желание участвовать в тьюториале, успешно справились с требованиями организаторов.
2. Тьюториал стал площадкой для поиска единомышленников.
3. Тьюториал помог участникам определить свои дальнейшие шаги. На вопрос об их следующем шаге участники фиксировали свои конкретные планы по развитию и продвижению в сфере тьюторства.
4. Тьюториал помог участникам уточнить понятие и ценностные основания тьюторства. Участники фиксировали: «Расширились мои представления о тьюторстве», «Определение границ тьюторства», «Технологические этапы тьюторского сопровождения».
5. Тьюториал познакомил участников с форматом обучения в магистратуре.
6. Тьюториал позволил выйти на самоопределение участников относительно темы и формата потенциальной выпускной квалификационной работы.
7. Тьюториал сыграл решающую роль в принятии решения относительно поступления в тьюторскую магистратуру.

Всего было осуществлено 4 запуска описанных серий тьюториалов, в которых суммарно приняли участие 36 человек. По результатам проведенной приёмной кампании 11 участников тьюториала «Тьюторская магистратура: моё или не моё» (31% от всех подавших документы для поступления) подали документы в магистратуру

«Тьюторство в сфере образования» и 6 из них (30% от всех поступивших) были зачислены на первый курс магистратуры.

По результатам анкетирования участников тьюториала, которые успешно поступили в тьюторскую магистратуру, 5 из 6 поступивших ответили на вопрос «Сыграл ли тьюториал решающую роль в принятии решения относительно поступления в тьюторскую магистратуру?» утвердительно.

8. Тьюториал сработал на личностное и профессиональное обогащение участников.

По результатам анкетирования на вопрос «Что важного для Вас и Вашей тьюторской деятельности Вы получили в рамках тьюториала? (Профессиональный фокус)» 5 человек отметили «посетить реальный тьюториал», 3 человека — «узнать новую информацию о тьюторстве», также 3 человека отметили пункт «пообщаться с коллегами» как важный. 5 человек отметили пункты «познакомиться с интерактивными техниками работы», «познакомиться с новыми онлайн-платформами». 3 участника отметили пункты «познакомиться с новыми онлайн-платформами» и «получить персонифицированные комментарии с дополнительными ресурсами». 4 участника отметили пункты «стать частью тьюторского сообщества». Один участник в поле «другое» отметил, что его «очень впечатлила книга Татьяны Михайловны [Ковалевой] о тьюторстве». При этом все шесть участников, которые приняли участие в анкетировании, отметили пункт «познакомиться с техниками онлайн-работы» как важный.

В свою очередь на вопрос «Что для Вас в этом тьюториале было самым важным? (Личностный фокус)» мы получили следующие ответы от участников:

- Знакомство со студентами и преподавателями — 3 ответа;
- Возможность задавать собственные вопросы — 4 ответа;
- Возможность получить собственные ответы — 2 ответа;
- с дополнительными ресурсами — 2 ответа;
- Получение информации о тьюторстве — 4 ответа;
- Получение информации о магистратуре — 3 ответа;
- Возможность организовать себя и свое время для принятия решения — 3 ответа;
- Присутствие на тьюториале — 2 ответа.

В ходе описанной в статье работы студентам-тьюторам удалось реализовать посредническую функцию тьютора, став посредником между реальными условиями обучения и личными ожиданиями участников (тьюторантов). Успешность посреднического действия в данном случае выражается в готовности участников принять осознанное решение относительно поступления в тьюторскую магистратуру.

По данным НИУ «Высшая школа экономики» в России от 60 до 73% экономически активного населения работают не по полученной специальности [Россия: почему миллионы выпускников работают не по специальности? — Текст: электронный // ИСИЭЗ: [сайт] — 2018 — URL: <https://issek.hse.ru/press/217256382.html> (дата обращения: 03.09.2021)]. Своевременное раскрытие поля профессиональных возможностей перед такими студентами за счет участия в схожем по схеме тьюториале дало бы им дополнительный шанс трудоустройства в рамках специальности.

Еще одним направлением использования тьюториалов подобного типа может стать ситуация выбора студентом как основного, так и дополнительного профиля (Major and Minor) обучения в моделях либерального образования (Liberal Arts), и в этом случае тьюториалы на принятие стратегических решений могут сделать дальнейший процесс обучения более эффективным.

Литература

1. Данилова В.Л. Искусство работы с вопросами — грамотность XXI века / В.Л. Данилова, В.Е. Карастелев // Идеи и идеалы. — 2018. — № 2, т. 2. — С. 113–127.
2. 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.
3. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева [и др.]. — М. [и др.]: СФК-офис, 2012. — 246 с.
4. Ковалева Т. М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / Т. М. Ковалева, Т. В. Якубовская. — Текст : электронный // Новосибирский государственный

университет экономики и управления «НИНХ» (НГУЭУ) : [сайт]. — 2017. — 4 сент. — URL: <https://nsuem.ru/scientific-activities/publishing-nsuem/chelovek-gu/n12/pdf/Ковалева%20-%20Якубовская.pdf> (дата обращения: 04.09.2021).

5. Крашенникова Л.В. Тьюторство как посредническая деятельность: уместность и перспективы в традиционной и цифровой образовательной среде / Л. В. Крашенникова // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества: материалы XI Международной научно-практической конференции (XXIII Всероссийской конференции), Москва, 30–31 октября 2018 г. — Москва: Ресурс, 2018. — С. 47–52.
6. Розин В.М. Дискурс посредничества как средство тьюторского мышления / В. М. Розин // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества: материалы XI Международной научно-практической конференции (XXIII Всероссийской конференции), Москва, 30–31 октября 2018 г. — Москва: Ресурс, 2018. — С. 12–21.

Интернет документы

1. Россия: почему миллионы выпускников работают не по специальности? — Текст: электронный // ИСИЭЗ: [сайт] — 2018 — URL: <https://issek.hse.ru/press/217256382.html> (дата обращения: 03.09.2021).
2. Стратегия развития Московского городского педагогического университета на 2020–2025 годы — Текст: электронный // Московский городской университет МГПУ: [сайт] — 2021 — URL: <http://2025.mgrpu.ru/> (дата обращения: 08.09.2021).

Место и роль тьютора в условиях формирования индивидуального образовательного маршрута здоровьесбережения младших школьников

Змушко Наталья Сергеевна,
аспирант ЛИНО МГПУ, тьютор
г. Москва
nessaulova@bk.ru

Аннотация: В статье рассмотрены аналитические данные ВОЗ, касающиеся уровня и факторов заболеваемости среди различных слоев населения, государственные программы сохранения и укрепления здоровья нации, возможности школы, как социального института в вопросах организации деятельности обучающихся по построению индивидуальных образовательных маршрутов здоровьесбережения и роль тьютора в обеспечении данной деятельности.

Ключевые слова: здоровьесбережение, тьюторское сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут здоровьесбережения, ЗОЖ.

The place and role of tutor in environment of individual educational route of health preservation of younger students

Zmushko Natalia Sergeevna,
Postgraduate student
laboratories of individualization and continuing education
Moscow State Pedagogical University, tutor
Moscow
nessaulova@bk.ru

Annotation: The article examines WHO analytical data on the level and factors of morbidity in various segments of the population, government programs to maintain and improve the health of the nation, the capabilities of schools as a social institution in the organization of students to build individual educational routes of health saving and the role of the tutor in providing this activity.

Keywords: Health promotion, tutor support, individual educational route of health promotion, healthy lifestyle.

В последние десятилетия мир существенным образом изменился и человечеству явлены новые вызовы. Это и многозадачность, и непрерывное овладение новыми компетенциями, и новые форматы общения, всеобщая цифровизация и изменение условий труда и жизни. Общество потребления, с одной стороны, технологически оснастило человека, следовательно, сократилось количество тяжелого ручного труда, но, с другой стороны, явило новые факторы, препятствующие поддержанию здоровья человека. Однако по данным Минздрава продолжительность жизни в России в 2019 г. составила 73,4 года и достигла своего исторического максимума, хотя и не достигла планируемого ранее показателя — 74 года. Этому факту уделил достаточно пристальное внимание Президент РФ В.В.Путин, выступая перед Федеральным собранием еще 1 марта 2021 г. «В основе всего лежит бережение народа России и благополучие наших граждан. Именно здесь нам нужно совершить решительный прорыв». Красной нитью в послании Президента прозвучали вопросы, связанные с увеличением ожидаемой продолжительности жизни к 2024 году до 78 лет, а к 2030 году до 80 лет. Также В. Путин отметил, что «при этом опережающими темпами должна расти продолжительность именно здоровой, активной, полноценной жизни, когда человека не ограничивают, не сковывают болезни», а для поддержания собственного здоровья, необходимо проведения своевременных профилактических мероприятий [1].

Государством был одобрен и принят проект «Демография», в рамках которого реализуется направление «Здоровье нации». Основная задача данного проекта заключается в предоставлении населению необходимого числа возможностей и актуальных ресурсов, в том числе и информационных, доступных каждому человеку, заинтересованному в сохранении и укреплении собственного здоровья и здоровья своих близких.

Исследования ученых выявили ряд факторов, препятствующих сохранению и укреплению здоровья в условиях современного общества. Для данных факторов принята следующая классификация:

Примерно треть факторов определяет образ жизни, который включает в себя такие компоненты, в т.ч. табакокурение, употребление

алкоголя и наркотических средств, физическая активность, а главное принятие и непонимание здоровья как базовой ценности, отсутствие навыков, сохранение и укрепление здоровья.

Академик А.Г. Аганбегян связал высокую смертность среди людей трудоспособного возраста именно с чрезмерным употреблением алкоголя и табака [2], что на наш взгляд связано с отсутствием вышеупомянутой ценности.

Также третью часть занимает медицинская помощь, ее доступность и качество. И здесь выявлена большая проблемная зона. За последние 4 года попытка реформирования системы здравоохранения привела к сокращению финансирования, количества медицинских работников, коечного фонда, а следовательно, снизила как качество, так и доступность получения медицинской помощи населению.

Группа социально-экономических факторов также составляет примерно треть и включает в себя образование, занятость, доходы, поддержку семьи и граждан, безопасность.

Примерно 10% факторов относятся к состоянию окружающей среды. Это не только экология, но и качество продуктов питания, воды, условия обучения, труда, воспитания, проживания и отдыха граждан.

Таким образом, определены стратегические направления развития по сохранению здоровья населения, напрямую связанные с использованием такого мощного ресурса, как образование для формирования ЗОЖ, здоровья, как базовой ценности, умение его сохранять и беречь, что обеспечит согласно приведенным выше данным исследования профилактики и нивелирование свыше 66% пагубных для здоровья факторов. В данном контексте важно учитывать и личную вовлеченность людей в систему ЗОЖ, мотивацию к минимизации негативных факторов, личную ответственность за собственное здоровье. И здесь важна консолидация усилий как системы здравоохранения, так и образования, которые видят для себя такие возможности, как: реализация межведомственных программ по популяризации здорового образа жизни, повышению мотивации населения к его реализации, информированность населения о последствиях, к которым приводят негативные факторы, введение ограничительных мер по воздействию неблагоприятных факторов на здоровье населения, создание условия для введения ЗОЖ. Специалистами была предложена модель подготовки кадров, где

одним из потоков абитуриентов могут быть представители общественной сферы, не имеющие базового медицинского образования, для прохождения ими облегченной программы Public Health с добавлением знаний о месте и роли медицины в современном обществе, по санитарной грамотности, социальной медицине, здоровому питанию, роли физкультуры и спорта. Эта категория людей будет нести, прежде всего, информативную и мотивационную функцию [4].

Государством также был проведен ряд мер по снижению рисков от факторов, препятствующих сохранению здоровья. Это реализация антиалкогольной концепции и принятие антитабачного законодательства. В результате по статистике употребление алкогольной продукции снизилось на 30%, а употребление табака на 16%. На 30% увеличилась доля занимающихся спортом. Однако доля курящих все еще достаточно велика (в 2 раза выше, чем в странах ЕС и в 3 раза выше, чем в США), а употребление алкоголя у лиц старше 15 лет в 2 раза выше, чем в странах ЕС [3].

Предполагается, что работу по формированию здорового образа жизни необходимо вести в различных возрастных группах. Приоритетной в этой связи является работа с детьми, так как именно в детстве должны быть заложены основные принципы сохранения и укрепления собственного здоровья. И здесь можно проанализировать также опыт зарубежных стран. В Англии и Германии продвижением и популяризацией здорового образа жизни среди школьников занимаются социальные работники, которые анализируют среду обитания ребенка, работают с семьей, предлагают ребенку заняться каким-либо видом деятельности. Важно заметить, что в США и Англии при составлении учебных программ специалисты ориентируются на сохранение соматического здоровья и эмоциональную стабильность учащихся. Также в этих странах существуют специальные «школы содействия здоровью», где ключевую роль играет формирование навыков содействия здоровому образу жизни. Образовательная политика в данном контексте во главу угла ставит симбиоз здоровьесбережения и социализации особенно подростков, так как замечено, что, выходя из-под опеки взрослых, подросток попадает зачастую в неэкологичную, деструктурированную среду, к которой оказывается не готов. Отсюда формирование вредных привычек, которые очень быстро сказываются на здоровье ребенка.

Специалисты ВОЗ считают, что именно школа с ее многообразием возможностей, и является необходимым инструментом для формирования ЗОЖ у детей.

Концепция «Life Skills», созданная Б.Спрангером и распространенная в 30 странах мира предполагает обучение детей жизненным навыкам через обучение их во взаимодействии с окружающими людьми, окружающей средой, приобретение таких навыков, которые помогут в дальнейшем в принятии ответственных, «здоровых» решений о своей жизни, уметь противостоять негативным факторам, минимизировать риски вредоносного поведения. В школах Великобритании существует специальная дисциплина «Обучение здоровому образу жизни», в Австралии в начальной школе проходят курс по первичной профилактике ПАВ. Педологический институт Амстердама предлагает программы, которые формируют определенные навыки здоровьесбережения согласно различным возрастным периодам [5].

Однако, в современном российском образовании, в контексте здоровьесбережения школьников существует ряд проблем.

Проблемы вытекают из противоречия между: необходимостью и потребностью в формировании ЗОЖ, пониманием школьником здоровья как базовой ценности в актуальный для этого возрастной период — младший школьный возраст, и непроработанностью, дефицитом педагогических средств, обеспечивающих вышеперечисленные процессы через индивидуализацию образования, а также неразработанностью педагогических условий по формированию ИОМ ЗОЖ младших школьников. Отсутствует система деятельности школы в данном направлении, отдельные мероприятия проводятся, как правило, по рекомендации вышестоящих органов и не способны выстроить целостную картину, помогающую увидеть проблемные зоны для каждого школьника и проработать способы решения проблем.

Таким образом, актуальность данной темы обусловлена следующими принципами:

- сохранение здоровья — общенациональная задача;
- проблемы в области здоровьесбережения, связанные с несформированностью в младшем школьном возрасте осознания здоровья как важнейшего ресурса жизнедеятельности и осознанного отношения к здоровьесбережению;

- осознание персональной ответственности за сохранение и укрепление собственного здоровья.

Целевой аудиторией нами были выбраны младшие школьники по той причине, что во-первых, обучающиеся данного возраста имеют высокий уровень познавательного интереса, а, следовательно, готовы к восприятию нового, во-вторых, понимание необходимости заботы о себе, организация деятельности в данном направлении в раннем возрасте поможет избежать вредных привычек в будущем, уметь правильно организовывать свое питание, режим двигательной активности, минимизировать соматические расстройства, другими словами, быть полностью ответственным за свое здоровье. Однако ребенок 7-10 лет еще не готов к самостоятельной деятельности в данном направлении. В данной связи именно тьютор может оказать ребенку реальную помощь. Функции тьютора могут быть следующими:

1. Информационная функция — выбор необходимых источников с целью просвещения обучающихся в вопросах здоровьесбережения;
2. Организационно-деятельностная функция — формирование и сопровождение ИОМ обучающегося, организация пробного действия, рефлексия;
3. Функция создания актуальной среды — предполагает привлечение к процессу работы с младшими школьниками других участников образовательного процесса: учителей, родителей, обучающихся старших (профильных) классов.

В данном случае кроме обычного сопровождения, тьютор осуществляет также функцию агрегатора, который объединяет работу всех участников, организующих деятельность младших школьников. Важно также отметить, что работа школы не будет иметь полноценного результата, если не будет поддержана семьей, а, следовательно, именно тьютор должен осуществить сопровождение взаимодействия между ребенком и его родителями в процессе формирования навыков бережного отношения к своему здоровью.

Литература

1. <http://www.kremlin.ru/> (Эл. ресурс. Дата обращения: 18.03.2021 г.).
2. Ильина Ю.А. Зарубежный опыт формирования здорового образа жизни подростка, как направление социальной работы в школе. (Эл. ресурс. URL: http://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/mezhdunarodnyie/stanovlenie_professii_soczialnyij_rabotnik_metodologii_modeli_i_tehnologii/2_zarubezhnyie_i_otchestvennyie_modeli_i_opyit_soczialnoj_raboty_i_soczialnogo_obrazovaniya/zarubezhnyij_opyit_formirovaniya_zdorovog) Дата обращения: 18.03.2021 г.).
3. Аганбегян А.Г. Демографическая драма на пути перспективного развития России// Народонаселение. 2017. № 3. С.4–23.
4. Улумбекова Г.Э., Прохоренко Н.Ф. Доклад центра стратегических разработок «Здравоохранение: необходимые ответы на вызовы времени». Основные впечатления. ОРГЗДРАВ новости* мнения* обучение. Вестник ВШОУЗ № 1 (11), 2018.
5. Комаров Ю.М. О рациональной системе организации охраны здоровья и оказания медицинской помощи. ОРГЗДРАВ новости* мнения* обучение. Вестник ВШОУЗ № 1 (11), 2018. С. 39–46.
5. Карлина А.А., Наливайко И.В. Обзор зарубежных практик управления социальными проектами в сфере здоровьесбережения населения. Вестник Самарского муниципального института управления, № 1, 2016.

Тьюторское сопровождение волонтерской деятельности старшеклассников как вид антропопрактики

Иванова Евгения Евгеньевна

Санкт-Петербургская академия постдипломного образования,
аспирант кафедры социально-педагогического образования,
г. Санкт-Петербург
jenya_mail@inbox.ru

Аннотация: В статье на основе рассмотрения образования как совокупности различных практик работы с детьми (социальная, культурная, когнитивно-деятельностная, антропологическая) определены актуальность и сущностные характеристики антропопрактики как педагогической деятельности, способствующей развитию человеческого начала в человеке; уточнены особенности осуществления антропопрактики в деятельности тьютора и представлены результаты апробации тьюторского сопровождения волонтерской деятельности как антропопрактики, направленные на создание продукта практики — цифрового информационного банка «Волонтерский навигатор» участниками волонтерского сообщества «Пространство выбора».

Ключевые слова: Практики образования; волонтерство, волонтерская практика, «Волонтерский навигатор», тьюторское сопровождение волонтерской практики, социальная практика, антропопрактика.

Tutorial support for high school volunteers as a type of anthropomorphy

Ivanova Evgenia Evgenyevna

The Saint Petersburg Academy of Postgraduate Education,
Postgraduate studies in the Department of Social Education,
Saint Petersburg
jenya_mail@inbox.ru

Annotation: The article, based on the consideration of education as a set of different practices in working with children (social, cultural, cognitive,

anthropological), defines the relevance and substantive characteristics of anthropotropy as pedagogical activity contributing to human development; the features of the implementation of anthropomorphy in the activity of the tutor have been clarified and the results of the testing of the tutorial support of the volunteer activity as an anthropologist aimed at the creation of the product of practice — the digital information bank «Volontaire Navigator» members of the volunteer community «Choice Space».

Keywords: *Educational practice; volunteering, volunteer practice, «Volunteer Navigator», tutoring for volunteer practice, social practice, anthropopathy.*

Растущая динамика развития человеческой цивилизации, актуальные вызовы современности оказывают существенное влияние на сущностные характеристики современного образовательного процесса. Рассмотрение образования как определенной практики работы специально-подготовленных профессионалов (педагогов) с детьми (подростающим поколением) позволяет выделить следующие сущностные характеристики образования:

- Образование как социальная практика (педагогически-организованная целенаправленная социализация), обеспечивающая передачу социального опыта и освоение норм, правил, законов жизнедеятельности социума как совокупности различных социальных общностей (Б.М.Бим-Бад, А.В.Мудрик).
- Образование как культурная практика (педагогически-организованная трансляция ценностей культуры), обеспечивающая формирование и развитие ценностно-смысловой сферы личности, освоения богатств человеческой культуры (Е.В.Бондаревская, А.М.Кондаков, Н.Е.Щуркова). Л.И. Буюева отмечает, что «культура есть функция и сфера человеческой жизни, сущностное свойство собственно человеческого бытия, а образование — ее живой «переводчик» и транслятор» [1, с. 79].
- Образование как когнитивно-деятельностная практика (педагогически-организованная подготовка к деятельности по познанию и преобразованию мира, трансляция ценностей культуры) обеспечивающая успешность (компетентность) решения проблем жизнедеятельности человека и человеческого общества (И.А.Зимняя, О.Е.Лебедев, А.В.Хуторской).

- Образование как антропопрактика: педагогические усилия, направленные на развитие в растущем человеке человеческого начала (Е.И.Исаев, Т.М.Ковалева, В.И.Слободчиков, Н.С.Малякова). Развивающее образование, по мнению Е.И.Исаева «должно пониматься и осваиваться как особая философско-антропологическая категория, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека и всеобщую форму становления человеческого в человеке» [2, с. 79].

В современном российском образовательном пространстве актуальным становится существенное увеличение антропопрактики. В.М. Розин отмечает что, «сегодня как никогда становится вновь актуальным антропологический подход, сущность которого по отношению к обучению, и шире — к образованию, заключается прежде всего в том, что основной характеристикой образования становится развитие самого человека, в отличие, например, от уровня его информированности или социализации» [6, с. 72].

В статье «Организация антропологической практики в современной школе» Н.С. Малякова подробно описала, что антропологическая практика «рассматривается как процесс реализации ведущих идей педагогической антропологии о человеке как о субъекте образования, направляемый ценностными, смысловыми и нормативными характеристиками, обеспечивающими наращивание человеческого потенциала» [4, с.33]. В другой работе тот же автор подчеркивает смыслы педагогической антропологии как методологии для использования и в других областях знания. «В том числе перспективно ее применение в организации практики, ориентированной на человека как на ценность и цель образования. Она содержит не в полной мере реализованный в силу исторически объективных причин потенциал идей о человеке как о субъекте образования» [5, с.53]. Рассматривая материалы антропопрактик можно провести параллели с тьюторскими практиками, где работа тьютора или педагога с тьюторскими компетенциями выступает инструментом и позволяет обучающимся представить индивидуальные достижения как результат выбора для самореализации.

Н.С. Малякова выделила компоненты организации антропологической практики:

- Целевой, указывает на многомерность характеристик человека как субъекта образования и, следовательно, на возможность

вариативности построения антропологической практики, определяемой выбором его сущностных характеристик. Они подробно описаны в трудах — философских, теологических, культурологических, социологических, психологических и др.

- Ценностный, выделяет ценности учителя и ученика как ключевых субъектов образования. Ценности учителя отражаются в его миссии: в личностных качествах, в ценностном отношении к ученику, в умении вызывать к себе его доверие; во владении личным методом (стилем) профессиональной деятельности. Ценности ученика заложены в антропологических идеях: о способности человека к самоорганизации в разнообразных видах деятельности, о его саморазвитии и совершенствовании.
- Компетентностный компонент характеризуется овладением учителем антропологическими знаниями о природе детства и ее развитии; умениями активизировать самостоятельную познавательную деятельность ребенка, охранять его здоровье; навыками создания условий для межсубъектного взаимодействия с ним. И в целом, антропологическая компетентность выражается в готовности принять ученика как равноправного субъекта образования.
- Управленческий компонент включает в себя: планирование организационно-педагогических условий реализации концепции антропологической практики; временных творческих коллективов, проектных и контактных групп; диагностику эффективности процесса реализации концепции; создание банка данных реализации на практике идей педагогической антропологии.

«Антропологический подход применительно к образованию человека в этой логике задаёт особые требования к содержанию его обучения, которое в этом подходе представлено не столько как педагогически адаптированный социальный опыт, но прежде всего, как собственный индивидуальный опыт «пробы построения себя нового». Реализация этих требований антропологического подхода в содержании и организации современного процесса обучения и является для нас указанием на необходимость сущностных изменений в организации современного предметного обучения» [3, с. 72]. Взяв на вооружение тезис «построение себя нового», волонтер анализирует при каких условиях, он почувствует себя нужным ЧЕЛОВЕКОМ.

Т.М. Ковалева разработала и апробировала деятельность тьютора как антропопрактику — особую деятельность по смыслопорождению, которая включает в себя:

- создание условий для порождения замысла и оформления плана деятельности учащимся;
- самостоятельные усилия учащихся по реализации плана деятельности;
- создание условий для самоанализа процесса саморазвития в ходе реализации плана деятельности.

В школе 643 Московского района Санкт-Петербурга деятельность тьюторов по осуществлению антропопрактик началась с 2011 года. За несколько лет большая часть педагогов прошла обучение (КПК) и на практике приобрела компетенции в тьюторском сопровождении обучающихся. Старшеклассники знают, где найти помощь в построении и сопровождении индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Параллельно со становлением школы как учреждения обладающего инновационными технологиями тьюторства был создан волонтерский отряд. Мы заручились поддержкой социальных партнеров и приобрели площадку для развития добровольчества. В процессе работы с волонтерами возникла особая форма реализации помощи Государственному музею заповеднику «Павловск» как практика индивидуализации и тьюторства «Образовательное путешествие волонтера», которое предполагало выбор и осуществление события, приобретение необходимых знаний для проведения данного «путешествия» (экскурсии, выставки, мастер-класса, социального опроса и т.д.) и обязательного подробного обсуждения с тьютором результатов деятельности каждого добровольца.

Следует отметить, что на сегодняшний день в нашей стране ведется планомерная работа над становлением и расширением волонтерства. Добровольческая (волонтерская) деятельность рассматривается образовательными учреждениями в качестве социальных практик или мероприятий для патриотического воспитания. В этой работе важным моментом является открытие новых возможностей для образования. Обычно мотивом участия добровольцев в мероприятиях является потребность в творении добрых дел с одной стороны и самореализации обучающихся, с другой стороны.

Для преодоления противоречий между такими базовыми мотивами как потребность человека в образовании и самоопределением подростка мы выстроили эту деятельность как образовательную практику. Нами была разработана, апробирована и сертифицирована по версии МТА (2018 г.) практика тьюторского сопровождения «Образовательное путешествие волонтера».

Несколько слов об истории практики в образовательном учреждении школе 643 Московского района Санкт-Петербурга. Волонтерский отряд изначально объединял обучающихся основной и средней школы с высоким уровнем образовательной мотивации и социальной активности, желающих реализовать себя и свои собственные интересы. На этапе становления добровольческого отряда преобладали мотивы заботы о людях, бережного отношения к культурному наследию Санкт-Петербурга. Основным видом волонтерства, успешно реализуемым в нашей школе является *культурно-ориентационное волонтерство* как деятельность, направленная на совершенствование социально-культурной среды города и помощь людям в освоении ценностей культуры (проведение культурных акций, праздничных событий, создание информационных продуктов, проведение экскурсий и т.д.). Сегодня в связи с ограничениями в передвижении, участии в массовых мероприятиях изменились виды волонтерских практик. Прошлый год внес коррективы в планы участия в мероприятиях социальных партнеров — музеев, библиотек, учреждений культуры и образования. Мы вместе были поставлены перед фактом или не участвовать в волонтерских практиках, или искать новые формы. И этот поиск принес свои плоды. Например, для Санкт-Петербургского музея театрального и музыкального искусства волонтеры готовили рекламу для привлечения посетителей на экспозицию, таким образом открылись новые виды деятельности в качестве медиа волонтеров.

Анализ антропопрактики реализуемой в школе позволяет выстроить работу по шагам:

- Создание элемента волонтерского навигатора;
- Выбор траектории его создания;
- Выбор пространства самообразования;
- Рефлексия саморазвития.

Старшеклассники-волонтеры реализуют практику как элемент «Волонтерского навигатора», в котором выбирают вид активности, исследуя свои возможности, знания, компетентность в соответствии со своими предпочтениями. Далее доброволец с тьютором выстраивает «карту» практики. Итогом работы является помощь участникам волонтерского сообщества «Пространство выбора» и пополнение цифрового ресурса «Волонтерский навигатор».

Подводя итог работы по тьюторскому сопровождению волонтерской деятельности старшеклассников в отдельно взятом образовательном учреждении можно сказать, что если тьютор в процессе работы с волонтером создает условия для ценностно-смыслового самоопределения подростка, выбора объекта волонтерской деятельности, осуществления «Образовательного путешествия волонтера» и создания авторского социального проекта, то это способствует развитию потребности старшеклассников в поиске, проектировании и реализации добровольческой деятельности, самоопределению и самореализации. В ходе исследования были выявлены различные варианты педагогической организации волонтерской деятельности старшеклассников с учетом рассмотрения образования как особого вида практики:

- Школа юного волонтера: обучение учащихся основам (нормам, правилам, способам осуществления) — социальная практика;
- Руководство деятельностью детского волонтерского объединения, осуществляющего ценностно-ориентированные волонтерские акции — культурная практика;
- Проектирование волонтерской деятельности учащихся, направленной на решение актуальных социальных проблем — когнитивно-деятельностная практика;
- Тьюторское сопровождение волонтерской деятельности учащихся, способствующее самоопределению и самосовершенствованию учащихся — антропопрактика.

Литература

1. Бугаева, Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме / Философия образования: Сб. науч. ст. / МГУ им. М. В. Ломоносова и др.; Отв. ред. А. Н. Кочергин. — М.: Новое тысячелетие, 1996.
2. Исаев Е.И. Антропологическая перспектива российского образования // Психология образования в XXI веке: теория и практика, М.: ВГСПУ «Перемена», 2011.
3. Ковалева Т.М. Тьюторство как антропопрактика. Человек.RU № 11 (2016) с. 71–81.
4. Малякова Н.С. Организация антропологической практики в современной школе. Человек и образование 2021, № 2 (67) с. 32–37.
5. Малякова Н.С. Педагогическая антропология как методология организации образовательной практики в современной школе/ Человек и образование 2020, № 2 (63) с. 51–55.
6. Розин В. М. Философия субъективности. М.: АПК и ППРО, 2011
7. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.

Использование интерактивного вопрошания в проведении семестрового экзамена в магистратуре

Карастелев Вадим Евгеньевич

Московский городской педагогический университет
старший научный сотрудник
лаборатории индивидуализации и непрерывного образования,
кандидат политических наук,
г.Москва
vprutin@gmail.com

Данилова Вера Леонидовна

лаборатория интерактивного вопрошания,
кандидат психологических наук,
г.Харьков
danilova.2007@gmail.com

Аннотация: В статье представлен опыт использования метода интерактивного вопрошания при проведении семестрового экзамена в тьюторской магистратуре. В ходе экзамена студенты выделяли основные вопросы, на которые отвечали пройденные ими курсы, перечисляли самые важные идеи этих курсов, перспективы использования этого содержания в тьюторской работе и ставили собственные вопросы к содержанию учебных курсов.

Ключевые слова: интерактивное вопрошание, рефлексия, смыслообразование, тьютор.

Using of Interactive Questioning for the Semester Examination in the Master Program

Karastelev Vadim Evgenjevich

Senior Researcher of the Laboratory of Individualization and Lifelong Learning,
Candidate of Political Sciences
Moscow City Pedagogical University,
Moscow
vprutin@gmail.com

Danilova Vera Leonidovna
Laboratory of Interactive Questioning,
Candidate of Psychological Sciences
Kharkov
danilova.2007@gmail.com

Annotation: *The article presents the experience of using the method of interactive questioning when conducting a semester exam in the tutor's magistracy. During the exam, students identified the main questions that were answered by the courses they passed, listed the most important ideas of these courses, discussed the possibilities of using this content for tutoring and posed their own questions about the content of the training courses.*

Keywords: *interactive questioning, reflection, sensemaking, tutor.*

Современное образование должно давать возможность индивидуализации «образовательных маршрутов» [5, 14]. Одним из важнейших средств этого является поддержка собственных познавательных вопросов студентов, поэтому в ряде современных концепций обучения (problem-based learning, question-driven learning by digital mind mapping) эта способность является одной из центральных [10, 17]. Многие образовательные институты и организации также проводят научно-поисковую и опытно-конструкторскую работу для использования потенциала вопрошания [13, 15].

В тьюторской магистратуре МГПУ мы стремимся реализовать эти идеи в организации как преподавания, так и проверки результатов обучения [3, 4, 6, 7]. Согласно учебному плану, за семестр по десяти учебным курсам предусмотрен комплексный экзамен, который может проводиться традиционно. Однако, на наш взгляд, современный экзамен должен соответствовать следующим критериям:

- выводить в рефлексию;
- обеспечивать увязывание предметов между собой и осуществлять как можно более целостную сборку образовательного опыта по пройденным учебным курсам и практике;
- иметь образовательный эффект, т.е. открывать новые горизонты в собственном образовании.

Поэтому, нами был поставлен следующий практико-исследовательский вопрос: «Как может быть организован семестровый

экзамен, ориентированный на полидисциплинарную практику, поддерживающий рефлексию и смыслообразование (sensemaking) магистрантов?».

Основной теоретической рамкой для нас был культурно-исторический подход Л.С. Выготского и его развитие в социальном конструкционизме в образовании [9]. Также мы опирались на идеи трансформационной теории учения (transformative learning) [11] и системомыследеятельностного подхода [8].

Исследование проводилось методом создания прецедента экзамена нового типа с последующей рефлексией (multiple case design study) [1, 2, 12, 16].

Мы разработали сценарий экзамена, провели его в онлайн-формате с одной группой магистрантов в присутствии основных преподавателей и администрации магистратуры, обсудили формат экзамена и его возможности с представителями всех заинтересованных позиций: магистрантами, преподавателями, администрацией.

Онлайн-экзамен для 11 человек длился 3 часа и состоял из семи этапов. Центральными были два задания:

- в малых группах ответить на вопросы: «Как вы поняли на какие вопросы отвечал преподаватель своим курсом?»; «Что самое главное извлекли из каждого курса?»; «Какие вопросы возникли (остались) после прохождения курса?»;
- в индивидуальной работе ответить на вопросы: «Что извлекли для своей тьюторской работы?»; «Какие вопросы к содержанию вашей тьюторской работы у вас возникли?».

Ответы фиксировались на онлайн-доске и были представлены группе в целом.

После экзамена магистранты в анонимном формате выразили свое отношение к экзамену (до объявления оценок). Преподаватели и администрация обсуждали формат экзамена во время выставления оценок. И те, и другие отметили, что экзамен вывел студентов в рефлексию всего пройденного материала и осознание собственных запросов к нему. В качестве недостатка было отмечено отсутствие единых общезначимых критериев оценки. Преподавателям при выставлении оценок пришлось осуществлять обсуждение продвижения каждого студента и пока непонятно хорошо ли это.

Научно-практической значимостью нашей работы является разработка формы организации онлайн-экзамена, которая может быть масштабирована и применима для полидисциплинарной развивающейся практики, поддерживающей рефлексию и смыслообразование студентов.

Литература

1. Альварес С. Как создать продукт, который купят. Метод Lean Customer Development. — М.: Альпина Паблишер, 2016. — 248 с. (гл. 1-6).
2. Бланк С. Четыре шага к озарению. Стратегии создания успешных стартапов. — М.: Альпина Паблишер, 2017. — 368 с. (гл. 1, с. 15-40).
3. Данилова В. Л., Карастелев В. Е. Искусство работы с вопросами — грамотность XXI века // Идеи и идеалы. — 2018. — № 2, т. 2. — С. 113-127. DOI: <https://doi.org/10.17212/2075-0862-2018-2.2-113-127>.
4. Данилова В. Л., Карастелев В. Е. Собственные вопросы слушателей как условие эффективного обучения в «серебряном» возрасте // Человек и образование. — 2021. — № 2. — С. 129-136.
5. Ковалева Т. М. Индивидуализация как принцип непрерывности образования // Сборник науч. стат. по материалам II Международной науч.-практ. конф. М.: МГПУ, 2019. С. 31-35.
6. Розин В. М. К построению теории вопрошания / В. М. Розин // Педагогика и просвещение. — 2018. — № 2. — С. 78-89.
7. Розин В. М. Что такое вопрошание: сущность и типы? / В. М. Розин // Педагогика и просвещение. — 2016. — № 2 (22). — С. 159-165.
8. Щедровицкий П. Г. Критика педагогического разума. Работы 1985-2004 годов. — М.: Политическая энциклопедия, 2021. — 551 с.
9. Gavelek, J. R., & Raphael, T. E. (1996). Changing talk about text: New roles for teachers and students. *Language Arts*, 73, 182-192.
10. Kirschner, Paul A.; Sweller, John; Clark, Richard E. (2006). "Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching". *Educational psychologist*. 41 (2): 75-86.
11. Kitchenham A. The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory // *Journal of Transformative Education*. V. 6, N. 2, pp. 104-123.

12. McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
13. Reinsvold, L. A., & Cochran, K. F. (2012). Power dynamics and questioning in elementary science classrooms. *Journal of Science Teacher Education*. doi:10.1007/s10972-011-9235-2.
14. Rose, T. (2015). *The end of average: How we succeed in a world that values sameness*. HarperOne/HarperCollins.
15. Rothstein, D., & Santana, L. (2011). *Make just one change. Teach students to ask their own questions*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
16. Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
17. Stokhof, H., Vries B. de, Bastiaens, T., Martens, R. (2019) Mind map our way into effective student questioning: a principle-based scenario. *Research in Science Education* 49 (2): 347-369. DOI 10.1007/s11165-017-9625-3.

Технология свободного проектирования — инструмент работы тьютора в школе

Каринкина Юлия Владимировна
МАОУ «СОШ №22 с углублённым изучением
иностраннных языков»
руководитель тьюторской службы
г. Пермь
ms.karinkina@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается технология свободного проектирования, тьюторское сопровождение внедрения этапов в школе.

Ключевые слова: Технология, свободное проектирование, право на ошибку, soft-skills.

Free design technology — a tool for work a tutor at school

Karinkina Yulia Vladimirovna
MAOU “SOSH 22 with in-depth study of foreign languages”
head of the tutor service
Perm
ms.karinkina@mail.ru

Annotation: The article discusses the technology of free design, tutor support for the introduction of stages in school.

Keywords: Technology, free design, the right to make mistakes, soft-skills.

Меня заинтересовало некоторое противоречие, которое увидела в самой формулировке названия «Технология свободного проектирования». Хочу рассмотреть понятия, которые являются опорными и их преломление в предлагаемом контексте. Итак, Википедия предлагает следующую трактовку:

Технология — совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата; в широком смысле — применение научного знания для решения практических задач. Технология включает в себя способы работы, её режим, последовательность действий.

Проектирование — процесс определения архитектуры, компонентов, интерфейсов и других характеристик системы или её части. Результатом проектирования является проект — целостная совокупность моделей.

Свобода — состояние субъекта, в котором он является определяющей причиной своих действий, то есть они не обусловлены непосредственно иными факторами.

В определении технологии наиболее значимым является применение научного знания в решении практических задач. На мой взгляд, это высший пилотаж, который заключается в том, чтобы поставить теорию на службу практике, найти в них точки соприкосновения и оптимальное взаимодействие. В определении проектирования то, что это процесс определения характеристик системы. В обоих определениях прослеживается четкая закономерность, последовательность действий, а соответственно и мыслей. А теперь обратимся к третьему термину — «свободного»: субъект является определяющей причиной своих действий. Обращаю внимание: ни система, ни наука, а сам субъект (в нашем контексте — тьюторант, автор проекта). А, следовательно, во главу угла встают желания, представления, способы достижения поставленной цели, мотивы самого субъекта. У меня возникает вопрос, как соединить свободу действий с определенным порядком, с заданной последовательностью, как найти эффективное сочетание и прийти к желаемому результату? И вот здесь возникает второй вопрос, что важнее — результат (достигнутый любыми способами, в том числе подавлением, пусть и не стопроцентным, свободы выбора методов, способов, критериев) или процесс движения к результату (пусть методом проб и ошибок, с рефлексией собственных шагов, их разумности, практичности, опрометчивости)? Для меня лично в рамках Технологии свободного проектирования однозначно важнее процесс. Только так, я думаю, придет то, что называется опытом. опытом, позволяющим идти к успеху. Право на ошибку волшебным образом мобилизует ресурсы. Позволяет шагнуть в зону ближайшего развития. Даже если ты понял, что промахнулся, начни снова, но уже с опытом. Невозможно избежать ошибок, если ты находишься в зоне неопределенности, а именно в такой

зоне находится, как мне кажется, Технология свободного проектирования. Зато, какое поле для исправления допущенных ошибок. Пространство выбора однозначно избыточное по всем направлениям: формам проектов, их структуре, содержанию, выбираемым методам, привлечению широкого круга специалистов (от тьютора, психолога до профессионала).

Если все условия соблюдены, то среда, в которой оказывается ребенок уникальна по предоставляемым возможностям для развития личности в широком смысле этого слова.

А вот теперь возникает следующий вопрос, как в уже прочно сложившуюся среду образовательной организации ввести принципиально новую технологию? Я имею ввиду технологию в полном объеме, а не элементы её, которые мы практикуем в использовании уже на протяжении нескольких лет. Во-первых, я убеждена, что начинать нужно уже с начальной школы. Если ребенок входит в новую для него учебную деятельность с предлагаемой долей свободы, но вместе с тем пробует подобрать для своей свободы, примеряет на нее рамки технологии создания проекта, он в дальнейшем будет воспринимать это как совершенно естественное явление. У него не будет страха перед необходимостью пробовать, ошибаться, делать выводы, корректировать свою деятельность и снова пробовать. При этом вероятно продвижение по спирали, каждый раз после пробы обучающийся (даже семилетний) поднимается на новый уровень. Во-вторых, ТСП необходимо запустить во все сферы школьной жизни — в урочную и внеурочную деятельность, это уже касается всех возрастов. Самым сложным, наверное, будет осознание ребенком того, что ему никто не собирается указывать, как и что надо делать, что правильно и приведет к желаемому результату, а что правильным, по мнению взрослого, не является. Пока, честно говоря, не совсем понимаю, как запустить этот механизм в школе, но над этим хочется думать. Ведь так важно, предоставить детям возможность научиться самостоятельно принимать решения и брать ответственность на себя.

Я думаю, что технология свободного проектирования — это личностное развитие ребенка, про его личностные результаты в ходе реализации ФГОС. Я понимаю, что ТСП формирует Soft skills (умение убеждать, вести переговоры, лидерство и эмоциональный интеллект) и важные 4к 21 века (коммуникативность, креативность, критическое мышление, командная работа).

Развитие самостоятельности детей в инклюзивной среде как образовательный процесс

Карпенкова Инна Вячеславна,

ст. научн. сотр.

Научно-Методического Центра

Института Проблем Инклюзивного Образования

Московского Городского Психолого-Педагогического

Университета, г. Москва, к.соц.наук, innet_karp@mail.ru

Аннотация: В статье описываются некоторые параметры специфики инклюзивной образовательной среды, приёмы в работе тьютора по развитию самостоятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями в целях создания наилучшей психологической атмосферы, комфорта в процессе освоения ими образовательных маршрутов.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, коммуникативное пространство, дети с особыми образовательными потребностями.

Developing children's independence in an inclusive environment as an educational process

Karpenkova Inna V.,

candidate of social sciences,

psychologist, senior researcher of

NMC IPIO MGPPU, Russia, Moscow

Annotation: The article describes some parameters of the specifics of an inclusive educational environment, techniques in a tutor's work to develop the independence of students with special educational needs on order to create the best psychological atmosphere, comfort in a process of mastering the educational routes.

Keywords: inclusive educational environment, communicative space, schoolkids with special education needs.

Инклюзивная образовательная среда — это среда, в которой учитываются особенности детей с разными образовательными потребностями, благодаря чему достигается успех в развитии каждого ребёнка. К сожалению, несмотря на всю привлекательность коррекционной среды (меньшая наполняемость классов, яркие адаптированные к восприятию каждого ученика пособия, особые компетенции учителей), в ней отсутствует ключевой компонент социальной среды — «обычные» дети, хотя и эта группа очень разнородна и её границы довольно сильно размыты. В данном случае под наиболее важными характеристиками развития ребёнка мы будем понимать интеллектуальное развитие и навыки социализации, которые в первую очередь позволяют ему успешно осваивать образовательную программу.

Как следствие, детям с особыми образовательными потребностями (ООП) гораздо сложнее приобретать навыки, необходимые для жизни в социуме (например, просить о помощи, быть более внимательными, быть готовыми к тому, что им могут отказать в выполнении той или иной просьбы и т.д.). Социализация — это очень длительный процесс, и, находясь в инклюзивной среде, при правильно организованном сопровождении, ребёнок с ООП имеет больше шансов адаптироваться к социуму «обычной» среды.

Образовательная среда состоит из различного рода взаимосвязанных компонентов. Инклюзивная образовательная среда имеет взаимонаправленный адаптационный характер, причём, степень адаптации одной из сторон, как нам видится, может быть разной, и зависит от уровня сформированности навыков социализации и уровня интеллекта ребёнка с ООП. Динамика этого процесса схематично представлена на рис. 1 и 2, и означает, что чем лучше развиты навыки социализации и интеллект у ребёнка, тем меньше требуется адаптировать образовательную среду.

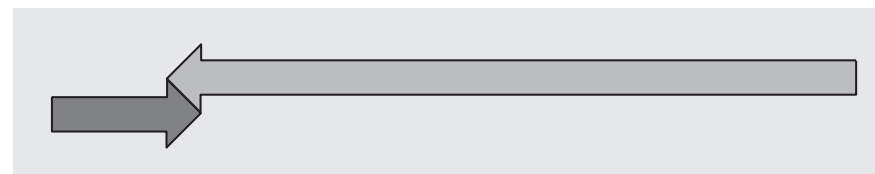


Рисунок 1. Начальный этап вхождения ученика с ООП в инклюзивную образовательную среду. Тёмная стрелка — уровень развития социальных навыков и интеллекта ученика с ООП. Светлая стрелка — степень адаптации образовательной среды

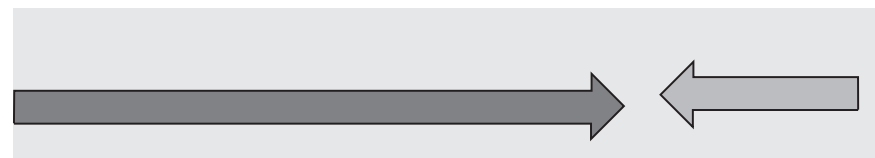


Рисунок 2. «Итоговый» этап процесса адаптации ученика к инклюзивной образовательной среде. Тёмная стрелка — уровень развития социальных навыков и интеллекта ученика с ООП. Светлая стрелка — степень адаптации образовательной среды

Следующая особенность инклюзивной образовательной среды заключается в большем внимании к состоянию здоровья тех учеников, которые в этом нуждаются. К ним относятся дети с нарушениями развития, дети, имеющие инвалидность.

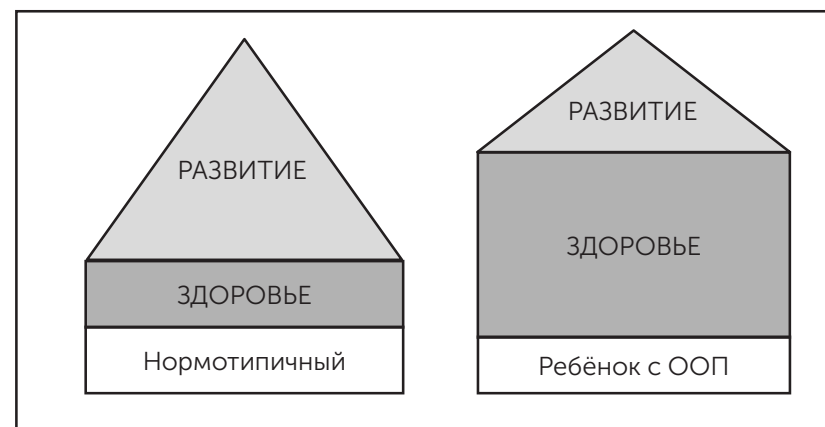


Рисунок 3. Влияние здоровья ученика на его развитие

Рисунок 3 наглядно показывает, что степень влияния физического и психического самочувствия ребёнка (из которых складывается существенная часть понятия «здоровье») на способность к обучению у ребёнка с нарушениями развития, велика. Это означает, что, как правило, нормотипичный ребёнок при лёгком недомогании или дискомфорте в физическом самочувствии вполне может учиться, даже не замечая, что он испытывает дискомфорт, например, детям может быть жарко на уроке, или они могут быть сонливы, но при этом способны контролировать своё состояние, удерживать внимание.

Для ребёнка с нарушениями развития любой дискомфорт может оказаться неприемлемым и вызвать аффективное (неконтролируемое эмоциональное состояние) поведение. Поэтому в организации образовательной среды необходимо с особым вниманием относиться к её компонентам: качеству воздуха в помещении, удобной рассадке детей, грамотно подобранным учебным материалам, положительному коммуникативному микроклимату и т.д.

Также специфика инклюзивной образовательной среды заключается в повышенном акценте на таком важном аспекте общения между детьми как принятие. Принятие включает в себя такие качества личности как: терпение, способность встать на место партнёра в общении, сопереживание, повышенное внимание к партнёру по общению. Дети должны быть готовы к тому, что их могут не сразу понять, также они должны проявить готовность дольше объяснять, больше ждать во время коммуникации с детьми с особыми образовательными потребностями.

Одной из базовых компетенций тьютора и других педагогов должно быть умение наблюдать за процессом коммуникации детей и вовремя реагировать. При этом не надо стремительно бросаться на помощь. Нужно внимательно оценить ситуацию и предположить, кто из детского коллектива мог бы среагировать и каким образом. Если тьютор или педагог видит, что ребята не проявляют необходимой реакции, то тогда им предлагаются рекомендации, идеи, что можно сделать. Например, тьютор может сказать: «А давай предложим Коле пойти вместе с ребятами?». Таким образом, педагог инициирует активность ребят, предлагая идею, показывая пример.

Инициация активности ребят должна производиться с учётом состояния здоровья (чувства относительного комфорта) во время

нахождения ребёнка с ООП в школе. Важно разграничивать ситуации, когда состояние ребёнка требует помощи именно взрослого от ситуаций, когда инициация активности ребят будет наилучшим решением.

Для ребёнка с особенностями развития детский коллектив, в котором он находится, является самым мощным ресурсом для развития и социализации. Именно поэтому от того, как к ребёнку будут относиться дети, во многом будет зависеть его душевное состояние. Задача тьютора — обеспечить спокойное включение ребёнка в детский коллектив.

В рамках отношений «**тьютор — другие дети**», он:

- следит за тем, что происходит в детском коллективе — о чём дети говорят, во что играют;
- объясняет детям, как общаться с их одноклассником в случаях, если у детей возникают вопросы, конфликты;
- если тема разговора касается особенностей ученика с ООП — отвечает на вопросы.

В диаде «**ученик с особенностями развития — другие ученики**» (при условии, что ребёнок по своей инициативе общается с ними и отвечает на обращение других учеников к нему), тьютор:

- наблюдает за контекстом общения детей;
- в соответствующие моменты подключает к общению ребёнка с ООП.

Некоторые ребята могут быть «тихими» и «никому не мешать», их могут «любить» в классе, то есть здороваться с ними и не обижать. Но при этом может быть так, что другие дети не стремятся вовлечь их в свои игры и занятия, потому что просто не знают, как это сделать. Дети думают, что раз их одноклассник стесняется, не проявляет активности, то, значит, ему общие игры и не нужны, не интересны. Тьютор может провести предварительную беседу с детьми о том, что все люди разные, рассказать, как устанавливать контакты с ребятами, которые не сразу отзываются на приглашение к игре, провести игровые варианты занятия.

В процессе работы тьютора по развитию самостоятельности детей можно выделить следующие этапы:

1. Тьютор и ребёнок взаимодействуют вместе — тьютор контролирует коммуникативное пространство, ситуации и вводит ребёнка в него.
2. Тьютор выявляет ситуации, в которых тьюторанту может помочь другой ребёнок, и инициирует этот процесс.

3. Тьютор помогает тьюторанту самостоятельно обратиться за помощью к другому ребёнку или взрослому.
4. Тьютор находится преимущественно в позиции наблюдателя и невмешательства, вмешиваясь только в критических ситуациях, тем самым предоставляя и тьюторанту, и детскому коллективу максимальную самостоятельность в коммуникации. Эта позиция, пожалуй, самая непростая для тьютора, так как может создаться ощущение, что тьютор как бы ничего не делает. Теме не менее, это не так. Своим присутствием и предыдущей активностью тьютор пока является частью коммуникативной среды. Дети помнят его роль, и присутствие тьютора несёт функцию «правильной» организации среды. Многие дети, по привычке, подходят и спрашивают у тьютора, как быть. Тьютор отвечает теперь: «А ты сам как бы поступил?» «Попробуй решить эту проблему сам, хорошо?» Если ребёнок грамотно справляется с ситуацией, тьютор даёт ему знать, что он справился с задачей. А через некоторое время тьютор может и эту положительную оценку уже не давать (то есть корректные действия детей должны стать обычным явлением, поэтому нет смысла их оценивать положительно). Такая же стратегия должна быть и в отношении тьюторанта. В то время, когда тьютор «свободен», он может переключиться на помощь другим детям.
5. Тьютор на некоторое время уходит из поля зрения детей. Например, сначала это может случаться на уроках, так как процесс там достаточно структурирован. Затем тьютор может оставаться в классе во время перемены (таким образом, дети будут знать, что тьютор по-прежнему рядом на случай непредвиденных ситуаций, но непосредственно в коридоре во время перемены его нет).

Таким образом, тьютор помогает развивать самостоятельность учеников в решении коммуникативных задач, рассматривая самостоятельность как образовательную задачу для всех участников инклюзивного пространства.

Педагогический блокчейн как новый формат организации и сопровождения в школе

Керимова Ирина Юрьевна

МАОУ «СОШ № 22 с углублённым изучением
иностраннных языков»

заместитель директора по воспитательной работе

МАОУ «СОШ № 22

с углубленным изучением иностраннных языков»

г. Перми, РФ

muffert@mail.ru

Аннотация: Обновления и изменения — вот одни из процессов, которые являются следствием так быстро изменяющейся жизни. И, возможно, состояние современной школы можно обозначить как постоянное «подстраивание» к явлениям, которые имеются в обществе, науке, культуре, социуме.

Соответствовать вызовам времени, пользоваться современными понятиями, использовать реалии жизни, успевать за мышлением нынешних учеников — вот те обстоятельства, которые иницируют школу к поиску новых, нестандартных форм работы. Это касается новых технологий обучения, новых подходов к стимулированию профессионального роста и продвижения педагогов.

Особенность подхода административной команды МАОУ «СОШ № 22» к решению проблем обновления форм работы с учителями, направленных на профессиональное саморазвитие.

Задача статьи — познакомить читателей с ноу-хау МАОУ «СОШ № 22» — организацией и проведением педагогического совета в формате блокчейна.

Ключевые слова: Блокчейн, майнер, хем, транзакция, коучинговые технологии, поколение «Z», педкойн, цифровое образование, тайминг.

Pedagogical blockchain as a new format of organization and support at school

Kerimova Irina Yurievna

MAOU "SOSh 22 with in-depth study of foreign languages"

head of the tutor service

Perm

Deputy Director for Educational Work

muffert@mail.ru

Annotation: Updates and changes are some of the processes that are the consequence of so rapidly changing life. Perhaps, the state of the school can be described as a constant "adjustment" to the phenomena that occur in society, science, culture, society. The peculiarity of the approach of the administrative team of MAOU "school № 22" to solving the problem of updating the forms of work with teachers, which are aimed at their professional improvement, is purposeful, creative, at the level of insight-approach work on the organization and conduct of pedagogical councils. By the way, the same approach applies to the content of work with the parent community, with student self-government and other aspects of school life.

The purpose of the article is to acquaint readers with the know — how of MAOU "school № 22" — the organization and conduct of the pedagogical Council in the blockchain format.

Keywords: Blockchain, miner, ham, transaction, coaching technologies, generation "Z", pedcoins, digital education, timing.

Времена меняются, и мы меняемся вместе с ними. Современная школа вынуждена постоянно подстраиваться к явлениям, которые происходят в культуре и социуме.

Соответствовать вызовам времени, пользоваться современными понятиями, использовать реалии жизни, успевать за мышлением нынешних учеников — вот те обстоятельства, которые инициируют школу к поиску новых, нестандартных форм работы. Это касается новых технологий обучения и воспитания, новых подходов к стимулированию профессионального роста и продвижения педагогов.

Особенностью подхода административной команды МАОУ «СОШ № 22» к решению проблемы обновления форм работы с педагогами, которые направлены на их профессиональное совершенствование, является целенаправленная, творческая, на уровне инсайт — подхода работа по организации и проведению педагогических советов.

Познакомить с «ноу-хау» школы — педагогическим блокчейном — вот цель этой статьи.

В последнее время мы все чаще сталкиваемся с таким понятием как блокчейн. Но, к сожалению, учительская среда порой консервативная, неохотно расстается со старыми понятиями и включает в свою жизнь новые. Идея решить сразу две задачи — включить учителей в среду новой криптовалютной технологии и инициировать прирост педагогических знаний — стала ключевой на этапе подготовки проведения педсовета «Педагогический блокчейн».

Рекомендации подготовительного этапа:

1. Ознакомьтесь с самой технологией блокчейн.
2. Обратите внимание как работает цепочка блокчейн, что такое хем, транзакция, кто такие майнеры.
3. Определите ключевые темы содержания хемов. Это могут быть инновационные технологии, проблемные вопросы обучения и воспитания, взаимодействия с социальными партнерами, родительским сообществом, вопросы ученического самоопределения и личностной самореализации, вопросы повышения качества образования и т.д.
4. Обратите внимание на то, что избыточное количество хемов нежелательно. На наш взгляд, их не должно быть более 4-5.
5. В каждом из хемов должна произойти транзакция (как того и требует настоящая схема блокчейна) полученных знаний предыдущего хема. Именно это — один из вариантов «зарабатывания» педкойнов (это адаптированная криптовалюта мероприятия) участниками педсовета. Во-первых, вы сможете убедиться, что ваши педагоги усвоили информацию предыдущего хема. Во-вторых, вы увидите в какой степени они это сделали. Это отличная возможность избежать формального, вынужденного, равнодушно-го участия ваших учителей в этом событии.
6. Рекомендуем задуматься о разнообразии контроля (=транзакции) в каждом хеме. Согласитесь, что если в каждом это будет

тест, то это точно будет не интересно. Пусть будут креативные задания, открытые вопросы — все будет работать на решение задач подобного педсовета.

7. Важно продумать о единой шкале оценивания в моменте транзакции, удобной для майнеров (=руководителей, модераторов) каждого хема. Это упростит подсчет педкойнов.
8. На этом этапе важно подумать о технической составляющей подобного педсовета.

Блокчейн — это виртуальная система, поэтому все элементы, такие как регистрация участников педсовета, их электронный «кошелек» с педкойнами, которые каждый педагог «заработает» по итогам транзакции в каждом хеме — все это должно быть компьютеризировано, переведено в онлайн-систему.

Каждый учитель сможет в момент транзакции увидеть сколько педкойнов он заработал в каждом хеме, какое их общее количество в его виртуальном кошельке. Бумажный же вариант будет выглядеть по крайней мере нелепо и противоречить самой идее блокчейна!

9. Рекомендуем подумать о мотивации педагогов: количество «заработанных» педкойнов сводятся к рейтингу участников «Педагогического блокчейна», их возможной сертификации и поощрения.
10. Сложно и психологически неверно погрузить педагогов, особенно тех, кто не знаком с технологией блокчейн, в плоскость подобного педсовета без предварительной подготовки.

Рекомендуем заранее, в период онлайн-регистрации участников на платформе педсовета ознакомить их с материалами по технологии «Блокчейн» и с дополнительной информацией по каждому хему. Это позволит избежать состояния тревожности, неприятия нового, ситуации выхода из зоны комфорта тех педагогов, которые сложно осваивают новое.

11. Сложно разработать «педагогический блокчейн» без команды. Творческая группа, фокус-группа — это коллективное мышление, мозговой штурм, инсайт. Все это поможет грамотно и эффективно создать свой, уникальный, особенный формат педсовета.

Рекомендации начального этапа проведения «Педагогического блокчейна»:

1. Рекомендуем начать педсовет с запуска идеи о том, на какие вызовы времени отвечает современная школа.

2. Желательно использовать видеоролик с простым пояснением что такое система «Блокчейн».
3. Проговорите на этапе запуска все условия работы подобного педсовета. Обозначьте тайминг.
4. Считаем важным заранее проинформировать о рейтинге участников, об условиях поощрения и награждения.

Предложенная модель проведения педсовета в новом формате дает возможность любому педагогическому коллективу оказаться в тренде сегодняшней жизни.

Школа № 22 — успешная школа, это ее официальный статус. Она успешная, потому и открыта в своем желании делиться с другими способами достижения успешности. Мы открыли педагогический блокчейн как для себя, так и для других.

Блокчейн — это универсальная технология, применимая во многих сферах жизни. Успешно проведя августовский педсовет «Педагогический блокчейн», мы уже в сентябре по этой модели провели конференцию для родительского сообщества школы «Современные родители в образовании». Эффект и резонанс такого формата работы с родителями был мощным и действенным.

Рефлексивное сознание или рефлексивное мышление
как механизм построения антропопрактик будущего?
(реферативные аранжировки)

Князева Татьяна Борисовна
Ленинградский областной
институт развития образования
доцент кафедры управления
и профессионального образования
кандидат педагогических наук
г. Санкт-Петербург
sheltaknya@mail.ru

Аннотация: В статье автором обращается внимание на существующую принципиальную дихотомию понимания рефлексии в разных философских традициях. Указывается, через анализ противоположных философских позиций, на прикладное значение для педагогического образования выбора одной из философских традиций толкования понятия рефлексия.

Ключевые слова: Рефлексивное сознание, рефлексивное мышление, позиция наблюдателя, позиция деятеля, концептуальная схема, проблематизация механизма становления антропопрактик.

Reflexive consciousness or reflexive thinking as a mechanism for
building anthropopractors of the future? (abstract arrangements)

Knyazeva Tatyana Borisovna
Leningrad Regional
Institute for the Development of Education
Associate Professor of Management
and vocational education
Candidate of Pedagogical Sciences
St. Petersburg

Annotation: In the article, the author draws attention to the existing fundamental dichotomy of understanding reflection in different philosophical traditions. It is indicated, through an analysis of opposite philosophical positions, on the applied importance for pedagogical education of choosing one of the philosophical traditions of interpreting the concept of reflection.

Keywords: Reflexive consciousness, reflexive thinking, observer's position, leader's position, conceptual scheme, problematization of the formation mechanism of anthropopractors.

В контексте темы конференции, которая ставит вопрос рассмотрения педагогического образования, а значит образования педагога, как становящуюся антропопрактику, то есть практику будущего, важно зафиксировать следующее. Становящаяся практика — та практика, которая находится в процессе определения важных для нее направлений, концепций и механизмов становления. Это период, связанный с самоопределением и позиционированием методологии ее дальнейшего шага развития.

Предлагаемый текст следует рассматривать как попытку акцентировать внимание педагогического сообщества на одном из принципиальных вопросов, ответ на который повлечет за собой реализацию одной из философских традиций понимания и функционального значения рефлексии в становящихся антропопрактиках, в том числе педагогическом образовании.

Рефлексивное сознание и рефлексивное мышление.

В изучении и понимании рефлексии, ее значения и функции четко прослеживаются 2 принципиально различные линии философского исследования понятия.

1 линия «о рефлексии в сознании» берет свое начало от Д.Локка, который посредством метафоры выходит на объяснение функции рефлексии и принадлежность ее сознанию человека (субъекта). Д.Локк говорит, что в большом человеке (его голове) сидит маленький человек (маленькая голова — интерпретация автора текста). Этот маленький человек *наблюдает* за деятельностью большого человека. Этот процесс наблюдения, при котором происходят: фиксация, сравнение, различение, обобщение, выражение наблюдаемых явлений в знаковой форме; — и есть по Д.Локку

рефлексия, которая прерогатива сознания человека. При этом следует отметить, что «большой человек» в своей реальной деятельности тоже занимается фиксацией, сравнением, различением, обобщением и выражением в знаковой форме происходящих действий, с одной лишь позиционной разницей. Большой человек находится в позиции деятеля, а маленький человек (рефлексивное сознание), — в позиции наблюдателя за свершившимся действием или цепочкой действий.

И. Кант поддержал концептуальную позицию Д. Локка и акцентировала в рефлексивном сознании функцию сравнения, которую считала основной функцией рефлексии.

Эта философская линия понимания рефлексии была продолжена и развивалась В.А. Лефевром (бывший участник Московского методологического кружка Г.П. Щедровицкого (ММК), с которым Г.П. Щедровицкий полемизировал, создавая свою методологию относительно понятия рефлексии). В.А. Лефевр настаивал в исследованиях и живых дискуссиях на понимании рефлексии как образа системы деятельности на «табло сознания» деятеля. Он описывал этот процесс через особые алгебраические формы — «рефлексивные многочлены» и ввел понятие «рефлексивное управление». «Рефлексия ... — это способность встать в позицию «наблюдателя», «исследователя», «контролера» по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям. ... рефлексия — это также способность встать в позицию исследователя по отношению к другому ... его действиям и мыслям» [2; 67, 133].

2 линия «о рефлексии в мышлении» или «рефлексивном мышлении» — линия немецкой философской школы, линия И. Фихте и Г. Гегеля. Именно они совершили переход к деятельностной трактовке рефлексии. Рефлексия начала «осмысляться» как особый вид субъективной активности и как другая рефлексивная позиция — позиция деятеля и преобразователя. В процессе философских исследований понятия рефлексии И. Фихте задается «судьбоносным» для этого вопросом: «Как человек может быть свободным от собственного мышления?». И сам на него отвечает: «... вынести его и положить перед собой, объективировать». Вопрос самому себе и ответ на него позволил сделать важный вывод относительно понятия рефлексии и принадлежности рефлексии к мышлению. Вследствие ответа на вопрос получалось, что рефлексия связана не столько с опытом человека, сколько,

наоборот, со свободой от этого опыта! Чтобы рефлексировать — нужно действовать особым образом, а не наблюдать. Данный вывод позволил рассматривать путь для достижения свободы мышления как собственное действие человека, его усилие.

Г. Гегель продолжил философские размышления И. Фихте по поводу происхождения, функций и значения рефлексии в повседневной жизни человека и его мыследеятельностных практиках. Г. Гегелю удалось построить метод продвижения «от абстрактного к конкретному» через рефлексия. Концептуальная схема этого метода выглядела следующим образом: «абстрактное — рефлексия — конкретное». Из этой схемы видно, что рефлексия понимается как механизм развития мышления, или как мышление над мышлением. Важно учитывать, что рефлексия как механизм развития мышления была наглядно продемонстрирована Г. Гегелем в двух фокусах: 1. движении философских категорий и их систематики в учении о развитии мирового духа; 2. на конкретных образцах развития философской мысли в исследованиях по истории философии. Второй фокус незаслуженно игнорируется в большинстве научных исследований. Однако в рамках рассмотрения понимания рефлексии в философской мысли в нашем случае он важен. Что делал Г. Гегель, когда рассматривал значение и функции рефлексии на конкретных образцах развития философской мысли? При анализе исторических образцов Г. Гегель выбирал определенное движение в развитии философской мысли, которое он знал заранее, затем он «распредмечивал» социально-культурную ситуацию выбранного движения способом выделения ее, предзаданной прошлым, необходимости и намечал новые возможности для развития в контекстных условиях [1].

Впоследствии в методологии ММК на базе этой концептуальной схемы была построена схема «шага развития». В самом ММК к началу 1980-х гг. рефлексия была переосмыслена и доопределена как один из процессов в мыследеятельности (МД), который связывает в целое процессы МД: чистое мышление, мысль—коммуникацию и мыследействие. Такое мыследеятельностное понятие рефлексии (рефлексивного перехода) практиковалось при проведении организационно-деятельностных игр (ОДИ) Г.П. Щедровицким, а также его учениками на современном этапе развития предметной деятельности в различных практиках в ОДИ-форматах работы с мышлением и его постановкой у участников игр [3].

Интересен тот факт, что определение рефлексии, которое бы более полно отражало понимание рефлексии как деятельные усилия субъекта по достижению свободы мышления зафиксировано в Большом словаре оружия. «Рефлексия — натяжение древка лука, возникающее при надетой на его концы тетиве» [4; <https://weapon.slovaronline.com/5781-REFLEKSIYA>].

Таблица 1.
2 подхода к пониманию рефлексии

Рефлексивное сознание	Рефлексивное мышление
Рефлексия — продукт деятельности сознания субъекта	Рефлексия — специфическая особая деятельность мышления , мышление над мышлением
Основная функция — наблюдение за <i>прошлым</i> опытом, его переосмысление, анализ, обобщение, выводы	Основные функции — действия по объективации; связыванию слоев мыследеятельности; пересборке и складыванию нового объекта или ситуации деятельности в <i>будущем</i>
Концептуальная схема рефлексии: фиксация, сравнение, различение, обобщение, представление в знаковой форме произведенных действий из позиции наблюдателя за действиями	Концептуальная схема рефлексии: «абстрактное — рефлексия — конкретное», где рефлексия есть механизм развития мышления; метамышление, мышление над мышлением.

Теперь вернемся к нашей проблематике, педагогическому образованию как становящейся антропологической. Нам придется определяться с пониманием рефлексии и ее организации в «новом» педагогическом образовании. От нашего самоопределения зависит направление разработок, воплощение техник, создающих условия для развития той или иной рефлексии.

Литература

1. Алексеев Н.Г., Избранное. Очерки методологии. Т.2, М., 2018 г. — С. 816–817. — 943 с.
2. Лефевр В.А., Конфликтующие структуры // Рефлексия. — М., 2003. — С. 67–133. — 496 с.
3. Щедровицкий Г.П., Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. 1986. — М., 1987.

Интернет-документы

Большой словарь оружия онлайн: <https://weapon.slovaronline.com/>

Использование возможностей тьюторского сопровождения становления и развития образовательной самоорганизации подростков в современных условиях

Копылова Людмила Ивановна

ГАОУ ВО МГПУ,
Серебряный университет
кандидат хим. наук
г. Москва
li.kopilova@gmail.com

Борисова Ольга Ивановна

ГАОУ ВО МГПУ,
Серебряный университет
г. Москва
Gp134borisova.o.i@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы становления навыка самоорганизации подростков и преимущества тьюторского сопровождения для выхода в индивидуальный образовательный маршрут. Для усиления тьюторского действия предлагается включение техник арт-терапии, предназначенных как для выявления смыслов и интересов, так и для поддержания комфортной и безопасной среды.

Ключевые слова: Самоорганизация, вариантное образование, арт-терапия, продукт творческой деятельности, рефлексия.

Using the possibilities of tutor support for the formation and development of educational self-organization of adolescents in modern conditions

Lyudmila Ivanovna Kopylova

State Autonomous Educational Institution of Higher Education
of the City of Moscow "Moscow City Pedagogical University,
Silver University
г. Москва
D. in Chemistry
li.kopilova@gmail.com

Olga Ivanovna Borisova

State Autonomous Educational Institution of Higher Education
of the City of Moscow "Moscow City Pedagogical University,
Silver University
г. Москва
Gp134borisova.o.i@gmail.com

Annotation: The article discusses the issues of becoming a teenager's self-organization skill and the benefits of tutor support for getting into an individual educational route. The inclusion of art-therapy techniques designed both to identify meanings and interests and to maintain a comfortable and safe environment is suggested to enhance the tutor's action.

Keywords: Self-organization, variant education, art-therapy, product of creative activity, reflection.

*...Они живут в своих шатрах,
Вдали забав и нег, и граций,
Как жил бессмертный трус Гораций
В Тибурских сумрачных лесах.
Не знают света принужденья,
Не ведают, что скука, страх.
Дают обеды и сраженья,
Поют и рубятся в боях...*

1817 г. А.С. Пушкин

Эпиграфом выбрана часть стихотворения А.С. Пушкина, которая парадоксальным образом напоминает жизнь современных подростков, часто запирающихся в своих комнатах и не всегда позволяющих кому-либо участвовать в своих проблемах; подростков, погруженных в компьютерные игры и бравирующих своим негативизмом и нонконформизмом.

В оптимальном случае, учащиеся к окончанию начальной школы должны иметь сформированные навыки самоконтроля, планирования и рефлексии. Когда мы видим подростков, которые пытаются избежать посещения школы любыми способами, обеспокоены проблемами взаимодействия с одноклассниками, учителями, сверстниками, то понимаем насколько сложен этот переходный возраст и как важно учитывать индивидуальные особенности и конкретную социальную ситуацию развития каждого подростка.

Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова на большом практическом материале показали, что центральным психологическим новообразованием подросткового возраста является чувство взрослости, т.е. стремление отождествить себя со взрослыми, присвоение взрослых образцов для подражания и на их основе построение своих отношений с окружающими людьми [1].

Характерна для этого возраста и потребность в признании их самостоятельности и самоутверждения со стороны взрослых. Они хотят быть успешными. Однако, в современном неопределенном и быстро меняющемся мире без самоорганизации невозможно быть успешным как в образовании, так и в других сферах жизни.

В настоящее время образование претерпевает огромную трансформацию. На состоявшейся 16 апреля 2021 года Международной научной конференции в честь памяти Ф.Т. Михайлова, научный руководитель Института проблем развития образования «Эврика» А.И. Адамский подчеркнул, что системные изменения в обществе происходят за период времени меньший образовательного цикла. В связи с последними вызовами, связанными с пандемией, образование «вырвалось из границ регулирования настолько, что стоит на грани хаоса... Ориентиры, цели и принципы, что составляет образовательную политику, потерпели сокрушения в том формате, который был раньше» [2].

Поэтому ставка на самообразование, которое без навыка самоорганизации в принципе невозможно, как никогда актуальна.

В рамках школьного образования становление самоорганизации происходит в переходном этапе от обучения к учению, от «меня учат» к «я учусь», когда учебная задача «превращается» в свою задачу. То есть образовательное пространство так обустроено, что ученик, овладев общим способом решения задач, использует его как средство для продвижения в решении других задач. Связанность обучения с управленческой позицией и есть учение, т.е. управление своим обучением.

Учащийся сам определяет, что выбрать из материала, каким способом решать проблему, что является необходимым и достаточным для эффективного результата. Этот процесс перехода «обучение-учение» происходит на материале, заданном учителем. То есть становящуюся самоорганизацию можно рассматривать как самоорганизацию в предмете.

Если процесс образования рассматривается шире, как процесс формирования своего образа, т.е. предельной рамкой является процесс индивидуализации, который и сам по себе является ценным опытом, то в идеале, в ответ на запрос по построению индивидуальной образовательной программы (ИОП) необходимо применять эффективные поддерживающие методики.

Этот запрос возможно реализовать с помощью технологий тьюторского сопровождения.

Нормативно-правовые основания для этого есть. Они отражены в требованиях к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования (ФГОС ООО, п.21): «возможность

... индивидуализации процесса образования посредством проектирования и реализации индивидуальных образовательных планов обучающихся, обеспечения их эффективной самостоятельной работы при поддержке педагогических работников и тьюторов».

Задача тьютора состоит в поддержке собственной деятельности подростка по усвоению развития самоорганизации в вариативном образовании.

Часто бывает так, что подросток имеет замысел, осознал свой интерес, видит границы возможности своей деятельности, но ему не хватает опыта реализации задуманного.

Преобладание замышляемого над реализацией говорит о недостаточной самоорганизации подростка. Я знаю, что надо делать и знаю, что не могу это сделать, — и ребенок обращается к взрослому: помоги мне это сделать.

Отсутствие способности подростка использовать тот или иной ресурс или технику — это не вопрос его «самости», а проблема его инструментальной недооснащенности в зоне ближайшего развития.

В тьюторской практике есть большой арсенал всевозможных техник и технологий, помогающих становлению и развитию навыка самоорганизации: техники интерактивного вопрошания, технологии открытого образования, личностно-ресурсного картирования.

Большинство авторов, стоящих на позициях деятельностного подхода, отмечают в структуре процесса самоорганизации пять функциональных компонентов: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция и один личностный компонент — волевое усилие [3].

Личный опыт работы с подростками показал, как работая с одним из компонентов самоорганизации, можно получить заметный прирост улучшения в других, что свидетельствует о корреляции и взаимосвязи отдельных составляющих.

Так оформление рефлексивного дневника «Структура времени», работа над которым не более пяти минут в день на протяжении двух недель, позволила взглянуть на то, что происходит с нами и временем, и как можно лучше организовать структуру своей деятельности. Анализ видов деятельности и затрат времени неотделимы от целеполагания.

Учитывая особенности развития подростков, надо полагать, что им очень сложно постоянно держать свое поведение под контролем, и что это может привести к психоэмоциональному напряжению и усталости. Поэтому авторы предлагают в тьюториалы, с учетом настроения тьюторанта, включать технику арт-терапии.

Каково же место арт-терапии и творческого самовыражения в решении проблем самоорганизации подростков?

С помощью арт-терапии, способствующей формированию здоровой и творческой личности, возможно реализовать на практике интерактивное взаимодействие и рефлексия.

По мнению Б.Д. Эльконина тьюторство имеет личностную и социальную составляющие, а посредническое действие и посредничество он рассматривает в двух контекстах и двух аспектах: экзистенциальном — посредническое действие, как тип человеческого существования; и социальном — место посреднического действия и посредничества в нарождающейся социальной ткани [4]. И там, и там, как нам представляется, методы арт-терапии могут оказать огромную помощь. Арт-терапевтический процесс обладает рядом особенностей, связанных с тем, что отношения клиента и арт-терапевта опосредуются продуктом творческой деятельности тьюторанта (рисунок, история, музыкальное произведение, танец и т. д.).

Основная техника арт-терапевтического воздействия — это техника активного воображения, открывающая человеку неограниченные возможности для самовыражения и самореализации в продуктах творчества при активном познании себя.

Психологический механизм воздействия арт-терапии состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации с помощью творческих способностей клиента.

Приемы арт-терапии опираются на идею о том, что любой человек, как подготовленный, так и неподготовленный, способен преобразовывать свои внутренние конфликты в визуальные формы и более того, осознав свою проблему, сможет самостоятельно найти наиболее подходящее для себя решение.

Показания для применения арт-терапии тьютором определяются следующими факторами:

- степенью имеющихся у тьюторанта психических или физических ограничений;
- возрастом;
- коммуникативными возможностями;
- уровнем мотивации к арт-терапевтической работе;
- ожиданиями тьюторанта от арт-терапевтических методов.

Тьютору нужно учитывать склонность тьюторанта к индивидуальному, ему одному присущему темпу деятельности. Далеко не все способны сразу включиться в творческую работу. Иногда должно пройти несколько сессий, прежде чем клиент сможет преодолеть свою робость и стереотипы привычного поведения, которые зачастую заставляют воспринимать арт-терапевтическую работу как недостойную взрослого человека «детскую игру» либо, напротив, как нечто весьма напоминающее «художественную деятельность» с необходимым для нее созданием «правильных» или «красивых» рисунков. Обе тенденции проявляются у подростков довольно часто в начале работы. Могут возникнуть сильные переживания, в том числе негативного характера, но тишина кабинета, глубина контакта и полное доверие тьютора ко всему, что чувствует и делает его сопровождаемый, являются теми факторами, которые «удерживают» переживания клиента от их «выплескивания» в деструктивном или агрессивном поведении.

Для реализации техники арт-терапии востребованы ресурсы:

1. Культурно-предметные.
Специально оборудованное помещение клуба или «кружка по интересам».
2. Специальные техники [5], например,
 - Проективное рисование. Оно позволяет выявить и «проработать» затруднения в общении, эмоциональные проблемы. Темы рисунков подбираются так, чтобы предоставить участникам возможность графически или рисунком выразить свои чувства и мысли. Этот метод позволяет работать с чувствами, которые не осознаются по тем или иным причинам.
 - Свободное рисование (каждый рисует что хочет). Рисунки выполняются индивидуально, а обсуждение происходит в группе.

Тема задается или выбирается членами группы самостоятельно. На рисование выделяется 30 минут, затем рисунки вывешиваются, и начинается обсуждение.

- Коммуникативное рисование. Группа разбивается на пары, у каждой пары свой лист бумаги, каждая пара совместно рисует на определенную тему, при этом, как правило, вербальные контакты исключаются, партнеры общаются с помощью образов, линий, красок. После окончания процесса рисования происходит его обсуждение.
- Дополняющее рисование. Рисунок посылается по кругу — один начинает рисовать, другой продолжает рисунок, добавляя что-либо, и т. д.

Обсуждение членами группы авторского рисунка начинается с рассказа членов группы о том, что хотел изобразить автор рисунка, как они понимают его замысел, что он хотел выразить, какие чувства вызывает рисунок. Затем автор рисунка говорит о собственном замысле и о своем понимании рисунка. Особый интерес представляют расхождения в понимании и интерпретации членов группы и рисовавших, которые могут быть обусловлены наличием в рисунке как неосознаваемых автором элементов, так и проекций проблем других участников.

3. Социальный ресурс.

Содружество тьюторов, занятых проблемой самоорганизации подростков и родителей этих подростков. Группы в социальных сетях аналогичной проблематики.

4. Антропологический ресурс.

Глубокая убежденность тьютора в необходимости целостного восприятия личности тьюторанта. При проведении арт-терапевтических занятий важно, чтобы подростки воспринимали занятия с положительной точки зрения, а не как коррекционные занятия для отстающих. Следовательно, чрезвычайно важно то, каким образом занятия представляются детям.

Занятия предполагается представлять так:

- арт-терапевтические занятия помогают улучшить образ самого себя и укрепить самоуважение (для детей);
- арт-терапевтические занятия поднимают статус подростка или детей, о которых идет речь (для родителей).

Усилия, направленные на повышение уровня самоорганизации, как согласования и упорядочивания во времени различных форм осмысленного и целенаправленного поведения, могут субъективно оцениваться как более комфортные при включении методов арт-терапии. Особенно это заметно, если подросток ощущает неудовлетворённость от стандартных вербализированных методов тестирования и имеет затруднения при проведении самоконтроля рутинным шкалированием.

Интерес к самоорганизации в настоящее время, когда очевидны как кризис институтов образования, так и доступность самообразования, постоянно возрастает, что видно из популярности блогов, влогов и курсов соответствующей направленности.

Самоорганизация образования и жизни в подростковом возрасте особенно ценна для своевременного создания образа желаемого будущего, в том числе и профессионального. Кроме того, опыт создания индивидуального образовательного пути, включающий рефлексию, творческие пробы и анализ ошибок — имеет особенную ценность для подростка (с его сравнительно небольшим жизненным опытом).

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: Инкор, 1996. 544 с.
2. Адамский А.И. Михайловское — поле смыслов// Международная научная конференция «Загадка человеческого Я». 16.04.21. URL: <https://clck.ru/XQyEX> (дата обращения: 09.09.2021).
3. Ишков А.Д. Развитие уровня самоорганизации профессиональной деятельности. — Москва, 2004. 325 с.
4. Эльконин Б.Д. Поле и задачи посреднического действия//МТА: [сайт]. URL: <https://thetutor.ru/biblioteka/teoriya-i-istoriya/pole-i-zadachi-posrednicheskogo-dejstviya/> (дата обращения 09.09.2021).
5. Киселева М.В. Применение арт-техник для социальной адаптации структуры личности с учетом возрастных особенностей // в сборнике: Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения. Материалы международной научно-практической конференции. 2017. С. 126–127.

Освоение педагогических компетенций в контексте готовности педагога к реализации антропопрактик

Косолапова Лариса Александровна

Пермский государственный
национальный исследовательский университет
заведующий кафедрой педагогики
доктор педагогических наук
профессор
г.Пермь
la_kossolapova@list.ru

Пигарева Наталья Геннадьевна

Муниципальное автономное образовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа № 135» г Перми
заместитель директора по развитию персонала,
учитель начальных классов
г.Пермь
pigareva.natalja@yandex.ru

Аннотация: Рассматриваются закономерности формирования педагогических компетенций студентов — будущих педагогов и учителей в процессе корпоративного обучения, обеспечивающих результативность педагогической деятельности как антропопрактики готовность и способность 1) переводить теоретические знания и эмпирический опыт в обобщенные личностные знания; 2) обобщать позитивный опыт, конструируя алгоритмы педагогической деятельности, а также селф-компетенции: 3) готовность к рефлексивному мышлению.

Ключевые слова: Педагогические компетенции, антропопрактики, готовность к рефлексивной мыследеятельности.

**Mastering pedagogical competencies in the context
of the teacher's readiness for the implementation
of anthropological practitioners**

Kosolapova Larisa Alexandrovna

Perm State
national research university
Head of the Department of Pedagogy
Doctor of Pedagogical Sciences
Professor
Perm
la_kosolapova@list.ru

Pigareva Natalia Gennadiyevna

Municipal autonomous educational institution
"Secondary school № 135", Perm
Deputy Director for Personnel Development,
primary school teacher
Perm
pigareva.natalja@yandex.ru

Annotation: Regularities of the formation of pedagogical competences of students-future teachers and teachers in the process of corporate training are considered, ensuring the effectiveness of pedagogical activity as an anthropopractic, readiness and ability to 1) translate theoretical knowledge and empirical experience into generalized personal knowledge; 2) to generalize positive experience, constructing algorithms for pedagogical activity, as well as self-competence: 3) readiness for reflective thought activity.

Keywords: Pedagogical competence, anthropopractic, readiness for reflective thought activity.

Внимание к личности (и воспитанника, и педагога) является одной из ценностей отечественной педагогики. Еще примерно сто пятьдесят лет назад К.Д.Ушинский отмечал во введении к первому тому своего главного труда «Человек как предмет воспитания. Опыт

педагогической антропологии», что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его также во всех отношениях» [6, с.15] и что только личность может влиять на воспитание, развитие другой личности.

Сосредоточение внимания на ученике (воспитаннике) как субъекте педагогического процесса приводит, как показали наши исследования предыдущих лет, к своеобразной (решенной в логике антропологического подхода) трактовке объекта и предмета педагогики как отрасли научного знания, к появлению особенностей в структуре учебников / учебных пособий по педагогике (К.Д.Ушинский, К.В. Ельницкий, И.Е Шварц, Б.М. Бим-Бад, В.И. Андреев).

Авторы таких учебников (их встретилось примерно 13% от проанализированного массива учебников XIX-XXI вв.) включают задания для студентов, способствующие развитию личностных характеристик (рефлексии, воображения, креативности) будущего педагога, например:

- вопросы на определение собственной позиции после прочтения текста, описывающего фрагмент педагогического процесса;
- вопросы по тексту на сравнение, конкретизацию, классификацию, обобщение, систематизацию, установление причинно-следственных связей, обеспечивающие осмысление получаемой информации;
- тесты (диагностические методики) самопознания и задание прокомментировать результаты, спроектировать действия по саморазвитию;
- задания на анализ фрагмента художественного или научно-популярного текста, и последующее конструирование практики на основе изученной теории (принципов, методов, технологий) и др.

Проведенное нами в период 1992-2010 гг. лонгитюдное исследование позволило сделать вывод, что *ключевыми компетенциями* педагога, работающего в антропологическом подходе (реализующего антропопрактики) является готовность и способность:

- переводить теоретические знания и эмпирический опыт в обобщенные личностные знания;
- рефлексировать и анализировать *собственную деятельность* с позиции *гуманистических* ценностей;
- обобщать позитивный опыт, *конструируя алгоритмы* профессиональной деятельности.

В качестве целостной характеристики результативности педагогической подготовки рассматривалась сформированность *профессионально-исследовательской деятельности*, сущность которой также представлена в авторских публикациях.

Обеспечить такой результат удавалось благодаря реализации *экспериментально-аналитического подхода* к преподаванию педагогики в педагогическом вузе, который предполагал взаимодействие студента и преподавателей в вариативной образовательной среде вуза, гарантирующей возможность организации многократных вариативных *переходов* «теория-практика» и «практика-теория» на основе обращения к различным видам познавательной и практической педагогической деятельности, которые интегрировались в целостную *профессионально-исследовательскую деятельность*.

Как отработанная в течение десятилетий в Пермском гуманитарно-педагогическом университете *технология*, экспериментально-аналитическое обучение педагогике реализуется в четыре этапа на протяжении пяти лет (включая не менее трех педагогических практик): 1) ориентационный; 2) отработки взаимопереходов «теория-практика», «практика-теория» в процессе освоения базовых компетентностей педагога; 3) отработки *механизма саморазвития* в практической педагогической деятельности; 4) отработки механизма экспериментально-аналитического *изучения педагогики* в практической педагогической деятельности.

Каждый этап включает один и более макромодулей взаимопереходов «теория-практика», «практика-теория», осуществляемых в соответствии с 12 шагами алгоритмического цикла, описанных в наших работах.

Одним из примеров реализации антропологического подхода в процессе подготовки современного педагога выступает реализуемое в рамках корпоративного обучения формирование востребованной современными детьми и их родителями *тьюторской позиции учителя начальных классов*.

Исследование, направленное на выявление закономерностей эффективной организации методической работы школы, направленной на обозначенный результат, проводилось в Перми в период с 2014 г. по 2020 г.

Формирование тьюторской позиции как условия реализации педагогической деятельности как антропопрактики рассматривается как непрерывный процесс, включающий две линии: а) обобщённый

образовательный маршрут; б) индивидуальный образовательный маршрут учителя, предполагающий самоопределение при выборе одного из трех содержательных направлений (личностный, деятельностный и средовой) [5].

Обобщённый образовательный маршрут, как совокупность общих для педагогов этапов, характеризующих их продвижение при реализации поставленной цели и отражающих взаимодействие с образовательной средой, включает три этапа.

Первый этап — формирование рефлексивного пространства педагога, где рефлексивный анализ предполагает выявление актуальных проблем, обеспечивает проявление образовательного запроса учителя. Образовательный запрос может варьироваться достаточно широко — от желания осмыслить и реализовать социальный заказ общества и образовательный заказа государства до желания удовлетворить выявленный интерес социальных субъектов (педагоги, родители, учащиеся, семья и др.). Образовательный запрос учителя связан с потребностью в оформлении собственной педагогической позиции. Им определяются условия, обеспечивающие целенаправленные действия, задающие вектор личностно-профессионального развития и достижения результативности профессиональной деятельности в заданной педагогической позиции.

Образовательный запрос учителя начальных классов формулируется в условиях осуществления рефлексии и предполагает наличие рефлексивного пространства. В системе методической работы школы создаются возможности самопознания личностных и профессиональных качеств, условия для анализа внешних и внутренних ресурсов.

Рефлексивное пространство дает педагогу возможность построения собственного образовательного пространства на основе осмысленных индивидуальных запросов в соответствии со своим уникальным направлением личностно-профессионального развития. Очевидно, что в рефлексивном пространстве учитель, выступая в роли субъекта, обретает возможность вносить в него то, что выявилось, оформилось в результате рефлексии.

Второй этап — формирование образовательного пространства педагога — означает логическое развитие осмысленного образовательного запроса учителя начальных классов, предполагает

совершенствование способности к профессиональной деятельности при гибком изменении реалий, конструирование «индивидуального педагогического проекта» в соответствии с изменяющейся ситуацией. Так в образовательном пространстве выделяются индивидуально значимые для учителя образовательные задачи, которые выражаются шагами-действиями: «построение учителем образовательного пространства для саморазвития и самореализации», «личностно-профессиональное развитие», «совершенствование профессиональной деятельности».

Образовательное пространство для развития образовательного запроса может создаваться как образовательной организацией, так и самим учителем. Это становится реальным если педагог готов осуществить личностный выбор, найти баланс между собственными целями и возможностями, учесть разноплановые ресурсы, создать условия для профессионально-личностного развития и достичь результативности в профессиональной деятельности.

Так субъектность как *ключевая характеристика педагога с тьюторской позицией* изначально проявляется в рефлексивном пространстве (*рефлексивное мышление как профессиональная компетентность*), затем продолжает свое развитие в образовательном пространстве (самореализация как потребность роста, развития, самосовершенствования) и, наконец, выходит на новый уровень развития в рефлексивном пространстве (самореализация как способность к рефлексии, саморазвитию, самоактуализации). Развитие образовательного запроса определяется с учетом всех внешних и внутренних условий становления профессионализма, индивидуальных целей учителя начальных классов, использования педагогического опыта для формирования *актуальной педагогической компетенции «готовность к постоянному саморазвитию»*.

Третий этап — формирование рефлексивного пространства педагога, где рефлексия представляет собой процедуру «рефлексивного выхода» [2, с. 72–79]. для построения своего отношения к выявленной проблеме. Организуется субъективное оценивание процесса саморазвития, рефлексивное осмысление ценностно-смысловых установок, фиксируется иерархия личностно-профессиональных результатов. Самооценивание предполагает оценку субъектом своих личностных качеств

и способностей в контексте профессиональной деятельности, самого себя в целом, а также осмысление собственной роли и профессиональной позиции в преобразовании окружающей действительности [1, с. 27]. **На этом этапе происходит принятие новых целей и решений учителем, которое** включает в себя важное действие — самооценку достижений и возможностей дальнейшей самореализации.

Важно отметить, что допустимы разные маршруты движения и переходы между компонентами внутри каждого этапа. Момент перехода характеризуется состоянием выбора, необходимостью принятия решения и готовностью учителя действовать, выступая в роли субъекта собственного развития и постоянного движения, позволяющего ему самому планировать, корректировать, развивать содержание и последовательность формирования тьюторской позиции.

Проведенное исследование дополнило представление о компетенциях педагога, реализующего антропологический подход в условиях современного динамично меняющегося мира.

Это компетенции, касающиеся его активности в профессиональной деятельности готовность и способность 1) переводить теоретические знания и эмпирический опыт в *обобщенные личностные знания*; 2) обобщать позитивный опыт, *конструируя алгоритмы* профессиональной деятельности, а также компетенции, направленные на саморазвитие (селф-компетенции [3, 4]): 3) **готовность к рефлексивной мыследеятельности, проявляющуюся в двух аспектах** как а) **способность** рефлексировать и анализировать *собственную деятельность* с позиции *гуманистических ценностей*; б) выступать в роли субъекта собственного развития, планируя, корректируя, развивая содержание и последовательность формирования тьюторской позиции, способствующей развитию субъектности ребенка.

Литература

1. Борытко, Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография / Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова / Науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. — 132 с.

2. Игнатъева Г.А. Позиционно-ситуационная модель повышения квалификации учителя / Г.А. Игнатъева // Интеграция образования, 2006. — № 2. — С. 72-79.
3. Ковалёва Т.М. Селф-компетенции как «философский камень» [Электронный ресурс]. URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/self-kompetentsii-kak-filosofskiy-kamen/ (дата обращения: 09.20).
4. Лазарева Л.И. У истоков самости: сопровождение становления селф-скиллс средствами картирования на разных возрастных ступенях // «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» — развитие личности; становление субъектности; формирование self skills». / Материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции) 27-28 октября 2020 г. / Научные редакторы: Е. А. Волошина, Т. М. Ковалева, А.А. Теров — М.: Ресурс, 2020. — 384 с.
5. Пигарева Н.Г. Условия формирования тьюторской позиции в контексте личностно-профессионального развития педагога / Н.Г. Пигарева // Перспективы науки [Science Prospects]. — 2017. — № 8 (95). — С. 78-84.
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т.5/ Сост. С.Ф.Егоров, М. Педагогика, 1990. 528 с.

Карьерное тьюторство в ВУЗах: вызовы и практики

Кушнир Кристина Вячеславовна,
Данилова Анастасия Вадимовна
карьерные тьюторы ИОН РАНХиГС,
эксперты стипендиальной программы
«Тьютор в российском университете»
Оксфордского Российского Фонда.
г. Москва
danilova_anv@mail.ru
kushnir.kris@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются ориентиры создания форматов и способов выстраивания взаимоотношений между вузами и рынком труда, обусловленные вызовами социокультурного тренда на индивидуализацию.

Career tutoring in universities: challenges and practices

Kushnir Kristina Vyacheslavovna,
Danilova Anastasia Vadimovna
career tutors of the RANEPa, experts of the scholarship program
«Tutor at a Russian University» of the Oxford Russian Foundation.
Moscow
danilova_anv@mail.ru
kushnir.kris@gmail.com

Annotation: The article examines the guidelines for creating formats and ways of building relationships between universities and the labor market, due to the challenges of the socio-cultural trend to individualization.

В последние годы рынок труда меняется гораздо быстрее, чем способны изменяться программы высшего образования. Качественные изменения, происходящие за четыре года подготовки бакалавров, образуют новые требования к кадровому потенциалу. Эти требования

не покрываются программами обучения в вузах, которые модифицируются под годы набора студентов, реагируя на текущие потребности рынка, а не под годы выпуска.

В новых условиях работодатели предполагают наличие у выпускников высших школ определенного перечня профессиональных и универсальных навыков. Этот факт является следующим вызовом к подготовке будущих работников, поскольку надпрофессиональные навыки часто не осознаются студентами как сильные личные качества и, соответственно, не отражаются в сознании как имеющиеся. Очередной волнующий вопрос для студентов — опыт работы, как дополнительное требование со стороны рынка труда. В большинстве случаев, обучающиеся воспринимают это условие работодателя буквально, не замечая целый спектр собственных возможностей.

По опыту работы с HR, рекрутерами и преподавателями мы знаем, что еще одним важным требованием к сотрудникам (не только к молодым) являются адекватность и осознанность. Под адекватностью имеется в виду понимание своих ограничений при трудоустройстве, желание развиваться, учиться и общаться в деловом формате. Осознанность — понимание своих карьерных устремлений, планирование карьеры, взятие ответственности за свою профессиональную деятельность на себя.

Планируя работу с современными студентами важно помнить, что сегодняшнее поколение находится в рамках социокультурного тренда на индивидуализацию и персонализацию. Несмотря на это, университетские карьерные центры, при штатной малочисленности и высокой степени бумажной работы, в основном заняты бюрократической волокитой. В подобных условиях нет возможности уделять индивидуальное внимание каждому студенту во время учёбы и, уж тем более каждому выпускнику. В итоге получается, что необходимость диалога между рынком труда и вузами нужна, но механизм взаимодействия не налажен.

В Институте общественных наук РАНХиГС поддерживаются все форматы работы со студентами, принятые в современных российских вузах. Но, в дополнение к ним, отделом индивидуализации образования сформировано специальное направление в рамках тьюторской деятельности — карьерное тьюторство. Придерживаясь классических

тьюторских принципов (конфиденциальность, разделение ответственности, открытость в коммуникации, безоценочность) карьерные тьюторы помогают студентам самоопределиться в будущей карьере, составить персональный план действий по достижению намеченных профессиональных целей, подготовиться к встрече с работодателем, написать убедительное резюме и т.д.

В данном формате кроме использования тьюторских инструментов присутствует педагогическая составляющая — экспертиза по карьерным вопросам:

- Как написать резюме?
- Как вести себя на собеседованиях?
- Где искать вакансии и как их читать? и пр.

Обязательная основа работы карьерного тьютора — образование и практический опыт в карьерном консультировании. Отличие заключается в том, что консультант может выполнить часть работы за клиента, а тьютор сопровождает тьюторанта без личного вмешательства в процесс. Даже популярные запросы на трудоустройство, предполагающие работу с резюме, подготовку к собеседованиям, поиск договоренностей с работодателем, анализ вакансий и т.д. сопровождаются через осознанность самого студента.

В результате работы студенты понимают:

- свои имеющиеся способности и возможности;
- навыки, которые следует развивать;
- требования рынка труда;
- ресурсы Академии и открытого образования;
- свою ответственность за становление в будущей профессии.

Карьерный тьютор ИОН РАНХиГС встречается со студентами в групповом и в индивидуальном формате. Индивидуальные карьерные тьюториалы более востребованы студентами, так как являются максимально безопасными и конфиденциальными, позволяют погрузиться в его уникальный запрос, обозначить необходимую и комфортную периодичность, а также продолжительность встреч.

В рамках групповых встреч студенты вовлекаются в общение с выпускниками, потенциальными работодателями и наставниками, в живом и непосредственном диалоге знакомятся со спецификой профессий и требованиями рынка труда. Также формат встреч

позволяет оценивать свои навыки и карьерные перспективы, заводить полезные знакомства, накапливать новый профессиональный и анализировать имеющийся опыт.

Таким образом мы пытаемся нивелировать недостатки существующих практик подготовки молодых специалистов, создавая для этого среду и условия непосредственно в вузе. С той же целью уже несколько лет для первокурсников ИОН РАНХиГС введена новая дисциплина — «Основы планирования карьеры», по итогам прохождения которой часть студентов устраиваются на стажировки, подработки или полноценно трудоустраиваются.

Учебная дисциплина
«Индивидуальный проект» как средство профессионального
самоопределения и становления студентов СПО

Маркеева Наталья Геннадьевна
Московский Городской Педагогический Университет
Магистрант 2 курса
по направлению «Тьюторство в образовательной среде»,
тьютор в ГБПОУ «26 КАДР»
г. Москва
natalamarkeeva@gmail.com

Аннотация: В статье представлено обоснование применения современных образовательных технологий, основанных на принципе индивидуализации, в работе педагога учебной дисциплины «Индивидуальный проект» в целях сопровождения профессионального самоопределения и становления студентов средних профессиональных учебных заведений.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональное становление, современные образовательные технологии, картирование, тьютор, технология тьюторского сопровождения, индивидуализация.

The academic discipline "Individual project" as a means
of professional self-determination and formation of students
of secondary vocational educational institutions

Markeeva Natalia Gennadyevna
Moscow City University
2nd-year master's student in the direction
of "Tutoring in the educational environment",
tutor in «26 Cadr»
Moscow
natalamarkeeva@gmail.com

Annotation: The article presents the rationale for the use of modern educational technologies based on the principle of individualization in the work of a teacher of the

discipline "Individual project" in order to support professional self-determination and formation of students of secondary vocational educational institutions.

Keywords: *professional self-determination, professional formation, modern educational technologies, mapping, tutor, tutor support technology, individualization.*

Профессиональное самоопределение и становление, несомненно, является важнейшим процессом в жизни каждого человека, во многом определяя его роль и место в современном обществе. Осознанной повседневностью современного человека на данный момент является жизнь в режиме непрерывного образования, а значит и профессионального самоопределения и становления, как процесса, а не одного конечного этапа в жизни.

Вопросам профессионального самоопределения и становления посвящены труды многих зарубежных и отечественных психологов и педагогов (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Пряхникова, Н.С. Пряхников, Г.П. Щедровицкий и другие). Мы, вслед за Т.В. Кудрявцевым, будем рассматривать профессиональное самоопределение как «сформированность отношения личности к себе как субъекту профессиональной деятельности, то есть своеобразная «Я-включенность». Центральным показателем профессионального самоопределения при этом является формирование в структуре самосознания — «образа-Я как субъекта профессиональной деятельности» [7].

А профессиональное становление Кудрявцев Т.В. рассматривает как «длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности». Избрав в качестве критерия для выделения стадий (периодов) профессионального становления отношение личности к профессии и уровень выполнения действия, первой стадией профессионального становления Т.В. Кудрявцев называет «возникновение и формирование профессиональных намерений: осознанный выбор профессии человеком на основе учёта своих индивидуальных особенностей» [7]. И важнейшую роль на этой стадии играет направленность личности человека на определённый предмет труда, которая

обнаруживается в его интересах и увлечениях, то есть для «Я-включенности» человеку необходимо увидеть себя, место своих интересов в избранном профессиональном виде деятельности.

Процесс этот особенно интенсивен в возрасте совершаемого первого выбора будущей профессии — в старших классах школы и первых годах обучения в средних профессиональных и высших учебных заведениях.

При этом, если в старших классах школ сейчас большое внимание уделяется профориентационной работе с подростками, то в случае поступления подростка после 9 класса в учебное заведение среднего профессионального образования по умолчанию считается, что свой профессиональный выбор, осознанный и осмысленный, он уже совершил и его профессиональное самоопределение, как первая стадия профессионального становления, состоялась.

Однако, по мнению Л.И. Божович, «выбор профессии в подростковом возрасте может оказаться психологически даже и не выбором, а актом подражания товарищам, родителям или решением, принятым под влиянием внешних обстоятельств или случайно возникшего интереса» [1], тем более, что значимым фактором, влияющим на выбор школьником той или иной специальности, является средний балл его аттестата. Таким образом, часть студентов колледжей на первом курсе оказываются на самом деле не до конца самоопределившиеся с профессией и не понимающие своего места в ней.

Так как профессиональное самоопределение студентов колледжей (нахождение собственных смыслов в выбранной профессии, выявление интересов, оформление их в образовательный запрос и реализацию) является важным аспектом как для успешного обучения по профессии, так и для формирования компетентного специалиста, педагогам необходимо использовать в своей работе современные образовательные технологии, основанные на принципе индивидуализации, (в том числе технологии тьюторского сопровождения) [5] для обеспечения процесса профессионального самоопределения студентов первых курсов и первой стадии их профессионального становления. Акцент сделан на студентов СПО именно первых курсов по той причине, что на первом курсе в учебных планах разных специальностей преобладают общеобразовательные предметы, что дает возможность студентам по итогам первого курса перевестись на другую выбранную специальность без потери курса.

Исходя из вышеизложенного, первый курс для студентов колледжей становится дополнительным шансом на осознанное и осмысленное самоопределение в будущей профессии. И особое место в этом процессе может занять проектно-исследовательская деятельность студентов, в том числе совершаемая в рамках общеобразовательной учебной дисциплины «Индивидуальный проект». Содержание дисциплины направлено на самостоятельное выполнение обучающимся проекта по выбранной теме в рамках одной или нескольких изучаемых учебных дисциплин в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой, иной), при методическом сопровождении преподавателя (тьютора). Исходя из того, что проектно-исследовательская деятельность студентов СПО может способствовать их продвижению в профессиональном самоопределении, главным приоритетом в преподавании дисциплины должно стать предоставление возможности студентам через собственные интересы и увлечения исследовать избранный профессиональный вид деятельности. В этом случае, к примеру, неприемлемой становится ситуация, когда выбор направлений в проектно-исследовательской деятельности за студентов делают педагоги, предлагая выбор из уже подготовленных заранее тем и направлений.

Помощью преподавателям дисциплины «Индивидуальный проект» могут быть, например, такие современные образовательные разработки по выявлению и сопровождению интереса в поле совместной работы педагога и учащегося, как технология картирования [4,6] и техники интерактивного вопрошания [2]. В качестве примера приведу опыт определения возможных тем для исследований и проектов студентами специальности «Химическая технология органических веществ» в колледже ГБПОУ «26 КАДР» г. Москва. На первом этапе студентами была составлена карта своих интересов и увлечений, привожу часть из них: «кулинария, музыка (домра), рок-концерты, киберспорт, танцы, психология, путешествия, спорт, творчество». После чего вторым этапом было предложено посмотреть на получившуюся карту «через призму» своей будущей специальности и подумать, как через интересы можно исследовать разные направления и аспекты своей специальности. В результате у студентов появились следующие примерные идеи для проектов и исследований: «Молекулярная кухня»,

«Дымовые эффекты на концертах: как убрать неприятный запах», «Химия отношений», «Химия в реставрационных работах», «Покрытие для струн домры, позволяющее избегать появления ржавчины» и т.д. Далее, из примерных идей при сопровождении преподавателя (тьютора) появляются темы исследований и проектов, составляется карта образовательных ресурсов среды, и студентом выстраивается индивидуальный проектно-исследовательский маршрут, который с одной стороны дает возможность поработать с собственными интересами (что уменьшает риск потери мотивации при работе), а с другой стороны — возможность в течение полугода совершать профессиональные пробы под руководством наставников-предметников. Для рефлексии полученного опыта в числе прочего также может быть применена технология картирования, например такой ее вид как «карта месяца» (составление студентами по итогам каждого месяца работы над проектом карты событий, встреч со специалистами, посещение образовательных мероприятий и т.д. и отслеживание динамики), разработанная С.В. Дудчик [3]. Изображая свое прошлое — свой опыт, рассматриваемый как бы со стороны, в виде карты, студент может отрефлексировать полученный в ходе работы над проектом опыт и совместно с педагогом (тьютором) наметить шаги своего дальнейшего профессионального развития.

Таким образом, реализация педагогами учебной дисциплины «Индивидуальный проект» с применением тьюторских инструментов и технологий, основанных на принципах индивидуализации, даст возможность студентам первого курса не только совершить первые профессиональные пробы, но также на стыке личных и профессиональных интересов проявить смыслы своего профессионального труда, и увидеть собственное место в выбранной профессиональной области (или так и не увидеть, но как результат получить основание для выбора другой специальности).

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 435 с.
2. Данилова, В.Л. Интерактивное вопрошание как одна из технологий современного образования / В.Л. Данилова, Е.М. Елизарова, В.Е. Карастелев // Интерактивное образование. — 2020. — № 2. — С. 13–20
3. 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.
4. Дудчик С.В., Цмиль О.В. Картирование как педагогическое средство профессионального самоопределения учащихся 8–9 классов (на примере курса «Карта моей будущей профессии»). В сборнике: Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества. Материалы XI Международной научно-практической Всероссийской конференции). 2018. С.87–95.
5. 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.
6. Ковалёва Т.М., 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. Ковалева Т. М. [и др.]: монография. М.: Ресурс, 2018. — 104 с.
7. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев // Вопросы психологии. — 1984 . — № 2. — С.51–59.

Самоопределение педагога и открытие новых возможностей в осмысленном учении подростков

Монасевич Зоя Леонидовна

Педагогический институт
Владимирского государственного университета
им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии
дошкольного и начального образования
г. Владимир
zoyam@ai33.ru

Кежутина Ольга Владиславовна

МБОУ «СОШ № 26»
учитель
г. Владимир
sakura.1004@yandex.ru

Лапкина Диана Александровна

МАОУ «Промышленно-коммерческий лицей»
учитель
г. Владимир
dianasmolova@gmail.com

Аннотация: Статья описывает опыт переустройства образовательного пространства под детские вопросы о математике на основе честного анализа неудачного занятия через переосмысление ценностных установок педагогов и организацию динамической образовательной среды для самовыражения и проявления личных смыслов ее участников.

Ключевые слова: Ценностные принципы педагогов, динамическая образовательная среда, личные смыслы, подростки.

Self-determination of the teacher and the discovery of new opportunities in the meaningful teaching of teenagers

Monasevich Zoya Leonidovna

Pedagogical Institute
Vladimir State University
them. A.G. and N.G. Stoletovs
Senior Lecturer
Department of Pedagogy and Psychology
preschool and primary education
Vladimir
zoyam@ai33.ru

Kezhutina Olga Vladislavovna

MBOU "Secondary School No. 26"
teacher
Vladimir
sakura.1004@yandex.ru

Lapkina Diana Alexandrovna

MAOU "Industrial and Commercial Lyceum"
teacher
Vladimir
dianasmolova@gmail.com

Annotation: *The article describes the experience of reorganizing the educational space for children's questions about mathematics based on an honest analysis of an unsuccessful lesson through a rethinking of the value attitudes of teachers and the organization of a dynamic educational environment for self-expression and the manifestation of the personal meanings of its participants.*

Keywords: *Value principles of teachers, dynamic educational environment, personal meanings, adolescents.*

Традиционный взгляд педагога направлен больше на изменения у детей, выработку тех или иных качеств, передачу различных знаний. Но редкие педагоги готовы остановиться в ситуации, когда не случается содержательной встречи с детьми, не обвиняя учеников, и пересмотреть не только свои методы работы, но и ценностные принципы. Ведь «В университетах существует догмат, который не высказывается профессорами, это догмат папской непогрешимости профессора.» [1] Именно этот догмат существует в сознании и у современных педагогов, мешая выстраиванию живого образования. Опыт переосмысления и отказа от данной догмы с целью выстраивания продуктивной работы случился у педагогов летом 2021 г. во время организации и проведения Всероссийского летнего образовательного проекта «Юные исследователи». Участниками проекта стали подростки г. Владимира и области, республики Марий Эл, Москвы и Московской области в возрасте от 11 до 15 лет.

При раскрытии темы проекта «Автор — это я!» целью стало самостоятельное творчество и индивидуальный авторский подход участников к предложенным задачам и ситуациям.

Участники погрузились в изучение категории авторства. В первый день сессии они подняли много вопросов, связанных с этим понятием, например: Откуда автор берет идеи? Могу ли я быть автором? Как устроены и на каких принципах известные нам математические языки? Можем ли мы стать авторами нового математического языка? Как устроены языки программирования и чем они отличаются от привычных языков? Далее участников ждали многочисленные мастер-классы, в том числе был организован мастер-класс по математике, задачей которого было разобраться с детскими вопросами по этому предмету.

Мастер-класс опирался на идеи Л.Н. Толстого, описанные в 4 разделе Азбуки «Арифметика». Л.Н. Толстой вводит понятие числа через натуральный счет в прямом и обратном порядке, счет группами и разные формы записи числа (римской, славянской, при помощи счет и арабской), а также различные системы счисления (двоичная, пятеричная и т.п.). «По арифметике избегайте сообщения определений и общих правил, упрощающих счет. Ни на чем так не замечен вред сообщения общих правил, как на математике. Чем короче тот путь, посредством которого вы научите ученика делать действие, тем хуже он будет понимать и знать действие» [2]. «...заставляйте производить

как можно больше действий, и поправляйте не потому, что сделано не по правилу, а потому, что сделанное не имеет смысла» [2]. Такое введение понятия числа позволяет самостоятельно обобщить способы работы с числовым материалом и выйти на преимущества позиционных систем счисления.

Проведение мастер-класса разделили на 2 дня. В первый день планировалось исследовать разные системы счисления (позиционные и непозиционные). А во второй более глубоко раскрыть понятие позиционной системы счисления и ее виды.

Первое занятие началось с того, что ребятам раздали нечетное количество фасоли, каждый получил более ста штук, и предложили посчитать их количество. Однако, у детей возникла проблема с подсчетом, даже у старших ребят. Планировалось, перейди от натурального счета к обозначениям, но неумение группировать стало проблемой. Участники считали фасоль по порядку, не объединяя в группы, и если они сбивались, то им приходилось считать все сначала. Далее ребят попросили записать это число своим авторским способом. В ходе рассуждений все числа были разделены на 2 группы: придуманные значки и собственный алфавит.

У ребят особый интерес вызвало число, записанное римскими цифрами. Они начали рассуждать, в чем отличие их записи от римской. После чего ребята вспомнили и о других «забытых» формах записи чисел. Рассуждения привели к славянской системе счисления. Когда участников мастер-класса спросили про разницу этих систем, то не было получено ответов. У детей были разные предположения, но даже наводящие вопросы не помогли ребятам выйти на то, что вес каждой цифры не зависит от ее позиции в числе, в отличие от славянской системы и арабской. Тогда дали карточки с таблицами перевода в римскую и славянскую системы счисления. Участники попробовали перевести свои числа в разные системы, но даже это не помогло им понять отличие одной системы от другой. Организаторам пришлось самим указать ребятам на отличие и объяснить его, хотя планировалось, что ребята сами откроют этот «секрет».

В обсуждении итогов первого дня было отмечено, что у некоторых участников был большой интерес к созданию авторской записи цифр и чисел, но отмечены и следующие недоработки с стороны организаторов:

1. не учтен слабый уровень подготовки детей, то есть недостаточные способности к обобщению, самостоятельным предположениям и выводам;
2. занятие было организовано как школьный урок, что напугало ребят и затруднило работу;
3. занятие не стало откликом на основные потребности подростков в движении, испытании своих способностей;
4. у большинства участников не было эмоционального отклика.

При анализе работы и построении следующего занятия были не только разобраны методические ходы, но и ценностные установки педагогов — организаторов. Одна из ценностей — это давать материал для самостоятельного обобщения, ведь «Наука есть только обобщение частных фактов. Ум человеческий тогда только понимает обобщение, когда он сам его сделал или проверил. ... Задача педагогики есть, следовательно, наведение ума на обобщение, предложение уму в такое время и в такой форме таких частных фактов, из которых легко делаются обобщения.» [3] Еще поняли, что предполагались те или иные качества участников мастер-класса, а это породило иллюзию и неверные ожидания от работы, и не позволило учесть разноплановые возможности для проявления детьми математического понимания. В ходе педагогической рефлексии произошел переход от понимания человека как способного к чему — либо к человеку, который открывает новые возможности как своей личности, так и возможности образовательного пространства.

Поэтому было принято решение кардинально поменять идею второго дня мастер-класса. На занятии было построено динамичное пространство работы и организована в игровой форме «кругосветка». Было 10 станций, на каждой станции участники получали задание, связанное с системами счисления, выполняя которое, получали материалы для конструирования авторских счетов, ведь счета — это наглядная демонстрация позиционной системы. Каждая станция имела принципиально разную практическую математическую работу, которая позволяла сделать детям свои обобщения. Например, на двух станциях учились складывать и вычитать с помощью русских счетов. Участники решали примеры, проверяя свои догадки о способах работы на них. Руководители станций совместно анализировали детские версии и выходили на правильность использования этого устройства.

Четвертая станция — спичечная головоломка с римскими цифрами. Предлагалось передвинуть в каждом равенстве спички так, чтобы равенства стали верным. Было возможно несколько правильных ответов.

На шестой станции учились считать в различных системах счисления (двоичной, пятеричной, восьмеричной) с помощью фишек. Ребята придумывали разные способы счета.

На каждой станции был личный прирост, который мы могли наблюдать через индивидуальное понимание, оригинальные фразы. Собрав материалы для конструирования, ребята преступили к созданию счет. У детей получились счеты в пятеричной, двоичной и других системах. А позже участники представляли свои изобретения всем участникам проекта, которые выбрали другие мастер-классы.

По результатам второго дня мастер-класса можно сделать следующие выводы: игровая форма даже для подростков была ближе и интереснее; результатом занятий является понимание позиционной и непозиционной систем; ребята научились производить математические действия в различных системах. Такая перефокусировка с прямого предмета изучения на применение своих обобщений и пониманий в конструировании математического устройства, активизировала участников и позволила проявить личные смыслы, перейти от информированности к личному опыту в открытии новых знаний через решение практических задач. «Именно включение в процессы пере-масштабирования или переформатирования можно обсуждать в качестве базовых образовательных процессов, в ходе которых происходит высвобождение человеческой энергии и актуализация человеческого потенциала в образовании» [4, с.197].

Итак, способность педагога остановиться, признать несостоятельность своих способов работы в ситуации отказа детей от взаимодействия или потери содержательного контакта, переосмыслить не только методы работы, но и явить главные свои ценностные ориентиры, самоопределившись в них, позволяет перейти от состояния педагога — исполнителя к состоянию человека с личной позицией. Такое прояснение ценностей помогает в выстраивании новых образовательных практик, где могут проявиться личные понимания и действия его учеников.

Литература

1. Толстой Л.Н. Воспитание и образование.
2. <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pedagogika/vospitanie-i-obrazovanie.htm>
3. Толстой Л.Н. Азбука. Книга 1. Для учителей.
4. <http://tolstoy-lit.ru/tolstoy/pedagogika/azbuka/1-dlya-uchitelya.htm>
5. Толстой Л. Н. Воспитание в свободе. — 2005.
6. Попов А. А., Проскуровская И. Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения //Вопросы образования. — 2007. — № 3.

Стремление к целостности как возможность открытия нового в мире и себе

Монасевич Зоя Леонидовна

Педагогический институт
Владимирского государственного университета
им. А.Г. и Н.Г.Столетовых
старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии
дошкольного и начального образования
г. Владимир
zoyam@ai33.ru

Фильчакова Ольга Олеговна

Педагогический институт
Владимирского государственного университета
им. А.Г. и Н.Г.Столетовых
студентка
кафедры педагогики и психологии
дошкольного и начального образования
г. Владимир
fil4akova.olia@yandex.ru

Аннотация: Статья описывает образовательное путешествие на Семейной олимпиаде для семей с детьми 6–10 лет, в котором возможны разные позиции и направления работы участников, позволяющие открывать новое в обыденном, сменить фокус внимания с поверхностного изучения города на внимательный, удивиться открывшимся новым личным качествам.

Ключевые слова: Образовательное путешествие, фрагмент и целое, личные смыслы, доопределение.

The purpose of integrity as an opportunity to discover new in the world and yourself

Monasevich Zoya Leonidovna

Pedagogical Institute
Vladimir State University
them. A.G. and N.G. Stoletovs
Senior Lecturer
Department of Pedagogy and Psychology
preschool and primary education
Vladimir
zoyam@ai33.ru

Filchakova Olga Olegovna

Pedagogical Institute
Vladimir State University
them. A.G. and N.G. Stoletovs
student
Department of Pedagogy and Psychology
preschool and primary education
Vladimir
fil4akova.olia@yandex.ru

Annotation: The article describes an educational journey at the Family Olympiad for families with children 6–10 years old, in which different positions and directions of the participants' work are possible, allowing them to discover new things in the ordinary, change the focus of attention from a superficial study of the city to an attentive one, be surprised at the new personal qualities that have opened up.

Keywords: Educational journey, fragment and whole, personal meanings, redefinition.

Все чаще в наше время люди прибывают в ситуациях фрагментарности. Быстрый темп жизни не позволяет человеку внимательно взглянуть в то, что и кто окружает его, спокойно осознавать свои состояния, мысли и чувства. Люди вынуждены выхватывать из мира

и своего самочувствия часто несвязанные фрагменты и по ним делать быстрые суждения, достраивать картинку до целого, чтоб как-то объяснить происходящее. Стремление к осмысленной целостности является базовой потребностью даже в условиях ускоренного темпа жизни.

На Всероссийской семейной олимпиаде для семей с детьми 6–10 лет была проведена познавательная и захватывающая программа, в которой участники восстанавливали целостность разными способами.

Деятельность участников состояла из трех этапов. На первом этапе участники создавали историю своего мира по фотографии фрагмента объекта реального города, а затем показывали театральные сценки. На втором этапе конструировали летательные аппараты в свои необычные миры: Водный, Металлический, Каменный, Деревянный, Воздушный и Мир львов. На третьем этапе путешествовали по данным мирам на улицах города.

Как же проходило образовательное путешествие? В начале команды получали карту маршрута и изображение с фрагментом объекта (например, у Воздушного мира — флаг). Участникам необходимо было найти этот фрагмент и само сооружение или здание, на котором он находится, узнать исторические сведения данного места. Двигаясь по маршруту в поисках фрагмента, команды находили другие элементы Воздушного мира. В нахождении объектов помогали загадки-направления, ответ которых позволял находить их (например, флюгер). После прохождения пути участникам предлагалось рассказать о найденных элементах мира, о сооружении, на котором находился искомый фрагмент (например, флаг на памятнике Крестителю Руси Равноапостольному князю Владимиру), а также о своих впечатлениях.

Разрабатывая маршруты для команд, организаторы старались сделать так, чтобы протяженность маршрутов отличались друг от друга по длине, а задания — по сложности, поскольку в командах были дети разного возраста. Это позволило обеспечить прохождение каждого пути любой из команд.

Путешествия позволили участникам взглянуть на обычный мир с другой стороны. Надо было из целого мира городской среды выделить детали своего мира, то есть произвести обратную операцию не из частей собирать целое, а целое увидеть, как части. Дети фокусировали свое внимание на маленьких деталях, пытаясь отыскать нужный элемент по пути, родители находили исторические сведения

об объектах, которые дети интерпретировали как части заданного мира. В данной работе постоянно соотносились часть и целое: поиск целого объекта, фотографию фрагмента которого они имели на руках, и город, как целое, в котором надо было находить фрагменты заданного мира. Такой поиск становился объемным для поля деятельности всех участников группы, ведь каждый мог наполнить своим смыслом эту работу, проявляя уникальную включенность каждого. «Смысл в полноценном анализе всегда уникален, как уникален каждый человек.» [1, с. 29] Например, в команде, которая искала объекты Водного мира, дети нашли колонку, фонтаны, реку Клязьму, которую можно было увидеть издаleка, памятную доску мореплавателю Лазареву, памятник пожарному, но и много водостоков разной формы. На этом примере видно, что задание подразумевало возможность вложить свой смысл в решение задачи.

Активное участие каждого участника в процесс путешествия позволило сблизиться друг с другом, создать положительный эмоциональный фон. Важную роль играла и способность команд к коммуникации при поиске информации. Например, команда Мира Львов, расспросив работников и экскурсоводов кузницы Бородиных, узнала информацию о ней, что позволило более точно собрать нужные сведения. Путешествия по Мирам в городе помогли в очевидном увидеть удивительное.

Большое внимание уделялось и рассказам команд об их Мирах, которые смогли обобщить полученные сведения о городе и его истории. Жюри оценивало не столько количество найденных элементов, сколько правильная ли и полная история о них. Во время представления своих работ находились такие команды, которые смогли перевыполнить задания организаторов. Например, команда Мира львов отыскала 45 изображений львов на улицах города, в то время как организаторы нашли только 30.

При подведении итогов путешествия каждая из команд пыталась как можно больше рассказать о путешествии по Миру, поделиться своими впечатлениями и передать яркие эмоции, но возникла проблемная ситуация: некоторые команды не смогли найти исторические сведения о своем объекте мира, и организаторам пришлось дополнять рассказы выступающих, чтобы остальные участники смогли узнать интересные сведения о здании или памятнике нашего города. Данные маршруты позволили участникам в форме игры соприкоснуться с историей города, увидеть его не на картинке, а почувствовать.

Переводы фокуса с целого на части и обратно повысило энергетику поиска и осмысления увиденного как у детей, так и у их родителей.

Путешествие для многих детей и их родителей стало событием, ведь они попали в необычную для них ситуацию, вышли из привычного уклада с формами экскурсий, чтения литературы по краеведению в ситуацию, где многое надо было доопределять самим. «Образовательное событие разворачивается как пространство компетентностных проб. Участники вынуждены действовать в ситуации неопределенности (не до конца определены условия и задачи деятельности, возможны варианты развития ситуации и т.д.), что создает условия для субъектного поведения. Высокая интенсивность и при этом открытость событийных режимов задает энергетику.» [2, с.129] Поэтому открывались не только новые грани города, но и новые качества личностей участников.

Образовательное путешествие позволило каждому участнику определить свое поле действия, исходя из личного понимания задания, его аспектов. «Здоровый уровень напряжения, который возникает при осуществлении смысла, неотделим от человеческой природы и обязателен для умственного благополучия. Прежде всего, человеку нужно то напряжение, которое порождается направленностью» [1, с. 61]. В этом путешествии по городу было пространство для порождения личных направленностей, возможность их реализовать в действии и прожить разные роли, дополняя свое индивидуальное представление о себе иным опытом и образами, следовательно, возникала цепочка переходов от целостного представления о себе, который был до путешествия — дезориентация в ситуации неопределенности — самостоятельное доопределение задания и его решения — проба себя в решении необычных задач — открытие новых личных качеств как у детей, так и у родителей. Тем самым происходит создание свежего более полного своего образа родителя, образа своего ребенка, а также и мира вокруг.

Литература

- Франкл В. Воля к смыслу. — Альпина Паблишер, 2018.
Чередилина М. Ю. Событийность как категория в теории образования // Бизнес. Образование. Право. — 2013. — № 1. — С. 127-130.

Тьюторство и наставничество как командный инструмент сопровождения образовательной и профессиональной стратегии

Мукина Ольга Сергеевна

магистрант ГАОУ ВО

«Московский городской педагогический университет»,

направление образовательной программы:

«Тьюторство в цифровой образовательной среде»

129226, г. Москва,

2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1

MukinaOS617@mgpu.ru

Аннотация: Актуальность выбранной темы обусловлена возрастающей необходимостью осознанного выбора образовательной программы и профессии, поиска обучающимися и выпускниками тьюторов и наставников, которые помогают ориентироваться в огромном многообразии образовательных ресурсов и выстраивать оптимальную индивидуальную образовательную и профессиональную стратегию.

Ключевые слова: тьютор, наставник, студент, эффективная индивидуальная образовательная стратегия, профориентация, трудоустройство, успешное внедрение в организацию, профессиональная адаптация.

Tutoring and mentoring as a team tool to support educational and professional strategy

Mukina Olga Sergeevna

undergraduate GAOU VO

“Moscow City Pedagogical University”,

direction of the educational program:

“Tutoring in a digital educational environment”

129226, Moscow,

2nd Agricultural passage, 4, bldg. 1

MukinaOS617@mgpu.ru

Annotation: *The relevance of the chosen topic is due to the growing need for a conscious choice of an educational program and profession, for students and graduates to find tutors and mentors who help them navigate a huge variety of educational resources and build an optimal individual educational and professional strategy.*

Keywords: *tutor, mentor, student, effective individual educational strategy, professional orientation, employment, successful onboarding, professional adaptation.*

В настоящее время общество переживает серьезную трансформацию сферы образования и профессионального развития. Научные открытия, инновации, новые цифровые технологии стремительно и непрерывно меняют картину мира и перспективы каждого человека в профессиональной деятельности. Ограничительные меры, которые были введены в условиях пандемии, также повлияли на мировоззрение и кардинально изменили образ жизни миллионов людей.

На образовательный и профессиональный путь любого человека в ближайшее время огромное влияние будет оказывать изменения, происходящие в экономике, образовании и на рынке труда. В первую очередь, это наблюдающийся переход от рынка корпоративной карьеры к рынку свободной личной карьеры. Министр труда и социальной защиты РФ Антон Котяков в рамках Восточного экономического форума, проводимого 2-4 сентября 2021 года, сообщил, что число самозанятых в России к 2024 году может вырасти до 5-6 млн. человек, более 50% молодых людей в будущем намерены работать в сфере предпринимательства, а к 2030 году в России появятся до 10-11 млн. самозанятых в различных сферах экономики [1]. Самозанятые будут работать как индивидуально, развивая свой персональный бренд, так и в качестве членов команд, реализующих проекты в различных сферах. В поддержку этого явления в цифровой среде наблюдается взрывной рост цифровых платформ, отбирающих людей для работы в определенных командных проектах, где каждый человек может применить свои индивидуальные навыки, компетенции и профессиональный опыт для решения конкретных проблем и выполнения поставленных задач, а также краудфандинговых платформ, помогающих находить финансирование для частных проектов.

К ключевым навыкам, необходимым каждому человеку для успешной реализации индивидуальной образовательной и профессиональной программы в рамках развития личного бренда или участия в командных проектах можно отнести следующие:

- способность самостоятельно непрерывно обучаться и переобучаться в течение всей жизни, в том числе с использованием цифровых ресурсов и технологий;
- способность быстро адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды и рынка труда, находить на нем свое место;
- способность трансформировать свой опыт в какой-либо профессиональной сфере деятельности в ответ на появление новых технологий;
- способность работать как самостоятельно, так и в команде, реализующей конкретные проекты;
- способность планировать свое образование и карьеру, ставить личные цели;
- способность формировать и презентовать личное портфолио по результатам своей деятельности и участия в проектах;
- способность не только приобретать базовые отраслевые знания, но и развивать надпрофессиональные навыки и компетенции — коммуникабельность, креативность, критическое мышление и т.п.

Для развития и становления человека как личности и как квалифицированного специалиста, профессионала своего дела, в настоящее время существует целый ряд помогающих антропологических профессий: репетиторы по учебным дисциплинам, тьюторы, наставники, психологи, коучи, профориентаторы, карьерные консультанты, спрос на услуги которых устойчиво растет в течение последних лет, особенно в крупных городах. В образовательных учреждениях формируются соответствующие команды, сопровождающие развитие вышеперечисленных надпрофессиональных навыков, постановку целей, построение индивидуальных программ образовательного и профессионального развития, поиск ресурсов для их реализации.

Помимо активного развития рынка услуг помогающих и сопровождающих специалистов, динамично развивается цифровая образовательная среда. Согласно данным исследования EdMarket [2], рынок онлайн-образования в России ежегодно будет расти примерно на 15%

и к 2024 году превысит 60 млрд.руб. В цифровом пространстве существует и постоянно создается огромное количество профессиональных блогов, каналов, вебинаров, мастер-классов, образовательных курсов, созданных как отдельными специалистами, так и компаниями различных отраслей. Одна часть приобретающих и проходящих данные дистанционные образовательные продукты людей обучается с целью повышения своего профессионального уровня, другая — для удовольствия и расширения кругозора. По данным исследования, которое провел проект о технологических предпринимателях и стартапах в России «Барометр» [3], завершить выбранные и приобретенные курсы удается только 59% студентов. Применяют полученные знания на практике буквально единицы людей. Наблюдается и следующее явление: человек, следуя советам, рекомендациям, массовой агрессивной рекламе, довольно часто приобретает различные образовательные продукты в хаотичном порядке, в полной мере не осознавая, для чего они ему нужны.

Параллельно с отмеченными выше тенденциями на просторах интернета возникает огромное количество профессиональных сообществ, комьюнити, образовательных когорт, где люди, обладающие сходными интересами и увлечениями, имеют возможность обмениваться специфическими узкими знаниями, материалами для изучения конкретных профессиональных тем, презентовать и обсуждать свое портфолио, совместно проходить различные образовательные программы, активно взаимодействовать в процессе обучения.

Очевидной проблемой большей части профессиональных сообществ является низкий уровень структурированности материала, сложности в реализации индивидуальных запросов. Попадая в подобную неструктурированную среду, любой новичок пребывает в растерянности и не понимает, с чего начинать свое развитие, как спланировать и поэтапно выстроить свою образовательную программу с целью овладения новой профессией, как выстроить эту программу с наименьшими затратами различных ресурсов.

Таким образом, процесс получения образования и профессии для каждого заинтересованного в личном и профессиональном развитии члена общества в настоящее время осложнен избыточностью ресурсов, неструктурированностью образовательной среды, а также отсутствием понимания важности формирования своего индивидуального

запроса, планирования, адекватной оценки исходных данных, а также постановки целей. Поэтому ключевой фигурой в сопровождении процесса становления самости и построении образовательной стратегии становится тьютор. Тьютор обладает необходимым перечнем педагогических и цифровых инструментов, а также определенным жизненным опытом, в том числе профессиональным. Спрос на тьюторское сопровождение устойчиво растет, это общий тренд.

Помимо тьюторского сопровождения развивается и наставническое сопровождение, обеспечивающее плавный переход от образовательной к профессиональной стратегии, построению эффективной карьеры.

На практике реализуются различные модели взаимодействия тьюторов с тьюторантами, а также наставников со своими подопечными, однако не представлено командное среднесрочное и долгосрочное сопровождение обучающихся как в реальном, так и в дистанционном режиме. Частные тьюторы привлекают наставников для разовой консультации с тьюторантом, проведения интервью, организации профессиональной пробы, при этом наставники, представляющие различные сферы, не сопровождают индивидуальную программу тьюторанта на протяжении длительного обучения и профессионального становления.

Тьюторские команды, реализующие тьюторское сопровождение в образовательных учреждениях, приглашают наставников в качестве выступающих на определенных мероприятиях, либо в качестве экспертов, оценивающих работу проектных команд.

Наставническое сопровождение в настоящее время не редко присутствует на различных онлайн — курсах, а также в средних профессиональных учебных заведениях. В высших учебных заведениях пока только начинает внедряться практика по формированию пар «наставник-подопечный» [4]. Как правило, наставник сопровождает подопечного именно в рамках конкретного выбранного курса, либо определенного конкурса, связанного с будущей профессией. К сожалению, в государственных учебных заведениях в большинстве своем пока отсутствуют команды тьюторов, регулярное взаимодействие с которыми помогает обучающимся регулярно прислушиваться к себе, актуализировать свой образовательный запрос, строить и анализировать различные варианты образовательных программ.

В основном, повсеместно наблюдается именно разрозненная работа сопровождающих специалистов, хотя оптимальным видится путь именно командного сопровождения: разработка командами, включающими различных антропологических специалистов, совместных программ длительного сопровождения обучающихся, во время которых синхронизируются все этапы взаимодействия и обучения, поддерживается непрерывная связь членов команды друг с другом и с обучающимися в рамках реализации их индивидуальных образовательных и профессиональных программ.

Более активное вовлечение наставничества в процесс сопровождения позволит своевременно изменять уже существующие образовательные программы в соответствии с актуальными запросами работодателей, а также мягко и эффективно интегрировать закончивших обучение людей в профессиональное сообщество.

В качестве наставников в сопровождающих командах могут быть задействованы в том числе специалисты различных сфер, которые достигли пенсионного возраста и завершили свою профессиональную деятельность, но при этом желают сохранить социальную активность и свой статус в обществе. В некоторых регионах Российской Федерации в учебных заведениях уже существует подобная практика [5], способствующая организации занятости лиц старше 55 лет, формированию устойчивых дружеских и межпоколенческих связей, передаче знаний и опыта старшего поколения начинающим специалистам.

Таким образом, командная работа тьюторов с привлечением ресурсов наставничества обладает высокой образовательной и профессиональной ценностью и становится инструментом эффективного сопровождения образовательных и профессиональных стратегий.

Несомненными плюсами тьюторского и наставнического сопровождения является то, что это достаточно гибкие формы сотрудничества, подразумевающие постоянную живую «обратную связь». Привлечь данный ресурс можно практически на любом этапе личного развития. Длительная и системная работа в рамках разработанных тьюторами совместно с наставниками индивидуальных образовательных программ, имеющих конкретные цели и задачи, существенно повышает степень готовности обучающихся к выполнению ими будущих профессиональных функций.

Литература

1. Информационное агентство ТАСС. В Минтруде заявили, что число самозанятых в России увеличится в два раза к 2024 году [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL.: <https://tass.ru/ekonomika/12290339> [03.09.2021].
2. Проект ООО «Нетология» EdMarket. Исследование рынка онлайн-обучения 2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL.: <https://research.edmarket.ru/#research-pdf>
3. Исследовательский проект Barometer. Исследование российского рынка онлайн-образования 2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL.: <https://ed-barometer.ru/>
4. Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. Программа наставничества в Финансовом университете [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL.: <http://mentors.fa.ru/>
5. Серебряный университет ГАОУ ВО МГПУ. Академия серебряных наставников [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL.: <https://su.mgpu.ru/akademiya-serebryanyh-nastavnikov-serebryanogo-universiteta/>

Как вырастить субъектную позицию у педагога
(опыт проведения тьюториалов для педагогов на основе
техник интерактивного вопрошания в работе заместителя
директора школы)

Неволина Юлия Максумовна
МАОУ СОШ № 10 (НОЦ)
заместитель директора по УВР
г. Чайковский, Пермский край
nevolina74@yandex.ru

Аннотация: в статье представлен один из вариантов ответа на вопрос — как вырастить субъектную позицию у педагогов, работающих со старшеклассниками. Автор показывает, как, меняя свою административную позицию на тьюторскую, он помогает освоить педагогам тьюторские компетенции и стать субъектами своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: субъектность, принцип индивидуализации, тьюторские компетенции, технология интерактивного вопрошания.

How to cultivate a teacher's subject position
(experience in conducting tutorials for teachers based on
interactive questioning techniques in the work of the deputy
head of the school)

Nevolina Yulia Maksumovna
MAOU SOSH № 10 (REC)
Deputy Director for O&M
Tchaikovsky, Perm Territory
nevolina74@yandex.ru

Annotation: The article presents one of the answers to the question — how to form a personal position among teachers working with high school students. The author shows how to help teachers master tutoring competencies and become subjects of their professional activities by changing their administrative position to a tutor's one.

Keywords: *subjectivity, the principle of individualization, tutoring competencies, the interactive questioning technology.*

Мир современного педагога — неопределенный и стремительно меняющийся. Еще два года назад учитель мог использовать, а мог и не обращать внимание на электронные ресурсы, а сегодня — это насущная потребность. Совсем недавно принцип индивидуализации был в обиходе небольшой группы «продвинутых» педагогов и ученых. В настоящем моменте этот принцип становится неотъемлемой частью образовательных программ организаций, нацеленных на качественное образование. Мир предъявляет запрос на постоянно обновляемый уникальный набор компетенций, заставляя педагога учиться всю жизнь и принимать ответственность за выбор своего пути в профессии [3]. Для успешной реализации этого пути педагогу требуется стать субъектом и научиться управлять собой в профессиональном и образовательном поле. Реализация принципа индивидуализации означает «быстро адаптироваться в мире постоянно и кардинально меняющихся технологий; не бояться неопределенности своего профессионального пути, а каждый раз перестраиваться, делать образовательный запрос, адекватный создавшейся в данный момент ситуации, и формировать с помощью образовательной инфраструктуры недостающую компетентность, чтобы успешно сделать следующий профессиональный шаг» [4]. Педагог, ставший субъектом своей профессиональной деятельности, может вырастить в ученике субъектное отношение к своему образованию. Эта задача — одна из ведущих для работы административных команд. Являясь администратором в школе для старшеклассников, я получила опыт решения данной задачи благодаря практике использования техник интерактивного вопрошания в работе с педагогами. Безусловно, это потребовало и от меня самой изменения профессиональной позиции: от администратора — к тьютору.

На подготовительном этапе была собрана информация о том, что в МАОУ СОШ № 10 (НОЦ) г. Чайковский Пермского края запускается работа апробационной площадки Пермского края по переходу на смешанное обучение, сформулирован запрос на самоопределение педагогов в рамках проекта. После изучения учебной и научно-методической литературы была спроектирована серия тьюториалов на основе

техник интерактивного вопрошания для педагогов школы. Цель серии тьюториалов: проектирование педагогами ИОМ подготовки к переходу на смешанное обучение. Предполагалось, что такая работа позволит решить ряд задач. А именно. Создать условия для самоопределения педагогов по вопросу перехода на смешанное обучение в 2021-22 учебном году на основе техник интерактивного вопрошания. Организовать деятельность по выявлению индивидуального направления подготовки к переходу на смешанное обучение. Мотивировать на самостоятельную поисковую деятельность. Создать условия для проявления инициативы педагогов по проектированию индивидуального движения при переходе на смешанное обучение. Для реализации задуманного был создан план (Приложение № 1). В него были заведены несколько техник интерактивного вопрошания, позволяющих пробудить у педагогов интерес к вопросу, глубже взглянуть на проблему, выработать свой взгляд, свое отношение к ее решению.

Результаты проведенных занятий выглядят так.

Итоги 1 дня

Использование техники позиционного вопрошания [2] на первой встрече, когда у педагогов была несубъектная позиция по отношению к проекту, позволила им задать все волнующие вопросы, используя выбранную позицию, рассмотреть тему со всех сторон, увидеть «точки напряжения» и «белые пятна» в понимании проекта, над которыми важно поработать и администрации, и педагогам. Кроме того, это позволило понять, что усилия будут необходимы со стороны всех субъектов. В ходе работы в технике «Позиционное вопрошание» наиболее активна оказалась группа, задающая вопросы из позиции родителей (и больше всего желающих было выбрать именно эту позицию). Лучше всего удержали позицию при задавании вопросов руководство школы. Сложнее всего учителям было удержать позицию учащегося (вопросы были в основном из позиции слабого ученика). Большая часть вопросов из позиции учителей организационного, а не содержательного характера. В ходе рефлексии первого дня участники отметили, что у них нет пока понимания сути смешанного обучения и отличительных особенностей цифровых образовательных ресурсов. Понимают необходимость серьезной методической подготовки учителя для перехода на смешанное обучение. Отпугивает ассоциация с дистанционным

обучением весной 2020 года, когда приходилось быть 24 часа на связи с учениками онлайн, масса проверки электронных работ учащихся. Привлекает новизна, возможность использовать то, что наработано в процессе дистанта, потому что получились хорошие продукты. Техника позиционного вопрошания вызвала положительные отклики: «заставляет внимательно слушать докладчика и проецировать всё сказанное на свою ситуацию». По итогам работы заявилось на участие в проекте 11 человек, основаниями для вступления в проект стали как организационные (меньше аудиторная нагрузка учителя, не будет уроков по субботам и т.п.), так и содержательные причины («мне это интересно», «я понимаю необходимость изменений», «привлекает увеличение самостоятельности старшеклассников», «хочу поработать в команде», «я сама часто учусь на курсах в Интернете, понимаю, какая богатая там среда»).

Итоги 2 дня

Второй тьюториал проводился с использованием игры «Гулливер». Большинство вопросов имели закрытые формулировки — после того, как каждый выбрал себе вопрос для поиска ответов, пришлось их переформулировать в открытые вопросы. В рефлексии участники говорили о том, что игра помогла задать более глубокие вопросы, «вчера было отношение, что если администрация сказала переходить, то мы и будем переходить, а сегодня появился личный интерес»; очень сложно было только задавать вопросы, хотелось сразу же искать ответы; только в конце игры поняли смысл названия Гулливер. На мой взгляд, через формулирование вопросов и выбор наиболее значимого из них педагоги выявили личный интерес в сфере перехода на смешанное обучение, проявили готовность к самостоятельной поисковой деятельности. (Приложение № 2).

Итоги 3 дня

Все участники осуществили самостоятельную поисковую работу и представили результаты своей деятельности. На рефлексии участники отметили, что за время работы научились формулировать продвигающие вопросы, понимают, что «чем больше ты разбираешься в теме выступления, тем глубже ты можешь задать вопрос». В начале работы вопросы были связаны с личной тревогой, а не содержанием ответа выступающего. Первые докладчики выделяли только один продвигающий вопрос, а затем таких вопросов становилось больше.

Ситуация, когда ты только задаешь человеку вопрос, но не получаешь на него ответ прямо сейчас «держит нерв» работы. Эта техника позволила взять ответственность на себя: «В процессе поиска ответа на вопрос «напрягала» ответственность — вся группа ждет от тебя ответа, а вдруг я не права, не ту информацию нашла, вдруг я всех поведу не туда. Однако в то время, когда коллеги начали задавать мне вопросы, мне было комфортно от того, что я стала для них ресурсом». При планировании пробного действия большинство участников вышли на пробу разработки модуля / темы / задания или на «разбивку» учебного плана на традиционный и электронный форматы. Один человек в качестве пробного действия определил для себя пробу в поиске партнера для интеграции и один — пробу в составлении документов по переходу на смешанное обучение (Приложение № 3).

Итоги 4 дня

В заключительный день представили результаты пробного действия 9 из 11 участников. Те, кто представляли разработку модуля/темы шли разными путями:

- выбрали в качестве ЦОР — МООС, Гугл-класс, РЭШ или специально-научные ресурсы: ГИС, профильные сайты и т.п.
- отвели различную роль для электронного обучения: изучение теоретического материала; выполнение проектов, мотивирующих к изучению темы; использование школьного материала в реальной жизни и т.д.
- использовали различные преимущества электронного образования для моделирования учебного процесса: возможность визуализации, доступ к современным данным, возможность автоматизации процессов, возможность индивидуализации образовательного процесса и пр.

Эта работа позволила педагогам оценить ресурсность электронного формата образования и богатство образовательного потенциала цифровой среды. Если на первых встречах учителя предполагали распределение учебного времени 80% традиционного и 20% электронного обучения, то сейчас были варианты и с точностью до наоборот. Работая в технике «Другой» [1], участники отмечали, что вопросы, которые им были заданы группами, выявили те стороны, на которые сам разработчик не обратил достаточного внимания. Следует отметить,

что участники отталкивались от этих вопросов, формулируя свои направления движения по подготовке к смешанному обучению. В групповой работе участники отмечали, что благодаря этой технике, они внимательно слушали выступающего и другие группы; появлялись новые вопросы «в логике других групп», хотя казалось, что уже все вопросы заданы; оказалось интересным выявлять логику задавания вопросов в других группах и теперь, «задавая свои вопросы, начинаешь обращать внимание на их направленность». В рефлексии участники говорили о том, что самые важные вопросы, которые вставляли в ходы тьюториалов: для чего мне СО — Какой качественно новый результат я получу? Как оптимизирую процесс обучения? Какие положительные результаты увидят старшеклассники и их родители?

На заключительном этапе участникам было предложено заполнить чек-лист (Приложение № 4). Основными направлениями стали поиск новых ЦОР, понимание способов контроля, осмысление роли и места электронного формата обучения. Сроки реализации многие выбрали конец августа (сейчас все уходит в отпуск). Несколько человек в качестве ресурса запланировало прохождение курсовой подготовки. После представления чек-листов (раздел «с кем важно обсудить результаты») сформировались мини-группы учителей предметов гуманитарного цикла, естественно-научного и технического.

В целом по итогам проведенных занятий можно сказать о том, повысилась осознанность педагогов по отношению к участию в проекте по переходу на смешанное обучение, они увидели ресурсность проекта для образовательного процесса (но это смогли сделать только те, кто выполнил пробное действие), появились индивидуальные чек-листы по движению в сторону СО, сформировались мини-группы, то есть педагоги увидели ресурсность друг друга. Таким образом, педагоги приняли на себя ответственность за свое решение по поводу проекта, сделали конкретные шаги по реализации проекта, определили индивидуальные смыслы и цели участия в проекте.

Литература

1. Данилова В.Л. Интерактивное вопрошание как одна из технологий современного образования / В.Л. Данилова, Е.М. Елизарова, В.Е. Карастелев // Интерактивное образование. — 2020. — № 2. — С. 13-20.
2. Данилова В.Л., Карастелев В.Е. Искусство работы с вопросами — грамотность XXI века // Идеи и идеалы. — 2018. — № 2, т. 2. — С. 113-127.
3. Карастелев В.Е. Эскиз теоретических основ обустройства индивидуального образовательного маршрута с использованием технологии интерактивного вопрошания в системе дополнительного профессионального образования. // Ж-л «Бизнес. Образование. Право» № 4 (53), Волгоградский институт бизнеса, Волгоград, 2020, С. 418-423.
4. Ковалева Т. М. Индивидуализация как принцип непрерывности образования // Сборник науч. стат. по материалам II Международной науч.-практ. конф. М.: МГПУ, 2019. С. 31-35.

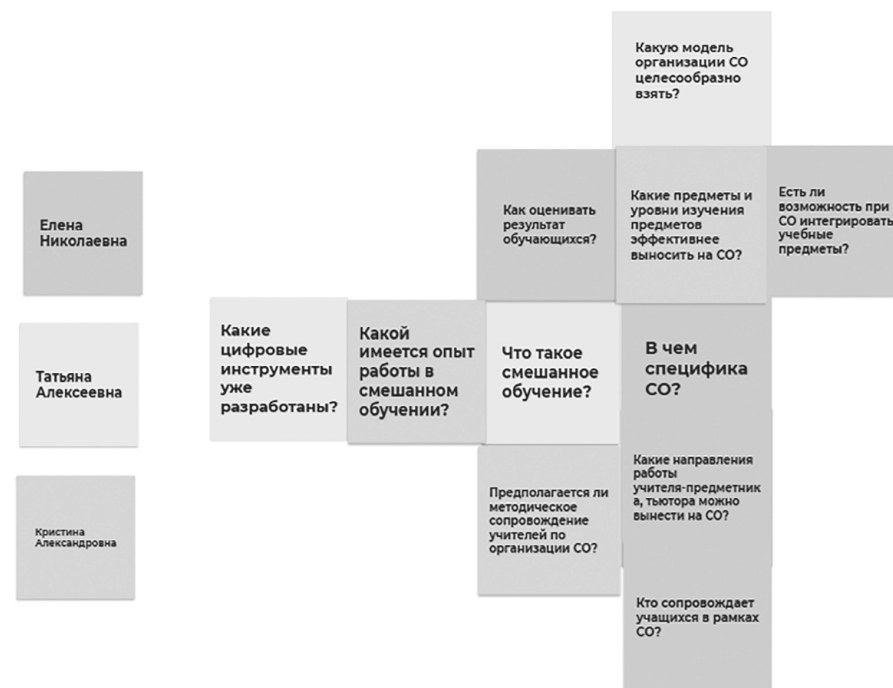
Приложение 1. План серии тьюториалов

дата	время	Деятельность ведущего	Деятельность участников
21 июня	15 минут	Вводное слово, целевой блок	слушают, задают уточняющие вопросы
	30 минут	Вводная по технике «Позиционное вопрошание»	выбирают позицию: учитель, учащийся, родитель, руководитель школы
	45 минут	Выступление ведущего о возможностях смешанного обучения	задают вопросы из выбранной позиции по теме выступления
	30 минут	Иницирует рефлексию и самоопределение участников	принимают решение о переходе (или не переходе) на смешанное обучение (учебная группа, класс, профиль обучения)
22 июня	15 минут	Вводная по игре «Гулливер»	слушают, задают уточняющие вопросы, делятся на 3 группы
	40 минут	Игра «Гулливер»	формулируют вопросы, ключевой вопрос «Как перейти на смешанное обучение»
	40 минут	Организует обсуждение результатов игры	представляют результаты работы группы, обсуждают их, задают вопросы группе, высказывают свои суждения.
	15 минут	Организует рефлексию, выбор участниками индивидуального вопроса, ответ на который они будут искать самостоятельно к следующей встрече	выбирают наиболее значимый для себя вопрос, переформулируют его при необходимости: уточняют, делают открытым и т.д.

дата	время	Деятельность ведущего	Деятельность участников
23 июня	15 минут	Вводная по технике «Поворот»	слушают, задают уточняющие вопросы
	120 минут	Организует представление результатов самостоятельного поиска ответа на значимый вопрос	Задают вопросы выступающему в технике «Поворот»
	15 минут	Организует рефлекссию, индивидуальное планирование небольшого пробного действия относительно наиболее продвигающего для участника вопроса, который сегодня был задан	Высказывают рефлексивное отношение, планируют небольшое пробное действие в смешанном обучении.
24 июня	15 минут	Вводная по технике «Другой»	слушают, задают уточняющие вопросы, делятся на 2 группы
	120 минут	Организует представление результатов пробных действий	представляют свои результаты, формулируют вопросы к коллегам в технике «Другой»
	45 минут	Иницирует проектирование участниками собственных образовательных маршрутов по переходу на смешанное обучение	создают ИОМ на основе рефлексии пробного действия

Приложение 2. Игра «Гулливер» (знаком отмечены вопросы, которые были выбраны для поиска ответов)

Вопросное поле 1 группы



Светлана Александровна	Любовь Григорьевна	Надежда Степановна	Ирина Александровна
---------------------------	-----------------------	-----------------------	------------------------

Ирина
Александровна

С какого возраста учащиеся готовы включиться в СО?	Можно ли СО включить в традиционный урок?	Какой уровень изучения предмета целесообразнее выносить на СО?	Сколько процентов учебного времени эффективно выносить на электронное обучение? От каких факторов это зависит?
--	---	--	--

Приложение 4.

Чек-лист подготовки к переходу на смешанное обучение

Название чек-листа _____

Автор чек-листа _____

Длительность в днях _____

—

Направление	Перечень дел	Сроки реализации	С кем важно обсудить результаты

Индивидуализация образования как пространство социального партнерства участников образовательного процесса

Новикова Ирина Владимировна,
Москва, Московский городской педагогический университет,
магистратура «Тьюторство в сфере образования»,
магистрантка 2-го курса.
irinanovikova_08@mail.ru

Аннотация: В статье автор рассматривает социальное партнерство между всеми участниками образовательного процесса как необходимое условие индивидуализации образования с целью повышения мотивации учащихся и улучшения результатов обучения.

Ключевые слова: индивидуализация, социальное партнерство, образовательная среда, участники образовательного процесса.

Individualization of education as a space of social partnership of participants in the educational process

Novikova Irina,
Moscow, 2nd-year student of the master's degree program
“Tutoring in the digital educational environment”
of Moscow City University.

Annotation: In the article, the author considers social partnership between all participants in the educational process as a necessary condition for the individualization of education in order to increase student motivation and improve learning outcomes.

Keywords: individualization, social partnership, educational environment, participants in the educational process.

Проблема снижения мотивации школьников к обучению актуальна для всех участников современного образовательного процесса.

Согласно опросам, проведенным компанией Harris Insights & Analytics в 2019 году, 79% респондентов из России: детей (в возрасте от 5 до 18 лет), родителей и учителей испытывают негативные чувства из-за успеваемости в школе. [1] Учителя отмечают, что причинами низкой образовательной эффективности могут быть «большие пробелы в знаниях по пройденному материалу, нарушения в эмоционально-волевой сфере, несформированность учебных навыков и умений, недостаточное развитие познавательных процессов» [2].

Школа заинтересована в высоких образовательных результатах, так как они являются основанием для определения рейтинга школы. «Главное правило рейтинга — фиксация конкретных результатов, а не условий обучения» [3].

Образовательные результаты беспокоят и родителей, поскольку положительная успеваемость детей связана у многих с высоким социальным статусом в их дальнейшей жизни. «Добиться высокого положения в обществе, по мнению россиян, больше всего помогает образование — 39% (по 50% среди жителей Москвы и Санкт-Петербурга, и людей с высшим образованием)» [4].

Почему же школьники теряют интерес к обучению? Вероятно, причину следует искать в том, что современная система образования не учитывает уникальных образовательных запросов учеников. Педагоги и психологи отмечают, что «каждый ребенок уникален и неповторим, в процессе его жизненного пути (в том числе и в обучении) у него формируются индивидуальные познавательные стратегии и собственный опыт учения, которые крайне слабо учитываются специалистами сферы образования» [5].

В этой статье я хотела бы сделать попытку найти путь консолидации участников образовательного процесса. Это невозможно без сохранения одного из ключевых принципов государственной политики в области образования, а именно «свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей...» [6].

В ходе подготовки этой статьи мною был проведен опрос среди подростков и их родителей.

В опросе приняли участие 25 учащихся и 41 взрослый (родитель).

Сначала об итогах опроса учащихся. На вопрос «устраивает ли вас набор школьных предметов?», голоса респондентов разделились следующим образом: 36% ответили «да», 32% — «нет», 12% довольны не полностью, 8% — не думали над этим вопросом, 8% — «скорее да». На вопрос «хотели бы вы принимать участие в составлении своего индивидуального образовательного плана?» 72% опрошенных ответили «да», 20% не задумывались над этим вопросом, менее 5% считают, что не имеют на это права, менее 5% ответили «нет». Опрос показал, что большинство учащихся готовы активно участвовать в планировании своего образовательного процесса.

На вопрос «улучшилась бы твоя успеваемость, если бы у тебя был свой индивидуальный план?» более 70 % опрошенных ответили утвердительно, 20% никогда не задумывались об этом, 8% сомневаются; и нет ни одного респондента, который бы категорически отрицал такую возможность.

Какова же позиция родителей? На вопрос «интересно ли вашему ребенку учиться в школе?» более 61% респондентов ответили «нет», 19,5% — «да». На вопрос «хотели бы вы, чтобы ребенок принимал участие в составлении своего индивидуального плана?» более 75% родителей ответили утвердительно, 22% никогда об этом не задумывались, чуть более 2% рассматривают такую возможность, чуть более 2% хотели бы делать это совместно с детьми. Ни один респондент не ответил отрицательно.

На вопрос, «улучшилась бы успеваемость ребенка при возможности его участия в составлении своего индивидуального учебного плана?», более 73% респондентов ответили утвердительно, чуть меньше 5% поставили это под сомнение, 17% респондентов никогда не задумывались над этим, более 2% связали такую возможность с личной ответственностью ребенка, более 2% предлагают выбирать не только предметы, но и педагога-предметника. Ни один респондент не ответил отрицательно.

Таким образом, можно отметить, что и дети, и родители в качестве основного ресурса для формирования заинтересованного и осмысленного отношения к учебе видят возможность участия детей в составлении

своего индивидуального учебного плана. В свою очередь, такая возможность может реально появиться только при условии внедрения в повседневную школьную жизнь принципа индивидуализации образования.

«Индивидуализация обучения — одно из приоритетных направлений модернизации современного образования, источник его демократизации и гуманизации. Речь идет о такой организации учебного процесса, при которой выбор содержания, приемов, темпов обучения учитывает персональные различия учащихся, уровень развития их способностей к обучению» [7].

Учитывая, что индивидуализация образования затрагивает различные аспекты жизни ребенка, можно говорить о необходимости социального партнерства всех участников образовательного пространства: учащегося, его родителей, учителей, вовлеченных в его образовательный процесс, тьютора, педагога дополнительного образования и других, значимых для него, взрослых по созданию образовательной среды, которая является необходимым условием индивидуализации. Все участники образовательного процесса в таком случае становятся не только представителями своих коллективов (школы, дома творчества, студии, научного кружка, семьи), но и представителями социальной группы. А это дает основание для масштабирования индивидуализации на всю систему образования целиком.

Есть еще одна важная причина для рассмотрения индивидуализации образования в контексте социального партнерства. Это — субъектность участников такого партнерства. Поскольку любое партнерство, в том числе и социальное, подразумевает взаимодействие субъектов, то учащийся в результате индивидуализации меняет свою позицию из объектной в субъектную. «Индивидуализация — такой подход к образованию, который предполагает, главным образом, изменение позиции учащегося: он становится субъектом, а не объектом своего собственного образования. Процесс обучения индивидуален: обучающийся сознательно и самостоятельно делает внешнее внутренним» [8].

Если говорить о ценности социального партнерства, то она связана с консолидацией разных социальных групп вокруг одной важной проблемы, а это, в свою очередь, дает основание надеяться на позитивные перемены в жизни общества. «Результат социального партнерства в образовании — позитивные и ожидаемые участниками изменения» [9].

По мнению В.А. Борилова «ведущей идеей социального партнерства является его стратегическая направленность на наращивание человеческого и социального капитала» [10]. В контексте индивидуализации образования наращивание человеческого капитала — это формирование у учащегося важнейших компетенций 21 века — self-skills, которые столь необходимы человеку в условиях непредсказуемости и неустойчивости современного мира.

Если говорить о наращивании социального капитала в этом контексте, то по трактовке Дж. Коулмена это «есть потенциал взаимного доверия и взаимопомощи» [11], которые формируются в результате взаимодействия участников образовательного процесса и способствуют их консолидации в деле модернизации современного образования.

Мачехина О.Н. трактует модернизацию образования «как процесс и результат приведения ключевых характеристик общего, а также дополнительного образования, в соответствие с актуальными характеристиками общества на данном этапе, обусловленными перспективными вызовами и трендами, в соответствии с которыми проектируется социально — экономическое развитие» [12].

Таким образом, можно выдвинуть гипотезу, что социальное партнерство между учащимися, родителями, школой, внешкольными учреждениями дополнительного образования и другими возможными участниками образовательного процесса по индивидуализации образования может способствовать модернизации современного образования, которое требует кардинальных перемен в условиях изменчивости, сложности и непредсказуемости современного мира.

Приложение 1. Опрос учащихся 8–11 классов

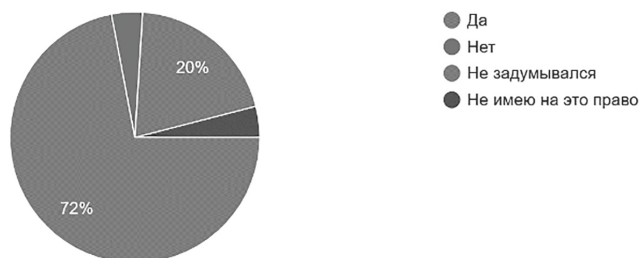
Устраивает ли тебя набор школьных предметов в твоём школьном расписании?

25 ответов



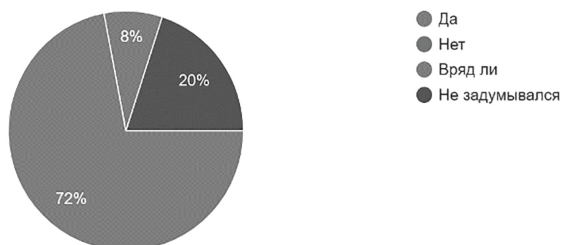
Хотел бы ты принимать участие в составлении своего индивидуального учебного плана или расписания?

25 ответов



Улучшилась бы твоя успеваемость, если бы у тебя был свой индивидуальный учебный план?

25 ответов



Приложение 2. Опрос родителей учащихся 8–11 классов

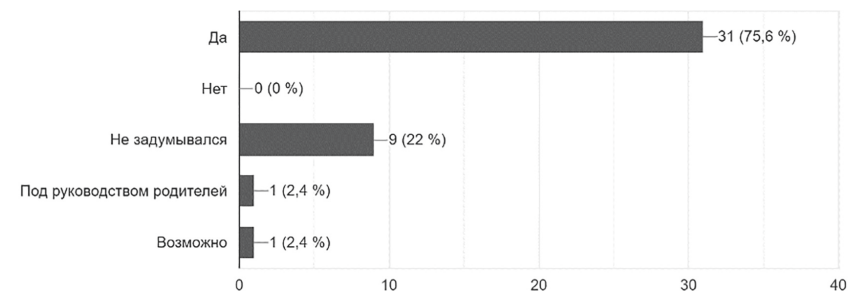
Интересно ли Вашему ребёнку/Вашим детям учиться в школе?

41 ответ



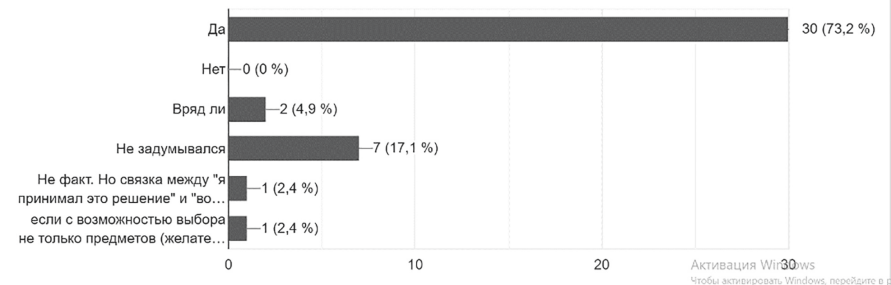
Хотели бы Вы, чтобы Ваш ребёнок/Ваши дети принимали участие в составлении своего индивидуального учебного плана?

41 ответ



Как вы думаете, улучшилась бы успеваемость Вашего ребёнка/Ваших детей, если бы у него(них) был свой индивидуальный учебный план?

41 ответ



Литература

1. Российская газета. [Электронный ресурс] — URL: <https://rg.ru/2019/08/29/rossijskie-shkolniki-bolshe-vseh-v-mire-ispityvaiut-stress-iz-za-ucheby.html> (дата обращения 05.09.2021).
2. Вервейко И. Н. Проблемы успеваемости школьников/ Научные исследования: от теории к практике — с.1.
3. Mos.ru. [Электронный ресурс] — URL: <https://www.mos.ru/news/item/19677073/> (дата обращения 30.08.2021).
4. Интерфакс по результатам опроса ВЦИОМ от 19.10 2018 [Электронный ресурс] — URL: <https://www.interfax.ru/russia/634133> (дата обращения 30.08.2021).
5. Плигин А. А. «Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования» автореферат, Московский психолого-социальный институт. Москва, 2009. — с. 3.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021) Статья 3.
7. Кувандикова, ДФ Хамрокулова /Гуманистический подход к процессу индивидуализации обучения, — European research, 2017, — с. 75
8. Звоненко А.Б. Индивидуализация обучения в современной образовательной системе/Воспитание и социализация человека: сб.науч.ст. «Непрерывное образование», 2019, выпуск 4(30) — с. 44.
9. Дементьева О.М. Ковалев Г.Н. Социальное партнерство в образовании, Москва, 2019, МПГУ, с. 33.
10. [9] с. 32.
11. [9] с. 32.
12. Мачехина, О. Н. Модернизация отечественного и зарубежного общего образования в конце XX — начале XXI вв.: историко-компаративистский анализ: автореферат дис. доктора педагогических наук: 13.00.01 / Мачехина Ольга Николаевна; — Москва, 2020. — 39 с.

Влияние антропопрактических подходов на профессиональную переподготовку студентов Серебряного университета МГПУ, осваивающими программы Академии наставников и основ тьюторской деятельности

Новиньков Георгий Борисович

Московский городской педагогический университет

студент Серебряного университета

г. Москва

novakasg@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются основания и результаты проведения антропопрактик со студентами пожилого возраста. Выявлены основные проблемы и пути совершенствования профессиональной переподготовки посредством антропопрактик и наук о возрастной педагогике.

Ключевые слова: Московское долголетие, Серебряный университет, тьюторство, наставничество, антропопрактики, андрагогика.

The influence of anthropopathic approaches on the professional retraining of students of the Silver University of Moscow State Pedagogical University, mastering the programs of the Academy of Mentors and the basics of tutoring activity

Novinkov Georgy Borisovich

Silver University of MGPU

Student

Moscow

novakasg@mail.ru

Annotation: The article describes the bases and results of conducting anthropopractices with elderly students. The main problems and ways of improving professional retraining through anthropopractices and the sciences of age pedagogy were identified.

Keywords: Moscow Longevity, Silver University, tutoring, mentoring, anthropopractices, andragogy.

История нового образовательного проекта для пожилых людей под названием «Серебряный университет» началась в Москве 1 ноября 2017 года с установленной целью — продлить их творческое и профессиональное долголетие, организовав культурный и образовательный досуг взрослого населения города, когда бесплатно стали проходить обучение женщины от 55 лет и мужчины старше 60 лет.

Базовым учебным центром был определен Московский городской педагогический университет, реализующий ныне в рамках «Серебряного университета» более 50 программ, в число которых вошли и программы профессиональной переподготовки: «Основы тьюторской деятельности» и «Академии серебряных наставников».

Освоение рассматриваемых программ студентами пожилого возраста выявило наличие у них:

1. Видения многих возможностей для своего развития в ресурсах тьюторских и наставнических технологий, подготовки и внесению реалистичных предложений в совершенствование содержания и организацию учебного процесса, обмена опытом в ходе занятий;
2. Потенциала, у начавших обучаться с 2020 года, который определялся, в большинстве своем, освоением завершенного формального образования (formal education), неформального (особенно так называемого edutainment («обучаюсь, играя») и информального образования (образовательные он-лайн ресурсы, мобильные приложения и др.), так как для последних двух характерен высокий уровень инновационной активности[1]; жизненного и профессионального опыта работы по различным видам специальностей и специализаций, наставничества и добровольческой (волонтерской) деятельности в государственных, общественных и частных организациях;
3. Желания выстроить модель своего образа действий в будущем.
4. Предварительно заметим, что воспринятые тезисы Т. М. Ковалевой о понятии «переживания в качестве особой деятельности (внутренней работы), которой можно каким-то образом управлять» и в результате «фактически и становится культурой заботы о себе», послужили основой к формированию у обучающихся вопросов, ответы на которые были вне содержания программ профессиональной переподготовки [2].

Студентов «Серебряного университета» стали волновать вопросы о познании основ философии старости и тьюторства; андрагогики и геронтологии, раскрывающих, в широком смысле слова, способы помогающие личности самореализовываться на протяжении всей жизни и о самом же образовании взрослых, охватывающем теоретические и практические аспекты обучения, для повышения их профессиональной компетенции или овладения новой профессией с учетом возрастных возможностей; исторических аспектов развития наставничества в России и пяти основных типов современного наставничества: традиционное личное наставничество; групповое наставничество; командное; наставничество ровесниками; Интернет-наставничество; о дополнительном отражении в существующих учебных материалах требований ясно изложенных в ряде нормативно-правовых документах современной России терминов и определений, что есть: наставничество, форма наставничества, программа наставничества, наставляемый, наставник, тьютор, целевая модель наставничества, методология наставничества и др. категории, подлежащие реализации ныне [3], наряду и с другими законодательными актами регламентирующим организацию и проведению мероприятий по наставничеству и тьюторству; типологизации материалов интерактивного вопрошания и личностного картирования и др.

В обобщенном виде 30 проблемных вопросов, инициированных студентами, были детально проработаны 12.04.2021 на встрече, проведенной кураторами программ профессиональной переподготовки т. т. Ковалевой Т.М. и Теровым А.А. в режиме онлайн, определившим в последствии и индивидуальные образовательные маршруты практически каждому из присутствовавших.

Отрадно, что свое мастерство в дальнейшем для повышения качества образования через антропопрактику проявили, раскрыв следующие темы: Левитов А.Е. — философия старости; Ковалева Т.М. — философия тьюторства и пути развития тьюторства в будущем, тьюторство как антропопрактика; А.А. Теров — расширение и упорядочение понятий серебряное наставничество и серебряный наставник, взаимосвязь и взаимовлияние наставничества и тьюторства; Миронова С.Б. и Генджер Е.Ю. — основные понятия андрагогики и геронтологии, теория поколений, хьютагогика, теории обучения взрослых и др.;

Данилова В.Л. и Карастелев В.Е. — общие положения о формировании проектов, основы методологии выбора тем проектного замысла, в том числе с помощью интерактивного вопрошания; Лазарева Л.И. — значение личного картирования при выборе тем проектных замыслов, и другие педагоги, фактически сформировавшие новые нормы культуры в антропопрактике.

В результате, образовалась определенная трех векторная схема, включающая: концепцию тьюторства как антропопрактики; основание антропопрактики «концепт человека», в нашем случае студенты пожилого возраста, и путь достижения целей личностного типа антропопрактики, через возможности профессионального сообщества педагогов обеспечивавшими тьюторское и наставническое сопровождение движения к искомому.

В будущем, возможно на основе разработанных критериев или диагностических систем, важно будет знать: имеется ли опыт прохождения антропопрактик у поступающих на обучение в «Серебряный университет», какой тип антропопрактики он освоил и может воспроизвести и передать в форме опыта и какой тип практики намерен пройти в период учебы по программам профессиональной переподготовки.

Вместе с этим, перефразируя Розина В. М., ведущего теоретика антропопрактик, можно сказать, что большинство обучающихся данной возрастной категории, уже имели определенный опыт прохождения атропопрактик, будучи «даже не знакомых с этим термином» [4].

Самостоятельный выбор и освоение ими одной, а в нашем случае двух программ переподготовки, показывает индивидуальную реакцию на жизненную ситуацию, которая очевидно вырабатывалась и в ходе ранее завершения формального образования, неформального и продолжающегося информального образования, определявших самостоятельное поведение и личностный тип антропопрактики.

В тоже время, остаются подлежащими дальнейшему исследованию вопросы взаимосвязи, взаимообусловленности и сочетаемости образовательных практик, установленных программами обучения, и антропопрактик, которые по Розину В.М., «это такой феномен, который нельзя созерцать, например, как вещь или движение» [5], даже при множестве концептуализаций антропопрактик, однако, добавим, совместно существующих.

Идеологию и смысловое существование феноменов тьюторства и антропопрактик в рамках формального образования хорошо обосновала Т.М. Ковалевой в своем научном труде «Тьюторство как антропопрактика», где путем апробации тьюторской модели реализации практики субъективации показана возможность реализация идей и замыслов антропопрактик в рамках формального образования [6].

Можно надеяться, что в будущем тоже концептуально будут обоснованы и модели антропопрактик в неформальном и информальном образовании, ныне же нам остается констатировать их отсутствие, как «необычное явление» и «редкий факт» (феномен) [7] для науки об образовании, но на уровне интуиции пожилого человека существующий.

Главное здесь, исходя из справедливого замечания С.С.Хоружего по поводу необходимости новых антропологических концепций и моделей, найти ответы на вопросы: «Какие требования, однако, должны предъявляться к этим новым концепциям и моделям? На каких основаниях они могут создаваться?», исследовав вначале основной вопрос: «Что же происходит сегодня с человеком?» [8], а применительно к категории обучающихся в «Серебряном университете» и с человеком пожилого возраста.

Данные и другие послы были очевидно определенным образом изучены основателями проектов и стали с 2021 года реализовываться Департаментом труда и социальной защиты населения города Москвы через разработанную обучающую программу «Московское долголетие. Технологии обучения старшего поколения». Она основана на ключевых принципах андрагогики (возрастной педагогике) и педагогического дизайна и включает наработки российских и иностранных исследователей и педагогов. Начато обучение более 3000 преподавателей задействованных в рамках проекта для обретения ими новых профессиональных навыков, повышению качества образовательного процесса и уровня квалификации преподавательского состава [9].

Видится, что в будущем, наряду с концепциями, смогут появиться и программы по реализации различных типов и видов антропопрактик и для людей «серебряного» возраста», так как «Европейская ассоциация образования взрослых призывает уделить внимание глубинным процессам: при разработке и внедрении образовательных проектов прислушиваться к мнению самих учащихся. Речь идет о работе и обучении не для пожилых людей, а вместе с ними. Учащиеся лучше других

знают, что им нужно. Европейская ассоциация образования взрослых рекомендует повышать квалификацию преподавателей, работающих с пожилыми учащимися, а также вести просветительскую работу среди них и вырабатывать положительное отношение к своим ученикам» [10].

Литература

1. Горшкова В. В. Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2014. — Т. 26. — С. 176–180.
2. Ковалева Т. М. Тьюторство как антропопрактика. Человек.RU № 11. — 2016. С. 77.
3. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 N P-145;
4. Розин В. М. Понятие и типы антропопрактик. Антропопрактики: концепт и репертуар. С. 14 <https://nsuem.ru/scientific-activities/publishing-nsuem/chelovek-ru/n12/pdf/Розин.pdf>
5. Розин В. М. Понятие и типы антропопрактик. Антропопрактики: концепт и репертуар...
6. Ковалева Т. М. Тьюторство как антропопрактика. Человек.RU № 11. С. 77.
7. Звенигородская Г. П. Практика рефлексивного образования: смысловой эффект. — Хабаровск, 2003. С. 130.
8. Хоружий С. С. Современная антропологическая ситуация в свете синергийной антропологии | Предание. ру — православный портал. <https://predanie.ru/book/216973-stati/#/toc123>
9. Филиппов В. Э. Обучение с увлечением. Информационное издание Проекта Мэра «Московское долголетие» №07 30.08.2021. С. 7.
10. Программа “Grundtvig”, занимающаяся образованием для взрослых в рамках Европейской программы непрерывного образования. Источник — http://www.eaea.org/doc/eaea/2012_Policy-Paper_Active-Ageing-through-Adult—Learning.pdf

Интернет-документы

1. Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. URL: <http://e-koncept.ru/2014/64336.htm> (Дата обращения: 03.09.2021);

Организация асинхронных групповых онлайн-тьюториалов как способ работы преподавателя с тьюторскими компетенциями

Оболенская Анна Андреевна

Московский городской педагогический университет
магистрант кафедры
«Тьюторство в цифровой образовательной среде»
г. Москва
oanna@inbox.ru

Аннотация: В статье рассматривается пример организации серии асинхронных групповых онлайн-тьюториалов как средства поддержки при формировании самостоятельного образовательного маршрута обучающихся.

Ключевые слова: Самообразование, онлайн-тьюториал, тьюторство в сфере искусства, забота о себе, обучение на протяжении всей жизни.

Organizing the series of asynchronous online tutor-supported classes as a means of work for the teachers working basing on the individualization principles

Obolenskaya Anna Andreyevna

Moscow City University
student of the master's degree program
“Tutoring in the digital educational environment”
Moscow city
oanna@inbox.ru

Annotation: The article discusses the sample of organizing the series of asynchronous online tutor-supported classes as a means of support during the forming of self-education route.

Keywords: Self-education, online tutor-supported classes, art-tutoring, self-care, lifelong learning.

В данной работе речь пойдет о такой части тьюторства как арт-тьюторство. Сама идея тьюторства предполагает помощь и сопровождение тьюторанта на его пути в образовании или самообразовании. В настоящее время наблюдается рост количества возможностей для этого непрерывного процесса в любом возрасте — кто-то начинает осваивать новые дисциплины с нуля, кто-то планирует расти и специализироваться в смежных специальностях. И даже если не говорить о карьере и новых профессиональных высотах, нельзя не упомянуть о том свободном времени, которое появляется у современных людей, благодаря развитию технологий. С середины 20 века исследователи отмечают стремительный взлёт ценности досуга, сдвиг ценностных ориентаций из сферы труда в сферу массового потребления [1]. Далее, на смену показному потреблению и потребительской гонке 1970–1990-х гг. приходит стремление к балансу жизненных и духовных потребностей [2].

Если говорить об искусстве, вовлечённость в круг знатоков которого сейчас в тренде, можно отметить, как растёт не только количество выставок или художественных постановок, но виден и рост числа сопутствующих мероприятий — мастер-классов, сопроводительных лекций, экскурсий, квестов по мотивам и многое другое. В таком огромном и вариативном мире возможностей особенно актуальным становится вопрос выбора и именно здесь представляется важной роль тьютора.

Вместе с Н. Шилкиной, также студенткой магистратуры, была разработана шестидневная серия тьюториалов под общим названием «Хочу разбираться в искусстве, но не знаю с чего начать», целью которой было помочь более четко определить свой интерес в искусстве и наметить конкретные шаги к его реализации. Данная разработка была осуществлена в онлайн-формате в рамках магистерской практики на первом курсе тьюторской магистратуры МГПУ.

Хотелось бы отдельно отметить, что тьюторский подход и в целом, и в данном конкретном случае, не предполагает каких-то конкретных советов или наставничества в выбранном предмете. Тьютор не передаёт знания о предмете, но, располагая такими инструментами как вопрошание, построение личностно-ресурсных карт, образовательная проба и др., помогает тьюторанту самому разобраться в том, каков его интерес на данном этапе образовательного пути, какие он видит

возможности дальнейшего продвижения, какие результаты он может получить (не забывая о том, какое количество ресурсов он готов на это потратить и на чью помощь может рассчитывать). Точно так же, тьютор помогает подопечному построить маршруты движения исходя из разных результатов его предыдущих усилий, помогает преодолевать неудачи на пути, анализировать их, выстраивает образовательную среду таким образом, что тьюторант учится делать выбор в условиях неопределенности и вариативности.

Итак, уточним, что арт-тьютор помогает спроектировать свой образовательный путь в искусстве тем людям, которые решили посвятить ему часть своей жизни (профессиональной или же то свободное время, о котором говорилось выше).

В процессе работы выяснилось, что есть еще одна обширная категория людей, которым потенциально могут быть нужны услуги арт-тьютора. Это люди, не всегда близкие к искусству, и не всегда располагающие достаточным количеством свободного времени для того, чтобы погрузиться в самообразование в искусстве. Напротив, это очень плотно занятые люди, которые соприкосновением с искусством восполняют психологический ресурс, пополняют свои жизненные силы. Здесь мы видим в действии концепцию «заботы о себе», сформулированную французским философом М. Фуко — умение выстраивать приоритеты, самопознание, понимание собственной ценности и ценности своих личных интересов [3].

Теперь подробнее о том, как же была построена серия тьюториалов. На базе платформы Гугл-класс в ежедневном режиме выкладывались задания для участников. Напомним, работа шла в онлайн-формате в асинхронном режиме (каждый участник выполнял задания в удобное для него время в течение дня). Задания состояли из небольшого текста (статьи из журналов по искусству, например) и практической части, которую нужно было выполнить на электронной доске Jamboard.

Первые два дня были посвящены погружению в свой опыт в мире искусства, анализу текущего статуса, уровня знаний, формулировке желаемого результата. Задачей этого этапа разработчики курса ставили осмысление участниками не только своих целей, но и возможность для них поразмышлять и систематизировать те знания, которые у них уже есть, зафиксировать в моменте свой статус и своё место

в мире искусства, свою субъективную позицию, с которой они начинают движение. Хотелось бы отметить, что подобные рефлексивные остановки, паузы — неотъемлемая часть работы с тьютором. Тьюторант не только разрабатывает будущие шаги, но и обязательно анализирует то, что уже было сделано, делает выводы относительно того, что удалось или не удалось, какие последствия это может иметь, что можно изменить и каким образом.

Далее участники размышляли о том, какие сферы искусства им хотелось бы изучать, с какой целью и как они планируют использовать полученные знания. На данном этапе работы тьюторанты должны были как можно более четко сформулировать цель своего обучения для того, чтобы превратить абстрактное желание «разбираться в искусстве» в более конкретные формулировки. Им было предложено пофантазировать о том, какими они себя видят после окончания обучения, чем они будут заниматься, как будут использовать полученные знания.

Данный этап представлялся разработчикам курса наиболее важным, так как чем более четко обозначена цель, тем более эффективный маршрут движения может быть разработан. Именно поэтому половина курса была посвящена формулировке запроса и целей будущего обучения, самоопределению. Вообще, работа с запросом представляется еще одной важнейшей частью работы тьютора. Специфика этой работы предполагает, что в результате тьюторского сопровождения, дальнейшие шаги тьюторанта по образовательному маршруту будут более осознанными, каждый пройденный шаг будет отрефлексирован, и исходя из этого опыта будут построены следующие этапы индивидуального маршрута.

Заключительная часть посвящалась тому, какими способами могут быть достигнуты желаемые цели, какие практические шаги могли бы стать началом пути по направлению к намеченным результатам, в какие сроки и с чьей помощью участники могли бы их совершать. Данная карта ресурсов помогает наглядно сформулировать то, каким образом и в какие сроки будет реализован следующий этап на индивидуальном образовательном маршруте. Соблюдение этого плана может стать одним из важнейших пунктов на пути обретения такого важного качества, как самоорганизация — еще один важнейший навык, над которым ведёт свою работу тьютор.

На данный момент серия тьюториалов апробирована на двух группах взрослых участников. Первая группа состояла из семи знакомых друг другу людей, не связанных профессионально с миром искусства; вторая — из десяти человек, в основном не знакомых друг другу и также не связанных по роду деятельности с искусством.

На время прохождения серии тьюториалов были запущены поддерживающие чаты в WhatsApp, где участники могли обмениваться мнениями или задавать вопросы организаторам. Там же были задействованы мотивирующие ресурсы — «картина дня» и «новость дня» для поддержания погружения в арт-среду. Любимыми картинками или новостями могли делиться не только организаторы, но и сами тьюторанты.

Приведем несколько примеров того, как продвинулись тьюторанты обеих групп и какие были получены результаты работы. Напомним, изначальный запрос, с которым участники пришли на тьюториал был «Хочу разбираться в искусстве, но не знаю с чего начать».

Итого, «хочу разбираться...» превратилось в:

- хочу углубиться в искусство XXI века, знать «звёзд» и понимать почему NFT столько стоит;
- хочу знать и понимать, как исторический контекст породил те или иные стили в искусстве;
- хочу выйти на новый уровень эмоций;
- хочу уметь «прочитывать» картину с точки зрения ее замысла, техники исполнения, композиции и цветового решения;
- хочу прочувствовать дух Востока через искусство и в будущем организовать поездку в Японию.
- Каждый из участников при помощи наших тьюториалов смог не просто более четко сформулировать интерес и обозначить вектор движения, но и запланировал первые практические шаги:
- вступить в тематические группы и следить за актуальными событиями и новостями, завязать профессиональные знакомства;
- составить список живописных произведений, максимально полно описанных в профессиональном сообществе, и понять, на что обращают внимание знатоки;
- готовиться к походам на выставки заранее и искать дополнительную информацию после посещения;
- придумать форму фиксации полученной информации.

Дополнительно хотелось бы отметить, что данная серия тьюториалов не предполагает сопровождения профессиональными искусствоведами, так как работа идёт не с научными или академическими материалами и не направлена на передачу конкретных знаний, а больше с личностными запросами участников. Тем не менее, для проведения этих тьюториалов, безусловно, нужны ведущие, которым сфера искусства близка не только эмоционально, но и которые обладают более расширенными по сравнению с непрофессионалами знаниями в данной области.

На примере данных онлайн арт-тьюториалов хотелось бы показать, что тьюторская поддержка может быть очень полезной во многих областях сегодняшней жизни, так как ресурсы для образования и самообразования настолько разнообразны и количество их так велико, что человеку, решившему получать дополнительные знания, не всегда просто разобраться в том, как построить свой образовательный маршрут. Мы можем говорить не только о школьниках или студентах, но и о взрослых тьюторантах, которых, безусловно, будет становиться все больше, ведь количество сфер и областей, в которых можно получать новые знания исходя из концепции *lifelong learning*, тоже постоянно растёт.

Данная практика групповых асинхронных онлайн-тьюториалов может быть полезна преподавателям как в ВУЗах, так и в общеобразовательных учреждениях, может проводиться не только на узкопрофильных занятиях, но и использоваться как один из методов поддержания интереса к предмету изучения или более интенсивного вовлечения обучающихся в процесс освоения знаний. Нельзя не отметить, что преподаватели, освоившие подобные методы тьюторской поддержки обучающихся, также могут способствовать тому, что школьники и студенты будут более осмысленно проводить время свободное от занятий. Преподаватели смогут осуществлять навигацию деятельности учащихся во внеурочное время, помогать им более глубоко и осмысленно осваивать интересующие их предметы, самостоятельно находить нужную информацию, выстраивать самообразовательные маршруты.

Возможно, именно такие преподаватели с тьюторскими компетенциями смогут не просто обеспечить передачу знаний своим ученикам, но и обучить их необходимым в условиях настоящей жизни навыкам самонаблюдения, самоорганизации, рефлексии

и осмысления прожитого опыта, планирования дальнейших образовательных шагов, и в целом, привить чувство ответственности за свою настоящую и будущую жизнь.

Литература

1. Тоффлер Э. Шок будущего [Пер. с англ.: Е. Руднева и др.] — М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. — 557 с.
2. Понукалина О.В. Труд и свободное время в дискурсе потребительских практик / Журнал «Социологии и социальной антропологии». — СПб., 2011. №5 — С. 201-218.
3. Фуко М. Забота о себе. — Киев: Дух и литера, М.: Грунт, 1998 — 282 с.

Тьюторское сопровождение развития вербальной коммуникации младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Петренко Наталья Викторовна

Московский государственный
психолого-педагогический университет,
магистерская программа «Тьюторское сопровождение
в инклюзивном образовании»
г. Москва
natyllick@bk.ru

Аннотация: в данной статье рассматриваются понятия: тьюторское сопровождение, тьютор, роль тьюторской деятельности в развитии вербальной коммуникации у младших школьников с расстройствами аутистического спектра; отмечается важность тьюторского сопровождения на этапе начального общего образования.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, тьютор, расстройства аутистического спектра, вербальная коммуникация.

Tutoring support for the development of verbal communication of younger schoolchildren with autism spectrum disorders

Petrenko Natalia Viktorovna

Moscow State University of Psychology and Pedagogy,
Master's program «Tutor support in inclusive education»
Moscow
natyllick@bk.ru

Annotation: This article discusses the concepts of tutoring support, tutoring, the role of tutoring in the development of verbal communication in younger schoolchildren with autism spectrum disorders, notes the importance of tutoring support at the stage of primary general education.

Keywords: *tutorsupport, tutor, autism spectrum disorders, verbal communication.*

С каждым годом в нашей стране увеличивается количество перво-классников с расстройствами аутистического спектра.

Данная группа расстройств представляет собой совокупность взаимосвязанных между собой факторов, влияющих на развитие и формирование вербальных, коммуникативных, эмоционально-волевых, социально-бытовых навыков. Ученики с данным расстройством имеют ряд особенностей, которые определяют необходимость создания специальных условий для развития и обучения таких детей. К данным особенностям относятся: неумение контролировать своё поведение, сложности с социализацией и адаптацией в новом коллективе, речевые проблемы, трудность в общении с детьми и взрослыми, стереотипии, аутоагрессия.

В своих работах авторы Карпенкова И.В, Самсонова Е.В, Алехина С.В, Кутепова Н.Е., Ковалёва Т.М. рассматривают вопросы посвящённые особым образовательным потребностям младших школьников с расстройствами аутистического спектра: понятия инклюзивного и специального обучения, формы организации обучения для данной категории обучающихся, трудности с которыми сталкивается обучающийся с расстройствами аутистического спектра при посещении школы; дают ответы, о том, как уменьшить данные трудности, при помощи организации инклюзивного, специального обучения [3,4]. Таким образом, для младших школьников с расстройствами аутистического спектра необходимо создать специальные, инклюзивные условия обучения, с предоставлением тьюторского сопровождения.

Тьюторское сопровождение относится к новому, мало изученному направлению в педагогической деятельности, которое ориентируется на создание и развитие инклюзивной образовательной среды, разработку и дальнейшую реализацию индивидуальной образовательной программы, которая учитывает индивидуальные особенности и интересы обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Тьюторское сопровождение в образовании — педагогическая деятельность, направленная на индивидуализацию обучения, выявление и развитие образовательных мотивов, поиск образовательных

ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Данное сопровождение должно разрабатываться с учётом конкретного педагогического запроса, возможностей, трудностей и психологических особенностей сопровождаемого.

Для осуществления тьюторского сопровождения необходим специальный педагог, который будет сопровождать, помогать младшим школьникам осваиваться и привыкать к новой школьной жизни, учителям, одноклассникам.

Эта особая и важная роль отведена тьютору (от английского «Tutor» — наставник). Таким образом, тьютор — это педагог, который будет сопровождать учеников на сложном образовательном пути и помогать преодолевать трудности, которые встретятся на этапе адаптации к школе.

Основная задача тьютора работающего с младшими школьниками, с расстройствами аутистического спектра, состоит в выявлении их интересов и развитии навыков вербальной коммуникации и мышления.

В процессе сопровождения тьютор будет координировать образовательный процесс учеников, взаимодействовать со специалистами, общаться с родителями и определять путь, по которому он будет следовать вместе с учеником в рамках индивидуального образовательного маршрута.

Развитие вербальной коммуникации младшего школьника с расстройствами аутистического спектра является важной задачей. В трудах Э. Блейлера рассматривается аутистическое и разумное мышление с точки зрения генетики. По мнению автора на генетическом уровне сначала появляется мышление аутистическое, а за ним следует рациональное [1]. Например: у ребёнка в период младенчества, при условии его нормального физиологического и психического развития в первый год жизни будет генетически преобладать аутистическое мышление (в силу его незнакомства с окружающим миром), далее в процессе развития, мышление будет заменяться на рациональное. У детей с расстройствами аутистического спектра аутистическое мышление заменяется на рациональное очень медленно, в силу особенностей их психического и физиологического развития. Показателем перехода аутистического мышления в рациональное является развитие вербальной коммуникации ребёнка в соответствии с возрастной нормой.

В работах отечественных учёных Л.С. Выготского, Л.С. Рубинштейна отмечается, что речь является врожденной психической функцией, формируется постепенно и зависит от условий жизни ребёнка; с помощью речи, в процессе общения формируется сознание человека [2, 6]. У нормативно развивающихся младших школьников достаточно речевого опыта для полноценного общения с учителями и одноклассниками, у них речь выполняет коммуникативную функцию.

При расстройствах аутистического спектра, как отмечает Т.Ю. Сунько, ученику в силу своих речевых особенностей трудно полноценно общаться со своими сверстниками [7]. Таким образом, основная цель тьюторского сопровождения состоит в том, чтобы выявить, сформировать, развить и закрепить у обучающихся навыки вербальной коммуникации, с помощью которых они будут стараться взаимодействовать с учителями, одноклассниками, специалистами, родителями.

Т.М. Ковалёва указывает на то, что тьютор, в процессе сопровождения, должен способствовать осознанию учеником своего познавательного интереса, вызвать у него рефлекссию, создать условия или провокационную среду для развития данного интереса и закрепить положительный эффект [4]. Поэтому тьютору необходимо разработать программу по включению младших школьников в жизнь класса, способствовать развитию вербальной коммуникации через совместную деятельность с одноклассниками, вовлекать в деятельность на уроке, в игровую деятельность на переменах, но при этом уважать интересы и предпочтения одноклассников. Через развитие интереса и способностей учеников с расстройствами аутистического спектра, тьютор будет создавать комфортные условия для общения, повышать их уверенность в себе и способствовать интересу одноклассников к данным ученикам.

В процессе сопровождения младших школьников с расстройствами аутистического спектра и формирования у них навыков вербальной коммуникации тьютору можно воспользоваться работой А.В. Хаустова, где он предлагает развивать вербальную коммуникацию с помощью игр, упражнений на развитие речи, беседы [9].

Тьюторское сопровождение младших школьников с расстройствами аутистического спектра необходимо строить на подборе разнообразных упражнений, артикуляционной и пальчиковой

гимнастики, комментировании изображений на картинках, адаптации учебного материала, с учётом речевых особенностей учеников.

В процессе развития навыков вербальной коммуникации тьютор, при взаимодействии с другими участниками образовательного процесса, а также родителями способствует развитию у учеников таких умений, как, умение задавать вопросы и отвечать на заданные вопросы, комментировать происходящие события в школе, рассказывать о своих чувствах, уметь уходить от стереотипных речевых высказываний, строить диалоги с одноклассниками, учителями, родителями, специалистами.

Тьютору при сопровождении младших школьников с расстройствами аутистического спектра необходимо помнить о том, что в силу особенностей, у них может появиться переутомление, физическое истощение, тревога, растерянность, агрессия и другое нежелательное поведение.

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг в исследованиях показывают, что неудача может спровоцировать регресс в образовательном процессе, переутомление. В качестве средства для предотвращения нежелательных реакций авторы указывают на использование игровой формы, как возможности обучения [5].

Соответственно, для предупреждения негативных реакций, первое время информация может преподноситься ученикам в игровой форме, кроме того, тьютор должен помнить о том, что, ученики с расстройствами аутистического спектра гораздо позже достигают младшего школьного возраста, чем одноклассники.

В процессе развития и формирования у учеников с расстройствами аутистического спектра вербальной коммуникации тьютор, кроме устной речи должен также развивать и письменную речь.

На начальном этапе развития письменной речи тьютор может использовать следующий алгоритм:

- Во-первых, познакомить ученика с буквами и элементами букв визуально и проговорить их;
- Во-вторых, научить правильно держать ручку и повторять за ним «в воздухе» прописывать буквы / элементы букв;
- В-третьих, показать, как писать буквы / элементы букв в тетради и проговаривать, какие буквы / элементы букв он пишет;
- В-четвертых, тьютор предлагает ученику самому написать букву / элемент буквы.

- В-пятых, тьютор закрепляет положительный эффект от написания буквы / элемента буквы.

Таким образом, тьюторское сопровождение развития вербальной коммуникации у младших школьников с расстройствами аутистического спектра строится на:

- командной работе и взаимодействии с участниками образовательного процесса;
- разработке программы по включению учеников в жизнь класса, развитию вербальной коммуникации через совместную деятельность с одноклассниками, вовлечении в игровую деятельность на переменах;
- использовании тьютором на этапе адаптации к школе игровой формы подачи учебного материала;
- развитии у младших школьников взаимосвязи между устной и письменной речью.

Литература

1. Блейер Э, Аутистическое мышление. — М.: ИДАлеф — Пресс, 2018. — 214 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Изд-во Лабиринт 2012. — 352 с.
3. Карпенкова И.В, Самсонова Е.В, Алехина С.В, Кутепова Н.Е. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие. — М.: МГППУ 2017. — с. 53.
4. Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании: лекции 1-4, учебно-методическое пособие. — М.: Педагогический университет «Первое сентября» 2010. — с. 48.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. — М.: Теревинф 2016. — с. 195.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — 423 с.
7. Сунько Т.Ю. Механизмы формирования коммуникативного поведения в работе с обучающимися при расстройствах аутистического

спектра: журнал аутизм и нарушения развития. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ 2017. — с. 45.

8. Хаустов А.В. Организация коррекционной работы по формированию навыков социальной игры у детей с расстройствами аутистического спектра: журнал аутизм и нарушения развития. — М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ 2012. — с. 36.

К вопросу об организации тьюторского сопровождения образовательной межпоколенческой коммуникации в целях становления педагогической компетентности родителей

Романова Ирина Яковлевна

ГАОУ ВО города Москвы
«Московский городской педагогический
университет», магистрант
г. Москва
romanova.irene@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются возможности и особенности организации тьюторского сопровождения, обеспечивающего продуктивную межпоколенческую образовательную коммуникацию, важнейшим результатом которой будет становление педагогической компетентности родителей. Что такое педагогическая компетентность современных родителей и почему, за счет чего она становится в межпоколенческой образовательной коммуникации в условиях тьюторского сопровождения? На эти и другие актуальные вопросы будет идти поиск и обсуждение ответов в данной статье.

Ключевые слова: Межпоколенческая коммуникация, межпоколенческая образовательная коммуникация, тьюторское сопровождение, индивидуализация, компетентность, педагогическая компетентность родителей.

On the issue of the organization of tutor support for educational intergenerational communication in order to develop the pedagogical competence of parents

Romanova Irina Yakovlevna

GAOU VO of the city of Moscow
“Moscow City Pedagogical
University”, master’s student in
Moscow
romanova.irene@gmail.com

Annotation: *The article discusses the possibilities and features of the organization of tutor support, which provides productive intergenerational educational communication, the most important result of which will be the formation of the pedagogical competence of parents. What is the pedagogical competence of modern parents and why, due to what it becomes in intergenerational educational communication in the conditions of tutor support? These and other relevant questions will be searched for and discussed in this article.*

Keywords: *Intergenerational communication, intergenerational educational communication, tutor support, individualization, competence, pedagogical competence of parents.*

*«Педагогика должна стать наукой для всех:
и для учителей, и для родителей»*

В.А. Сухомлинский

В настоящее время нам приходится жить в сложном, меняющемся и таком интересном мире, но одновременно с этим миром вынуждены меняться мы, и не всегда эти изменения приятны, полезны и благожелательны к нам. Межпоколенческое разобщение, часто необоснованное, чрезмерное обюрокрачивание образовательных процессов, перекосы в индивидуализации образовательных программ, зачастую закрытость образовательной среды, отсутствие педагогической компетентности родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся усложняют, а порой делают невозможным полноценное исполнение функций образования: познавательной, преобразовательной, мировоззренческой, формирующей максимально приближенную к научной картину мира. Как разобраться в окружающем мире вещей и поступков, как для начала выработать, а затем не потерять свой собственный взгляд на этот мир, как не стать заложником информационных технологий, сохранить в себе человека, воспитать личность? Отвечать достойно на эти вопросы школьникам должны помогать и учителя, и родители, а тьюторское сопровождение поможет минимизировать ошибки в формировании индивидуальных

образовательных планов и маршрутов, поставить верную образовательную цель и сконцентрировать силы и внимание на ее достижении, получить максимально эффективный результат в этом процессе.

Проблема взаимодействия педагогов и родителей возникла практически одновременно со становлением школьной системы обучения детей, но долгое время приоритетом семьи оставалась одна из составных частей образовательного процесса — воспитание. В советское время был сформирован новый подход к воспитанию, дети с дошкольного до старшего школьного возраста почти постоянно находились в коллективе, в школе давался достаточный объем общеобразовательных знаний и одновременно шел процесс социализации, воспитания и формирования гражданской личности, запрос на формат которой задавало государство. Провозглашение приоритета общественного воспитания над семейным подняло авторитет учителя, но не всегда авторитарное мнение педагога было оправдано, что создавало напряженность во взаимоотношениях с учениками и их родителями, подавляло индивидуальность подопечного, не позволяло полностью раскрыться его способностям. В настоящее время ситуация сменилась практически на противоположную. В результате экономических реформ в нашей стране многие семьи оказались в сложной и нетипичной ситуации, возросли тенденции самоустранения родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка, педагоги были поставлены в позицию исполнителя заказа на услуги по обучению, в законе об образовании на какое-то время было исключено понятие воспитания.

Нельзя забывать, что школа является важнейшим социальным институтом в государстве, призванным не только обучать, но и воспитывать будущего гражданина, а также влиять на родителей и воспитание в семье. Пришедший в семейные отношения кризис не только усложнил педагогическую работу с детьми в школах, но и внес заметные сложности в коммуникацию с родителями, подчеркнул разницу мировоззрений, обострил взаимоотношения между поколениями, воспитанными в разное время, были попытки подмены ценностного ряда. Запрос на педагогическую компетентность родителей является одним из важнейших в современном подходе к образовательному процессу; родительская компетентность становится ведущим измерением

современного содержания воспитания, основой, на которой строится готовность и способность родителей выполнять свои родительские функции. В настоящее время равнодушными педагогами и родителями все настоятельнее делаются попытки вернуть функцию воспитания школе, поднимаются вопросы активного взаимодействия детей и взрослых в школьном коллективе, выявляются и делаются попытки ликвидировать прошлые управленческие просчеты. Но многое упущено, поэтому предстоит большая и кропотливая совместная работа преподавательского коллектива, родителей и учеников, и относительно новой педагогической позиции — тьютора. Именно тьютор, будучи педагогом, обеспечивающим формирование и разработку индивидуальных образовательных программ обучающихся, выявляющим их познавательный интерес, сопровождающий становление личности, склоняющий ее к рефлексии, координирующий поиск информации для постоянного самообразования, сделает такую работу максимально результативной и полезной для всех ее участников.

В непосредственном общении автора с представителями Общественного движения родителей Москвы довольно быстро выяснилось, что родители испытывают серьезные трудности психолого-педагогического характера, им необходима серьезная и планомерная помощь в становлении их педагогической компетентности; одновременно возникает необходимость подтягивать на достаточный уровень и их общеобразовательные знания.

Специфика современного развития общества и технологий ставит жесткие задачи перед образовательными учреждениями всех уровней, выводит на первый план способность адаптироваться к новым запросам государства, бизнеса, международных отношений. К сожалению, иногда провозглашаемый прогресс на поверку оказывается регрессом, поэтому необходимым условием образования становится высокий уровень знаний, умение анализировать ситуации, искать и найти верное решение, развивать способность к критическому мышлению, сохранить психологическую устойчивость, научиться работать в коллективе.

Государство идет навстречу сотрудничеству педагогов и родителей, указывая в Законе «Об образовании» № 273-ФЗ, что родители являются непосредственными участниками образовательных отношений, а «...образовательные организации оказывают помощь родителям (законным

представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании...», поэтому следует активнее выстраивать сотрудничество педагогических коллективов с родительскими советами при школах, формировать такие советы из равнодушных и ответственных родителей, помогать им с формированием их педагогической компетентности.

Понятие педагогической компетентности родителей также менялось в педагогической науке с течением времени и сменой общественных отношений в социуме, начиная от понятия «педагогической культуры в семье» в конце XIX — начале XX века (К.Д.Ушинский, П.Ф.Лесгафт, П.Ф.Каптерев) к формированию основ родительской компетентности через подготовку молодежи и молодых родителей как основных воспитателей, которые влияют на дальнейшую жизнь ребенка, к пониманию семьи как первоначального очага, передающего нравственные ценности человека из поколения в поколение, важности общения в социуме (А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский). Согласно деятельностному подходу только через осознанную потребность в развитии родительской компетентности, ее мотивации, планировании и конкретных действиях по исполнению возможно успешное формирование психолого-педагогической компетентности родителей (Л.С.Выготский). Все большее внимание педагогическая наука стала отдавать во второй половине XX века проблеме компетентности и родительского влияния на развитие личности ребенка с появлением большого количества педагогов-новаторов, стремлением внести свежую струю в школьное образование и получить поддержку активного родительского сообщества, как необходимую составляющую успешного результата процесса обучения и воспитания. (Д.Б.Эльконин, А.В.Хуторской, М.П.Щетинин, В.Ф.Шаталов, Ш.А.Амонашвили, В.А.Сластенин и другие).

Понятие психолого-педагогической компетентности родителей приобрело новые черты и в наше время. Компетентность, как мера соответствия знаний, умений и опыта действующих лиц реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем, означает не только профессиональную квалификацию, но и требует наличия таких качеств, как умение сотрудничать, учиться, мыслить логически, анализировать информацию, проявлять инициативу, правильно оценивать ситуацию и ее участников, принять верное решение и взять на себя ответственность за это. Немаловажным является и уровень

образованности родителей, владение в достаточной степени теоретическими и практическими средствами образовательной деятельности, способность к самообразованию и межличностному взаимодействию.

Именно в семье начинается и продолжается процесс формирования личности ребенка. Опираясь на все приведенные выше рассуждения можно прийти к выводу, что особенности личности родителей и их родительская компетентность становится ведущим фактором современного содержания образования, роль родителей в образовании повышается. Соответствует ли уровень такой компетенции запросам современности у большей части сообщества родителей, каков потенциал родительского участия в настоящем образовательном процессе, ответы на эти вопросы может дать нам тьюторское сопровождение межпоколенческой образовательной коммуникации, обеспечивающее условия включения и учеников, и родителей в разнообразные, разноуровневые отношения.

Межпоколенческая образовательная коммуникация — совместное общение, целенаправленное взаимодействие представителей разных поколений с целью достижения личностно-значимых образовательных и / или профессиональных результатов. Под образовательными результатами имеется в виду прежде всего устойчивость интереса к образованию, переход в режим самообразования и непрерывного образования, овладение мягкими навыками и навыками самостроительства. Профессиональный результат может быть достигнут за счет совместной практической деятельности и доверительного общения молодых людей с людьми старшего поколения, обладающими большим опытом в своей профессиональной деятельности и способными передать всю палитру профессии, с ее плюсами и минусами, мотивировать дальнейшее изучение специальности и области ее применения.

В последнее время у автора статьи появилась возможность непосредственного сотрудничества с родительским сообществом в Общественном движении родителей Москвы (ОДРМ), образованном менее года назад активистами, представляющими как родительские советы при школах, так и обычные семьи школьников и студентов колледжей Москвы. Опыт такого общения вживую и в родительских чатах позволяет автору проверить на практике те знания и умения, которые были получены во время обучения на первом курсе тьюторской

магистратуры. До сего времени у автора был опыт тьюторского сопровождения в неинституциональной среде, в добровольном клубном сообществе, в котором участвуют люди разных поколений, иногда противоположного мировоззрения, своеобразного личного жизненного опыта. В общении с участниками ОДРМ, совместной работе по подготовке родительских совещаний и конференций автором был получен иной опыт, связанный с институциональными особенностями общеобразовательной школы и среднего профессионального образования в колледжах, который позволяет с уверенностью сказать, что у тьюторского сопровождения межпоколенческого общения и формирования педагогической компетентности родителей, организации взаимовыгодного сотрудничества родителей и педагогов есть большое будущее.

К сожалению, довольно часто находит свое подтверждение предположение, что большая часть родительского сообщества до сих пор слабо представляет себе такое новое направление в системе образования и воспитания, как тьюторское сопровождение. Согласно утвержденному в январе 2017 года Профессиональному стандарту в состав трудовых функций тьюторского сопровождения включена «Организация образовательной среды для реализации обучающимися... индивидуальных образовательных маршрутов, проектов...», кроме этого, в число трудовых действий входит «Осуществление методического сопровождения деятельности педагогов по развитию у родителей (законных представителей) социально педагогической компетентности». Тьюторское сопровождение — это педагогический процесс взаимодействия педагогов, тьюторов, родителей и обучающихся, направленный на формирование и последующую работу с образовательным запросом семьи обучающегося, результатом которого являются положительные изменения в ситуации жизненного выбора, решение иных проблем, связанных с образовательным и воспитательным процессами.

На данном этапе работы автор статьи поставил перед собой задачу выявить и формализовать родительские чаяния и интересы детей, наладить взаимно благоприятное и конструктивное сотрудничество родителей и педагогов образовательных организаций, провести беседы и опросы для выявления образовательных запросов и возникающих проблем с выбором жизненного пути обучающихся, сопоставить результаты с пожеланиями и планами родителей, максимально

сблизить и примирить стороны, принимающие участие в таких исследованиях. В настоящее время работа не останавливается, а продолжается довольно активно, несмотря на возникающие сложности, проводится диагностика, формируются запросы со стороны родителей, их детей и педагогов, в случае присутствия в школе тьюторской службы, налаживается контакт с опытными коллегами.

Основными сложностями в ходе общения с участниками образовательного процесса оказались:

- слабая мотивация учащихся к получению знаний, а иногда и полное отсутствие желания учиться;
- неумение хорошо и с взаимной пользой коммуницировать вживую друг с другом, а также преподавателями и родителями;
- отсутствие понимания ресурсности построения индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) и составления индивидуального образовательного плана (ИОП);
- иногда полное отсутствие навыков трудиться и умения включаться в коллективный трудовой процесс.

В общении с участниками ОДРМ для автора было важным донести до каждого родителя понимание, что родительская компетентность является основой, на ней строится готовность и способность родителей выполнять свои родительские функции, важнейшими составляющими которых являются взаимоуважение, готовность к общению, единство целей, сотрудничество, совместные усилия, направленные на благо личности, семьи, общества. Получение теоретических знаний, их применение в опыте семейного воспитания, участие в дискуссиях и на конференциях, где обсуждаются реальные трудности семейного воспитания и взаимодействия с образовательными организациями, создают хорошую основу родительской компетентности. Совместно с активистами ОДРМ автором проводится работа по формированию общих и индивидуальных образовательных программ, составлению списков рекомендуемой литературы, организации дискуссий и образовательно-просветительских встреч родителей, педагогов и обучающихся. Такие встречи мы стараемся максимально проводить вживую, хотя иногда нельзя исключать возможности виртуального путешествия и общения с владельцами профессиональных знаний и жизненного опыта. В процессе разработки находятся

программы тьюториалов и осуществляется поиск иных форм тьюторского сопровождения межпоколенческой коммуникации родителей и детей, переход такой коммуникации в категорию образовательной

В заключении в самом обобщенном виде представим следующие выводы:

- Родительская компетентность начинается с активной позиции в получении необходимых педагогических знаний и опыта, предполагает готовность пополнять и применять их на практике. Важно понимать, что получение требуемого результата возможно только в сотрудничестве с другими образовательно-воспитательными институтами, желателен сопровождение тьютора.
- Успешность развития родительской компетентности, получения намеченного образовательного результата учащихся, их гармоничное развитие обусловлены осознанием и принятием родителями необходимости достижения эффективного результата именно в воспитательной деятельности, при активном участии педагогов с тьюторской компетенцией.
- Психолого-педагогическая компетентность родителей, укрепление связей семьи с педагогами образовательного учреждения позволяет при помощи тьюторского сопровождения выстроить субъект-субъектные отношения. Создание психологически комфортной среды для межпоколенческого общения станет хорошим ресурсом для реализации непрерывности образования и успешного профессионального выбора и образовательного ресурса обучающегося, позволит сформулировать новые цели и задачи личностного развития.

Сотрудничество автора с ОДРМ продолжается, впереди серьезная работа и более глубокие исследования образовательной межпоколенческой коммуникации в целях развития педагогической компетенции родителей.

Литература

1. Заир-Бек Е. С., Тряпицына А. П. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение. — СПб.: РГПУ, 2006.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. — М.: Издательство Юрайт, 2021.
3. Выготский Л. С. Лекции по психологии. — М.: Издательство Юрайт, 2021.
4. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М. — Тверь: СФК-офис, 2013.
5. О'Брайант Э. Стать тьютором. М.: Ресурс, 2012.
6. Тьютор в образовательном пространстве: учебное пособие. Под ред. В. П. Сергеевой — М.: ИНФРА-М, 2021.
7. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. — Академия, 2007.

Интернет-документы

1. Хуторской А. В. <https://eidos-institute.ru/science/>
2. Канал «Образователи», Клуб «Норма и Деятельность» <https://www.youtube.com/c/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%B8/featured>

Образ человека и его восприятие. Формирование образа как важное условие успешной работы тьютора

Сазонова Евгения Дмитриевна

Московский городской педагогический университет
магистрант программы «Тьюторство в сфере с образования»
г. Москва
Evg-sazon@yandex.ru

Аннотация: В статье описывается важность создания уникального образа специалиста-антропопрактика, как фактор его более эффективной работы с потенциальными заказчиками услуги. А также, описывается тьюториал, направленный на осознанное формирование образа у тьюторов и других специалистов-антропопрактиков.

Ключевые слова: Тьютор, образ человека, личный бренд, обучающий тьюториал.

The image of a person and his perception. The image building as an important condition for the successful tutor work

Sazonova Evgeniya Dmitrievna

Moscow City University
student of the master's degree program
"Tutoring in the digital learning environment"
Moscow city
Evg-sazon@yandex.ru

Annotation: The article discusses the importance to build a unique image of an anthropractic specialist as a factor of more effective work with the potential service customers. It also describes a tutorial aimed at the conscious image building among tutors and other anthropractic specialists.

Keywords: Ttutor, image of a person, educational tutorial.

*«Сначала мы видим картинку, а потом до нас
докатывается то, о чём говорят...
Это как гром, а потом слышна молния...
Всё вообще начинается с визуализации...
визуализация действует на наше подсознание»,*

**А.А. Гаджиев,
художник-постановщик,
член международной ассоциации Союзов художников,
лауреат премий в телевизионной рекламе и кино**

Глобально наш мир — это мир образов, которые, мы «воспринимаем» посредством своих органов чувств. Мы считываем образы улиц, магазинов, городов, машин, еды, книг и конечно же, людей. Образ — это то, что формируется в нашем сознании; то, как мы представляем предмет или человека, каким «видим» его [1].

В этой работе речь пойдет о людях и их образах, так как наше представление об образе человека влияет на восприятие его и, как следствие, взаимодействие с ним.

Именно исходя из образа человека (которого мы, например, видим впервые), мы выбираем стиль общения с ним, формируем желание продолжать или закончить беседу (работу), хотим или не хотим открываться и быть откровенными.

Разговор об этом стоит начать с теоретических основ, чтобы понимать, как работают механизмы восприятия.

Наша психика устроена так, что всю окружающую реальность мы именно «воспринимаем», то есть видим и ощущаем через призму своего сознания и опыта.

Вопросами «восприятия» занимается наука психология. Вот что о восприятии в разделе хрестоматии по психологии «Психология ощущений и восприятия» пишет Герман Людвиг Гельмгольц, немецкий врач, физик, физиолог, психолог и акустик, живший и работающий в XIX веке: «...Ощущения, вызываемые светом в нервном аппарате зрения, используются нами для формирования представлений о существовании, форме и положении внешних объектов. Представления такого рода мы будем называть зрительным

восприятием... Поскольку восприятия внешних объектов относятся к представлениям, то есть актам нашей психической деятельности, они сами могут быть результатом лишь психической деятельности. По этой причине учение о восприятиях по его существу следует отнести к области психологии...» [2].

Далее Гельмгольц озвучивает спорный для психологии вопрос: совпадают ли наши образы с самими объектами? На него по-разному отвечают две теории: «нативистская» говорит, что «да, совпадают», другая, принадлежащая английским сенсуалистам XVII века, отрицает совпадение образов с соответствующими объектами.

Немецкий учёный в этом споре предлагает удерживать позицию «естествоиспытателя»: «...Наши образы и представления появляются в результате действия объектов на нервную систему и сознание. Результат всякого действия должен зависеть от природы как воздействующего, так и подвергаемого воздействию объекта... Таким образом, человеческие представления ...являются такими образами, содержание которых существенно зависит от природы воспринимающего сознания и обусловлено его особенностями...» [2].

Так, свойства, которыми мы наделяем воспринимаемый объект — это результат работы наших органов чувств. Эти органы, в свою очередь, по-разному формируются у разных людей, в зависимости от таких факторов, как возраст, социокультурная среда (где, при каких обстоятельствах и в каких условиях складывалась личность человека), пол и многое другое.

В качестве заключения к теоретической части необходимо добавить, что история учений о восприятии совпадает в целом с историей философии. Восприятием в разное время занимались такие известные философы, как Р. Декарт, В. Лейбниц, Д. Беркли, И. Кант, И. Мюллер и др [1].

А теперь вернемся к профессии тьютора, как она выглядит в наши дни.

В книге «Атлас Новых профессий» даётся прогноз на массовое распространение профессии «тьютор» в 2020–2021 годах. Тьюторы, по мнению авторов книги, призваны «сопровождать индивидуальное развитие учащихся в рамках дисциплин, формирующих образовательную программу, прорабатывать индивидуальные задания, рекомендовать траекторию карьерного развития» [3].

26 января 2017 года в Минюсте России были зарегистрированы профессиональные стандарты профессии «специалист в области воспитания» (тьютор), то есть официально очерчены его должностные обязанности и компетенции.

17 мая 2021 года на сайте Межрегиональной тьюторской ассоциации появился «Этический кодекс тьютора», в котором были зафиксированы рекомендуемые отношения между тьютором и тьюторантом во время совместной работы [4].

Но, несмотря на это, профессия тьютора еще не сформирована окончательно. В следствие чего, она по-разному трактуется в разных учебных заведениях и компаниях. И вероятно по этой же причине еще не существует общего понимания об идеальном (правильном, наиболее эффективном) образе тьютора. В тоже время, мы хорошо представляем себе архетип идеального учителя и психолога, так как эти профессии из области антропопрактики сформировались давно и заняли устойчивые позиции в нашей жизни.

Таким образом, исследование на тему раскрытия образа тьютора и его влияния на успешность работы с тьюторантом является весьма актуальным и нужным. Полученные знания про восприятие, позиционирование, формирование образа и личного бренда могут быть применены для создания тьюториала, обучающего студентов МГПУ в магистратуре «тьюторство в сфере образования», а также практикующих тьюторов.

Итак, в современном мире актуальна позиция, что каждый человек уникален. И, совершая сложный выбор, мы выбираем не товар или услугу, а человека, с которым предстоит взаимодействовать. Еще Мартин Лютер Кинг говорил: «Не каждый может быть известным, но каждый может быть великими». В этом случае главной задачей становится найти собственное «величие», определить свою уникальность, индивидуальность, особенность, раскрыть эти свойства и предъявить их другим, чтобы эти другие могли отличать и выделять нас от остальных. На этом построены теории создания личного бренда и успешного позиционирования себя перед клиентом и работодателем [5].

Особенно долго и глубоко этой темой занимаются исследователи в США.

Среди выгод осознания и предъявления другим своей уникальности (например, через личное общение и социальные сети) они выделяют следующее: выгодное отличие на фоне конкурентов в профессии, заметность,

право быть собой, то есть найти свой формат коммуникации, который бы привлекал клиентов, подчеркивание экспертности и усиление доверия, как следствие — повышение собственной стоимости.

При этом, следует помнить, что «образ» — это репутация человека, то есть то, что о нём говорят и думают другие. А чтобы в этом убедиться, можно (и нужно) пройти следующее упражнение: сначала записать мысли о том, как человек видит (представляет) себя сам, а затем этот же вопрос (как человека воспринимают) задать 5–10 коллегам, друзьям, ученикам. Те ответы, которые совпадут, и будут наилучшим образом характеризовать человека и являться так называемым «триггером», уникальным «образом» личности, который её выделяет среди остальных [6].

Именно поэтому образ для успешной работы стоит формировать. Но это не значит, что надо кого-то обманывать и скрываться под чужой маской. Кстати, именно в этом является отличие «образа» от «имиджа». В слове «имидж» присутствует отрицательная коннотация чего-то неестественного, искусственно созданного, наносного. Тогда как образ — это максимально искреннее отражение личности и индивидуальности человека, его внутреннего «Я».

Чтобы подумать о своём образе и осознать его в ходе данной работы был сконструирован и проведён тьюториал с рабочим названием «Образ тьютора». Участниками выступили студенты 2 курса магистратуры МГПУ «Тьюторство в сфере образования».

Далее будут изложены задания, задачи и этапы проведения тьюториала.

Тьюториал «Образ тьютора» возможен как в групповом, так и в индивидуальном формате. Он состоит из двух полуторачасовых встреч и самостоятельной работы. Работа происходит на доске jamboard. Участие в тьюториале предполагает согласие тьюторантов на то, что о них будут высказываться другие. Правила тьюториала не позволяют высказываться в грубой, «не экологичной», заведомо оскорбительной манере.

Первая встреча (групповая или индивидуальная) начинается с игры, для знакомства и актуализаций темы. Участники видят фотографии двух незнакомых людей одного возраста и пола и стикеры с реальными фактами их биографии. Участникам предлагается прикрепить стикеры к той или другой фотографии и порассуждать о причинах своего выбора.

Во время пробного тьюториала участниками отмечались следующие факторы своего выбора: «так одет может быть только...», «по широкой улыбке сразу понятно, что...», «судя по позе, можно сделать вывод...» и т.д.

Таким образом, эта игра наглядно иллюстрирует факт, что, видя незнакомого человека, мы считываем информацию о нем по его одежде, позе, манере поведения, речи и другим внешним факторам. Далее наш мозг сопоставляет полученные данные с уже имеющимся у него данными (то, что называется «наш опыт») и формирует модель поведения с незнакомцем.

После игры и небольшой рефлексии, участникам предлагается на доске jamboard, используя стикеры, выполнить ряд заданий. Эти задания требуют концентрации и времени на размышления. Поэтому, выполнение работы предлагается индивидуально, в спокойной обстановке, в течение 2-3 дней. При этом, результаты работы (стикеры на доске jamboard) доступны для просмотра всем участникам тьюториала.

Первое задание — тьюторантам нужно подумать и сформулировать свою цель и потребность для осознания уникального «Я» и создания образа. На уже проведенном, тестовом тьюториале прозвучали такие ответы: «рассказать о себе незнакомцу», «желание вести свой инстаграм», «создавать верный посыл тьюторантам, настраивать на рабочий лад», «быть узнаваемым и вызывать доверие у клиентов» и другие.

В втором задании нужно записать на стикерах ответы на вопросы: «что я умею?», «что мне нравится делать больше всего?», «какую энергию несу людям?», «каков мой стиль общения и подачи информации?», «каковы мои сильные стороны, что могу предложить, чего не делает никто другой?», «мой девиз или какой могу дать совет?», «каким тьютором вижу себя и чего мне не хватает (дефициты)?». Отметим, что у некоторых участников тестового тьюториала эти задания вызвали определенную сложность, желание подумать, осознать и выразить осознанное словами.

Следующим шагом было описание своих ключевых внешних, а потом и внутренних признаков (каким ты себя видишь?), с использованием любых слов и частей речи. Далее участники отвечали на те же вопросы, но описывали уже не себя, а своих коллег-тьюторов. Смысл этих заданий заключался в том, что тьюторанты получали возможность увидеть себя со стороны, сравнить то, как они себя видят и представляют, с тем, как их представляют и видят другие (в том числе, потенциальные тьюторанты), какие эмоции и мысли они вызывают у окружающих.

Результаты этого упражнения вызвали много разнообразных чувств (например, удивление), эмоций и желание «подумать, отрефлексировать». Некоторые участники отметили разницу между тем, как представляют себя и как их, оказывается, видят другие, о чем ранее они не догадывались.

Следующая серия заданий посвящена работе с прояснением своей целевой аудитории (с кем планируют работать или уже работают тьюторы): кто эти люди и какой у них может быть запрос к тьютору. Для этого на отелном фрейме на стикерах предлагалось разместить свои варианты ответов на следующие вопросы: «каков возраст и пол целевой аудитории?», «каковы основные ценности и убеждения этих людей, их цели и мотивы?», «что им может нравиться и чем они предположительно увлекаются?», «зачем им может понадобиться тьютор?».

Последним, финальным заданием тьюториала является сравнение стикеров с описанием себя и стикеров с описанием целевой аудитории, а также их анализ. Тьютор, который собирается работать с какой-то определенной целевой аудиторией, рассчитывает на эффективность работы и доверительные отношения с тьюторантами, следовательно, он должен в первую очередь внешне (то есть своим образом) соответствовать ценностным и идеологическим ожиданиям данной аудитории. В случае же диссонанса, тьюторант может ощутить, что тьютор — не «его человек» и не открыться.

Завершающая стадия тьюториала — это полуторачасовая встреча со всеми участниками, на которой обсуждаются полученные результаты. Тьюторы комментируют полученные результаты, рефлексировать и выполняют финальное задание. Задание состоит в том, что на последнем фрейме доски jamboard записываются ответы на предложенные вопросы: «какой образ получился?», «какие шаги нужно предпринять, чтобы сложился желаемый образ?», «какие шаги можно сделать уже сейчас, а какие требуют времени и других ресурсов?», «как тьюторант собирается использовать этот образ?» [7].

Важно отметить, что результаты пробного тьюториала наглядно показали высокую актуальность и нужность данной работы, в том числе, для обучения студентов 2 курса магистратуры МГПУ «Тьюторство в сфере образования».

Для чего же «образ» тьютору, и как он может помочь ему в работе? В качестве предположения хотелось бы описать один очень показательный кейс.

Речь пойдет о взаимодействии тьютора и тьюторанта. Оба были незнакомы друг с другом ранее. Тьюторант выбрал тьютора наугад, тьютор согласился работать с тьюторантом, потому что это было необходимо по условиям обучения. То есть, свободного выбора не было. Тьютор и тьюторант существенно отличались друг от друга:

- по возрасту (70 и 37 лет);
- полу (мужчина и женщина);
- социальным ролям (дедушка, учитель в школе и молодая мать, студентка);
- специальности, предыдущей профессии (педагог, работник музея и журналист, ведущая);
- характеру, психотипу (флегматик и сангвиник);
- отношению к знаниям, обучению (действовать по правилам и получать удовольствие, испытывая интерес).

С первой же встречи эмоциональную связь установить не удалось. Тьютор акцентировал внимание на нормы и правила обучения, при этом не пытался ближе познакомиться с тьюторантом. В ответ на это тьюторант не воспринимал тьютора как авторитетного профессионала и не принимал информацию (объективно полезную) от него. Четвертая совместная встреча началась с конфликта, инициированного тьюторантом. Тьюторант говорил о равнодушии, безразличии к его (тьюторанта) личности, отсутствию индивидуального подхода, отсутствию информации, нужной именно тьюторанту, отсутствию личной (тьютора) заинтересованности во встречах (тьютор работал, потому что так было надо). В результате тьютор (не смотря свой на возраст, статус и социальную роль) постарался стать более внимательным и предлагать тьюторанту информацию по его запросу. Но личной симпатии всё равно не случилось, доверительная связь не была установлена. И хотя конфликтов больше не было, встречи закончились ровно тогда, когда должны были по расписанию. Дальнейшего запроса у тьюторанта на встречи не возникало.

Этот кейс наглядно демонстрирует гипотезу о том, что у тьютора должен быть (и есть) определенный образ в глазах окружающих (тьюторантов в данном случае). И именно основываясь на этом образе и его восприятии тьюторант должен иметь возможность сделать свой выбор: с кем он готов максимально откровенно и комфортно работать, раскрываться, с кем получит максимально эффективно усвоить новую информацию и знания.

В случае гуманитарного знания, антропопрактики, взаимная приязнь и расположение очень важны для успешной и продуктивной совместной работы. Из этого можно сделать вывод, что тьютор и тьюторант должны

подходить друг другу по какому-то определенному набору качеств. То есть, тьюторант должен обнаружить (почувствовать) эти качества в тьюторе именно в тот момент, когда выбирает себе специалиста (личность, персону) для дальнейшей работы. И вот здесь можно говорить о «правильном», с точки зрения профессионального стандарта и этики, образе тьютора. А точнее, задать исследовательские вопросы: «существует ли такой «образ», который вызывает симпатию, доверие, и с первого взгляда располагает к себе?», «может ли это сработать для всех или нет?» [8].

Есть ли у этого образа определённый набор его составляющих или он может варьироваться в зависимости от возраста, пола, характера и т.д.?

В качестве первой стадии нахождения ответов на эти вопросы были проведены опросы. Их проводили как психологи в поисках психологической составляющей, так и мы, тьюторы, при этом большее внимание уделялось социальным аспектам, чем психологическим.

Психологический опрос проводила психолог Оксана Юрьевна Бутенко. Она исследовала эмоциональную привлекательность тьютора в глазах возможных тьюторантов. Результаты получились следующими: большинство респондентов выбрали позитивное настроение, на втором месте с минимальным отрывом оказалась манера поведения (какая?), на третьем — внешняя опрятность, четвертое место заняла визуальность, пятое — энергичность и активность тьютора [9].

В ходе настоящего исследования, нами был разработан и проведен онлайн опрос с целью выяснения влияния внешнего вида тьютора и его образа на эффективность работы с тьюторантами. С промежуточными результатами можно ознакомиться и, при желании, поучаствовать в онлайн опросе [10].

На наш взгляд, даже предварительные результаты опроса говорят об актуальности описываемой темы, и интересе общества к этому вопросу.

Конечно, результаты еще предстоит обработать и сделать соответствующие выводы. Однако, уже на сегодняшний день, совершенно очевидно, что и в наши дни, и в будущем будут востребованы профессии, которые предоставляют сферу услуг. И среди них одно из основных мест займут профессии из области гуманитарных знаний.

Тьютор, как посредник, помощник, проводник в избыточном мире информации и знаний представляется нам наиболее перспективной и многообещающей профессией. Именно поэтому, особенно важно

уже сейчас осмыслять эту профессию и формировать ее стандарты (возможно, слово «стандарт» здесь покажется слишком жестким, однако тут имеется ввиду «свод правил», «рекомендации», «положения»).

В связи с этим, так важно выявить закономерности между образом тьютора, его восприятием и возможностью за счет этого улучшить его работу, сделав её более искренней, открытой и от того более эффективной. Ведь именно внимание, как доказательство искренности является самым ценным человеческим ресурсом в нашем стремительном мире. И именно за него стоит бороться тьютору.

Литература

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. — М.: «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002. — 336 с.
2. Гельмгольц Г. О восприятии вообще / Хрестоматия «Психология ощущений и восприятий» [под ред. Гиппенрейтер Ю. Б., Любимова В. В., Михалевской М. Б.]. — М., 2002. — 610 с.
3. Атлас новых профессий. URL: <http://www.atlas100.ru> (дата обращения 02.09.2021 г.).
4. Этический кодекс тьютора. URL: <http://www.thetutor.ru/tutor/jeticheskij-kodeks-tjutora-2>.
5. Балицкая К. В. Особенности тьюторства для взрослых / Обучающий вебинар для магистрантов МГПУ.
6. Бренд — это я. Определяем свою уникальность / Обучающий вебинар DALi Agency. — 2020. URL: <http://www.thedaliagency.com>.
7. Электронный Workbook «Личный Бренд» / URL: <http://www.thedaliagency.com>
8. Буланов М. В. / Обучающий вебинар в рамках онлайн фестиваля Студенческая Весна.
9. Бутенко О. Ю. Психология индивидуализации / Обучающий вебинар для магистрантов МГПУ.
10. URL: http://ww.docs.google.com/forms/d/1Upu1rqmf9MKB_uvS71FQy723SDlEFYB9MFEhDKpA364/edit

Изучение семантического пространства подростков как антропопрактика в работе современного педагога

Совина Лариса Петровна,
ГБПОУ Колледж архитектуры,
дизайна и реинжиниринга»,
тьютор, федеральный эксперт по индивидуализации
образования и тьюторству МТА
г. Москва
larisasovina@gmail.com

Кузнецов Игорь Михайлович,
Московский государственный
психолого-педагогический университет,
доцент кафедры этнопсихологии и психологических
проблем поликультурного образования факультета
социальной психологии; ведущий научный сотрудник
отдела этнической социологии Института социологии РАН,
кандидат социологических наук
г. Москва
ingvar31@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования метода семантических дифференциалов Чарльза Осгуда для изучения семантического пространства подростков. Данный метод позволяет выявлять области интересов и предпочтений подросткового возраста, что поможет педагогам эффективно выстраивать образовательную деятельность с данным возрастом.

Ключевые слова: Метод семантического дифференциала, факторный анализ, стимульные понятия, японский и европейский рисунок.

The study of the semantic space of adolescents as an anthropopractic in the work of a modern teacher

Sovina Larisa Petrovna,
GBPOU College of Architecture,
design and reengineering,
tutor, federal expert on individualization
MTA education and tutoring
Moscow city
larisasovina @ gmail.com

Kuznetsov Igor Mikhailovich,
Moscow State University of Psychology and Education,
Associate Professor of the Department of Ethnopsychology and
Psychological Problems of Multicultural Education, Faculty of Social
Psychology; Leading Researcher, Department of Ethnic Sociology,
Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences,
Candidate of Sociological Sciences
Moscow city
ingvar31@yandex.ru

Annotation: *The article discusses the possibilities of using the method of semantic differentials by Charles Osgood to study the semantic space of adolescents. This method allows you to identify areas of interests and preferences of adolescence, which will help teachers effectively build educational activities with a given age.*

Keywords: *Semantic differential method, factor analysis, stimulus concepts, Japanese and European drawing.*

Жизнь человека можно представить своеобразным путешествием из одного семантического пространства в другое. Это пространство постоянно меняется в зависимости самоидентификации человека, ценностей, привычек в зависимости от возраста, профессиональных интересов, общности людей, с которыми он общается. В таком пространстве переплетаются порой самые неожиданные содержания,

смыслы, переживания, которые имеют теснейшую связь с пространством и временем культуры, по словам Михаила Бахтина.

Особое место в создании личного семантического принадлежит изобразительному искусству как значимой части культуры человечества, с помощью которого, через его образы, мы можем сложить представление о семантическом пространстве людей разных эпох и своих современников.

Леонардо да Винчи считал, что живопись, как никакое другое искусство, является формой подлинного познания через «умение видеть», доказывая это следующими высказываниями: «Живопись в состоянии сообщить свои конечные результаты всем поколениям вселенной, так как ее конечный результат есть предмет зрительной способности; путь через ухо к общему чувству не тот же самый, что путь через зрение» [1].

Семантическое пространство жизни современного молодого человека во многом складывается из многообразия визуальных образов, представленных в открытом пространстве неконтролируемым потоком. И выбор объектов визуальной культуры у молодежи очень разнообразен, неоднозначен, непредсказуем. Визуальность становится способом существования современного человека и культуры в целом. М. Мерло-Понти рассматривает визуальность как способность не просто видеть, «не помещать мир перед собой, но оказываться вне самого себя, совпадать с окружающим миром» [2].

Особенностью современного культурного пространства является открытость, позволяющая насыщать собственное культурное пространство визуальными образцами народов мира, в котором значительное место отводится культуре Востока, в частности японской. Молодым людям интересны традиции японского народа, национальные блюда, графика, оригами, одежда, иероглифы, которые порой без понимания их смыслов используются в татуировках, одежде и рисунках. В связи с этим, понимая, что языки пространства рисунка и жизненное смысловое пространство человека, могут рассматриваться как метафоры в отношении друг друга, научным интересом нашего исследования стало выявление значимости европейского и японского рисунка на формирование личного семантического пространства подростка — студента среднего специального учебного заведения.

Говоря о семантическом пространстве, мы обращаемся к трудам Петренко В.Ф., который рассматривает его как открытое пространство, включающее в себя множество подпространств, собирающих внутренний мир человека непосредственно связанный как с внешним миром, так и с жизненным опытом. Областью наших интересов в данном исследовании стало взаимодействие молодого человека с различными объектами культуры, например, рисунками. Для эмпирической проверки нами выбран метод семантического дифференциала (СД), предложенный в 1955 году Чарльзом Осгудом как метод измерения коннотативного значения. Большой вклад в развитие данного метода внес В. Ф. Петренко, определивший значение эмоционально-оценочного компонента: «классический универсальный семантический дифференциал отражает универсальные эмоционально-оценочные формы классификации. Факторные структуры частных семантических классов представляют более узкие основания для классификаций когнитивного характера и отражают категоризацию» [3].

При использовании метода семантического дифференциала исследование проводится следующим образом: респондентам предлагаются шкалы с антонимичными словами (или выражениями), по которым следует оценить определённые слова-стимулы. Благодаря этому впоследствии конструируется семантическое пространство. Семантический дифференциал может быть невербальным и вербальным. Вербальный СД — это шкалы с использованием слов, а невербальный — с использованием изображений. В нашем исследовании были использованы как вербальные, так и невербальные шкалы. Такой выбор обосновывается тем, что данный метод позволяет обнаружить степень соотношения понятий в сознании, представленном в виде семантического пространства — в случае настоящей работы определить, связываются ли понятия, относящиеся к личностному пространству молодежи (старших подростков) с теми или иными образцами европейского и японского рисунка.

Целями исследования стали, во-первых, апробация метода семантического дифференциала (разработку шкал и слов-стимулов); во-вторых, определение того, какое место образцы европейского и японского рисунка занимают в личном семантическом пространстве москвича, в нашем случае подростка. В соответствии с этим в качестве

стимульных слов были выбраны понятия, отражающие структуру внутреннего и внешнего пространства подростков, находящихся в процессе познания самого себя и самоопределения, а выбор картин европейских и японских художников был определен популярностью в современном мире и близких по тематике между собой:

1. Я сам(а)
2. Мое личное пространство
3. Я в сети
4. интересы и увлечения
5. Люди, которые мне интересны
6. Клод Моне «Море в Фекаме»
7. Хокусай «Волна»
8. Клод Моне «Мост»
9. Хокусай «Мост в провинции Суо»
10. Ван Гог «Ирисы»
11. Андо Херосиге «Ирисы в Хорикири»

Эти понятия и рисунки оценивались респондентами по 17-ти шкалам с баллами от 3 до 3, на крайних точках которых стояли антонимичные прилагательные:

1. Свой | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Чужой
2. Близкий | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Далекий
3. Позитивный | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Негативный
4. Сладкий | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Солёный
5. Большой | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Маленький
6. Сильный | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Слабый
7. Мягкий | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Жесткий
8. Прямой | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Кривой
9. Яркий | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Тусклый
10. Светлый | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Темный
11. Удачный | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Неудачный
12. Круглый | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Квадратный
13. Обычный | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Необычный
14. Бесцветный | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Красочный
15. Интересный | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Не интересный
16. Известный | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Малоизвестный
17. Традиционный | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | Авангардный

Благодаря последующему факторному анализу были выделены две шкалы, составившие оси координат для семантического пространства.

Для эмпирического исследования были привлечены студенты одной группы 1 курса по специальности «Реставратор каменного и деревянного зодчества» отделения Реставрации и деревообработки колледжа «Архитектуры Дизайна и Реинжиниринга» города Москвы, в количестве 21 человек. Возраст в общей выборке от 16 до 18 лет, представлена юношами (49%) и девушками (51%). Хотя студенты выбрали одну профессию, но выбор этот во многом случаен, не все осознали смысл будущей профессиональной деятельности, и многие не обучались изобразительному искусству.

Для обработки результатов этапа семантического дифференциала исследования используется статистическая программа SPSS. Сначала по каждой из 17 шкал вычисляются средние значения по сумме оценок по всем 11 стимульным понятиям по формуле:

$$(n1.k1+n1.k2+n1.k3+...n1.k11)/11$$

где n — номер шкалы, k — номер стимульного слова.

Таким образом создаются переменные, отражающие средние значения по шкалам. Далее путём процедуры факторного анализа полученных переменных проведено сокращение осей семантического пространства. После удаления из анализа неработающих шкал было сформировано семантическое пространство из двух осей, каждая из которых содержит по 5 шкал (таблица 1). По контексту названия шкал они были нами обозначены как ось «Впечатление» и «Близость к Я»

Таблица 1. Результаты факторного анализа шкал

Шкалы	Оси	
	Ось «впечатление»	Ось «близость к Я»
известный	,857	
большой	,855	
интересный	,850	
сильный	,847	
яркий	,794	
близкий		,894

Шкалы	Оси	
	Ось «впечатление»	Ось «близость к Я»
мягкий		,825
свой		,812
позитивный		,810

Далее по каждой из осей были подсчитаны координаты каждого из стимульных понятий, путем вычисления среднего значения по сумме пяти шкал, входящих в каждую ось. Результаты расчетов отражены в табл.2. Для каждого из стимульных слов рассчитываются две координаты, по которым данные слова размещаются в системе координат — семантическом пространстве.

Таблица 2. Координаты стимульных понятий в семантическом пространстве

Понятия стимулы и рисунки	Ось «Близость к Я»	Ось «Впечатление»
я_сам	0,9	1,1
мое личное пространство	1,1	1,2
я в сети	1,0	0,8
мои интересы	1,2	0,7
интересные люди	-0,1	-0,2
Клод Моне «Море в Фекаме»	0,8	0,1
Хокусай «Волна»	1,8	0,4
Клод Моне «Мост Ватерлоо»	0,8	0,2
Хокусай «Мост в провинции Суо»	0,6	0,3
Ван Гог «Ирисы»	1,0	0,6
Андо Херосиге «Ирисы в Хорикири»	0,7	0,4

В рамках исследования сначала возникла необходимость подробно описать то, где находятся все слова-стимулы, а затем сделать анализ и интерпретацию этого распределения. Представленные в табл. 2

координаты стали основой для размещения стимульных понятий и рисунков в семантическом пространстве (вертикальная ось «Впечатление», горизонтальная ось — «Близость к Я» (рис. 1).

Интерпретация заключалась в определении степени взаимного соотношения стимулов «я сам», «мое личное пространство» и стимулов, связанные с образцами европейского и японского рисунка.

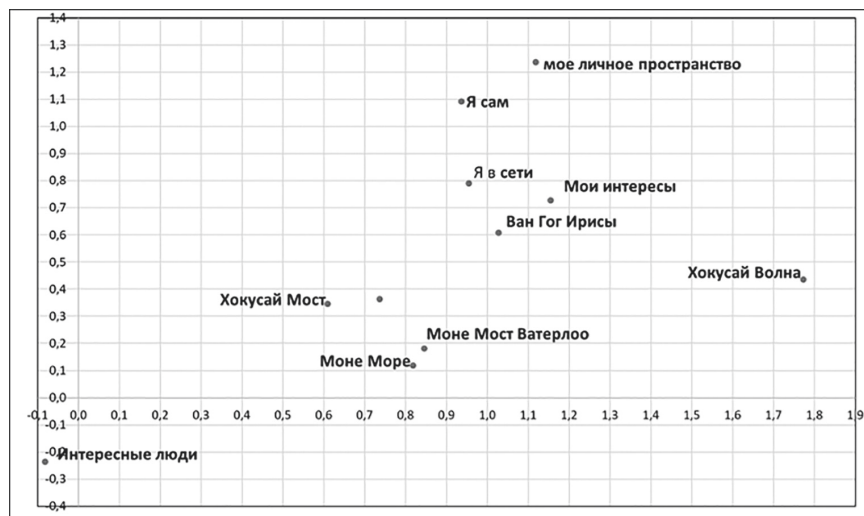


Рис. 1. Расположение стимульных понятий и рисунков в семантическом пространстве подростков

Как видно на рис. 1, большинство слов-стимулов расположено в области положительных значений по обеим осям. Это «Я сам», «Я в сети», «Мои личные интересы» и «Ван Гог Ирисы». При этом «Хokusай Волна» и «Хokusай Мост» располагается дальше от трех остальных слов-стимулов, которые, в свою очередь, находятся близко друг от друга.

Оставшиеся слова-стимулы дальше друг от друга и от четырех остальных. Слово-стимул «Мои личные интересы» находится в области положительных значений по оси Y и отрицательных по оси X. Слово-стимул «Интересные люди» располагается в области отрицательных значений по обеим осям. Значит, они не соотносятся со словами-стимулами «Я сам», «Моне Мост Ватерлоо», «Моне Море» и «Хokusай Волна» и друг с другом. Согласно рис. 1, слово-стимул «Интересные

люди» в семантическом пространстве оказался вне зоны расположения прочих слов-стимулов. Респонденты не связали стимул «Интересные люди» ни с одним из слов — стимулов, характеризующих семантическое пространство респондентов, что можно охарактеризовать как отсутствие потребности в общении с интересными людьми либо формулировка слова — стимула «Люди, которые мне интересны» не является актуальной для респондентов.

Анализ результатов позволил сделать некоторые выводы о соотношении понятий в представлениях респондентов. Расположение слов — стимулов на Вертикальной оси «Впечатление» выявило то, что в наиболее близким изображением для респондентов стал европейский рисунок, причем очень популярный и часто печатающийся в массовой культуре, одежда, японские изображения оказались удаленными от вертикальной оси, что свидетельствует о том, что в зоне ближайших интересов респондентов они не присутствуют. В процессе анализа горизонтальной оси — «Близость к Я», респонденты не проявили интереса к изобразительному искусству, а основой интереса является собственная презентация в сети, личные интересы, «мое личное пространство». На основе этого можно сделать выводы о том, что основу семантического пространства респондентов составляет все, что связано с личными интересами и сетевым взаимодействием. Исходя из этого мы понимаем, что это пространство закрыто, содержание его нам не доступно. В тоже время влияние на его формирование случайно, зависит от тех персоналий, которые присутствуют в сетевом окружении подростка.

Анализ полученных результатов позволил сделать некоторые выводы о соотношении понятий в представлениях респондентов: наиболее близким изображением для респондентов стал европейский рисунок, причем очень популярный и часто печатающийся в массовой культуре, а японские рисунки не присутствуют в зоне ближайших интересов респондентов; основой интереса респондентов является собственная презентация в сети, личные интересы, «мое личное пространство», что свидетельствует о многообразии, вариативности и неопределенности семантического пространства подростка и, в большей степени, формирование его стихийно, хаотично и зависит от тех персоналий, которые присутствуют в сетевом окружении подростка.

Результаты исследования могут быть использованы для изучения семантического пространства с использованием метода СД, что позволит лучше понять современных подростков и выстроить образовательную деятельность с учетом данных собственного исследования.

Литература

1. Леонардо да Винчи Тракта́т о живописи. Суждения о науке и искусстве / да Винчи Леоона́рдо // Фолио — 2013.
2. М. Мерло-Понти Феноменология восприятия/ Мерло-Понти М.// СПб.: Ювента, Наука, 1999. — 466 с.
3. Петренко В.Ф / В.Ф. Петренко Основы психосемантики. — 3 издание. — М.: Эксмо, 2010. — 480 с. — (Психологическое образование).

Интернет-документы

4. ЛитМир — Электронная Библиотека > да Винчи Леонардо > Тракта́т о живописи > Стр.1 <https://www.litmir.me/br/?b=185358&p=1>
5. <http://www.voppsy.ru/issues/1982/825/825023.htm>

Использование схемы «Шага развития» в тьюториале для развития самоорганизации взрослых

Сулейманова Дания Шарфьяновна

Московский городской педагогический университет
магистрант кафедры «Тьюторство в цифровой среде»

г. Москва

magafurova@live.ru

Аннотация: В статье описывается пример использования организационно-деятельностной схемы «Шага развития» в тьюторском действии при работе со взрослыми. Рассмотрена проблема осознанного вхождения в образовательное событие участников, которых отправляют на курсы повышения квалификации.

Ключевые слова: Непрерывное образование, тьютор, тьюторант, схема «шага развития», цифровая доска, самоорганизация.

The use of the “Development step” scheme in the tutorial for the development of adult self-organization

Suleymanova Daniya Sharfiyanovna

Moscow City University
student of the master’s degree program

“Tutoring in the digital environment”

magafurova@live.ru

Moscow

Annotation: The article describes an example of using the “Development Step” scheme for the tutor’s action with adults. The problem of conscious inclusion to educational events of participants who are sent to advanced training courses is considered.

Keywords: Lifelong learning, tutor, “development step” scheme, digital whiteboard, self-organization.

Приоритетной концепцией организации и развития образования в современном мире стала концепция научения человека в течение всей его сознательной жизни (lifelong learning). Научно-технический прогресс и социально-экономическая жизнь вынуждают каждого человека держать рамку образования и самообразования. Человек должен учиться и совершенствовать себя на протяжении всей его жизни.

Непрерывное образование — это способ жизнедеятельности человека, процесс приобретения им необходимых знаний, умений, навыков и качеств по мере возникновения потребности в них, происходящий на протяжении всей его жизни [1].

Рынок образования крайне насыщен различными предложениями: повышение квалификации, курсы, семинары, тренинги, марафоны и т.д. Для всех слоев населения — от мамы в декрете до управленца в крупной корпорации — есть варианты по развитию и самосовершенствованию. Этому поспособствовал процесс активной цифровизации в мире. Теперь учиться можно не выходя из дома.

Распространенная практика больших корпораций — таких, как Билайн, Сбербанк, Роснефть — финансировать образование своих сотрудников. По свежим следам крупного мероприятия ПИР-2021, где впервые экспериментально принимало участие тьюторское сообщество во главе с Ковалевой Т. М., можно сказать, что компании и их сотрудники с удовольствием принимают участие в образовательных событиях. На эту площадку приехало более четырехсот человек, чтобы на четыре дня погрузиться в различные практики по работе с человеческим потенциалом.

Но главная проблема заключается в том, что для многих участников это событие так и не войдет в сферу образования, развития и повышения своей квалификации. Одна из причин этого в том, что в большинстве случаев это директива компании, а не ответственный выбор сотрудника. Поэтому посещение таких мероприятий становится для сотрудников рабочей рутинной.

Группе тьюторов было предложено осуществить тьюторское сопровождение некоторых участников для навигации в общем поле образовательных площадок. Главной задачей при работе с участниками было выстроить рефлексивный фокус на работу с собой. Что это значит? Участники — все взрослые люди, состоявшиеся профессионалы:

тренеры, методологи, супервизоры. Поэтому тьюторам стало понятно, что методы, способы, приемы работы с такой целевой аудиторией должны значительно отличаться от методов, которые используются при работе с детьми и подростками.

Опираясь на тезис Г.П. Щедровицкого, «чтобы начать работать нужно себя честно и искренне дисквалифицировать, признаться самому себе — чего я не знаю, чего я не умею, чего у меня нет» [2], тьютор выстраивает коммуникационное поле работы с тьюторантом. Тьюторант начинает себя анализировать и выделять зоны ближайшего развития. Когда обнаружен какой-то дефицит, появляется желание его восполнить.

Ключевой инструмент в разработанном мной тьюториале — схема «Шага развития» (см. рис. 1). На рисунке представлена упрощенная и операционализованный версия этой схемы.



Рисунок 1.

Схема «Шаг развития» — ключевая организационно-деятельностная схема, объясняющая и демонстрирующая суть деятельностного отношения к будущему. В ней различаются три пространства: пространство анализа ситуации (слева), пространство рефлексии и проектирования (вверху), и образ будущего (справа).

В пространстве слева происходит анализ ситуации неопределенности, в которой находится тьюторант. Ситуация не может сама

по себе перейти в желаемый образ будущего. Для этого необходимо преобразующее действие через верхнее пространство.

Верхнее пространство — это пространство рефлексии и проектирования, в котором лежит принципиальное решение, способное через организационно-технические действия осуществить преобразование ситуации прошлого в образ будущего, лежащий в пространстве будущего.

Пространство желаемого образа будущего — это не финальный этап развития, это изменившаяся ситуация, которая за счет действия приобрела правильную динамику, то есть движется в нужном направлении.

Логика движения по схеме в нашем тьюториале была следующей.

В человеке есть фундаментальные вещи, которые редко подлежат изменению и развитию, например ценности, картина мира человека и его принципы. Это сформировано в процессе жизни и выступает в роли фундамента и опоры. А есть то, что можно бесконечно развивать в себе и улучшать. Например, компетенции, цели, типы деятельности и разного рода проекты.

Тьюторантам в индивидуальной работе с тьютором было предложено проанализировать сложившуюся ситуацию, в которой они оказались и ответить на вопрос «зачем и для чего они едут на такое событие как ПИР?». Первые ответы были формальными: меня отпустило руководство; я уже пятый раз приезжаю на ПИР за новыми техниками, инструментами; мне нравится атмосфера; первый раз еду и понятия не имею зачем еду; на месте разберусь. Можно предположить, что если бы сотрудник сам оплачивал себе это обучение, то, возможно, посещение было бы более осознанным и вдумчивым. Для меня, как для тьютора было интересно поработать с их самоорганизацией используя схему «Шаг развития». Коммуникация была выстроена благодаря вопрошанию: участники отвечали на вопросы «как я устроен; что во мне уже есть; что нужно развивать; как я принимаю решения в отношении своего образования; есть ли у меня опыт целеполагания». Результаты фиксировались на цифровой доске Jamboard.

Будущее может случиться естественным способом. Это — то, что произойдет само собой. Мы его не выбираем, не изменяем, и оно не зависит от наших мотивов. Например, пойду на более модный и раскрученный мастер класс или выберу площадку, как мои коллеги.

Существует другой способ организации своего будущего. Можно выстроить свое будущее через процесс искусственно-технического преобразования. Г.П. Щедровицкий называет естественный способ эволюцией, а искусственно-технический — развитием. Важная задача тьютора — создать пространство рефлексии для того, чтобы участник подумал, зачем он будет участвовать в этом событии, сможет ли внедрить полученные знания в свою жизнь и будущую деятельность. Это направлено на проектирование своего идеального образа. Кто я до, и кто я после?

Тьютор помогает схематично отобразить прошлое тьюторанта и выводит список его задач на будущее. Зафиксированные мысли по изменению себя часто выглядят как четкий обдуманый план, которому можно следовать.

Для участников индивидуальных тьюториалов было непривычно столько времени уделять себе. Один из тьюторантов приехал на ПИР с целью завести полезные связи и привезти новые инструменты работы со своим персоналом. Когда был задан вопрос — а зачем это тебе? — то коммуникация развернулась в сторону анализа себя. Для человека стало нормой прописать то, чем он хочет заниматься, и с какой целевой аудиторией работать. В результате сформировалась поле собственных вопросов. Пример: я хочу проводить тренинги для руководителей, но мне не нравится, чем они занимаются. Можно ли проводить тренинги для них, не имея опыта в руководстве. И чему я могу научить? В ходе размышлений человек начинает описывать себя и фиксировать свой практический опыт.

В итоге встреч с тьютором участник ПИРа выбирает программы относительно своего практического опыта и планов развития себя как профессионала, исключается случайный способ выбора образовательных секций. Участник более бережно относится к себе и к своему времени. После тьюториала, тьюторант начинает использовать цифровую доску, как место фиксации своих мыслей, инсайтов и выводов.

Положительным моментом также было то, что возник интерес к концепции тьюторства, тьюторскому сопровождению. Для человека становится ценно то, что тьютор может выступать, как помощник в выстраивании индивидуального вектора в самообразовании, и может быть человеком, «об которого» можно поразмышлять о себе.

С подобными трудностями в повышении квалификации своих сотрудников сталкиваются и образовательные учреждения. Бывает, что педагоги не понимают, зачем им нужно ориентироваться на непрерывное образование, поскольку у них стоит задача обучения других, и нет задач по развитию себя.

Однако современный педагог не может не заниматься самообразованием и саморазвитием. Интернет имеет большую конкуренцию с учителями, поэтому педагогам нужно постараться, чтобы создать пространство для роста и развития обучающихся, для развития их мотивации. Поэтому важно научить учиться. А начинать нужно с себя, со своей самоорганизации, с ответа на вопросы, что мне нужно в себе развивать, чтобы быть примером тренда непрерывности в образовании.

Литература

1. Андрагогика: история и современность, теория и практика, Учебное пособие для обучающихся в магистратуре, Мандель Б.Р., 2017.
2. Методология и философия оргуправленческой деятельности: основные понятия и принципы (курс лекций) / Из архива Г.П. Щедровицкого. — Т. 5. — М., 2003. — 288 с.

Стажировка как антропопрактическое действие в подготовке тьюторов (из опыта работы в краевом научно-методическом проекте)

Марина Владимировна Тюмина
заместитель Председателя Правления
Межрегиональной Тьюторской Ассоциации,
г. Чайковский, Пермский край
m196104@rambler.ru

Ирина Викторовна Яковлева
МАОУ «СОШ «Мастерград»,
заместитель директора по УВР,
г. Пермь
iyakov.ppk@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются особенности и возможности использования такого формата подготовки тьюторов как стажировка. Приводятся примеры из опыта организации стажировки педагогов, осваивающих тьюторские компетенции, в ходе реализации краевого научно-методического проекта.

Ключевые слова: Тьюторские компетенции, тьюторская позиция, педагогическое образование, стажировка, проектирование, рефлексия.

Internship as an antropopractic action in the training of tutors.
(from experience in the regional scientific and methodological project)

Marina Vladimirovna Tyumina
Deputy Chairman of the Management Board
Interregional Tutor Association,
Tchaikovsky, Perm Territory
m196104@rambler.ru

Irina Viktorovna Yakovleva
MAOU "SOSH «Mastergrad»,
Deputy Director,
Perm

Annotation: *The article discusses the features and possibilities of using such a format for training tutors as an internship. Examples are given from the experience of organizing internships for teachers mastering tutoring competencies in the course of implementing a regional scientific and methodological project.*

Keywords: *Tutor competence, tutor position, pedagogical education, internship, design, reflection.*

Освоение тьюторских компетенций для педагогов — задача сложная, требующая мотивированности, практико-ориентированности и осмысленности. В этом процессе, как правило, присутствуют две крайности. Одна — жесткая имитация деятельности, которую педагоги начинают называть тьюторским сопровождением. Другая — страх перед новой деятельностью и боязнь перейти от теории к практике. Проявление этих крайностей связано с одним из дефицитов современного образования, в том числе педагогического. По мнению профессора Г.Н. Прозументовой в образовании наблюдается антропологический дефицит. Он проявляется в отчуждении человека от организации образования: выработки и постановки целей образования, проектирования содержания и форм, анализа и оценки результативности [1].

Как обеспечить, по выражению М. Мамардашвили, место личного присутствия в образовании? [2]. Ответом на этот вопрос стала работа инициативной группы краевого научно-методического проекта «Система тьюторского сопровождения элективных образовательных практик как инструмент подготовки учащихся основной школы к выбору профиля обучения». Он реализовывался на территории Пермского края с 2018 до 2020 года. В рамках проекта действовали несколько апробационных площадок, проводились курсы повышения квалификации для педагогов, желающих освоить тьюторские компетенции. На втором этапе реализации проекта появилась необходимость в совместном практиковании. Требовалось такое время и место,

где участники проекта смогут вступить в коммуникацию с учащимися в новой для себя позиции — тьюторской. Обязательным условием такой практики должны быть, по мнению участников, безопасность (как осознанный риск), включенность в деятельность (погружение), рефлексивность (за счет супервизии и интервизии). Форматом, соединяющим все три требования, стал семинар-интенсив, который мы использовали в качестве стажировочной площадки для участников.

Впервые термин «стажировка» появился в письме Госкомитета РФ по высшему образованию в 1996 г. [3]. В настоящее время понятие стажировки несколько изменилось и относительно педагогической деятельности понимается «как основная часть деятельностного блока образовательной программы дополнительного профессионального образования, которая реализуется на базе инновационных общеобразовательных учреждений (базовых площадок) на основе системно-деятельностного подхода» [4]. В нашем понимании стажировка — это включение педагога в профессиональную деятельность, обеспечивающая освоение новых профессиональных компетентностей и позволяющая получить конкретный педагогический результат и методический продукт, который стажер имеет возможность использовать в своей практической деятельности. Стажировка стимулирует формирование собственного профессионального опыта педагога, позволяет ему самостоятельно определить новые, лично значимые цели и смыслы своего профессионального развития.

Специфика организации стажировок в области тьюторства определяется специально выбранными местами (школами) [5]. При этом в используемой для стажировки образовательной организации должно быть пространство выбора для учащихся, а школьники должны иметь опыт в принятии образовательных решений. Необходима также готовность административной команды расширить социальные контакты учеников, признать свои дефициты и желание развивать компетенции педагогов.

Первый интенсив-стажировка назывался «Проектирование и реализация тьюторского сопровождения в ходе образовательного события «ПроектFEST» для учащихся 8-х классов MAOU «СОШ «Мастерград» г. Перми». В первый день семинара участники погрузились в модель деятельности школы по освоению учениками проектирования

в предметных областях; обсудили представления о тьюторском сопровождении и тьюторском действии; смоделировали предстоящие тьюториалы. Важно отметить, что сформировались четыре группы участников, самоопределившихся в разных позициях: «Практикующий тьютор», «Тьютор-управленец», «Сочувствующий» и «Неофит». Затем каждая группа выбрала категорию учащихся, на которую будет ориентирован тьюториал: дети определившиеся, мечущиеся, не определившиеся. Участники создали технологическую карту тьюториала, состоялась взаимоэкспертиза созданных моделей. По итогам дня каждый тьютор решил, каким образом он будет проводить тьюториал на следующий день: один, или вместе с партнером; какими техниками будет пользоваться, как будет действовать. На следующем семинаре дорабатывались индивидуальные модели тьюториалов и самопрезентации тьюторов для общего сбора, чтобы ребята могли выбрать «своего» тьютора. Практическая работа состояла из следующих этапов: 1) презентация тьюторов; 2) выбор тьютора и формирование тьюторских групп; 3) тьюториал; 4) первая тьюторская рефлексия; 5) рефлексивный тьюториал; 6) вторая тьюторская рефлексия.

Вторая тьюторская рефлексия позволила сформулировать вывод: детям нужен взрослый в тьюторской позиции. Они хотят обсуждать свой выбор, основные и запасные варианты. Хотят делиться своим опытом и рефлексивно к нему относиться. Даже участники, скептически настроенные по отношению к индивидуализации и тьюторству, отмечают, что тьюторская позиция нужна в школе и ее важно проявлять.

Среди выводов, которые были сделаны по итогам стажировки, один, очевидно, подчеркивает значение самого формата. Вывод: система работы тьютора может сложиться тогда, когда он нарабатывает опыт решения конкретных задач в конкретных ситуациях работы с тьюторантом. При этом важен внешний — экспертный взгляд: супервизия или интервизия. Рефлексивное отношение к полученному опыту позволяет находить свой тьюторский стиль работы. Описание кейсов и вариантов их решения — важный элемент профессионального становления тьютора.

Второй интенсив-стажировка состоялся через год, когда условия изменились под влиянием пандемии. Все действия, спланированные школой, перешли в онлайн формат. Проблема, на решение которой был направлен Интенсив: необходимость разработки моделей

тьюторского сопровождения рефлексии элективных образовательных практик. В Интенсиве участвовали педагогические команды от школ, участвующих в реализации научно-методического проекта. Каждая команда принимала участие в проектировании и реализации тьюторского сопровождения, исходя из существующей в МАОУ «СОШ «Мастерград» г. Перми образовательной практики. Интенсив проводился в онлайн формате. Состоял из пяти онлайн-встреч, каждая из которых решала особые задачи.

Первый вебинар «Рефлексивные практики в ходе образовательного события» был посвящен двум аспектам: 1) актуализация проекта «Образовательное событие «ПроектFEST»; 2) вариативности рефлексивных тьюторских практик. Второй вебинар «Разработка модели рефлексивного тьюториала на основе техники интерактивного вопрошания «Дырявое зеркало» завершился коллективным моделированием технологической карты тьюториала.

Третий вебинар «Рефлексивные практики в ходе образовательного события» был посвящен взаимоэкспертизе разработок, проигрыванию моделей тьюториалов, рефлексии, направленной на фиксацию дефицитов и поиск способов их восполнения. Четвертый вебинар «Практика проведения рефлексивных тьюториалов» — это собственно участие в рефлексивной практике проекта ОО. Формат проведения рефлексии — онлайн встреча с тьюторантами, что привело к повышенным требованиям к ответственности тьюторов. Участники сетевой команды тьюторов, в свою очередь, принимали деятельностное решение об участии в событии. Данное решение необходимо рассматривать как шаг профессионального развития, выход из зоны комфорта.

Пятый вебинар «Рефлексия Интенсива». В ходе обсуждения были сделаны следующие выводы и фиксации по четырем вопросам.

Что удалось? Удержать положительный эмоциональный фон, комфортную, доверительную обстановку для общения. Разговорить детей, узнать содержание проектов. Использовать разные вопросы в разных ситуациях. Выявить отношение детей к проектированию.

Чего не случилось? Включить всех детей в обсуждение; мешали «черные квадраты», молчание тьюторантов; не всегда удавалось уйти от общих фраз. В ситуации командных проектов выслушивался только один представитель.

Какие трудности проявились? Трудно работать в паре с другим тьютором. Проводить несколько тьюториалов подряд с разными детьми. Появляется ощущение эмоционального выгорания в ситуации постоянной поддержки заинтересованности в разговоре. Быстро реагировать на технические сбои, принимать решения. Трудно разворачивать интерактив в онлайн формате.

Какие открытия совершились? Серьезное мероприятие может проходить легко. Универсальные вопросы нужны, но необходимо быстро реагировать и формулировать вопросы по ситуации. Можно и нужно использовать экспертную позицию детей. Необходимы правила общения. Важно поработать с ребенком индивидуально, даже если проект был коллективный.

Сделанные по итогам стажировки выводы были обобщены и представлены участниками в индивидуальных рефлексивных выступлениях в ходе научно-практической конференции краевых апробационных площадок. По итогам двух интенсивов сложилось представление о том, что мотивированность, практикоориентированность и осмысленность в полной мере проявляются в стажировочной деятельности. Участники стажировки сами определяют свои приоритеты, выявляют свои дефициты и способы их восполнения. Подготовка к совместным практическим действиям дает не только ощущение безопасности, но и возможность качественной подготовки методических и дидактических материалов. Реализованная практика становится возможностью «прокачать» свои компетенции и получить импульс к своему профессиональному развитию и дальнейшему самообразованию.

Литература

1. Прокументова Г.Н. Взаимодействие вузов и школ: потенциал гуманитаризации управления инновациями // Взаимодействие вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: ТМЛ-Пресс, 2013. С. 15-65.
2. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Томск. гос. ун-т, 2005. 484 с.

3. Соколова И.И., Илюшин Л.С. Педагогическая стажировка как инновационный ресурс личностного роста учителя ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ. 2015. № 4 (45), Академический вестник СПб филиала Института управления образованием РАО С. 48-52.
4. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://профстандартпедагога.рф/>
5. Гусева К.Б., Калининкова Н.Г. Специфика организации практик и стажировок в профессиональной образовательной подготовке специалистов в области индивидуализации и тьюторства // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 1 (46). С. 430-437.

Тьюторское сопровождение образовательного самоопределения старшеклассников в условиях открытого образования

Федотова Яна Владимировна,

ГАОУ ВО МГПУ,

Дирекция образовательных программ,

магистерская программа «Тьюторство в сфере образования»,

магистрант 2 курса,

Москва,

yana.kaktus@mail.ru

Аннотация: В современном мире образование становится все более открытым, разрабатываются и внедряются новые формы и технологии организации образовательной деятельности. Человек постоянно стоит перед освоением возможностей открытого образования. Что, если этот человек — старшеклассник, который в силу особенностей взросления испытывает трудности перед выбором своего образования. Как помочь старшекласснику «расширить горизонты образования», ввести образование в непрерывный процесс?

Ключевые слова: Образование, институт образования, самоопределение, старшеклассник, тьютор.

Tutor support of the educational self-determination of senior students in the conditions of open education

Fedotova Iana Vladimirovna,

Moscow State Pedagogical University,

Directorate of Educational Programs,

Master's program "Tutoring in Education",

2nd year master's student,

Moscow,

yana.kaktus@mail.ru

Annotation: In the modern world, education is becoming more and more open, new forms and technologies of organizing educational activities are being developed

and introduced. A person constantly faces the development and choice of the possibilities of open education. What if this person is a high school student who, due to the peculiarities of growing up, has difficulties in choosing his education. How can you help a high school student make an informed choice? Who will help "expand the horizons of education", introduce education into a continuous process.

Keywords: Education, educational institutions, edutainment, educational methods in modern educational institution.

На сегодняшний день количество информации стремительно растет, приобретая новую форму. Человек все чаще находится в ситуации неопределенности, где ему нужно постоянно делать выбор.

Рассматривая вопрос образования в современном мире, можно утверждать, что образовательный процесс выходит за рамки образовательного учреждения и становится открытым, превращаясь в непрерывный процесс самообразования.

Взрослый человек, зная себя, понимая свои ресурсы, легче может справиться с проблемной ситуацией, в отличие от старшеклассника, только формирующего представление о себе, переживающего особенности своего взросления.

Старшим подросткам непросто сделать выбор относительно своей жизненной цели: они только учатся самоопределяться, выбирать существенное для себя, определять ресурсы, расставлять приоритеты. В этом возрасте старшеклассники испытывают противоречие: с одной стороны, для них является значимым внешнее оценивание их индивидуальности; с другой, они демонстрируют показное равнодушие к внешней оценке, и пытаются предъявлять собственные критерии оценивания.

Мотивы учения старшеклассников изменяются. Складывается новая мотивационная структура учения. Личностный смысл и особую действенность приобретают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни: старшеклассник учится ставить жизненную цель, поступать осознанно, расставлять приоритеты, оценивать собственную деятельность, самостоятельно определять свой жизненный ориентир.

Для того, чтобы старшеклассник самостоятельно совершил действие собственного выбора и правильно оценил данное действие, ему

нужна помощь педагога, который обсудит с ним его познавательные интересы и расширит спектр индивидуальных образовательных возможностей. Таким педагогом в общеобразовательном учреждении является специальная фигура — тьютор или педагог с тьюторской компетентностью. Тьютор через основную форму работы, тьюториал, выстраивает с обучающимся его индивидуальную образовательную программу (ИОП). ИОП — результат совместной деятельности тьютора и тьюторанта по индивидуализации образования. Работа по взаимодействию тьютора с тьюторантами начинается с прояснения образовательных мотивов и интересов обучающихся, поиск образовательных ресурсов для создания и последующей реализации ИОП, осуществление поэтапной образовательной рефлексии обучающихся.

Почему именно тьютор решает эти задачи? Тьюторская позиция педагога отличается от позиции педагога-предметника, психолога, классного руководителя. Педагог-предметник отвечает за предметную составляющую и ее освоение обучающимися. Психолог в своей деятельности ориентируется на психологические особенности обучающихся. Классный руководитель направляет свою деятельность на создание благоприятного коллектива в классе. Деятельность тьютора направлена на создание условий формирования субъектной позиции обучающегося, формирование умения самостоятельно анализировать и оценивать собственную деятельность. Более того, тьютор способствует формированию отношения к образовательной деятельности обучающегося таким образом, чтобы он освоил умения использовать свои знания, смог понимать дефициты в знаниях и находил способы восполнять их.

Для старшеклассника помощь тьютора в осуществлении его образовательной деятельности может способствовать дальнейшему выбору обучающегося в соответствии с его личностными, профессиональными, социальными интересами.

Под образовательным самоопределением мы понимаем такое взаимодействие тьютора и тьюторанта, где тьюторант исследует себя, свои контексты, свои возможности, и на этапе рефлексии самостоятельно выбирает свою деятельность, осознанно ставит цель, определяет необходимые ресурсы для ее достижения, понимает дефициты в своих знаниях и находит способы и формы их освоения. Следствием

такого взаимодействия старшего подростка с тьютором становится его самостоятельное определение выбора своей деятельности, осознанная постановка цели, определение необходимых ресурсов для достижения этой цели; понимание, каких знаний у него не хватает и где он может восполнить пробелы.

Для становления у старшеклассников навыков самоопределения тьютор организует события, направленные на развитие образовательных интересов учащихся, их коммуникативных компетентностей, умение включаться в проектную, исследовательскую, игровую деятельность, а также на освоение рефлексии собственных действий.

Совместная деятельность тьютора и старшеклассника создает возможность непрерывного образования обоих субъектов деятельности в условиях постоянно расширяющейся открытой образовательной среды, самостоятельного определения уровня, темпа, содержания, сроков образования. При таком взаимодействии тьютор придерживается определенных дидактических принципов: индивидуализации, открытости, гибкости, непрерывности.

Как было отмечено выше, одной из задач тьютора является вовлечение обучающегося в ту самую деятельность, в который он смог бы определить для себя дальнейший шаг в своем образовательном пути и выстроил свою ИОП. Для того, чтобы старшеклассник начал делать осознанно выбор, оценивал эту программу и свою деятельность, ему необходимо совершить образовательную пробу в рамках образовательного учреждения. Под образовательной пробой понимается образовательное действие, становящееся для обучающегося событием, в котором обучающийся приобретает опыт собственного действия, испытывает свои границы, через последующую рефлексию оценивает собственные действия и на основе своих открытий может спроектировать следующий шаг.

Старший подросток, в отличие от младшего подростка, уже способен самостоятельно проектировать действия, позволяющие ему достичь своих целей. Тьютор на всех этапах тьюторского действия лишь направляет старшеклассника и помогает ему обнаружить собственный ведущий смысл. Ведущий смысл субъекта — тот смысл, который не только мотивирует субъекта на деятельность, но и постоянно находится в фокусе его внимания. Другими словами, ведущий смысл — это то, ради чего совершается деятельность.

Для того, чтобы старшеклассник обнаружил свой ведущий смысл, ему следует понять, в каких контекстах он находится, какими ресурсами обладает и какие у него дефициты. Ему нужно не только понимать себя в рамках возможных контекстов, но и «взглянуть со стороны» на свою деятельность для обнаружения чего-то значимого для самого себя [1]. В первую очередь, тьютору следует продиагностировать тьюторанта не только для того, чтобы понимать индивидуальность субъекта, но и для определения дальнейшей динамики всего сопровождения. Тьютором может быть использован инструмент картирования [2]. На проектировочном и реализационном этапах тьютор полагается на работу с тьюторантом по преодолению затруднений, повышению мотивации. Так, например, тьютор может использовать такие технологии, как интерактивное вопрошание, развитие критического мышления [3]. Данные технологии направлены на преодоление страхов перед неизвестностью и неопределенным будущим [4]. На этапе рефлексии тьютору важно получить обратную связь от тьюторанта о ходе совместной деятельности, а также направить рефлексивную деятельность таким образом, чтобы тьюторант понял новое о себе, открыл для себя ресурсы и спроектировал следующий шаг относительно своей ИОП.

Таким образом, самоопределение старшеклассника является важной составляющей в период его взросления, и тьюторское сопровождение способствует становлению у него навыков самоопределения. Через совместную деятельность с тьютором старшеклассник способен обнаружить новые ресурсы, отследить динамику процесса собственного образования, развить способность к рефлексии, самооценке; расширить границы образования и спроектировать свою ИОП, тем самым выйти за рамки обучения в образовательном учреждении в открытую среду образования.

Литература

1. Данилова, В. Л. Интерактивное вопрошание как одна из технологий современного образования / В. Л. Данилова, Е. М. Елизарова, В.Е. Карастелев // Интерактивное образование. — 2020. — № 2. — С. 12-18.

2. Лазарева, Л. И. У истоков самости: сопровождение становления селф-скиллс средствами картирования на разных возрастных ступенях / Л. И. Лазарева // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» — развитие личности; становление субъектности; формирование self skills: Материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 27-28 октября 2020 года. — Москва: Издательство «Ресурс», 2020. — С. 165-175.
3. Хачатрян, Э. В. Технология развития критического мышления в создании условий индивидуализации обучающегося / Э.В. Хачатрян // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность: Материалы XII Международной научно-практической конференции (XXIV Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 29-30 октября 2019 года. — Москва: Межрегиональная тьюторская ассоциация, 2019. — С. 136-143.
4. Хачатрян, Э. В. Технология развития критического мышления в наставничестве студентов и обучающихся Серебряного университета МГПУ / Э.В. Хачатрян, Т. М. Ковалева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2020. — Т. 12. — № 3. — С. 59-74. — DOI 10.14529/ped200305.

Тьюторские технологии как источник профессионализации педагога

Хоймова Татьяна Васильевна,
заместитель директора по УВР
учитель истории и обществознания
МБОУ СОШ № 1
г. Чайковского, Пермского края
hoimovatatiana@mail.ru

Мерзлякова Татьяна Сергеевна,
педагог-психолог МБОУ СОШ № 1
г. Чайковского, Пермского края
zoyanka2010@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу опыта подготовки и проведения туристической поездки для разновозрастной группы учащихся школы на основе использования тьюторских технологий. Представлены обобщенные выводы об изменениях в учащихся и «точках» профессионализации педагогов-организаторов поездки.

Ключевые слова: тьюторские технологии, образовательное путешествие, техники интерактивного вопрошания, профессионализация, педагогическая позиция.

Tutoring technology as a source of professionalization of the teacher

Khoimova Tatiana Vasilievna,
teacher of History and Social Studies
MBOU SOSH № 1
Tchaikovsky
Perm Territory
hoimovatatiana@mail.ru

Merzlyakova Tatiana Sergeevna,
educational psychologist
MBOU SOSH № 1
Tchaikovsky
Perm Territory
zoyanka2010@yandex.ru

Annotation: The article is devoted to the analysis of the experience of preparing and holding a tourist trip for a different age group of school students based on the use of tutoring technologies. Generalized conclusions about changes in students and "points" of professionalization of teachers-organizers of the trip are presented in the article.

Keywords: tutoring technologies, educational travel, interactive questioning techniques, professionalization, pedagogical position.

Для современного педагога все большее значение приобретает процесс профессионализации. В отличие от привычного повышения квалификации (по утверждению Н. Дерзковой) [1] он позволяет педагогу быть в субъектной позиции по отношению к своему профессиональному становлению: ставить цели, находить источники освоения новых компетенций, создавать свои методические и дидактические продукты, выстраивать свою индивидуальную программу профессионального развития. Педагог, получивший такой опыт, может ценностно относиться к индивидуальному образовательному пути своих учащихся, видеть и уважать проявления субъектности у ребят. Как и когда профессионализация может стать приоритетнее, чем повышение квалификации? В нашем опыте это произошло в ходе туристической поездки, подготовленной и реализованной на основе технологий тьюторского сопровождения.

Опыт организации туристических поездок в нашей школе значительный. Экскурсии по знаменитым городам, местам боевой славы всегда были направлены на расширение кругозора детей. Но только ли поэтому важны поездки? Что происходит с ребятами в путешествиях? Зачем они туда едут? В поиске ответов на эти вопросы мы познакомились с технологией образовательного туризма в описании Н. Рыбалкиной [2]. Ее позиция, что «навыки самообразования являются сегодня

базой для решения личных и социальных проблем любого уровня, что знание истории культуры — основа гражданственности», — стала для нас отправной точкой в освоении технологии. Мы нацелились на преодоление «образовательной пассивности и потребительского отношения к культуре» [3] у участников поездки. В конечном итоге, мы получили не только изменения в учащих, но и смогли зафиксировать изменения в своих профессиональных взглядах и позициях.

Поездка в Санкт — Петербург состоялась летом 2021 года. Группа, 32 человека, была разновозрастной — от 4 до 10 класса. Мы — педагоги организаторы поездки — очень серьезно подошли к проектированию образовательного путешествия. Оно состояло из нескольких тактов. Первым из них стало определение лично — значимых целей участниками путешествия. На этом этапе было важно вспомнить тот опыт, который был уже у ребят, зафиксировать, что сейчас происходит при подготовке к поездке, определиться со своими целями. Во время встречи мы предложили ребятам вспомнить свои истории, связанные у них с путешествиями, объединиться по группам, в которых будут: смешные, страшные, поучительные, душещипательные, «инсайтные» истории. Задание было следующим: каждому участнику группы было необходимо рассказать свою историю. В группе, из рассказанных, выбрать самую — самую. Озвучить для всех. На этом этапе снялось напряжение, были озвучены воспоминания, которые оказались общими с другими, ребята вызывали сходные эмоции, появился интерес, симпатии. Подводя итог услышанному, сделали вывод, что опыт путешествий есть у всех, он разный. Мы, ведущие этого такта, попросили посмотреть на эти истории под следующим фокусом: истории про место путешествия, про отношения между людьми, которые возникли (развивались) в ходе путешествия, про знакомство с самим собой. Далее ребятам было предложено обратить внимание на то, что происходило в настоящий момент, когда шла активная подготовка к поездке. Для разворачивания коммуникации был применен прием «Вертушка». Участники задавали вопросы друг другу, стараясь не повторяться. На этом этапе были озвучены предметы, вещи, необходимые в поездке, информация об объектах, куда будут проведены экскурсии, определены места, в которые хотелось бы попасть самостоятельно. Произошло обогащение информацией, было определено, что еще захотелось сделать при подготовке к выезду.

Открытием для нас — организаторов поездки — стало то, сколько пунктов плана ребят было посвящено подготовке к фотосессиям: уже были рассмотрены локации, идеи, подбор одежды.

В образовательном путешествии важно сформулировать свой, лично значимый вопрос. Для рождения таких вопросов мы применили технику интерактивного вопрошания «Динамическое вопрошание». Для того, чтобы уточнить смысл вновь рожденного вопроса, использовалась техника интерактивного вопрошания «Поворот». Дети разделились на группы по три человека. Один из участников озвучивал свой вопрос, два других — задавали ему уточняющие вопросы. Затем давалось время на работу со своим вопросом — он мог быть дополнен, уточнен его смысл, изменен или оставлен таким, как задумывался первоначально. Также работали с вопросами двух других участников «тройки». По окончании этого этапа работы, детям было предложено озвучить свои вопросы, определяясь с тем, к какому пространству они принадлежат: это вопросы про «Знакомство с собой», про «Место путешествия» или про «Отношения с другими людьми». Вопросы были очень разными, заполнились все три пространства. При этом хочется заметить, что был ряд вопросов, которые ребята размещали на пересечении пространств (например, и о себе, и об отношениях с другими). (Приложение № 1) Вопросы, которые прозвучали от ребят, наталкивали на размышления о том, что нам — организаторам поездки — будет необходимо предусмотреть, обдумать. Например, вопрос о наличии свободного времени, возможности самостоятельного передвижения без группы, о наполнении свободного времени делами, требовал договоренности, установления границ. В следующей точке ребятам было предложено определиться, что станет продуктом путешествия. Лидерами выбора формы стали фотографии, видео, эмоции и впечатления в постах и сториз соц. сетей. После презентации замыслов творческих продуктов — результатов путешествия, дети определялись в своих попутчиках. Появились небольшие группы, а основанием для объединения стала — форма создания продукта (например, вести сториз в Инстаграм), общие интересы — посещение объекта, шопинг, проведение фотосессий. На завершающем этапе этого такта участники озвучивали продолжение фразы: эта поездка будет моим ... путешествием.

Варианты получились очень яркими. По ожиданию ребят это путешествие могло стать незабываемым, увлекательным, позитивным, полным приключений, значимым, активным, самым дорогим, личным, веселым.

В ходе самого путешествия для нас, организаторов, приоритетной была задача удержания индивидуальных смыслов происходящего. Для ее решения мы выбрали одну из рефлексивных техник интерактивного вопрошания «Дырявое зеркало». Но использовали ее несколько иначе, чем она представлена авторами [4]. Четыре смысловых сектора «Дырявого зеркала» мы разделили на четыре дня. В первый вечер, находясь в рефлексивном круге, ребятам предложили вспомнить какой вопрос сегодня им задал другой человек и почему этот вопрос они считают самым значимым? Интересно, что авторами вопросов, озвученных ребятами стали: сверстники, руководители, те, кто работали или проживали в гостинице, петербуржцы. Проведение рефлексии заняло много времени, но ребята не были утомлены этой встречей, с удовольствием делились своим, задавали уточняющие вопросы. Важно отметить, что сложилась очень доброжелательная атмосфера (Приложение № 2). По окончанию встречи, было зафиксировано, что все прозвучавшие вопросы опять можно рассмотреть через пространства «Открытия о себе», «О месте путешествия», «Об отношениях с другими людьми». На следующий день можно было заметить, что дети, договорившись друг с другом, активно задавали вопросы. Уточняли у нас — руководителей — встретимся ли вечером в круге? Вечером, мы предложили назвать вопрос, который задал сам участник путешествия другому и прокомментировать, почему этот вопрос было важно задать. То, что звучало в круге снова и снова открывало нас друг другу. В третий день во время рефлексии ребятам было предложено озвучить вопрос, который они хотели бы, чтобы им задали, но он не прозвучал в их адрес. В том, что говорили дети, было видны страхи, переживания, дефициты. В ходе разговора произошла трансформация вопроса. Ребята начали говорить о том, какой вопрос они задавали сами себе. В четвертый день на рефлексивном круге ребята озвучивали вопросы, которые у них созрели, но они их не задали. Чаще всего это были вопросы о себе и об отношениях с другими

В течение поездки нам всем было интересно смотреть сториз в Инстаграм — видеть, то что мы проживаем вместе — другими глазами — глазами авторов этих историй. Лента фотографий в «В Контакте»

пестрила кадрами из нашей поездки, посты, размещенные в соц. сетях — приоткрывали завесу тайного, позволяли узнавать об эмоциях и чувствах. Интересно было смотреть, как растет количество просмотров, читать комментарии к фотографиям, которые оставляли родители, знакомые, одноклассники. Но главное, наша поездка стала «экспедицией за вопросами», открыла «новое измерение образовательного путешествия» [5], в котором дети оказываются в другой культуре, прикасаются к историческим образцам, приобретают новый опыт — происходит освоение культурных практик. Важно только остановиться и поговорить об этом, зафиксировать изменения, происходящие в детях. И здесь проявляется ценность тьюторских технологий. Эти технологии становятся инструментами, которые позволяют создать среду, ресурсную для самоопределения, самопознания для подростков. К таким инструментам можно отнести техники интерактивного вопрошания. Формулируя свои, лично — значимые вопросы, озвучивая их, комментируя свой выбор, задавая уточняющие вопросы, дети вступают в коммуникацию, обретают новые смыслы. Участвуя в таких видах деятельности как коммуникация, исследование, ребята пробуют новые ресурсы образования. При проживании образовательных путешествий меняется позиция ребенка — от потребителя к соавтору. Соавторство проявляется в создании маршрута, установления правил и рамок поведения, учете существующего опыта у детей, обращения к нему.

Для меня, как заместителя директора школы важно, что происходило с педагогом, главным организатором поездки. Я увидела, как осмысленное освоение тьюторских технологий меняет профессиональных фокус педагога. Кроме того, что для него становится важным индивидуальный «прирост» каждого участника, он начинает осознавать свои дефициты и свои достижения в новой парадигме — индивидуализированного образования, где САМОобразование, и есть главный мотиватор профессионального развития.

Литература

1. Н.П. Дерзкова, Дидактические условия формирования эффективного стиля руководства образовательными учреждениями: диссертация кандидата педагогических наук Москва, 1999. — 218 с., URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000216951>, (дата обращения 2.09.2021).
2. Н.В. Рыбалкина, Экспедиция за вопросами // электронная версия газеты «Первое сентября» № 43, 2002 г. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200204310>, (дата обращения 2.09.2021).
3. Н.В. Рыбалкина, Экспедиция за вопросами // электронная версия газеты «Первое сентября» № 43, 2002 г. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200204310>, (дата обращения 2.09.2021).
4. В.Е. Карастелев, Техника «Дырявое зеркало», [Электронный ресурс], URL: <https://www.youtube.com/watch?v=94mWAmRAPo8>, (дата обращения: 22.06.2021).
5. Н.В. Рыбалкина, Экспедиция за вопросами // электронная версия газеты «Первое сентября» № 43, 2002 г. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200204310>, (дата обращения 2.09.2021).

Приложение 1.

Вопросы о поездке, появившиеся у участников образовательного путешествия в ходе динамического вопрошания

О месте путешествия.

- Чем завораживает этот город, заставляя в себя влюбляться?
- Настолько ли Питер, красив, как о нем говорят?
- Нам повезет с погодой?

Вопросы об открытиях в себе.

- Чем для меня лично могут быть спланированные экскурсии?
- Как меня изменит эта поездка?
- Сколько мне будет достаточно вещей в поездке?
- Как именно это путешествие поможет мне определиться со своим будущим?

Вопросы об отношениях с другими людьми:

- Будет ли комфортно соседям по комнате, если я встаю очень рано?
- С какого и до какого часа будет свободное время?
- Что будем делать в свободное время?
- Будет ли комфортно во взаимоотношениях с теми людьми, с которыми окажусь в самолете, в комнате, во время экскурсий?

Приложение 2.

Вопросы и комментарии к ним, озвученные участниками образовательного путешествия, в ходе рефлексии (прием «Дырявое зеркало»)

Задание: назови самый значимый вопрос из тех, которые сегодня были заданы тебе. Прокомментируй, почему он так значим.

«Для меня важными вопросами оказались те, которые касались нашего местоположения, дальнейшего пути. Было приятно, когда ребята и даже взрослые спрашивали куда идти нам дальше. Это имело большое значение для меня из-за того, что таким образом я чувствовала себя нужной, чувствовала, что мне доверяют, на меня полагаются. Также я поняла, что достаточно хорошо ориентируюсь в пространстве».

«Я отмечаю вопрос «Чем поразил тебя сегодня город?». Потому что я чувствую, что влюбилась в этот город. Для меня Питер напрямую связан с историей и искусством. Именно эти направления я хочу взять для своей будущей профессиональной деятельности».

«Мне задали интересный вопрос: «Хотел бы я перенестись во времена Екатерины II?». Он важен для меня, потому что я до сих пор обдумываю ответ на него, вспоминая, что знаю об этом периоде и то, что сегодня услышал во время экскурсии».

Задание: Назови наиболее значимый вопрос, который ты сегодня задал другому человеку. Почему он для тебя важен?

«Какие вузы есть в Санкт-Петербурге? Этот вопрос для меня важен так как я хотела бы жить в Санкт-Петербурге, но я почему — то не рассматривала его как город, в котором можно получать образование. Теперь мне захотелось найти ответ на этот вопрос, определиться».

«Я задавал вопрос другим о том, что больше всего понравилось в городе, мне это было важно, так как, а вдруг я пропустил на экскурсии что-то важное и интересное».

«Ты думаешь нужно сохранять парки, зелёные уголки в городах и не застраивать их? — спросила я у Саши, когда мы ехали в Петергоф. Этот вопрос важен для меня, потому что я считаю, что нужно. Природа — это часть жизни, это источник чистого воздуха и другой мир. Я заметила, что Питер застроен домами, а зелени в новых районах совсем не хватает».

«Я задавала не так много вопросов другим, но самый значимый, я думаю, был следующий вопрос: «Хотела бы ты жить в Питере? Думаю, достаточно банальный, но очень важный вопрос. Он важен для меня, так как через год я планирую переезжать в один из городов нашей страны, и уже сейчас нужно думать о выборе ВУЗа и города, в который хочу ехать».

«Когда мы вернемся домой, то ты будешь больше всего скучать по городу или по общению с ребятами, а может вообще по атмосфере? Для меня этот вопрос был важным, так как хотелось помочь осознать себе и тому человеку, кому я его задала, что именно ему было ценнее всего в этой поездке».

Задание: Назови наиболее значимый вопрос, который ты сегодня задал самому себе. Почему он для тебя важен?

«Как пройдёт мой день рождения? Как поздравят меня друзья? Какая погода будет в этот день? Мой день рождения прошёл отлично! Друзья поздравили меня ночью, они спели мне песню, принесли торт. Я этого вообще не ожидала, я была счастлива! Мы съездили в Петергоф, в котором мне очень понравилось, там была особая энергетика. Так же там мы побывали на шутках Петра I, это было весело. Погода в этот день меня очень порадовала, было жарко, а, благодаря шуткам, мы охладилась».

«С наступлением темноты, или, когда я находилась одна, наедине с мыслями, меня посещала куча вопросов, и все они были про будущее. А что будет дальше? А что если я не смогу? Если я не оправдаю свои ожидания и ожидания своих родителей? Ведь никто не знает точно, что же будет завтра... Надо жить здесь и сейчас, проживать все моменты. Стремиться к своей мечте, трудиться для этого. Конечно, все эти ответы у меня были в голове еще давно, но во время поездки эти мысли не давали мне покоя... Люблю же я все-таки самокопание».

«У меня появлялись вопросы к себе о взаимоотношениях с другими. Поиски ответов на эти вопросы, тот опыт, который появился в путешествии, приводят меня к выводу, что выстраивать отношения легче, когда, ты сам открыт для общения».

Задание: Озвучь вопрос, который тебе сегодня хотелось бы задать другим, но ты этого не сделал (а). Поделись, почему не задал?

«Я очень хотела спросить у некоторых ребят, есть ли эта неприязнь, которую я чувствую? Хотелось бы спокойно поговорить об этом. Может, они ошибались в какой-то ситуации или не так поняли, а может я их чем-то обидела, затронула. Хотелось просто все прояснить, даже без цели нормального общения, просто знать это. Но озвучить я не решилась».

«Что случилось?» Такой вопрос я хотела задать человеку, который был рядом и ему было грустно. Но я не спросила, потому что решила, что после поездки будет лучше обсудить ситуацию. Но попыталась поднять настроение словами и действиями».

«Вопрос, который я хотел задать, но не задал: будет ли у нас с человеком общение вне Санкт-Петербурга? Не задал, потому что просто побоялся ответа».

Приложение 3. Выдержки из рефлексивных эссе участников образовательного путешествия

«Оказалось, что эти пять дней изменили меня. Я начала общаться с новыми людьми, я стала капельку сильнее и лучше могу контролировать свои эмоции».

«Санкт-Петербург меня заинтересовал, захотелось побывать в каждой части города, рассмотреть и изучить все достопримечательности «от и до».

«Я получила достаточно много новой информации. Некоторые факты мы изучали на уроках истории, но, находясь в тех местах, которые описываются в учебниках и фильмах, мне стало понятнее».

«Я до сих пор под огромным впечатлением от Питера, и правда, Питер — это город мечты для меня».

«Я поняла, что я не сразу привыкаю к новому городу. Мне нужно минимум три дня, чтобы привыкнуть к новой местности. Этот вывод я сделала потому, что в первые дни мне хотелось обратно домой».

«Одним из главных открытий о себе оказалось мое умение ориентироваться в большом городе и быстро запоминать дорогу. Еще я более спокойно и легче стала переносить разлуку с близкими мне людьми».

«Я не думала, что буду такая открытая с людьми, буду с ними взаимодействовать (ведь я всегда закрытая). Меня настолько вдохновила эта поездка, что я поняла всю значимость успешной сдачи экзаменов. Я открыла для себя понятие того, что я сама несу ответственность за свою дальнейшую жизнь».

«Эта поездка сплотила меня с теми, с кем мы всегда были рядом с друг другом. Но теперь это совсем другое!».

«Я поняла, что если тебе плохо, то не нужно держать все в себе, нужно с кем-то делиться. Ещё я поняла, что взрослые тоже могут поддержать, дать правильный совет и успокоить ведь они мудрее. А потом я на 10000% убедилась, что мои друзья меня ценят, любят и всегда готовы выслушать».

«В последние дни нашей поездки, мне удалось сблизиться с некоторыми людьми, провести отлично с ними время. Я осознала, что ребята, которые раньше казались мне достаточно странными, оказались действительно интересными».

«По поводу взаимоотношений с людьми появилось несколько выводов. Во-первых, каждый заслуживает второй шанс, во-вторых, не все люди смогут идти с нами на протяжении жизни, мы меняемся, и окружение меняется вместе с нами. Также есть люди, которые не хотят, а может и не готовы общаться со мной, но они не могут сказать это прямо, а просто это происходит за спиной или чувствуется какая-то неприязнь».

«Санкт-Петербург меня удивил своей архитектурой, своей энергетикой. Меня удивило, что там очень много маленьких рек. И из-за этого Санкт — Петербург похож на Италию или Венецию. Проходя по улицам города, по Петергофу, по Эрмитажу, у меня появилось новое чувство того, что я иду по месту, где когда — то ходили императоры, где ходили сам Пётр I и Екатерина II. Для меня это было удивительное чувство».

«Питер — город не такой и серый как многие говорят и даже поют, Питер хоть и не самый, но, как мне показалось — красочный и красивый город».

«Я всегда восхищалась эстетикой таких стран, как Франция и Англия, и даже не представляла, что похожая архитектура есть и в нашей стране. Санкт-Петербург влюбил в себя меня. Я невероятно рада, что мне удалось оказаться в таком прекрасном городе, прожить жизнью людей, живших в XIX, XX веке. Побывать в различных дворцах и соборах, просто погулять по улицам уже, так скажем, нового Санкт-Петербурга. Действительно жаль, что это поездка была всего 5 дней. Однако, оставила прекрасный след в моей памяти».

«В Санкт-Петербурге я поняла, что человека не нужно судить по одежке. Узнав ребят лучше, я поменяла мнение обо многих. Как ты будешь относиться к людям — так и они к тебе. Питер открылся для меня как город — история, удивил меня своей древней архитектурой. Я думала, что Питер застроен многоэтажными домами, но на самом деле большинство Питера — это история. И это очень мне понравилось».

«Сам Питер, это уже огромное открытие для меня, это очень большой, безумно красивый и эстетичный город, город истории, он очень запал мне в сердце, и я очень сильно хочу туда вернуться».

Методические принципы организации творческой проектной деятельности школьников как формы антрополопратик

Чернявская Надежда Владимировна

Педагогического института

Владимирского государственного университета

им. А.Г. и Н.Г.Столетовых

доцент кафедры педагогики и психологии

дошкольного и начального образования,

кандидат филологических наук

г. Владимир

gpfaultak@gmail.com

Аннотация: Статья описывает опыт организации творческого проекта для младших подростков и на этой основе выявляет методические и организационные принципы, позволяющие реализовать данную форму работы как пространство самовыражения и рефлексии участников.

Ключевые слова: Творческая проектная деятельность, методика организации творческой проектной деятельности, младшие подростки, антрополопратика, тьюторское сопровождение.

Methodological principles of organizing creative project activities of schoolchildren as a form of anthropopractic

Chernyavskaya Nadezhda Vladimirovna

Pedagogical Institute

Vladimir State University

them. A.G. and N.G. Stoletovs

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology

preschool and primary education,

Candidate of Philology

Vladimir

gpfaultak@gmail.com

Annotation: The article describes the experience of organizing a creative project for younger adolescents and, on this basis, identifies the methodological and organizational principles that make it possible to implement this form of work as a space for self-expression and reflection of the participants.

Keywords: Creative project activity, methods of organizing creative project activity, younger adolescents, anthropopractic, tutor support.

В условиях интереса современного общества к антропологическому подходу в понимании и организации образования закономерно возникает ряд вопросов, касающихся профессиональных компетенций педагога (какими установками, умениями должен обладать организатор антропологически ориентированного образовательного процесса?), результатов образования (какие его результаты могут быть отнесены именно к антропологически значимым? каким образом их можно выявить? оценить?), способов организации как всего образовательного процесса, так и отдельных его элементов для сообщения ему личностно-значимого характера.

Настоящая статья представляет собой опыт выявления методических принципов организации образовательного события, благодаря которым осуществляется выход в субъективное пространство участников. Описываемая практика была осуществлена в рамках образовательного проекта «Юные исследователи» (сессия «Автор — это я!», г. Владимир, июль 2021) для младших подростков.

Учитывая возрастные особенности целевой аудитории проекта, антропологическими результатами участия детей в нем можно считать:

- переживание детьми чувства заинтересованности в связи с знакомством с определенной сферой/разделом знаний и осознание ими этого интереса;
- переживание ими чувства увлеченности, вдохновения в связи с включенностью в определенные виды коллективной либо индивидуальной деятельности;
- осознание важности собственного участия в отдельных ситуациях, участках проекта с точки зрения внесения личного вклада в достижение коллективных результатов (интеллектуально или эмоционально переживаемых, возможно — материально выраженных);

- осознание важности собственного участия в отдельных ситуациях, участках проекта с точки зрения достижения индивидуальных результатов.

Для достижения указанных результатов принципиальными моментами в разработке плана и организации каждой сессии проекта является, во-первых, опора на интересы и запросы детей-участников, поскольку именно этот момент обеспечивает их личностную включенность в предлагаемые формы работы, а также организация каждой сессии как цепочки мини-проектов, отвечающих на запросы детей, позволяющих участникам выбрать интересующую их сферу и опробовать в ней свои силы (не вызывает сомнений, что проектная деятельность является одной из наиболее действенных форм реализации антропологического подхода в образовании [1; с. 284–326]).

В ходе подготовки к сессии «Автор — это я!» организаторы получили от будущих участников в числе вопросов и пожеланий следующий: «Как создаются мифы, можно ли стать автором мифа?» В ответ на этот образовательный запрос и была создана творческая мастерская «Мифология как фантазирование о мире», в ходе которой дети познакомились с видами и принципами создания мифов (с учетом возрастных особенностей аудитории акцент был сделан на одном из аспектов мифологии — а именно на способности мифологических сюжетов отражать эмоциональное отношение, переживание окружающей действительности, свойственное в целом определенной общности людей), также в ходе участия в мастерской дети предприняли попытки создать свои мифы / мифологии.

Работа творческой мастерской включала в себя следующие этапы:

3. сообщение входной информации о сути мифологии как способе осмысления окружающего мира и разновидностях мифов, постановка на основе данной информации творческой проблемы (сочинения индивидуальной версии мифа);
4. период осмысления участниками мастерской предложенных сведений и наглядности (данный этап соотносим с планированием и поиском информации для решения предложенной проблемы);
5. период творческой деятельности (сочинительства) участников мастерской;
6. период демонстрации результатов творческой деятельности.

Методическими принципами, определяющими содержательное наполнение и организацию указанных этапов, стали следующие:

1. Предлагаемая детям входная информация должна носить частично новый для них характер, а частично — быть знакомой детям: этот принцип вызывает эффект узнавания у участников, пробуждает на этой основе их личные ассоциации, сообщает им чувство эмоционального и интеллектуального комфорта.

В рамках мастерской «Мифология как фантазирование о мире» информация об особенностях и разновидностях мифов рассматривалась на примере отдельных сюжетов скандинавской мифологии (новой для большинства участников проекта) и полинезийской мифологии (знакомой всем без исключения детям по мультфильму «Моана» студии Walt Disney Animation, 2016 г.).

2. На этапе постановки проблемы важным представляется упоминание о принципиальной ее решаемости, о существовании различных путей ее решения.

В установочной части описываемой мастерской с этой целью был упомянут тот факт, что каждая крупная исторически сложившаяся общность людей имеет свою уникальную мифологию — а также что в современной литературе имеют место авторские попытки создания мифологий.

Указанный прием, безусловно, необходим при работе с подростками: он позволяет избежать сомнений детей в своих силах, в их способности справиться с поставленной задачей. Кроме того, он демонстрирует факт множественности решений поставленной проблемы, ориентирует детей на выработку их собственного, оригинального подхода, прямо отсылая к их субъективной реальности. Немаловажным оказывается также тот факт, что упоминание о множестве известных в культурном наследии человечества попыток решения проблемы создания мифологий как бы относит детей к этой сфере, позволяет им почувствовать себя значимыми в этой сфере, формирует отношение к себе как субъектам культуры.

3. Еще одним продуктивным ходом на начальных этапах работы над проектом представляется знакомство детей с несколькими противоположными друг другу способами творчества, работы с предложенной ситуацией. Педагог, ведущий участка проекта как бы задает несколько «крайних» точек, способов решения

проблемы — в пространстве между ними или за ними участники проекта ищут свои способы отношения к предложенной ситуации, получая одновременно и образец, которому можно следовать, и пример «от противного», знакомство с которым вызывает интерес и желание «сделать по-другому», «сделать по-своему». Осмысление сути этой разницы между предложенным вариантом и своим («Как именно я сделаю по-другому?») обеспечивает выход в пространство субъективной реальности участника.

В рамках описываемой мастерской (рассматривающей, повторимся, миф, в первую очередь, как эмоциональное осмысление действительности) такими «крайними точками» стали сообщения о полинезийской мифологии как образце радостного, умиротворенного взгляда на действительность и в противовес ей — о скандинавской мифологии, передающей представление о жизни как о суровом, безжалостном, враждебном человеку пространстве. Предложение попробовать сочинить свой вариант мифа, таким образом, было воспринято детьми как предложение найти свою тональность, свое звучание в понимании мира — и лишь затем уложить его в соответствующий сюжет. Интересно, что из 5-ти участников мастерской ни один человек в полной мере не повторил тональности и, соответственно, сюжетов мифологий-примеров — во всех случаях организаторы получили работы, выдержанные в новых эмоциональных ключах: философски-рассудительном, лирическом, шуточном, неконформистском...

4. Для обеспечения свободы выбора и самовыражения в предложенном для работы пространстве представляется полезным задать несколько различных тематических направлений проектной деятельности (при условии, что материал, положенный в основу задания, позволяет такой подход).

В установочной части мастерской участникам была предоставлена краткая информация о различных видах мифов (космогонических, антропогонических, эсхатологических...), а предложенное задание ориентировало их на создание любой из разновидностей мифологических сюжетов либо же целой мифологии (как соединения этих сюжетов). В зависимости от сферы интересов и выбранной тональности участники мастерской выбрали различное тематическое наполнение своих работ.

5. Обязательным условием скорого и целенаправленного включения в проектную деятельность оказалось предоставление участникам материальной опоры для творческого осмысления задания — этот прием позволил им сосредоточиться как на самом задании, так и на собственных эмоциях, ассоциациях; он уберегает от рассеянности, разброса идей, оттягивания начала работы над проектом.

На этапе постановки проблемы участникам мастерской по мифологии были предложены распечатанные цветные изображения фантастических миров и фотографии пейзажей. Дети могли выбрать для работы любое из изображений, представить себе существ, живущих в изображенном мире, и предположить, какие мифы они могли сочинить. При этом с участниками мастерской отдельно была обговорена свобода их взаимодействия с предложенным раздаточным материалом: они могли оформить свои мифы как отдельные тексты, могли подписать отдельные текстовые фрагменты рядом с выбранным изображением, могли дополнить его своими графическими элементами. Данный режим работы оказался очень востребован участниками мастерской: они достаточно быстро включились в работу, определились с концепцией творчества и действовали, сочетая сочинительство и рисование.

К обязательным принципам организации проектной деятельности, обеспечивающим ее антропологически значимый характер, следует отнести также определение достаточного количества времени для работы участников над проектом, позволяющее им выбрать комфортный индивидуальный режим работы; обеспечение возможности участникам проекта взять паузу в их работе и продолжить ее после перерыва (см. об этом подробнее: [2]); создание возможности выбора формы презентации результатов своей работы.

Педагог, организующий творческую проектную деятельность, может осуществить выход и на иную профессиональную позицию — тьюторского сопровождения работы детей. Очевидно, целью работы педагога в этом качестве должна быть помощь детям в осознании их позиции, поддержка детей в осуществлении ими рефлексивной деятельности, — в таком случае тьюторское сопровождение окажется особенно уместным на этапах работы детей над проектом и его презентации. Личностными же результатами продуктивной работы педагога в этом качестве станет опыт ценностного отношения

к порожденному участниками проекта содержанию; навык задавания вопросов, направленных на уточнение идей и способов их воплощения; навык содержательного подведения итогов работы, в ходе которого будут отмечены все индивидуальные достижения участников.

Литература

1. Зверев С.М., Леонтович А.В., Рябцев В.К., Ряшина В.В., Слободчиков В.И., Теплова А.Б. Антропологический подход в развитии воспитания и социализации детей и молодежи: Монография / Под ред. Рябцева В.К. — М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО». 2019. — 487 с.
2. Монасевич З.Л., Чернявская Н.В. Вариативный повтор творческой задачи как форма посреднического действия (статья). // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: «забота о себе» и построение индивидуальной образовательной программы. Материалы X Международной научно-практической (XXII Всероссийской тьюторской конференции) 31 октября — 1 ноября 2017 г. М.: «Буки-веди», 2017 г. — С.64–69.
3. Слободчиков В.И. Антропологический смысл исследовательской работы школьников // «Развитие личности». № 1. 2006. С. 236–244.

Возможности тьюторского сопровождения в самонаправленном обучении

Шилкина Наталья Евгеньевна

Московский Городской Педагогический Университет
магистрант, 2 курс
г. Москва
nesh@mail.ru

Аннотация: В образовании взрослых большое значение имеет концепция самонаправленного обучения (*self directed learning, SDL*). Этот термин возник в области образования взрослых в 1970-х годах и сейчас переживает второе рождение.

Эта обзорная статья фокусируется на рассмотрении становления *SDL*, а также основных аспектов и принципов самонаправленного обучения и приводит к размышлению о возможностях тьюторского сопровождения в самонаправляемом обучении.

Ключевые слова: Самонаправленное обучение, тьюторское сопровождение.

The possibilities of tutor assistance in self-directed learning

Natalia Shilkina

Moscow City University
master's student, 2nd year
Moscow
nesh@mail.ru

Annotation: The concept of self-directed learning (*SDL*) is of great importance in adult education. This term originated in the field of adult education in the 1970s and is now experiencing a rebirth.

This review article focuses on the formation of *SDL*, as well as the main aspects and principles of self-directed learning and leads to reflection on the possibilities of tutor assistance in self-directed learning.

Keywords: Self-directed learning, *SDL*, tutor assistance.

История самонаправленного обучения. Часть исследователей зарождение самонаправленного обучения относят к классической античности, апеллируя к греческим философам: Сократ, Платон, Аристотель [1]. Но только в 1859 г. Самуэль Смайл (Samuel Smiles), опубликовав книгу «Самопомощь» (Self-Help) и введя в ней такие понятия как «самопомощь» (self-help), «самосовершенствование» (self-improvement) и «самообразование» (self-education) заложил первые принципы данного направления [2].

В 60-х годах — 20-го века самонаправленное обучение стало объектом интереса сразу ряда ученых и исследователей, благодаря которым и приобрело популярность как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

В 1961г. выходит книга Сирила Хоула «Пытливый ум» (Cyril Houle The Inquiring Mind), в которой автор вывел из тени самонаправленное обучение и отметил его важность в обучении взрослых.

Разработки Хоула послужили толчком для продолжения работы в этом направлении его учеников — Аллена Туфа (Allen Tough) и Малкольма Ноулза (Malcolm Knowles).

Tough дал всестороннее описание самостоятельного обучения (например, A. Tough, *Learning without a Teacher: A Study of Tasks and Assistance during Adult Self-Teaching*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, ON, USA, 1967. A. Tough, *The Adults's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, ON, USA, 1971.) Он пришел к выводу, что взрослые тратят значительное количество времени на то, что он называл «учебными проектами с целью приобретения и поддержания конкретных характеристик и навыков или изменения тем или иным образом» [3].

Параллельно с исследованиями Туфа свои исследования образования взрослых проводил Малкольм Ноулз, результатом которых стала книга, вышедшая в 1970г «Современная практика образования взрослых: андрогогика против педагогики» (M.S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, New York, NY, USA, 1970).

Следом за этой книгой, в 1975г. Ноулз выпускает еще одну — «Самостоятельное обучение: руководство для учащихся и учителей» (M.S. Knowles, *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Association Press, New York, NY, USA, 1975).

Определение Ноулза самонаправленного обучения наиболее часто цитируется по сей день и приводится, как одно из классических: «self-directed learning is a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes» [4]. «Самонаправленное обучение — это процесс, в котором люди берут на себя инициативу, прибегая или не прибегая к помощи других, в диагностике своих потребностей в обучении, формулировании целей обучения, выявлении людских и материальных ресурсов для обучения, выборе и реализации соответствующих стратегий обучения и оценке результатов обучения».

Важным элементом концепции Ноулза является опыт человека. Ученый утверждал, что «для взрослых их опыт — это то, кто они есть» [5]. Эта конструкция отсылает нас к 20-м годам 20 столетия и исследованиям Эдуарда Линдемана (Eduard Lindeman), который рассматривал цель образования взрослых как открытие смысла опыта: “We live in freedom when we are conscious of a degree of self-direction proportionate to our capacities” (Мы свободны, когда мы понимаем степень нашей самонаправленности, пропорционально нашим возможностям) [6].

Основываясь на идеях Ноулза и Линдемана, Стивен Д. Брукфилд (Brookfield, S. D.) развивает идею важности опыта в самонаправленном обучении: “In emphasizing how self-directed learning is a process of sorting through our experiences, and understanding how they have been shaped by external influences, I am building on one of the most hallowed elements in the adult educational tradition. This is the belief that what makes the field unique is its emphasis on helping adults come to understand meaning of their own experiences in their own terms, rather than in terms and categories imposed from without. Of all the ideas that can be identified as quintessentially adult educational, the emphasis on honouring and analysing people's experience has the clearest intellectual lineage” «Подчеркивая, что самостоятельное обучение является процессом «переработки» нашего опыта, и понимая, как он был сформирован под внешним воздействием, я опираюсь на один из самых существенных элементов в образовательной традиции для взрослых. Это убеждение, что то, что делает эту область уникальной, — это ее акцент на том, чтобы помочь взрослым прийти

к пониманию смысла их собственного опыта в их собственных терминах, а не в терминах и категориях, навязанных извне. Из всех идей, которые могут быть идентифицированы как квинтэссенция образования для взрослых, акцент на почитание и анализ опыта людей имеет самую четкую интеллектуальную линию [7].

Текущая ситуация усилила внимание к самонаправленному обучению. Новые технологии, доступность ресурсов, всевозможного контента, необходимость длительной изоляции, проблемы в экономике и требования постоянного обучения и саморазвития в связи с нестабильностью рынка труда повысили интерес к самонаправленному обучению не только со стороны исследователей, но и со стороны взрослых самонаправленных «учащихся», которых становится все больше по всему миру.

Что такое самонаправленное обучение? Самонаправленное обучение на текущий момент — это многогранная концепция, к которой нельзя подходить с одной точки зрения.

Самонаправленное обучение влечет за собой принятие человеком инициативы и ответственности за свое собственное обучение. Вы вольны ставить цели и определять, чему стоит учиться. Обучение может проходить как внутри, так и за пределами учебных заведений. Если к обучению привлекается учитель, он должен выполнять функцию посредника в обучении, а не передатчика знаний и информации.

Гаррисон (Garrison) выделяет общие идеи для всех концепций SDL. Это личный контроль над одним или обоими частями процесса обучения — планированием (постановка целей) и управлением (поддержкой обучения) [8].

Кроме того, он же подчеркивает, что конечной целью самонаправленного обучения не обязательно является полностью автономное обучение, так как это скорее вопрос степени автономности, а не изоляции обучающегося.

Еще одним аспектом SDL, по мнению Гаррисона, является не только наличие возможности обучения, но и способности обучающегося принимать решения об обучении.

Таким образом, базовыми аспектами SDL становятся:

- самоуправление
- самоорганизация
- мотивация обучающегося.

Резюмируя концепцию Гаррисона и его последователей, можно сказать, что в широком смысле самоуправляемое обучение описывает процесс, с помощью которого люди берут на себя инициативу, прибегая или не прибегая к помощи других:

1. в диагностике своих потребностей в обучении;
2. формулировании целей обучения;
3. выявлении людских и материальных ресурсов для обучения;
4. выборе и реализации соответствующих стратегий обучения;
5. оценке результатов обучения.

Еще одну интересную концепцию SDL предлагает Кэнди (Candy). Он выделяет только 2 аспекта SDL.

Первый — это контроль в институциональной среде (от полного контроля педагога до полного контроля обучающегося). По мнению Кэнди, ориентация на автономию ограничила понимание самонаправленного обучения, что привело к несоответствию при его реализации в образовательной среде. Если учащемуся не хватает соответствующих навыков или уверенности в себе для самонаправленного обучения, быть автономным не имеет смысла.

Второй аспект — это контроль учащихся в ситуациях, выходящих за рамки формальной институциональной среды. То есть студент самостоятельно принимает решения об обучении, например, что должно быть изучено, где брать материалы, как оценивать результаты обучения. Кэнди называет это «автодидактикой» [9].

На текущий момент тема SDL получила достаточно широкий интерес, и концепции, которые были предложены в 70-90-х годах активно пересматриваются и дополняются исходя из текущих реалий.

Возможности тьюторского сопровождения самонаправляемого обучения. Исходя из краткого описания основных вех становления SDL и его базовых аспектов, можно отметить, что самонаправляемый обучающийся на разных этапах своего обучения вполне может рассчитывать на помощь и сопровождение со стороны антропологов, в том числе на тьюторское сопровождение, как наиболее релевантное с точки зрения своего функционала и возможностей.

Тьютор, по сути своей, работая с каждым из перечисленных выше аспектов, может взять на себя функции сопровождения в диагностике потребностей обучающегося, в формировании целей обучения, именно опираясь на предыдущий опыт самонаправленного обучающегося, как основу и базис для построения наиболее приемлемых траекторий развития.

Так как одним из направлений деятельности тьютора является формирование избыточной ресурсной среды. С этой точки зрения существенным вкладом тьютора может стать выявление и помощь самообучающемуся в формировании ресурсного поля.

Вполне возможно, некоторым обучающимся может быть необходима помощь в выборе стратегии обучения или оценке результатов.

Каждый шаг самонаправленного обучения требует от обучающегося пересмотра своих целей и оценки направления дальнейшего развития, а это возможно с использованием рефлексивных техник, которыми обладает любой тьютор.

Таким образом, основной задачей тьютора при работе с самонаправляемым обучающимся может стать оценка этапа, на котором находится обучающийся, помощь во всестороннем изучении предыдущего опыта, определение затруднений, с которыми столкнулся обучающийся, и сопровождение в требуемом аспекте SDL или комплексно.

Литература

1. Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition), Oxford: Pergamon Press. Reprinted here by permission.
2. <https://oll.libertyfund.org/title/smiles-self-help-with-illustrations-of-character-and-conduct>
3. A. Tough, "Major learning efforts: recent research and future directions," *Adult Education*, vol. 28, no. 4, 1978. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED156828.pdf>
4. M. S. Knowles, *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Association Press, New York, NY, USA, 1975.
5. Knowles, M. (1991) *The adult learner: A neglected species*. (4th. edn.), Houston: Gulf Publishing.

6. E.C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, Harvest House, Montreal, USA, 1926.
7. Brookfield, S. D. (1994). 'Self-directed learning', in YMCA George Williams College ICE301 Lifelong learning, Unit 1 Approaching lifelong learning. London: YMCA George Williams College. Available in the informal education archives. <https://infed.org/mobi/self-directed-learning/>
8. D. R. Garrison, "Self-directed learning: toward a comprehensive model," *Adult Education Quarterly*, vol. 48, no. 1, pp. 18-33, 1997. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11178153>
9. P.C. Candy, *Self-direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, USA, 1991.

Сопровождение сюжетно-ролевой игры как антропопрактика

Шишкина Наталия Юрьевна

Московский городской педагогический университет
магистратура «Тьюторство в образовании»
студент 2 курса
г. Москва
happy1000@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается сюжетно-ролевая игра как опыт антропопрактики для тьютора, где преодолевается ситуация неопределенности. В этом процессе тьютор, как сопровождающий, может участвовать как бы изнутри, в игровом взаимодействии с ребенком, получая при этом опыт нового знания о себе. Особенность игры, как антропопрактики, заключается в том, что практика самостроительства происходит совместно с ребенком, в диалогичности и со-бытии.

Ключевые слова: Ситуация неопределенности, сюжетно-ролевая игра, личность, диалогичность, инициатива, антропопрактика, со-бытие.

Accompaniment of a plot-based role-playing game as an anthropopractic

Shishkina Natalia Yurievna

Moscow City University
Master's program "Tutoring in Education"
2nd year student
Moscow city

Annotation: The article examines the role-playing game as an anthropopractic experience for a tutor, where the situation of uncertainty is overcome. In this process, the tutor, as an accompanying person, can participate from the inside, in play interaction with the child, while gaining experience of new knowledge about himself. The peculiarity of the game, as an anthropopractic, is that the practice of self-construction occurs together with the child, in dialogicity and co-existence.

Keywords: Situation of uncertainty, role-playing game, personality, dialogicity, initiative, anthropopractic, co-existence.

В наше время функция учителя, как носителя знаний, умений и навыков, уже не столь эффективна, поскольку не отвечает потребностям постиндустриальной эпохи (эпохи постмодерна), в которой мы живем. Сегодня востребован учитель, как носитель опыта и практик самостроительства, отрефлексированных до уровня компетентности («конституирования себя», техники строительства себя, практики индивидуальной трансформации) — опыта антропопрактики.

Антропологическую практику можно определить как деятельность субъекта, целью которой является, говоря словами В.И. Слободчикова, «становление в нем подлинно человеческой ипостаси, где главным результатом должно стать развитие человека во всех его духовно-душевно-телесных измерениях, человека — как жизнеспособного индивида, как субъекта собственной жизни и деятельности, как личности во встрече с Другими».

«Антропопрактика — преобразование «внутреннего мира» человека (новообразования, свойства качества Человека), самим Человеком, либо с помощью Другого. По сути, это преодоление Человеком возникающих трудностей в его восхождении к себе (идея лестницы). Антропопрактика «живет» в социальном времени (не путать с физическим временем)» [5].

Структура антропопрактики (внутренние и внешние значимые компоненты): переживание, встреча, диалог, проба (как субъективация в деятельности). Можно еще добавить удивление и открытие.

Для тьютора компонентом антропопрактики, так же, является, на наш взгляд, наличие ситуации неопределенности и опыт обретения/нахождения опор в данной ситуации. Такая антропопрактическая тенденция наметилась еще и потому, что одним из вызовов современному образованию является умение педагога взаимодействовать с ребенком, как с личностью. Что должен уметь такой педагог? Прежде всего, вступать в диалог с любым учеником, понимать его проблемы, побуждать его к усилию самопреодоления, победы над своими слабостями и оказывать ему поддержку, когда он готов к такому усилию.

Отсюда возникает вопрос: какой собственный экзистенциальный и образовательный опыт должен получить будущий педагог и тьютор, чтобы адекватно помогать другому человеку в построении своего образа и его реализации?

Педагогу и тьютору, как человеку, который сопровождает изменение других, сначала нужно научиться изменять себя, получить опыт личного отрефлексированного роста, изменений и преодолений себя, действий в ситуациях неопределенности. Все это составляет сущность антропопрактики, как «практики себя», «практик типа «само», т. е., таких, в которых и субъектом и объектом преобразований и трансформаций является один и тот же человек». (М. Фуко). Чтобы взаимодействовать с ребенком, как с личностью, педагог должен сам пройти опыт становления себя как личности, что отчасти дается посредством антропопрактик. Это живая исследовательская работа, которая происходит здесь и сейчас, с полным погружением в ситуацию [3].

На взгляд В.М. Розина «сущность антропопрактики невозможно выявить и проанализировать, если не задавать позицию личности. Именно личность как человек, действующий самостоятельно (не по традиции, не как социальный индивид), пытающийся выстраивать свою жизнь, выходит на особые практики, в которых объектом преобразований и трансформаций является он сам».

К сущностным характеристикам личности, как отмечает В.М. Розин, относятся самостоятельное поведение и выстраивание своего мира (приватной реальности) и себя в нём. «Самостоятельное поведение означает наличие выбора, поступка, выстраивания своей жизни, предполагает индивидуальную реакцию на жизненную ситуацию» [7].

Возникает вопрос: откуда берет начало, где закладывается основы, ростки и первый опыт выбора, поступка, выстраивания/опробования своего сюжета, самостоятельного и осознанного поведения ребенка, первый опыт проявления инициативы? На наш взгляд это сюжетно-ролевая игра, свободная игра ребенка с Другими, где инициатива, по Д.Б. Эльконину, опробуется [10].

Из понимания важности опыта антропопрактики для педагога и тьютора, возникает необходимость создания пространств и мест, где процесс субъективации в деятельности строится и может состояться только, если педагог или тьютор готов принять себя в ситуации

неопределенности, готов к подлинной диалогичности с ребенком. При этом, проба, как субъективация в деятельности, подразумевает и право на ошибку и безоценочность.

Мы понимаем, что «диалоговые отношения» — это основная часть профессиональной тьюторской компетенции [4]. В основу взаимоотношений кладется принцип «понимания»: я вживаюсь в позицию «другого», потом возвращаюсь на свое место, я позволяю «другому» быть другим. Диалог — это событие (событие встречи). Диалог — это не манипуляция, позиция манипулятора «монологична», он видит «Другого» только затем, чтобы использовать его качества (навязать ему свой метод мышления).

Диалогическая позиция рассматривает «Другого» не как объект воздействия, но как участника разговора (позиция тьютора предполагает свою собственную включенность, в процессе взаимодействия меняются оба) [11].

Сопровождение сюжетно-ролевой игры несет в себе потенциал практики строительства себя, практики со-бытия, как совместного бытия в моменте. Игра — как один из феноменов бытия [8], это всегда взаимодействие с Другим, соотнесение своего замысла с замыслом другого игрока, умение слушать и слышать Другого.

Для педагога, работающего с детьми младшего школьного возраста, умение взаимодействовать в сюжетно-ролевой игре, опускаться на уровень диалога с ребенком, как Другим — ресурсная практика. Ситуация неопределенности, когда взрослый оказывается по-детски беспомощным в средствах, без опор — обладает большим потенциалом для роста и самостроительства, так как, после того момента, как играющий взрослый признает именно для себя свою беспомощность, начинается поиск опор в себе. Отсюда возникает понимание про себя и про ребенка: что если не страшно, игрово, то поиск опор ведется продуктивнее.

Если действия как взрослого, так и ребенка будут пробными и инициативными [9], то в этом случае возможен диалог со смыслами. Критерием игрового пространства здесь будут: провокативность, пробные и инициативные действия, как взрослого, так и ребенка.

У большинства людей понятие «игра» вызывает такие ассоциации, как сумбур, беспорядок. Однако Й. Хёйзинга высказывает обратное мнение: «игровое пространство создает внутри себя безусловный порядок». Тезис заключается в том, что культура возникает в форме игры, культура первоначально разыгрывается.

Игра — это всегда материал и предмет опробования своих представлений. Ценности игры для играющего — в возможности попробовать разное, получить опыт самоопределения.

Неопределенность игровой ситуации заключается в том, что процесс («ребенок живет процессами и состояниями», [2]) важнее результата, все происходит здесь и сейчас, при этом качество и удовольствие от игры зависит от умения услышать Другого, умения встроиться в сюжет Другого, сохранив при этом свою линию, реализовав свой замысел.

Особенность игры, как антропопрактики, заключается не только в ситуации неопределенности, но и в том, что практика самостроительства происходит совместно с ребенком, в со-бытии. И, несмотря на БОЛЬШОЙ опыт педагога или тьютора, ситуация неопределенности уравнивает в некоей отправной точке и взрослого и ребенка. При этом каждый из игроков получает свой взаимно обогащенный опыт.

По В.С. Библеру личность характеризуется не только «самодетерминацией», но «преодолением культурной и социальной обусловленности». Уникальная личность стремится преодолеть социальную и культурную обусловленность и нередко входит в противоречия со сложившимися в обществе представлениями [1].

Что значит для ребенка подросткового возраста преодолевать культурную обусловленность?

На наш взгляд, это — проявление инициативы, понимаемой, как выход за рамки наличной ситуации, потребность изменить текущее положение дел в соответствии с собственным замыслом [9, 6]. В сюжетно-ролевой игре сопровождающий может наблюдать, как ребенок сам выстраивает для себя «вызов», входя в противоречие с замыслами других игроков, проявляя себя, пока спонтанно и ситуативно, как уникальная личность.

Мы придерживаемся той точки зрения, что в игре опробуются и закладываются зачатки уникальной личности — и в этом процессе взрослый может участвовать как бы изнутри, в игровом взаимодействии с ребенком, получая при этом опыт нового знания о себе. Главными условиями взаимодействия с ребенком, как с личностью будут:

1. Взаимно-активное действие.

«В односторонне активном действии, считает Г.А. Цукерман, не важно, от кого исходит активность — от взрослого, отдающего приказы

или приглашения, или от ребенка, успешно и привычно манипулирующего взрослым. Важно, что действие осуществляется по замыслу одного из партнеров. И в этом замысле оставлено место для предсказуемых ответов другого партнера.

Взаимно-активное действие строится по двум замыслам. Эти замыслы не совпадают, их приходится постоянно координировать... Вот это индивидуальное, то, что появляется в месте встречи и взаимообогащения двух замыслов, и составляет смысл совместного действия, которое по своей природе неаддитивно, несводимо к сумме составляющих двух действий».

2. Диалогическая позиция. Поиск новых возможностей в диалогическом взаимодействии позволяет тьютору и его подопечному выйти в открытое образовательное пространство [11].
3. Умение занять одну из неавторитарных позиций сопровождающего: включенного игрока или наблюдателя-фасилитатора.

Литература

1. Библер В. С. Образ простеца и идея личности в культуре средних веков. // Человек и культура. М.: Мысль, 1990 С. 91-125.
2. Веракса Н. Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018 Т. 14 № 2 С. 102-108.
3. Дудчик С.В., Грачёва Н.Ю. Сюжетно-ролевая игра как средство становления самости школьника // «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» — развитие личности; становление субъектности; формирование self skills». / Материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции) 27-28 октября 2020 г. / Научные редакторы: Е. А. Волошина, Т. М. Ковалева, А. А. Теров — М.: Ресурс, 2020. — 384 с.
4. Дудчик С. В., Ковалева Т. М. Технологическая подготовка тьютора: содержание, технологии и методики освоения технологий // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 3 (44). С. 369-375.
5. Невзоров М. Н. Теоретические основы проектирования антропоориентированного педагогического процесса: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. — Хабаровск, 1999. — 347 с.

6. Психология игры и сказки. Хрестоматия. — М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. — 85 с.
7. Розин В. М. Понятие и типы антропопрактик // «Вестник НГУЭУ», № 3, 2017.
8. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий. Статьи по истории культуры / Й. Хейзинга. М.: Айрис-пресс, 2003. — 496 с.
9. Эльконин Б.Д., Семенова В.Н. Условия инициации пробного действия // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14 № 3 С. 93–100.
10. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Владос, 1999 г. — 360 с.

Интернет-документы

1. Дудчик С. В. Тьюторское сопровождение: диалогическая позиция тьютора // ЧиО. 2017. № 1 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-dialogicheskaya-pozitsiya-tyutora> (дата обращения: 04.09.2021).
2. Цукерман Г. А. О поддержке детской инициативы — Культурно-историческая психология — 2007. Том. 3, № 1. Электронный ресурс: https://psyjournals.ru/kip/2007/n1/Tsukerman_full.shtml

Развитие и самоактуализация тьютора в процессе деятельности

Яковлева Людмила Александровна

Московский городской педагогический университет

Магистрант 2 курса магистратуры

«Тьюторство в цифровой
образовательной среде»

г. Тюмень

l.a.yakovleva5@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются аспекты «практик себя» и самоактуализации, которые проявляются во взаимодействии тьютора и тьюторанта и отражают возможности для личностного и профессионального роста и развития тьютора в процессе реализации деятельности.

Ключевые слова: Антропопрактика, практики себя, взаимодействие, самоактуализация, требование к профессии, компетенции.

Development and self-actualization of a tutor in the activity's process

Yakovleva Lyudmila Alexandrovna

2nd-year student of the master's degree program

“Tutoring in the digital educational environment”

of Moscow City University

Tyumen

l.a.yakovleva5@gmail.com

Annotation: The article discusses aspects of “the self — practice” and self-actualization, which are appeared in the interaction of a tutor and a student and reflect the possibilities for personal and professional growth and development of a tutor in the process of implementing activities.

Keywords: Anthropopractice, practice of oneself, interaction, self-actualization, requirement for profession, competence.

На данном этапе трансформации образования становится актуальным такое понятие, как «антропопрактика». Существует довольно большое количество исследований, авторы которых занимаются суммацией смыслов и определений понятия «антропопрактика». Так, например, в трудах Т.М. Ковалёвой суть тьюторства раскрывается в контексте реализуемой антропопрактики, то есть деятельности, направленной на развитие человека. Рамка индивидуализации, которая определяет рабочее пространство для тьютора, задаёт вектор его усилий в отношении «совокупности...процессов самосознания, самоопределения, строительства собственной жизни», становления субъектности, «конституирования себя» [2, с.73] со стороны тьюторанта. Однако учитывая данный функционал, на наш взгляд, неправильно было бы ограничиться исключительно характеристиками эффектов, получаемых тьюторантом, тем более, что в понимание антропопрактики в качестве одного из основополагающих включено понимание практик типа «само» и «практик себя», то есть таких, «в которых и субъектом, и объектом преобразования и трансформаций является один и тот же человек» [3, с.18].

Практики себя, по словам С.С. Хоружего, являются практиками аутотрансформации субъекта [4, с. 277]. Со ссылкой на понимание М. Фуко, С.С. Хоружий уточняет, что практики себя направлены на «преобразование в некое состояние, «сообразное с истиной», которое «придает завершенность субъекту... позволяет ему сбываться», стать «сбывшимся», «получившим завершенность, истинным собой». Особенно интересным в данном контексте является упоминание автором цитаты С. Киркегора, утверждавшего, что «истина не дается субъекту простым актом познания...нужно, чтобы субъект менялся» [4, с.278]. То есть человек должен перейти к действиям по работе над собой, включиться в процессы, определяющие его настоящий момент, а может, и будущие события. Это, в свою очередь, сможет обеспечить изменения как на физическом, так и умственном, духовном уровнях.

Подобные перемены и достижение этапа «обретения самого себя», согласно точке зрения Т.М. Ковалёвой, возможно лишь во взаимодействии с другим [2, с.76]. Так, совместная с тьютором работа тьюторанта в направлении реализации «практики себя», стремления к саморазвитию, позитивной аутотрансформации способна значительно увеличить эффективность этого взаимодействия. Помимо прочего, в таком

случае существует вероятность оптимизации сроков происходящих процессов, связанных с самоактуализацией, самореализацией и самоопределением. Однако, по нашему мнению, подобные эффекты стоит рассматривать не только как результат процесса, разворачивающегося в отношении тьюторанта, а в качестве итогов взаимопользовательного акта, которые находят своё отражение в личностном и профессиональном росте тьютора как специалиста. Подтверждение данному тезису мы находим в описании понятия антропопрактики с точки зрения проектной и гуманитарной стратегии: «Человек может сделать себя объектом собственной деятельности (проектной или инженерной) и получить на выходе то, что замышлялось» [3, с.29].

Нельзя не согласиться, что данная ситуация возможна только в том случае, если у тьютора есть цель личностного и профессионального развития.

Тем не менее, многие практикующие специалисты отмечают, что наибольшей эффективности в работе получается достичь в том случае, если использованный инструмент или техника работы были опробованы специалистом на себе. Важным является момент присвоения или адаптации «под себя». Конечно, плодотворность данного подхода к подготовке ко взаимодействию с тьюторантом обеспечивается, в том числе, благодаря более уверенной подаче со стороны специалиста. Однако нельзя полностью исключить ценность момента передачи присвоенного опыта и способности тьютора говорить с тьюторантом «на одном языке», выстроить контакт, соотнести опыт, полученный тьюторантом в ходе совместной работы, со своим собственным. Важным представляется и то, что все перечисленные компетенции мы также можем найти в тезисах по основным особенностям профессионального общения [1, с. 175]. Так, уровень коммуникации с тьюторантом зависит от сформированности у специалиста компетенции познать самого себя, познать тьюторанта в контексте организации его образовательной деятельности, а также умения правильно оценить ситуации и степени развития коммуникативности.

Следует отметить, что далее в расшифровке сути «познания тьюторанта тьютором» представлен целый ряд способностей, которыми тьютор должен обладать. Данный перечень включает:

- общую оценку образовательного и личностного потенциала тьюторанта;

- выявление образовательных запросов и потребностей, интенций и устремлений;
- оценку образовательных мотивов и намерений;
- оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека;
- умение «читать» позы, жесты, мимику, пантомимику.

Также мы можем познакомиться с характеристикой понятия «познавание тьютором самого себя». Оно включает способность к оценке:

- собственных профессиональных знаний, способностей и возможностей;
- своего характера и других черт личности;
- того, как тьютор воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих его людей, особенно субъектов образовательного процесса.

В число остальных компетенций, которыми должен обладать тьютор, вошли:

- умение правильно оценить ситуацию общения (наблюдение за обстановкой, выбор её наиболее информативных признаков);
- адекватность восприятия и оценки образовательного смысла и потенциала, а также социального и психологического контекста ситуации;
- коммуникативная компетентность [1, с. 175].

Помимо вышеуказанных требований к тьютору, важнейшая роль отведена ценностным характеристикам профессии, включающим гуманистическую направленность личности, неприятие давления, манипулирования, открытость, соблюдение принципов индивидуализации и конфиденциальности, уважение к личности тьюторанта, учёт «возрастных, национальных, конфессиональных, гендерных, психологических и иных особенностей» [1, с. 176], соблюдение принципов «Этического кодекса тьютора» [5] и другие не менее важные аспекты. В качестве одного из главных аспектов упоминается субъектность тьютора в образовательной деятельности, которая также подразумевает активную профессиональную и личностную позицию [1, с. 176].

Следует отметить точку зрения В.М. Розина касательно концептов массовости и уникальности. В этом смысле представляется перспективным направление обсуждения массового и уникального концепта, имеющего отношение к профессиональному аспекту.

Так, специалист, работающий в сфере тьюторства, с одной стороны, должен проявляться в качестве профессионала, придерживающегося определённых «массовых» системных рамок, заданных для всего тьюторского сообщества профессиональным стандартом, компетентностными требованиями, ценностными установками и этическим кодексом. С другой стороны, «присвоив» их, то есть сделав следование вышеуказанным «правилам» частью своей повседневной практики, он свободно выбирает аудиторию (по возрастным признакам, по типу запроса и др.), форму (очное или онлайн-взаимодействие), техники и инструменты, которые воспринимаются им как наиболее эффективные и т.д.. Таким образом, тьютор приобретает качества уникального специалиста и в этой позиции способен совершить акт самоопределения и реализовать способность действовать в профессии в соответствии с принятыми профессиональными установками и стандартами, демонстрируя тем самым «своё видение действительности, которое он нащупывает, постигая свою жизнь... мир» и профессию [3, с. 27].

Следуя данной логике, можно сделать вывод о том, что в процессе профессиональной деятельности тьютор получает возможность реализовать свой личностный, творческий и профессиональный потенциал, то есть самоактуализироваться, «стать человеком, максимально приблизившимся к вершинам своего потенциала, прежде всего творческого» [1, с. 39].

Важно констатировать, что разворачивание подобного сценария возможно лишь в случае осознанного отношения к профессии и миссии тьютора. Таким образом, реализация профессиональной деятельности в качестве тьютора становится мощным стимулом к внутренним и внешним преобразованиям, представляет собой позитивный феномен на современном рынке труда. Тренды осознанности и непрерывного образования, популярность которых активно набирает обороты, свидетельствуют о необходимости разработки образовательных программ, направленных на процесс самоактуализации и развитие тьюторских компетенций, и предназначенных представителям различных возрастных, профессиональных, гендерных и др. рода категорий.

Литература

1. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова, (Смолик) С.Ю., Теров, А.А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М. — Тверь: «СФК-офис», 2012. 246 с.
2. Ковалева Т. М. Тьюторство как антропопрактика / Т.М. Ковалева // Человек.RU. — 2016. — № 11. — С. 71–81.
3. Розин В. М. Понятие и типы антропопрактик / В.М. Розин // Человек.RU. — 2017. — № 12. — С. 13–33.
4. Хоружий С.С. Фонарь Диогена. М.: ИНСТИТУТ СВЯТОГО ФОМЫ, 2010. 376 с.

Интернет-документы

1. Этический кодекс тьютора [Электронный ресурс]. URL: http://kmo59.ru/images/kodeks_tutor.pdf (дата обращения: 13.09.2021).

СБОРНИК

**материалов XIV Международной
научно-практической конференции
(XXVI Всероссийской научно-практической
конференции)**

Издается в авторской редакции

Издательская группа:

В. В. Чернякина

Т. С. Андросов

А. В. Высоцкий

А. В. Логинова

Д. П. Куваева

А. С. Китова

Е. Г. Пронина

Издательство «ДПК Пресс»

г. Москва, ул. Самокатная, 4а, с.1

+7 (495) 724-34-86; +7 (495) 788-83-81

www.dpk-press.ru

Отпечатано в типографии «ДПК Пресс»

Формат 60х90/16. Гарнитура «Greta Text Pro».

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Подписано в печать 21.10.2021 г.

Тираж 500 экз.