

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

Межрегиональная общественная организация
«МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ ТьюТОРСКАЯ АССОЦИАЦИЯ»



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
XI МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
ТьюТОРСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(XXIII ВСЕРОССИЙСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ)
«ТьюТОРСТВО В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ:
ИДЕЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИИ ПОСРЕДНИЧЕСТВА»**

30–31 октября 2018 г.

Москва
2018

УДК 373.1.013(082)
ББК 74.202я43
Т95

Т95 Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества. Материалы XI Международной научно-практической конференции (XXIII Всероссийской конференции) 30–31 октября 2018 г. / Научные редакторы: Т.М. Ковалева, А.А. Теров, технический редактор: Н.В. Лебедева, 2018. – 256 с.

Научные редакторы:
Т.М. Ковалева, д-р пед.наук, проф., МГПУ
А.А. Теров, канд.пед.наук, МГПУ

ISBN 978-5-6040292-0-6

В сборник включены материалы XI Международной научно-практической конференции (XXIII Всероссийской конференции) «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества», которая состоялась 30– 31 октября 2018 г. на базе ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет при участии Межрегиональной тьюторской ассоциации.

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

УДК 373.1.013(082)
ББК 74.202я43

- © Московский городской педагогический университет, 2018
- © Межрегиональная тьюторская ассоциация, 2018
- © Коллектив авторов, 2018

ISBN 978-5-6040292-0-6

СОДЕРЖАНИЕ..... 2

**РАЗДЕЛ I. ПОСРЕДНИЧЕСКАЯ МИССИЯ ТЬЮТОРА:
СУТЬ ВОПРОСА, АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И
РАЗМЫШЛЕНИЯ** 8

КОВАЛЕВА Т.М.

О посреднической функции тьютора в современном
социальном кон-тексте 8

РОЗИН В.М.

Дискурс посредничества как средство тьюторского
мышления 12

ПОПОВ А.А.

Открытая образовательная задача как
«деперсонифицированный» посредник в
индивидуализированном образовательном процессе .. 22

ТЕРОВ А.А., КУЗНЕЦОВА Е.И.

Посредническая функция тьютора в условиях
сопровождения проектной деятельности тьюторанта . 33

ХАЧАТРЯН Э.В.

Методы и приёмы работы с текстом в реализации
посреднических действий тьютора 41

КРАШЕНИННИКОВА Л.В.

Тьюторство как посредническая деятельность:
уместность и перспективы в традиционной и цифровой
образовательной среде 47

ЕСАУЛЕНКО В.В.

Посредничество тьютора в формировании учебной
деятельности учащихся начальной школы 53

СОВИНА Л.П., КИРШИНА Л.Н.

Семинар - событие как среда посреднической

деятельности коллективных субъектов	58
МОНАСЕВИЧ З.Л., ЧЕРНЯВСКАЯ Н.В.	
Вариативный повтор творческой задачи как форма посреднического действия	64
ПЕТРОПАВЛОВСКАЯ Н.В., ОВЧИННИКОВ А.Е.	
Конструктор индивидуального образования как инструмент реализации функции посредничества	69
КУШНИР К.В.	
Родитель-тьютор как посредник между государственным заказом на образование и интересами дошкольников и младших школьников	72
ЖАДЬКО Н.В.	
Возможности и ограничения медиации как содержания и инструмента бизнес-обучения	76
ДАНИЛОВА В.Ю.	
Язык как посредник в диалоге культур: из опыта занятий со школьниками	80
РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ: ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРАКТИКИ, РАЗМЫШЛЕНИЯ.....	
ДУДЧИК С.В., ЦМИЛЬ О.В.	
Картирование как педагогическое средство профессионального самоопределения учащихся 8-9 классов (на примере курса «Карта моей будущей профессии»)	87
БУЛАНОВ М.В.	
Городская среда как дидактический материал в работе тьютора, или проектируя индивидуальное образовательное пространство учащегося.	96

БЕРЕЖНОВА Е.В., УТЕГЕНОВА Б.М.

Ценностный аспект индивидуальной стратегии становления педагога 103

КРАШЕНИННИКОВА О.В.

Система образовательных событий как модель тьюторского сопровождения в начальной школе для развития познавательных интересов младших школьников 108

БУРМАКИНА И.А.

Современные подходы педагогического сопровождения: помощь, поддержка, тьюторское сопровождение 113

КРАВЦОВА Е.Е.

Психологические основания работы тьютора 118

БАРКОВА Н.Н.

Технология тьюторства как выход из педагогического тупика..... 124

КАТАРГИНА С.Г., РУДЕНКО С.В., ЯНИНА И.А.

«Клубный час» как ресурс тьюторского сопровождения индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в ДОУ 129

ОБУХОВ А.С., КРАЙНОВА П.О.

Тьютор в частной школе: социальные ожидания от новой социальной роли 136

МИТРОШИНА Т.М.

Организация тьюторского сопровождения индивидуального проекта в старшей школе 141

ТРЯСЦИНА Т.М.

Результаты тьюторского сопровождения участников 151

исследовательской экспедиции	151
<i>КАРПЕНКОВА И.В.</i>	
Тьютор ребёнка с ОВЗ - специфика работы и ценностные ориентации	157
<i>САМСОНОВА Е.В.</i>	
Роль тьютора в создании включающей образовательной среды для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	164
<i>БЕЛАН Н.В.</i>	
Портфолио как инструмент тьютора в работе с одаренными детьми	171
<i>ВАЛЬКОВА О.Ю., КАПРАНОВА Н.А., МАЛЫШЕВА Е.А.</i>	
Применение технологий тьюторского сопровождения и геймификации в онлайн обучении педагогов	177
<i>СОРОКИНА В.В.</i>	
Использование тьютором знаний о темпераментах детей в период обучения грамоте в вальдорфской школе	183
<i>ДАНИЛОВА В.Л., КАРАСТЕЛЕВ В.Е.</i>	
Поддержание вопрошания как компетентность тьютора	190
<i>КИСЛАЯ И.В.</i>	
Алгоритм разработки и частичной апробации современной модели тьюторского сопровождения в образовательном учреждении.....	196
<i>КАНЗУЛОВА И.Н., ГЕНДЖЕР Е.Ю.</i>	
Открытое образовательное пространство как средство выхода на проектную идею	200

БАШАРОВА Е.Г.

Опыт работы тьюторов в Предуниверсарии 205

ТЮМИНА М.В.

Как сделать востребованной тьюторскую позицию в основной школе? (из опыта сопровождения краевого научно-методического проекта)..... 211

ПАНИФИДНИКОВА И.П., СЕРЕБРЯКОВА В.В.

Образовательная стратегия "Персонализация - "хочу все знать" в группах детей дошкольного возраста 217

АПЛЕВИЧ О.А.

Роль волонтеров и некоммерческих организаций в реализации социально-образовательных траекторий детей оставшихся без попечения родителей..... 222

МОНАСЕВИЧ З.Л., КИРИЛЛОВА С.Л.

Возврат к своим идеям как выход к новым масштабам понимания..... 226

НИКУЛИЧЕВА Н.В.

Дистанционное преподавание в деятельности тьютора 232

МОНАСЕВИЧ З.Л., ФАТКУЛИНА А.Р.

Динамика включенности младших школьников в детско-взрослую поисковую деятельность 239

ТРОЕШЕСТОВА Д.А.

Проектирование индивидуальных траекторий обучающихся с математической одаренностью: опыт Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова 244

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ СТАТЕЙ..... 250

РАЗДЕЛ I.
ПОСРЕДНИЧЕСКАЯ МИССИЯ ТЬЮТОРА: СУТЬ ВОПРОСА,
АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
И РАЗМЫШЛЕНИЯ

Ковалева Т.М.

О ПОСРЕДНИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ТЬЮТОРА В
СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНОМ КОН-ТЕКСТЕ

В статье рассматривается посредническая функция тьютора как необходимая составляющая его работы в современном социальном контексте. Анализируются два примера: тьюторское сопровождение одаренных детей и тьюторское сопровождение детей с особыми возможностями здоровья, которые показывают необходимость тьютора как посредника в формировании и реализации ребенком своей индивидуальной образовательной программы.

Для тьюторской деятельности, которая сейчас широко разворачивается на всех ступенях российской образовательной системы (в школьном, среднем профессиональном, высшем образовании, а также в системе повышения квалификации и переподготовки), как впрочем и для любой другой профессиональной деятельности, очень важен профессиональный стандарт. Именно, он «удерживает» миссию самой профессии [2], не позволяя ей редуцироваться до тех или иных компетенций, помогает отвечать на принципиальные вопросы, связанные с ресурсностью и границами данной профессиональной позиции и т.д.

В связи с этим объединение заинтересованных людей самых различных профессий, далеко не только психолого-педагогических, начинающее осваивать еще в 90 – е годы в России тьюторскую практику, решило создать ассоциацию для поддержки и институционального оформления профессии «тьютор» в нашей стране. Так 3.08.2007г. в Министерстве юстиции Российской Федерации была зарегистрирована общественная организация «Межрегиональная Тьюторская Ассоциация». Ее задачами с самого начала стали организация экспертизы, повышение квалификации и переподготовка в области тьюторства, оказание практической и методической поддержки в развитии тьюторских практик во всех институциональных и не-институциональных форматах современного образования. В качестве одной из первоочередных задач

Межрегиональной Тьюторской Ассоциация стала разработка профессионального стандарта тьюторской деятельности.

Задача эта оказалась очень непростая и очень небыстрая, но 26.01.2017г. (как раз к 10–летию создания Межрегиональной Тьюторской Ассоциации!) Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации (Минтруд России) был зарегистрирован Приказ №45406 об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», где одной из обобщенных трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт, было названо тьюторское сопровождение обучающихся и указано наименование должности и профессии «тьютор».

Обобщенная трудовая функция «Тьюторское сопровождение обучающихся» в этом профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» в свою очередь включает в себя три трудовых функции:

- Педагогическое сопровождение реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов;
- Организация образовательной среды для реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов;
- Организационно-методическое обеспечение реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов.
- Создавая профессиональный стандарт тьюторской деятельности, обсуждая и закрепляя в нем основные трудовые функции тьютора, члены Межрегиональной Тьюторской Ассоциации тогда не выделили непосредственно функцию посредничества как самостоятельную и значимую.

Чтобы обсудить в данной статье ее принципиальную необходимость в современном социальном контексте, обратимся к самой идее посредничества. Вслед за В.М.Розиным, исследовавшим культурологические основания посредничества, мы будем опираться на рассуждения Латура о посреднической функции. В своей книге «Пересборка социального: введение в акторносетевую теорию» Латур доказывает, что в современном мире все социальные отношения и связи опосредованы техническими объектами, деятельностью, принципами, стандартами и т.д., а самым важным в социальных отношениях

оказываются именно связи опосредований. [1]

Опираясь на такие представления о посреднической функции, оказывается, что в практике сопровождения индивидуальной образовательной программы функция тьютора как посредника между тьюторантом и окружающим его миром людей, связанных тем или иным образом с реализацией его образовательного пути, становится сущностной (или, во всяком случае, не менее значимой задачей!), чем функция непосредственного сопровождения индивидуальной образовательной программы.

Это становится особенно заметно, когда речь идет о сопровождении индивидуальной образовательной программы одаренных детей и детей с особыми возможностями здоровья. Разберем эти ситуации чуть подробнее.

Познавательный интерес ребенка, который настолько одарен в той или иной предметной области, что это становится заметно всем окружающим, не всегда лежит именно в этой предметной области. В таком случае ребенок часто становится «заложником» собственной одаренности, причем чем ярче представлена эта одаренность, тем тяжелее ребенку «отстаивать» права на свою собственную индивидуальную образовательную программу в обществе, в школе и даже в кругу своих самых близких людей – родителей. В этом случае, функция тьютора как раз и заключается в том, чтобы помочь такому ребенку сформировать индивидуальную образовательную программу с опорой не только на способности, но и на интересы самого ребенка, а также выступить посредником согласования этих разных (а иногда практически противоположных) запросов и достигнуть в каждой такой ситуации реального консенсуса.

В ситуации работы с детьми с особыми возможностями здоровья реализовать посредническую функцию тьютору часто оказывается еще сложнее. С таким ребенком кроме родителей, постоянно помогающих и поддерживающих своего сына или дочь, также активно взаимодействуют разного рода специалисты: дефектологи, психологи, социальные работники, учителя. И каждому из этих профессионалов кажется, что именно он является координатором образовательной траектории ребенка с особыми возможностями здоровья. Но очень важно за всеми этими корректирующими занятиями и процедурами не упустить интересы самого ребенка и отразить их в адаптированной для него методистами индивидуальной учебной программе! Тем более это становится значимым, так как часто сам ребенок не умеет или не может высказать свои мысли на понятном для взрослых языке. Вот здесь как раз и становится нужным профессиональное действие тьютора, который может

создать открытую образовательную среду, необходимую для фиксации интересов такого ребенка, организовать различные образовательные пробы, которые затем помогут ему самоопределиться в выборе и, наконец, поддержать эти интересы и отследить наличие соответствующих занятий в его индивидуальной образовательной программе.

Таким образом, в современном образовании, которое становится сегодня все более и более полисубъектным [3], и все большее и большее число специалистов начинают непосредственно соотносить свою деятельность с этой сферой, очень важно понимать значение именно соорганизации этих разных субъектов вокруг конкретной индивидуальной образовательной программы конкретного ребенка. Тьютор (по стандарту своей профессиональной деятельности), сопровождая индивидуальную образовательную программу, вынужден принимать на себя эту посредническую функцию: координировать образовательные задачи разных специалистов. о самое главное – удерживать в этой коммуникации образовательные интересы самого ребенка и выступать посредником между его образовательными запросами и миром взрослых.

Литература:

1. Латур Бруно. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. Пер. с англ. И.Полонской. М., 2014. . Пер. с англ. И.Полонской. М., 2014.
2. Розин В.М. Философия образования. М.: Юрайт, 2018.
3. Смирнов С.А. Человек перехода: сборник научных работ. Новосибирск, 2005.



Место для читательских тезисов и размышлений

ДИСКУРС ПОСРЕДНИЧЕСТВА КАК СРЕДСТВО ТьюТОРСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье рассматриваются три основные значения понятия посредничества: как тип коммуникации, как процесс налаживания нужных отношений между людьми и в рамках акторно-сетевой теории как посредники в ходе сборки социальных коллективов. Эти значения проецируются на взаимодействие тьютора и личности тьюторанта, которое в современных условиях плохо поддается научному описанию в силу неопределенности и сложности социальной жизни и будущего. Анализируются отмеченные особенности современности и следствия, вытекающие из этого анализа для посреднической функции тьюторства. Ключевые слова: посредничество, посредники, понятие, коллектив, будущее, неопределенность, сложность, проект.

Феноменологи любят начинать с реконструкции смысловой структуры основного интересующего их понятия. Последую за ними. Во-первых, в слове *посредничество* можно почувствовать указание на *процесс*. Во-вторых, на *определенный тип коммуникации*; невольно вспоминаются такие посредники как переводчики, юристы, купцы, политики, педагоги. Но одно дело посредник просто как обеспечивающий разного рода *обмены* (материальные или символические), другое – как налаживающий *определенные отношения между людьми* (что, естественно, может не отменять первой функции); такова, например, посредническая роль юриста, политика или педагога.

Еще одно значение посредничества мы встречаем в работах Бруно Латура. Он подхватывает очень важное наблюдение З.Баумана и некоторых других социологов о том, что в современном мире социальные отношения и связи *опосредованы* техническими объектами, деятельностью, принципами, стандартами и др. Например, Латур в книге «Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию» разбирает следующие три кейса. Первый, вместо того, чтобы непосредственно охранять овец, пастух «охраняет» их с помощью забора и собак. Второй, вместо непосредственного управления движением машин в городе, регулировщик «управляет» ими с помощью светофоров и «лежащих полицейских». Третий, вместо непосредственного общения проектировщика и будущего пользователя в качестве посредника используется продуманная архитектором среда. Во всех этих случаях, а

также в большинстве других непосредственные взаимоотношения (непосредственные социальные связи) опосредуются культурными объектами, причем, как правило, число таких опосредований («посредников» по Латуру) может быть значительным. В отличие от «проводников», подчиняющихся причинно-следственным отношениям, посредники им не подчиняются и несоизмеримы между собой.

Судя по рассуждениям, Латур и, возможно, другие представители АСТ (акторно-сетевой теории. – В.Р.) уверены, что главное в социальных отношениях именно связи опосредований. «Посредники, наконец, открыли нам свои настоящие имена: “Мы – существа внешнего мира, собирающие и объединяющие коллектив той же протяженности, что и то, что вы до сих пор называли социальным, ограничивая себя лишь стандартизированной версией сборок; если вы хотите следовать за самыми акторами, вы должны идти и за ними” <...> Когда вы начинаете внимательно обращаться с посредниками, то осознаете, что очень немногие из них довольствуются онтологическим репертуаром, предоставляемым двумя старыми коллекторами (предельными онтологиями? – В.Р.) – природой и обществом» [1, с. 331-332].

Безусловно, социальные связи предполагают цепи опосредований, т.е. *сеть*. Но что это означает для самих социальных отношений? Или иначе, какие опосредования работают на человека, а какие против него? В книге «Актуальность холокоста» Бауман тоже много внимания уделяет опосредованиям, двигаясь от расовых фашистских проектов, переходя к созданию новых социальных технологий, заканчивая бюрократией. Всё это были сложные цепи опосредований (предполагающие разделение труда, «производство отрицательного образа еврея и дистанции», замену морали технологическими функциями и др.), позволившие развернуть такие социальные связи, которые и составили социальную реальность холокоста. Но кроме анализа этих посредников Бауман показывает, что построенная на их основе социальная реальность в корне изменила отношения между людьми, позволив одним превратить других в объекты манипулирования и в прямом смысле материального преобразования (убийства) [2; 23].

Латуровское понятие посредников, если его продумывать в рамках методологии, мне кажется достаточно важным. Оно требует ответа на несколько вопросов: *какую функцию выполняют посредники, как они устроены* (как их создают и устраивают), *какие отношения между людьми складываются под влиянием тех или иных посредников*. Для Латура, однако, речь идет не просто об отношениях людей, а о социальном коллективе, который он понимает и как естественное образование и как искусственное (т.е. заново создаваемое в ситуации

кризиса). «Ощущение кризиса, – пишет он, – которое, на мой взгляд, стало центральным для социальных наук, теперь можно выразить так: при расширении ряда сущностей, новые ассоциации не образуют жизнеспособной сборки. И именно здесь на сцену снова выходит политика, определяемая нами как интуиция того, что самих ассоциаций недостаточно: еще нужна их *композиция*, чтобы *выстроить* общий мир» [1, с. 355].

Попробуем указанные здесь значения понятия посредничества спроецировать на тьюторскую реальность. Проще всего это сделать относительно первых значений: тьютор, действительно, выступает посредником между молодыми людьми, которым он помогает, и педагогами, а также обществом, в которое эти молодые люди рано или поздно вольются. И он актуально налаживает отношения между этими участниками социальной коммуникации. Теперь латуровское понятие посредников. Здесь приходится различать роль отдельных тьюторов и в целом тьюторское сообщество (в перспективе институт). Отдельные-тьюторы – это, по Латуру, посредники, а тьюторское сообщество – *коллектив, собирающий другой коллектив*, например, общество или, скажем более осторожно, определенное сообщество. Сразу встает ряд вопросов: на какой основе был создан тьюторский коллектив в России (какими принципами руководствовались его идеологи; в данном случае их не так уж много: Татьяна Ковалева и ее ближайшее окружение); какой тип коллектива (общества) предполагалось создать; каким отношениям между людьми и (более широко) способам жизни предполагалось способствовать в результате реализации тьюторского проекта?

Нетрудно заметить, что здесь еще не указана специфика тьюторской деятельности относительно других видов образования и, следовательно, не охарактеризована как нам нужно ее посредническая роль. Поэтому сделаем следующий шаг в развертывании нашего дискурса. Я стараюсь показать в своих работах, как тьютор подключается к образовательному процессу при формировании *личности* молодого человека. Личность – это не просто уникальный индивид, субъект, а *человек, переходящий к самостоятельному поведению, выстраивающий себя и мир*, нередко, как утверждает В.С. Библер [3], *преодолевающий социальную и культурную обусловленность*, что, однако, не стоит понимать пессимистически, а расценивать как новые возможности для развития.

Становящаяся и развивающаяся личность, как правило, часто сталкивается с проблемами двух родов: 1) выбора пути и шагов развития (способов жизни), причем не простого предпочтения одной из двух альтернатив, а, как писал Сирен Кьеркегор, выбора «космического»,

определяющего жизнь человека¹, и 2) ориентации в жизненном пространстве, т.е. необходимости понимания отношений между людьми, знания существующих реальностей, понимание событий и направления их изменения. Тем самым обозначается (очерчивается) место тьюторских усилий, а именно, он может помочь в решении этих двух проблем, поделиться опытом, инициировать в нужном направлении размышления молодого человека.

Нужно учесть, что, начиная с подросткового или юношеского возраста, молодой человек, именно как личность, полусознанно или сознательно выстраивает свою жизнь, но тьютор в силу различных соображений часто стремится направить его по другой жизненной траектории. Возникают ножницы реального пути развития (эволюции личности) и желаемого тьютором пути. По сути, тьютор чаще всего работает именно в ситуации подобного несовпадения желаемого и реального. Как посредник тьютор должен понимать, правильно ли он действует, на какие социальные структуры и взаимоотношения работает, совпадают ли его ориентиры и цели с задачами тьюторского сообщества или общества, которому тьютор служит, в состоянии ли тьюторант последовать его советам. Самоопределяясь в ходе решения этих вопросов и проблем, тьютор и сам формируется как личность; при этом он даже может войти в конфликт с тьюторским сообществом. Разрешение подобных трений и конфликтов, вероятно, должно восприниматься как нормальный аспект тьюторской жизни.

Обычно предполагается, что тьютор подобно другим педагогам знает, каким образом он может помочь, понимает, с какими проблемами сталкивается его подопечный и каким образом их можно разрешить. Знает-то, он, конечно, знает, и понимает, но не так, как педагог «классической педагогической парадигмы», который имел ясный образ будущего, мог указать цели, содержание и формы образования [4]. Сегодня и настоящее, и будущее мы мыслим в категориях

¹ «Совсем не то, – пишет П.Гайденко, – мы видим у Кьеркегора. Ведь его выбор, в результате которого личность обретает, *рождает* самое себя именно как личность, – это, по существу, и есть выбор умпостигаемого характера. Выбор есть *создание* этого характера... С его точки зрения, акт выбора индивида имеет *космическое значение* в том смысле, что вместе с ним происходит, появляется в мире нечто такое, чего до сих пор не было и чего не могло бы появиться вовеки, не создай этого данный – только этот – индивид» [с. 152].

неопределенности и *сложности* и не можем, поэтому ясно охарактеризовать цели и содержание образования.

На какие, спрашивается, требования жизни и вызовы может ориентироваться современная педагогика, если современность охвачена процессами изменения, причем идущими в противоположных направлениях? Но может быть, стоит учесть именно этот тренд и понять в каком направлении идут изменения, чтобы прогнозировать их? Легче это сказать, чем сделать. Возьмем, например, право.

В целом современное право охвачено кризисом и перестает работать, в частности, потому, что неясно, в каком направлении его обновлять. «Право в XX в. как в теории, так и на практике, – пишет Г.Д. Берман, – все меньше воспринимается как связанное целое, свод, организм, *corpus juris* и все больше как мешанина, каша из сиюминутных решений и противоречащих друг другу норм, соединенных только общими “приемами”, “техникой”. Старое метаправо разрушилось, его сменил своего рода цинизм... Мнение, что право переходит пределы политики, что в любой данный момент или, по крайней мере, в его историческом развитии право отлично от государства, видимо, все больше уступает место представлению о праве как инструменте государства, то есть средстве исполнения воли тех, у кого в руках политическая власть (наша российская действительность полностью подтверждает эту тенденцию. – В.Р.) ... Поскольку нынешний кризис сравним с революционными кризисами, потрясавшими западную традицию права в прошлом, то для его преодоления можно призвать на помощь ресурсы всей этой традиции, как это случалось при прежних кризисах. Однако нынешний кризис куда глубже. Это кризис не только индивидуализма, как он развился начиная с XVIII в., или либерализма, как он развился начиная с XVII в., или же секуляризма, как он развился начиная с XVI в. Это и кризис всей традиции, как она существует с конца XI в... Право становится более фрагментированным, субъективным, больше настроенным на удобство, чем мораль. Оно больше заботится о сиюминутных последствиях, чем о последовательности и преемственности. Так в XX в. размывается историческая почва западной традиции права, а сама традиция грозит обрушиться”. «Измениться вовремя, – замечает Берман, – вот ключ к жизнеспособности любой системы права, которая испытывает неодолимое давление меняющихся обстоятельств» [5, с. 37, 51, 53].

Но в каком направлении должно изменяться право – вот в чем вопрос? Право можно развивать, чтобы поддержать новые социальные транснациональные институты, но не ясно, чему это будет способствовать, не будет ли этот шаг только усугублять глобальные

планетарные кризисы. Право еще больше можно ориентировать на личность, но последняя, как утверждают критики нашей цивилизации, уже и так предельно эгоцентрична, эгоистична и безответственна. Право, безусловно, должно работать на справедливость, однако что является справедливым в ближайшей перспективе – дальнейшее развитие нашей техногенной цивилизации или, наоборот, ее критика и трансформация в направлении создания предпосылок новой цивилизации, свободной от существующих пороков и проблем? И подобные проблемы возникают относительно всех современных значимых систем нормирования, социальных процессов и структур. Но ведь все они к тому же взаимосвязаны. Какое уж тут прогнозирование!

Переходность эпохи ставит педагогику в чрезвычайно сложную ситуацию, поскольку становится невозможным понять, кого школа должна формировать, каковы должны быть идеалы образованного человека. Как следствие, затруднения и колебания в определении целей и содержания образования. Не означает ли все сказанное, что в ближайшей перспективе мало осмысленны большие педагогические программы реформирования образования? Программам реформирования педагогики в целом (если они вообще имеют смысл), вероятно, должны предшествовать локальные педагогические новшества и усилия на местах, в ходе которых будет сформирован *локальный контролируемый педагогический опыт*. Однако, чтобы сделать его общезначимым и эффективным, необходима серьезная *педагогическая критика и рефлексия (и концептуализация)*, то есть в современной педагогике должен более интенсивно формироваться второй слой, назовем его «рефлексивным». Задачи третьего слоя («коммуникационного») – обсуждение общих условий современного образования (экономических, социальных, культурных), анализ возможных организационных форм образования, обсуждение серьезной политики в сфере образования, назначения и особенностей разных педагогических практик и программ, наконец, реализация проектов и других усилий, направленных на обновление современного образования. Стоит отметить, что второй и третий слои являются не только сферой теоретизирования, но и сферой профессиональной практики и общения.

Но есть, как показывает литература, и другой ход – *поддержание перспективной тенденции*. Например, С. Смирнов считает, что, несмотря на все наблюдаемые изменения, рано или поздно победит сетевая модель образования. «Если образование вымывается, если заданные рамочные задачи та или иная модель не выполняет, то образование терпит кризис и перестает работать как институт-посредник. Что сейчас в целом и происходит с доминирующей моделью образования в России – с моделью

конвейера» [6, с. 150]. «Именно сетевая форма может обеспечивать содержательность (культурную событийность) образовательной траектории обучающегося. В такой форме образования события, субъектности, ситуации самоопределения, самопроектирования и самоорганизации становятся не случайным, а педагогически проектируемым эффектом гуманитарного образования» [6, с. 148].

И я считаю, что традиционная европейская система образования (модель конвейера) себя исчерпала и в настоящее время все больше становится тормозом развития образования. Но означает ли это, что ее нужно немедленно размонтировать? Во-первых, системы образования мало похожи на здания, которые, если они завершили сроки своей эксплуатации, можно быстро разобрать. Системы образования тесно связаны с культурой и социальными институтами; не изменив последние, нельзя рассчитывать и на изменение образования. Во-вторых, современные институты образования помимо своих специфических функций (создание условий для воспроизводства социальных практик и развития человека) выполняют еще и ряд других, дополнительных – *социальной защиты, сферы реализации разных типов личности, автономной формы жизни подрастающего поколения*. Эти институты могут не обеспечивать свои специфические функции, но еще вполне удовлетворительно работать на дополнительные функции. В-третьих, современная культура так устроена, что в ней воспроизводятся практически все исторические формы жизни, эффективны они, с точки зрения дела, или нет, всегда находятся (складываются) сетевые сообщества, живущие в рамках этих форм.

К тому же, как я уже отмечал, в ситуации перехода и противоположных тенденций нельзя с полной уверенностью предсказать, какая тенденция победит. Тем не менее, мы, конечно, можем предполагать, куда идут социальные изменения или, другой вариант, поддерживать определенные тенденции в силу наших предпочтений и ценностей. Иначе говоря, с одной стороны, нужно принимать многообразие педагогических практик и образовательных систем, создавая условия для их нормальной жизни и коммуникации, но, с другой стороны, каждый из нас (в качестве социального субъекта) может способствовать вполне определенной тенденции, работать не на все системы, а на определенную, блокировать одни образовательные тенденции и конституировать другие.

В чем, собственно говоря, современная проблема будущего? В рамках дискурса будущего мы хотим или угадать (спрогнозировать) будущее или его построить, причем одинаковое для всех. Но и то, и другое в настоящее время невозможно. Живя во времени перехода, когда одна

социальная реальность охвачена кризисом и, вероятно, уходит, а другая, грядущая, еще не опознана, не сложилась, педагог не может понять, с каким будущим человек столкнется и будет иметь дело. Реализуя множество разных замыслов и проектов будущего и, что не менее существенно, действуя стихийно вне всяких замыслов будущего, мы не можем построить единое для всех и удовлетворяющее всех будущее. Вероятно, нужно примириться с тем, что будущих много и все они локальные. Что каким-то образом они участвуют в формировании общего для всех будущего, но как, мы не знаем и пока (а может быть и вообще) знать не можем. Общее будущее для всех, сказал бы И.Кант, – это «вещь в себе», помыслить такое можно, но сказать, каковы его характеристики, как оно устроено, невозможно.

Лучше исходить из того, что любые, даже неадекватные и деструктивные, замыслы и проекты будущего участвуют в становлении и протекании социальных процессов, поэтому важно их анализировать, чтобы понять их действие и место в общей структуре жизни и социальности.

Тем не менее, будущее все же можно помыслить, а следовательно, в определенной мере на него ориентироваться. Например, мы отчасти знаем тренды (процессы глобализации, перераспределение средств от работающих к неработающим или работающим частично, кризисы в разных областях, возрастание значения волонтеров, благотворительных обществ и пр., изменение в культуре роли женщин и др.). Мы понимаем, что старые социальные структуры перестают работать, а новые еще не сложились (процессы становления), что мы живем в процессе перехода и неопределенности. Что в подобных ситуациях возрастает роль отдельных сообществ и личности. Они начинают выступать выразителями и вариантами возможного будущего.

Что тогда означает работа с будущим? Во-первых, адекватное, реалистическое понимание и уяснение существующей реальности (для этого нужно выявлять тренды развития, строить сценарии будущего и прочее). Во-вторых, сознательное выстраивание своей жизни, понимаемой как одна из тенденций будущего (как будущее в настоящем и в нас). В-третьих, работа в родственных сообществах (иницирование их, совместные действия, проведение своих взглядов и пр.).

Представители Московского методологического кружка утверждают, что на смену педагогике знаний должна прийти педагогика деятельности. Что здесь меняется? Делается акцент на активности учащегося, его творчестве и самостоятельности. Это, действительно, сдвиг, происходящий во многих современных системах педагогики в течение второй половины XX столетия. Но почему только деятельность?

А мышление, коллективная работа и творчество, новое видение, умение критически размышлять, идти на компромиссы или, наоборот, отстаивать и проводить свою позицию, замысливать и реализовать свои замыслы, строить схемы и модели и т.д. и т. п. Мои исследования и педагогическая работа показывают, что деятельность – это тоже промежуточный этап и станция в процессе перехода к новым педагогическим отношениям. Для последних более характерны следующие моменты:

- Различение индивидуальной и коллективных форм работы, а также индивида и личности. Именно личность образует антропологическую целостность, поскольку она действует самостоятельно и выстраивает свою жизнь. Но только коллективные формы работы обеспечивают правильную социализацию индивида и современное мышление. Правильный путь – диалектика становления в образовании личности и разных форм коллективной работы и деятельности по созданию нужных условий для развития человека.
- Ведущей позицией педагога становится не управление и формирование, а позиция, предполагающая сопровождение личности, стимулирование и озадачивание её, подсказки и помощь, организация условий и пространства для активности и творчества молодого человека, совместный поиск решений, демонстрация собственной позиции и работы, готовность вместе с молодыми людьми обсуждать проблемы и ряд других моментов, лежащих в рамках той же действительности.
- Педагогу, особенно тьютору, лучше осознавать себя не как учителя (обучающего), а как проводника в современном сложном мире, как своего рода «сталкера», как «социальное тело» молодого человека, как будирующего и инициирующего его активность и творчество.
- Тьютор все больше становится организатором самостоятельной деятельности молодого человека в Интернете, СМИ, образовательных центрах.

Итак, современная ситуация не позволяет тьютору действовать, исходя из традиционных социологических и педагогических представлений, поскольку он даже в общих чертах не знает будущего и вынужден иметь дело с самыми разными, часто противоположными трендами развития. Каким тогда образом он может помочь молодому человеку сориентироваться в быстро меняющемся мире и сделать космический выбор? Только одним способом: разбираясь в новых ситуациях совместно с тьюторантом и «помогая» самому себя.

Последнее означает, что тьюторское сообщество должно

организовать помощь своим коллегам, необходимое же условие такой помощи – обсуждение проблем и вызовов современности, поиск способов решения проблем, встающих перед молодыми людьми. По сути тьюторское сообщество должно искать ответы на два кардинальных вопроса: как должно быть устроено оно само, как социальный коллектив, и каким образом должно быть устроено современное общество. «Ничего себе задачка, -вероятно, скажет тьютор,- разве ее можно решить?» А почему нет. Во-первых, речь идет о конкретных ситуациях и конкретных проблемах, встающих перед молодыми людьми, а не об общефилософских и общесоциологических темах и решениях. Соответственно, также о конкретных проблемах тьюторского сообщества. Во-вторых, настоящий тьютор рассматривает проблемы и ситуации тьюторанта как свои собственные. Да, он тьютор, а не молодой человек, и имеет другой, как правило, больший жизненный опыт, но в данной ситуации, желая помочь тьюторанту, тьютор не может отделаться простым знанием того, что с ним когда-то было или что случилось с другими. Он не дидакт и не мудрец, а доброжелательный участник ситуации, в которой оказался молодой человек. Из нее они должны выйти вместе.

Получается, что тьюторское сообщество, чтобы выполнить свою посредническую роль, должно постоянно работать над собой как в направлении уяснения современности, так и собственной самоорганизации. Первое предполагает определенные исследования и семинарские обсуждения, второе – обмен опытом и проекты. Насколько я знаю, тьюторская ассоциация в России направляет свои усилия примерно в этом направлении.

Чтобы сделать более понятным сделанное здесь утверждение о необходимости обсуждать современность и ее проблемы, а также инициировать размышления на подобные темы, я предлагаю ниже добавление из двух частей. Оно касается достаточно больших, общекультурных проблем современности. Однако надеюсь, тьюторы, оттолкнувшись от моих наблюдений и анализа, смогут на своем поле тоже начать проблематизацию и поиск нужных решений.

Литература:

1. Бруно Латур Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. Пер. с англ. И.Полонской. М., 2014.
2. Бауман З. Актуальность холокоста. М., Европа, 2010. 316 с.
3. Библер В.С. “Образ простеца и идея личности в культуре средних веков” // Человек и культура. М., 1990.
4. Розин В.М. Философия образования. М.: Юрайт, 2018.

5. Смирнов С.А. Человек перехода: сборник научных работ. Новосибирск, 2005.



Место для читательских тезисов и размышлений

Попов А.А.

ОТКРЫТАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЗАДАЧА КАК «ДЕПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ» ПОСРЕДНИК В ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматривается проблема конструирования и применения образовательных задач как способа опосредования, своеобразного посредника в образовательном пространстве в условиях его индивидуализации.

Посредничество в образовательной деятельности традиционно воспринимается натуральным образом. Предполагается необходимость **конкретной** фигуры педагога – будь то организатор предметного обучения в режиме исследовательских и проектных проб или же наставник, коучер, действующий в метапредметном слое или же модератор, обеспечивающий продуктивное вхождение учеников в разные учебные ситуации, организацию различных взрослых, с которыми школьник в образовательном процессе должен вступить во взаимодействие. Учебные задания, разнообразные формы организации коммуникации и деятельности учеников становятся лишь инструментами, которые персонализированный педагог комбинирует и трансформирует по своему усмотрению, которое фактически опирается как на его профессиональную квалификацию, так и на чисто личные

проявления, эмоциональные реакции. Именно поэтому, на наш взгляд, квалификация педагога-посредника *заслуженно* признаётся высочайшей, а подготовка таких педагогов носит «штучный» характер – каждый такой педагог должен сам для себя выступать опорой. Все объективированные когнитивно-смысловые конструкции, как уже было сказано, имеют смысл лишь постольку, поскольку они встроены в выстроенный им план и в конечном итоге в систему его субъективных проявлений.

Справедливости ради нужно отметить, что ряд авторов признаёт возможность наличия в качестве посредника того или иного надчеловеческого образования. Например, Юлия Михайловна Кулешова, автор одной из статей по рассматриваемому вопросу, «управленческого, информационно-методического, кадрового, материально-технического ресурса образования». [6] Интересно, что этот автор, являющийся педагогом-практиком, в качестве ключевого примера «неперсонализированного» посредника рассматривает «образовательную среду» как «совокупность внутренних и внешних условий и ресурсов». Но она, как и многие другие авторы, никак не конкретизирует, какие именно это должны быть условия и ресурсы, какова должна быть их конфигурация для того, чтобы обеспечить именно эффект посредничества, а самое главное, за счёт чего ученик начинает воспринимать эти внешние и внутренние обстоятельства именно как ресурсы. И снова становится нужен конкретный, персонализированный педагог, который выступил бы посредником между учеником и образовательной средой.

Наш главный тезис состоит в том, что посредническую функцию в образовательном процессе может и по преимуществу должен выполнять не сверхкомпетентный педагог, способный максимально объективировать свои личностные проявления, а такой внеперсональный конструкт, как образовательная задача. Сразу акцентируем, что образовательная задача заведомо не тождественна «учебной задаче» и тем более «учебному» или «образовательному заданию»: в отличие от них, она является не частным инструментом, а комплексным организующим фактором деятельности самого педагога и его взаимодействия с учеником.

Но чтобы обосновать этот тезис, нужно хотя бы коротко рассмотреть следующие вопросы:

- как исходно понимается посредничество и опосредствование в культурно-исторической психологии и в породившей её гегельянско-марксистской философской традиции, в частности, между чем и чем по преимуществу осуществляется педагогическое посредничество, для каких задач оно актуально;

- что мы понимаем под образовательной задачей, какова её инвариантная структура и механизм реализации в образовательном процессе.

Гегель употреблял понятия опосредствование и посредник в достаточно разных контекстах. Но инвариантом можно считать подход к посредничеству как к созданию и использованию особых *культурных инструментов*, обеспечивающих встречу и, главное, *оформление и присвоение* нового для человека факта объективной реальности. Гегель писал: «Если я нахожусь в Америке и воспринимаю ее непосредственно, то предварительно я должен был туда поехать, Колумб должен был сначала открыть её, должны были быть построены корабли». [4] Маркс и Энгельс пошли в вопросе о посредничестве дальше. Они предложили рассматривать культурные инструменты как посредники – заметьте, неперсонализированные посредники! – между человеком и объективной реальностью, в том числе между человеком и смыслом его деятельности, как нечто, что требует от человека присвоения. В противном случае опосредствующий фактор начинает доминировать над исходным предметом освоения и присвоения человеком. Знаменитый концепт «снятия отчуждения человека от своих сущностных сил» у молодого Маркса как раз предполагает, что освобождение трудящегося от эксплуатации должно быть *присвоением* капитала как неперсонализированного посредника между человеком и смыслом его труда. [7] Отсюда оставался всего один шаг до понимания процесса интериоризации в культурно-исторической и деятельностной психологии, и, как мы знаем, отечественные психологи первой половины XX века сделали этот шаг.

Л.С. Выготский наметил основные подходы к пониманию опосредствования в процессе человеческого развития и, соответственно, в педагогической деятельности. Он показал, что первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания исходно находятся вне индивидуального сознания, в знаково-символических формах, и предполагают посредничество для перевода их из интерпсихической в интрапсихическую форму. [3] К полностью прикладному виду такое представление о посредничестве привёл, как известно, Д.Б. Эльконин. Именно он показал, что посредником является не конкретный человек-педагог или вообще воспитывающий ребёнка взрослый, а объективированный знак и *структура* организации одним человеком поведения другого. [14]

Интересно, что независимо от отечественного культурно-исторического подхода, к похожим выводам, но на основе социологического и историко-культурологического анализа, пришли

французские авторы второй половины XX века – М. Фуко [12] и П. Бурдьё. [2] Они показали, как разнообразные устоявшиеся социально-культурные структуры фактически не только «программируют» поведение человека, но и определяют его сознание. Но эти же структуры (как, например, больница, тюрьма, школа, проанализированные Фуко) реализуют не номинальные смыслы, а фактические, заложенные в структуре их организации как опосредствующих факторов.

Итак, философская, историческая, психологическая традиции – по крайней мере, те, на которые мы опираемся, – последовательно показывают, что посредником является заведомо внеличностная, преимущественно надличностная структура, по отношению к которой, конкретный человек, в том числе педагог, выступает лишь актором или даже просто «оператором». При этом важно, что в логике всех перечисленных авторов (в том числе, Гегеля, который, казалось бы, больше всех их был «про познание», а не про практику) посредничество имеет смысл, во-первых, для решения личностно-онтологических задач, будь то освоение ложки и вилки, снятие отчуждения или познание Абсолютного Духа; во-вторых, происходит в логике присвоения и капитализации. Конечная цель опосредствования – чтобы человек, в нашем случае, ученик, освоил сам себя, свои силы и возможности, сконструировал свой путь. Для этого ему нужно освоить и присвоить некий смыслообразующий культурный материал. Но чтобы оба вышеуказанные акта присвоения и капитализации произошли, оказывается необходимо освоить и интериоризировать еще и опосредствующую структуру. [1]

Теперь уже можно переходить к конструкту образовательной задачи. Заметим, что в логике перечисленных нами авторов, кроме, что характерно, Фуко и Бурдьё, структура-посредник носит преимущественно однозначный характер: конкретный «стандартизированный» знаково-символический объект, нормированная модель отношений, инвариантные культурные инструменты. Освоение и присвоение таких структур-посредников, безусловно, приводило к мысли о необходимости педагога как оператора посреднического действия, который бы, по крайней мере, создал ситуацию необходимости освоения и дал ему старт.

В нашей разработке вопросов образовательной задачи – как теоретического базиса, так и, прежде всего, конкретных задач как конструктов, выполняющих свою функцию в конкретной определённой ситуации – мы опираемся на вышеописанный комплекс представлений о структуре-посреднике. Но при этом мы заведомо подчёркиваем: такая структура должна *организовывать* деятельность школьника, *инициировать* его работу с окружающим миром и собственными

онтологическими основаниями, *давать опоры* для успешного действия в ситуации и для капитализации освоенных представлений, а не быть лишь предметом освоения и присвоения, которые должен будет организовать некий внешне заданный субъект-педагог. [9,10]

Образовательная задача, по нашему мнению, прежде всего, задаёт ситуацию продуктивной деятельности школьников, в которой им **необходимы** педагоги, которые занимают принципиально различные позиции: от наставника до умелого транслятора конкретных предметных знаний. Ситуация, конструируемая образовательной задачей, должна заведомо носить одновременно личностный и онтологический характер, то есть предполагать, что, *во-первых*, при её решении ученик должен реконструировать некие существенные свойства окружающего мира (в частности, за счёт того, что эти действия должны быть ресурсом для успеха его действия в рамках задачи); *во-вторых*, в результате решения задачи должен появиться отчуждаемый *продукт*, заведомо предназначенный для использования самим учеником в дальнейшей деятельности; *в-третьих*, этот продукт должен принципиальным образом обеспечивать построение или корректировку школьником своих собственных оснований для решений и деятельности. Эти требования в большинстве случаев обеспечивают мотивацию школьников включаться в ситуацию решения задачи даже без дополнительных подталкивающих действий педагога-наставника. Но самое главное их назначение в том, чтобы «запрограммировать» необходимость не просто формального выполнения указаний (в этом случае образовательная задача сводится к заданию пусть даже проблемно-деятельностному), а именно последовательной цепочки присвоения, о которой я уже говорил. Сначала конструируются (или реконструируются) собственные основания участвовать в решении этой задачи, затем – образ предметного результата, к которому необходимо прийти, и уже затем последовательно присваивается задача как комплекс условий и требований, затем – способ и результат решения, и затем – новые собственные антропологические характеристики, обнаруженные, усиленные, сформированные в ходе решения. [1]

А уже для достижения личностно-онтологического характера образовательной задачи необходимо, чтобы она, условно говоря, «не имела известного решения». Предметом действия, организуемого ею для школьников, должно быть создание некой новой сущности, ранее не бывшей, о которой не известен заведомо механизм её создания – принципиально нового объекта либо способа деятельности. Это может быть решение *реальной* научной проблемы, по поводу которой учёные спорят или которая даже не ставилась в научном сообществе. Это может

быть создание художественного произведения. Это может быть организация управленческого действия в ситуации, для которой не существует готовых алгоритмов такого действия. Но в любом случае предметом образовательной задачи должно быть действие, не предполагающее алгоритма и требующее его конструирования «здесь и сейчас», в том числе опять же с опорой на собственные онтологические представления и основания школьников.

Чистым примером образовательной задачи, организующей действия ученика и заведомо предполагающей решение никем ранее не решавшейся проблемы, могут быть «парадоксальные» задачи в подходе «НооГен» («Возможные миры»), предполагающие конструирование «миров» с физическими, химическими, социальными, другими характеристиками, противоречащими либо друг другу, либо житейскому здравому смыслу. [5] Однако, на наш взгляд, их дефицит связан с умозрительностью и как следствие с невозможностью выстроить личностно-онтологический контур, использовать предложенное решение для конструирования или реализации персональных, личностных оснований. Логика «невозможных миров» может быть с успехом использована для разработки реальных научных парадоксов или для конкретного социального проектирования.

Альтернативная модель работы с образовательной задачей была выстроена в образовательной программе «Школа гуманитарного образования», предполагавшая построение «миров», то есть онтологических целостностей, социокультурных объектов, не на основе парадокса, а на основе демонстрации школьникам «растяжки» между индивидуальной жизненной состоятельностью и социокультурным пространством, в котором у этой состоятельности есть шанс случиться и быть поддержанной. Программа и вместе с ней и конкретные модели и предметности образовательных задач прошли длительную эволюцию от построения индивидуальных жизненных стратегий как социокультурных целостностей до конструирования социокультурных пространств, соответствующих индивидуальным представлениям о должном. [8] В настоящее время этот предельный тип образовательной задачи лёг в основу «Российских компетентностных олимпиад», где компетентностная состоятельность школьников «проверяется» как раз в процессе конструирования ими социокультурных миров и моделирования собственной активности в них.

Для обоих описанных типов образовательной задачи, как и для всех других типов, важно, чтобы, *во-первых*, предмет решения в рамках задачи был подан как онто-целостность – как «мир», обладающий своими законами и несущий в себе противоречие, и *во-вторых*, чтобы

противоречие, предназначенное для решения, могло быть самостоятельно реконструировано учениками. [1]

Дополнительно подчеркну, что «открытость» образовательной задачи в смысле отсутствия для неё единого «правильного» решения предполагает и максимально широкий спектр инструментов и способов решения, которые должны сформировать сами ученики. Формулировка образовательной задачи должна сама по себе быть опорой для конструирования школьниками способа её решения, но скорее не намекать на возможные способы и методы, а задавать логику рассуждений по подбору этих способов и методов.

При этом нельзя сказать, что образовательная задача как посредник полностью сводит роль и функцию педагога к навигатору в информационном пространстве и к координатору коммуникации ученика с субъектами и инстанциями, значимыми для решения задачи. Педагог вполне может *организовывать* понимание школьниками условий задачи, *помогать* составлять точные формулировки целей и планы их решения, соответствующие формулировке. Самое главное, чтобы задача конструировала ситуацию как для школьников, так и для педагога, задавала способ их взаимодействия между собой, а, следовательно, делала педагога соучастником учеников, но находящимся в мета-позиции, позволяющей выстроить для соучастников ситуацию рефлексии.

В целом образовательная задача задаёт одновременно для школьника и для педагога, а точнее, для единицы их взаимодействия в образовательном процессе, режим работы «на двух досках», используя расхожее выражение из СМД-подхода.[13] На одной «доске» стоит рассматривать внешне-ориентированное действие школьников и педагогов, направленное на создание продукта в соответствии с вменёнными требованиями. На второй «доске» необходимо рассматривать изменения личностных онтологических оснований и связанных с ними способов мышления ученика (а практика показывает, что зачастую вместе с ним и педагога!), формирующихся в ходе создания продукта. От педагога такая работа требует, как минимум, одновременное сопровождать ученика в логике консультирования и в логике обсуждения личностных оснований; как максимум, одновременное явное сопровождение ученика из позиции эксперта-наставника, скрытое из позиции организации условий и ограничений деятельности ученика, и прямое — в качестве его сотрудника в рамках реализуемой деятельности.

Образовательная задача разворачивает («распаковывает») и организует пространство и время образования, формируя три взаимообусловленные и взаимосвязанные опоры или *оси* (иначе говоря, логически обустроенные и оформленные направления деятельности), к

которым мы относим:

- **содержательно-генетическое конструирование** практического понятия и формата организации социокультурного объекта;
- **игротехническую деятельность, логику** разворачивания мыследеятельности учеников на всех основных уровнях и в рамках соответствующих им способов;
- **индивидуально-историческую логику** сценирования антропологических («личностных») сюжетов деятельности учеников.

С точки зрения логики образовательного проектирования, каждая из «осей» обеспечивает тот или иной аспект конструирования образовательной ситуации и образовательного пространства. Ось конструирования социокультурного объекта задаёт необходимость тематизации и **содержательной организации образовательного процесса**. Ось разворачивания пространства для коллективной мыследеятельности обуславливает формирование организационного проекта конкретной единицы образовательной деятельности (события, проекта, и т.д.). Ось сценирования антропологических сюжетов обуславливает формирование опор для идентификации и закрепления идентичности участников образовательного процесса и далее построения индивидуальных жизненных сценариев и стратегий на основе достигнутой и оформленной идентичности.

В своём предельном практическом воплощении (и одновременно — в своём понятийном пределе), образовательная задача, с одной стороны, является основным **механизмом конструирования реальности** Будущего, а с другой, пользуясь выражением В.М. Розина, является средством «конституирования реальности как условия понимания и общения». [11] Это «неслиянное и нераздельное» сочленение в структуре и в процессе решения образовательной задачи функции активного реконструирующего и структурирующего познания с функцией конструирования пространства и способа будущей деятельности (и шире — способа будущего Бытия), разумеется, делают реализацию образовательной задачи делом коллективного содержательного — и в пределе онтологического — взаимодействия, «соорганизации сознаний». Именно эта характеристика, заведомая необходимость соорганизации своей воли и представлений с волей и представлениями других с целью добиться результата, в равной мере важного для всех участников взаимодействия, обеспечивает уникальную ситуацию, когда для структуры-посредника минимизирована опасность стать самодовлеющей сущностью и подменить воспроизводством себя освоение и присвоение противоположной стороны посредничества.

Коротко опишем наши представления о модели целостного акта образовательного посредничества, обеспечиваемого образовательной задачей.

1. «Столкновение учеников» с формулировкой задачи и заданными условиями ее решения – и, в связи с этим необходимость актуализировать собственные знания, представления, основания деятельности.
2. Коллективная интерпретация учениками формулировки образовательной задачи и выделение из неё как индивидуальных целей деятельности, так и общей организованной цели коллектива – и за счёт этого интерпретация предметно-практического содержания через личностные установки и одновременно культурное переоформление и «достройка» личностных установок за счёт реализации в культурном материале.
3. Построение планов индивидуальной и коллективной деятельности в режиме проецирования индивидуальных намерений и представлений на спектр культурно-деятельностного материала. За счёт этого предварительная индивидуализация и функционализация культурного материала, одновременно реконструкция и предварительное конструирование индивидуально принятого культурного способа деятельности.
4. Реализация построенных планов решения задачи как процесс индивидуализированной деконструкции и перекомбинирования культурного материала, приводящий, как минимум, к заведомой готовности присвоить и проинтерпретировать культурный материал; как максимум, к получению целостного опыта соучастия в культурном процессе и за счёт этого к созданию базы для оформления собственных онтологических оснований.
5. Апробация практического использования созданных продуктов в своих собственных интересах – и за счёт этого оформление одновременно освоенного культурного материала в качестве собственного когнитивно-деятельностного капитала – и собственных онтологических оснований для практического использования данного капитала.

Закономерен вопрос: какими должны быть содержательно-управленческие формы, благодаря которым образовательная задача может реализоваться для школьников в своей посреднической функции, без риска стать «усовершенствованным инструментом» в руках педагога-субъекта и, следовательно, без риска необратимой редукции?

Практика показывает, что существующая содержательная модель классно-урочной системы не способствует реализации образовательных

задач, если только работа не выстроена в целевом модульном режиме (что уже является существенным отходом от базовой логики Коменского и Гербарта). Образовательные задачи могут быть успешно реализованы преимущественно в системе открытого деятельностного образования, в тех её формах, которые предполагают, во-первых, длительную концентрированную работу детско-взрослого коллектива над одной, но при этом комплексной задачей; во-вторых, заведомо открытый спектр осваиваемых предметностей; в-третьих, продуктивный и рефлексивный характер деятельности учеников и педагогов; в-четвертых, многопозиционный характер педагогической команды; в-пятых, связь деятельности в рамках образовательного процесса с реальной за-образовательной практикой. Такими формами являются интенсивные школы и подобные им сессии-погружения (в том числе, проводимые на базе образовательного центра «Сириус»), тренинги, системно организованные практические занятия (в том числе, подобные тем, что проводятся на базе «Кванториумов»), продуктивно-ориентированные квесты, учебные проекты, в известных случаях – образовательные путешествия. Стоит рассмотреть возможность создания сетевых образовательных компьютерных игр, условия которых будут построены на основе конкретной образовательной задачи.

В целом важно понимать, что образовательная задача не может быть искусственно включена в образовательные практики, опирающиеся на «традиционную» дидактику, предполагающую в качестве базовой цели и самостоятельной ценности освоение объективированного знания, задающую процесс пошагового «порционного» освоения этого знания за счёт комбинаций частных методик. Образовательная задача может быть эффективна лишь в тех формах, где комплексно реализуются принципы *дидактики открытого образования*, системное описание которой вскоре будет представлено в монографии А.А. Попова и С.В. Ермакова, сейчас готовящейся к печати.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.: МПСИ, 1996.
2. Бурдые П. Практический смысл / Пер. с фр.; общ.ред. и послесл. Н. А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2001.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. Орудие и знак. Любые издания.
4. Гегель Г.В. Ф. Наука логики.// Гегель Г.В.Ф. Сочинения в 3 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1970.

5. Ефимов В.С., Лаптева А.В., Ермаков С.В. и др. Возможные миры. Инициация творческого мышления: Учебное пособие. – Красноярск: Красноярский государственный университет, 1993.
6. Кулешова Ю.М. Особенности построения посреднического действия в современных образовательных практиках как профессиональное достижение // Эксперимент и инновации в школе. 2012/4. – С. 55-57.
7. Маркс К., Энгельс Ф. К критике гегелевской философии права // Собр. соч., изд. 2, т. 1. — М.: Политиздат, 1957.
8. От 15 и старше. Новое поколение образовательных технологий./ Под общ. ред. А.В. Султановой. – М.: 2006. (Издательская серия «Философия и педагогика самоопределения», вып.7).
9. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии / Изд. 3. – М.: URSS, 2017.
10. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Понятие образовательной задачи в контексте теории педагогики самоопределения //Открытая модель дополнительного образования региона / Науч. ред. А. А. Попов, И. Д. Проскуровская. Красноярск, Главное управление образования администрации Красноярского края, 2004. С. 212-224.
11. Розин В.М. Методология познания и конституирование реальности в междисциплинарных исследованиях. //Epistemology&Philosophy of Science. 2016. Т. XLVIII. № 2. – С. 141-158.
12. Фуко М. История безумия в классическую эпоху. Рождение клиники. Надзирать и наказывать. Любые издания.
13. Щедровицкий П.Г. Проблема содержания в теории обучения и современных образовательных практиках // Педагогика развития: содержание образования как проблема. Материалы 6-й научно-практической конференции. Часть 1. Красноярск: Кларетианум, 1999. – С. 19-20.
14. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве.//Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 130-141.



Место для читательских тезисов и размышлений

ПОСРЕДНИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ТЬЮТОРА В УСЛОВИЯХ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРАНТА

В статье рассматривается специфика тьюторского сопровождения проектной деятельности тьюторантов, основные особенности проектирования в условиях тьюторского сопровождения и особая посредническая миссия тьютора, осуществляющего тьюторское сопровождение проектной деятельности тьюторантов.

Анализ результатов международных мониторинговых исследований образования PISA (Programme for International Student Assessment), главной задачей которых является поиск ответов на вопрос: «Обладают ли старшеклассники, получившие основное общее образование (либо зарубежный эквивалент данного уровня в РФ), знаниями и умениями, компетентностями, необходимыми для успешного и комфортного проживания в условиях современного общества?» [1]. Результаты изучения таких результатов образования у Российских школьников не поднимаются выше 27 места среди 70 стран-участниц. Данная статистика убедительно свидетельствует о необходимости модернизации как образовательных технологий, так и педагогических технологий, парадигмы организации образовательной деятельности.

Одним из перспективных путей такой модернизации нам представляется деформализация и широкое использование технологии организации проектной деятельности в образовании, а также особый способ педагогического взаимодействия педагогов и обучающихся - тьюторское сопровождение.

Как мы уже отмечали, одной из самых эффективных, хотя и достаточно традиционных деятельностных образовательных технологий является технология проектирования, технология организации проектной деятельности в образовательных целях.

Проектная деятельность и как культурный способ трансформации реальности, и как элемент образовательного процесса имеет большую историю. Основой ее, как и большинства эффективных образовательных технологий является деятельностный подход. Философско-методологические основания и теоретические основы данного подхода можно найти в работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина [2], А.Н.

Леонтьева, С.Л. Рубинштейна [3] и других. Апологеты деятельностного подхода рассматривали деятельность как целенаправленную активность человека во взаимодействии с окружающим миром в процессе решения задач, определяющих его существование и развитие. Исходя из этого, совершенно по-особому рассматривается целеполагание. Целью образования, в том числе обучения, становится не столько передача или получение каких-то конкретных знаний, сколько способность действовать адекватно и эффективно в реальной жизненной ситуации, т.е. действовать компетентно. Одним из аргументов в пользу данной трактовки целей образования является тот факт, что человек лучше всего усваивает те знания, которые использовал в своих практических действиях, применил к решению каких-то реальных задач [4].

Метод проектов (метод проблем) как важный компонент продуктивного образования в системном научно обоснованном виде возник в США в 20-е гг. XX в. Одним из основоположников такого подхода по праву считают философа и педагога Джона Дьюи [5], ученики и последователи которого (В. Килпатрик и др.) развивали и совершенствовали данное направление педагогической науки и образовательной практики. При таком подходе образование, включая обучение, строится на основе продуктивной деятельности обучающегося с опорой на его личную заинтересованность, стремлении реализовать намеченную цель и соответственно в использовании уже имеющихся знаний и получении новых знаний, необходимых для ее достижения.

Для успешной реализации такого подхода к образованию должна принципиально поменяться роль учителя, должна получить широкое распространение новая педагогическая позиция - позиция тьютора. При этом тьютора мы рассматриваем как специалиста в области индивидуализации, который из основного источника знаний превращается в проводника и сопровождающего, посредника, осуществляющего навигацию и создающего условия для разработки и реализации индивидуальной образовательной программы, важной составной частью и одним из эффективных механизмов и способов реализации которой становятся проекты, проектирование, технология проектной деятельности.

Итак, среди важнейших функций тьютора, осуществляющего тьюторское сопровождение проектной деятельности тьюторанта, является посредническая функция.

Для начала рассмотрим общие особенности посредничества, функцию посредничества, посредника, а затем рассмотрим специфику данной функции тьютора при осуществлении сопровождения проектной деятельности тьюторанта.

Посредничество - в педагогике это процесс, содействующий разрешению межличностных и межгрупповых конфликтов, заключению соглашений между различными субъектами образовательной деятельности. На наш взгляд, очень по-тьюторски сформировано требование к процессу посредничества, к посреднику в образовании: посредник не имеет права, полномочий выносить и контролировать решение, принятое между субъектами образования. Лишь сами субъекты принимают решения и контролируют их исполнение. Посредничество позволяет существенно расширить возможности поиска и использования антропологических, социальных и культурно-предметных ресурсов образования, ресурсов, необходимых для разработки и реализации индивидуальной образовательной программы.

Выполнение тьютором функции посредника наиболее рельефно проявляется на этапе выбора, отбора персонально актуальной проблемы, на решение которой будет направлен проект, проектируемый проектный продукт. Работая над исходной проблемой проекта, причем проблемой животрепещущей, тьюторант совершенствует уже имеющиеся знания и приобретает новые, добывает информацию из различных областей и интегрирует ее в собственный жизненный опыт. А своеобразным посредником между информацией и темой становится тьютор, результатом такого посредничества станет осознанный и осмысленный выбор темы и отбор ресурсов для разрешения проблемы. При этом "измерителем" осознанности выбора ресурсов проектной работы становится не отметка, поставленная педагогом, а реальная жизнь, реальная проблема, которую удалось эффективно решить.

При отсутствии тьюторского сопровождения, при слабом выполнении тьютором функции посредника проектная деятельность в основной школе за счет своей обязательности зачастую профанируется как обучающимися, так и иными субъектами образования, причастными к организации проектной деятельности, к проектной деятельности обучающихся.

Если брать более широкий контекст проектной культуры, то можно сказать, что проект – это механизм развития общества, его преобразования [6]. Этот тезис усиливается фактом присутствия посредничества между человеком и другими людьми, между человеком и группой, между группами, между человеком и культурой и т.д. Для реализации проекта проектирующий тьюторант должен быть готовым подняться над окружающей действительностью, занять рефлексивную позицию и суметь увидеть и отобразить некоторую проблему, проблемную точку, точку напряжения, которую именно он может улучшить, или изменить, или создать что-то новое, эффективно решающее проблему.

Для такого "обозрения" проблемы как раз и нужен будет посредник. Посредник, не принимающий решения за проектанта, но помогающий осознать, осмыслить, прийти к соглашению, в том числе к соглашению с самим собой.

В рамках Московского методологического кружка осмыслились сущность и методология проектной реальности и была положена «схема шага развития». В методологическом глоссарии это понятие определяется следующим образом: «Единица процесса развития – оргтехническое действие, целенаправленно переводящее систему из топ «прошлое» в топ «будущее» за счет организации топа «настоящего», которое выступает в форме мыследействия, способного оргтехнически осуществить такой перевод. Мыследействие, обеспечивающее развитие, реализуется за счет соорганизации оргтехнических процессов оргпроектирования, программирования, планирования, нормирования, управления и т.п.» [7].

Если говорить о проекте в контексте образовательной деятельности, то для обучающегося проект – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими обучающимися. Результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер и значим для самих открывателей. А для тьютора, специалиста с тьюторской компетентностью учебный проект, – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования: проблематизация, целеполагание, планирование деятельности, рефлексия и самоанализ, презентация и самопрезентация, а также поиск информации, практическое применение академических знаний, самообучение, исследовательская и творческая деятельность [8].

Результаты проектной деятельности в образовании можно объединить в два основных типа: фактические или продуктовые результаты и результаты образовательные. К фактическим результатам мы относим созданный в проекте продукт (новые знания, оформленные в статью, устройства и прототипы, художественные объекты, сложносоставные результаты - технологии, инновации и т.д.). К образовательным результатам мы относим те знания, навыки, компетенции, которые были приобретены, развиты или усилены в ходе проектной работы (вхождение в контекст профессии, освоение прикладных навыков и компетенций, освоение способов организации

работы в команде проекта, присвоение тех или иных ценностей, умение быть посредником и др.).

При организации проектной работы важно выделить этапы реализации проекта. С точки зрения педагогического сопровождения в проекте выделяют следующие этапы: 1) проблематизация; 2) целеполагание; 3) планирование; 4) реализация; 5) самооценка и рефлексия.

Рассмотрим некоторую специфику деятельности тьютора при сопровождении проектной деятельности тьюторантов. В проектной деятельности, в свою очередь, целесообразно выделяют следующие четыре основные группы факторов:

- команда проекта, состоящая из одного человека или нескольких/многих людей, которые хотят решить общую проблему и достигнуть поставленной цели. (Трудно переоценить функцию посредника, которая пригодится на данном этапе!);
- стейкхолдеры проекта, все на ком непосредственно скажутся результаты проделанной работы (инвесторы, пользователи, заказчик и др.);
- наставник проекта. Это может быть один человек, отвечающий за все результаты работы как продуктивные, так и образовательные, а может быть и несколько человек, с распределенным функционалом, именно к этой группе участников относят тьюторов и координаторов;
- внешние преподаватели и эксперты.

Говоря о позиции тьютора, мы описываем ее в первую очередь функционально. Тьютором проекта может быть отдельный человек или даже несколько (в зависимости от количества членов проектной команды и стоящий задач), а может быть один человек, совмещающий в себе несколько позиций. В данном случае для нас принципиально различие позиций и их функционала, поскольку для эффективной реализации сопровождения проекта важно осознавать все необходимые фокусы внимания и уровни работы. Так важно отделить позицию, отвечающую за достижение продуктивного результата проекта, от позиции, работающей на результат образовательный. Актуальность данной позиции повышается в контексте рассмотрения специфики выполнения тьютором посреднической функции.

Таким образом, педагог, отвечающий за образовательные результаты проекта, за посредничество ради осмысления, соединения ресурсов ради достижения целей проектирования, за личностные изменения участников команды проекта – это тьютор. Задача тьютора

состоит в том, чтобы на каждом этапе обустроить процесс работы таким образом, чтобы у участников была возможность занять субъектную позицию, совершить те или иные действия и затем их отрефлексировать. Для этого тьютору очень часто приходится быть посредником, реализовывать посредническую функцию. При этом важно понимать, что проект в работе тьютора- это лишь один из инструментов, с помощью которого можно реализовывать сопровождение того или иного базового процесса тьюторанта, будь то поиск устойчивого познавательного интереса, профессиональная проба или личностное самоопределение. Компетенции, необходимые для работы тьютора также иные.

Отметим, что приоритетом в этом случае является навык ненасильственной, горизонтальной коммуникации, умение выстраивать субъект-субъектные отношения и выводить в субъектную позицию тьюторанта, что немислимо без посредничества более опытного взрослого, умеющего работать в демократической, ненасильственной парадигме.

Важный навык тьютора - умение работать с ситуацией самоопределения: участники проекта должны занять позицию относительно проекта в целом (почему они участвуют в проекте) и относительно своего места в команде, также предполагает посредничество, особенно на этапе согласования осуществленного персонального выбора в условиях, когда не все позиции проектной команды выбраны, либо на отдельные позиции заявилось избыточное количество проектантов.

Именно тьютор при сопровождении проекта отвечает за движение в зоне ближайшего развития [9] тьюторантов, поэтому он должен, с одной стороны, обладать достаточными знаниями психологии и педагогики, а с другой стороны, уметь применить эти знания на практике и обустроить процесс работы на основе этих знаний.

Рефлексия как этап проектной деятельности и как элемент работы на каждом этапе является одним из важнейших инструментов тьютора, поскольку именно она обеспечивает достижение образовательных результатов. В этой связи можно выделить отдельно рефлексивную компетенцию – способность как анализировать собственные действия в рамках сопровождения, так и организовать рефлексии и самоанализ для участников проекта. При этом очень важно для тьютора грамотно реализовывать посредническую функцию и на данном этапе, и в ходе работы, в том числе посредническую функцию между тьюторантом "Я-сегодня", тьюторантом "Я-вчера" и тьюторантом "Я-завтра". При этом важно помнить, что образовательные результаты формируются в первую очередь за счет рефлексии, осмысления и присваивания собственного

опыта – без них полученные знания и опыт могут остаться неосознанными и на них будет сложно опираться в дальнейшем. А поскольку опыт действия участники получают на протяжении всего процесса работы над проектом, то важно последовательно проводить рефлексию каждого проделанного шага. Следовательно, эффективно реализовывать функцию посредника на каждом этапе в том числе в рамках этапной рефлексии.

При работе с подростками вне зависимости от рабочего процесса, который тьютор сопровождает, важно иметь базовые знания о профессиональной навигации. Важно показать тьюторанту, как получаемые им знания и навыки соотносятся с тем, что востребовано на рынке труда. Таким образом, удастся укрепить связь между учебным процессом и «реальной жизнью», тем самым повышая мотивацию к проектной деятельности и реализовать посредничество между тьюторантом и культурно-историческим опытом, наследием.

Подводя итоги нашим размышлениям в рамках данной статьи отметим, что реализация посреднической функции тьютором при сопровождении проектной деятельности тьюторанта крайне необходима для соблюдения, обеспечения в содержании, процессе и результатах базовых принципов, обеспечивающих реализацию ценностных тьюторских установок.

1) Принцип индивидуализации. В каком-то смысле основным содержанием принципа индивидуализации, его сутью является создание, поддержание необходимых условий, обеспечивающих максимальные возможности для проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы в различных форматах каждым субъектом образовательной деятельности (как правило, тьюторантом), предоставление любому обучающемуся независимо от пола, возраста, национальности, конфессиональной принадлежности, занятости, социального статуса и т.д. права и возможности выбора цели, образа, средств и выбора образовательных маршрутов, ритма, темпа, системности и периодичности образовательной деятельности и т.д.

2) Принцип открытости, создания и поддержания открытого образовательного пространства. Идеал открытого образовательного пространства - представленность для обучающегося множества различных институциональных и неинституциональных, формальных и неформальных моделей, вариантов образования. Открытое образовательное пространство не формирует определенный образ, а имеет цель дать опыт самоопределения и самостоятельного формирования каждым обучающимся собственного образа на основе интериоризации культурно-исторического опыта поколений и собственного творчества.

3) **Принцип субъект-субъектных отношений.** Это новый инновационный для традиционной педагогики и образовательной практики тип отношений, складывающихся в образовательном процессе, в совместной продуктивно-творческой деятельности, например, образовательной. Такие отношения между педагогами и обучающимися предполагают паритетность, равноправие в отношениях, участие обучающихся в регламентировании, управлении собственной образовательной, учебной деятельностью. Во многом такие отношения формируют постулаты «педагогики сотрудничества», «педагогики ненасилия» становление которых произошло в СССР в последней четверти XX века. Важнейшим процессом при реализации в образовании данного принципа становится субъективация личности обучающегося посредством - делегирования обучающимся прав и ответственности, дидактических и иных полномочий по определению содержания образования, сроков, форм, методов, ресурсов и т.д. (диалоговое, полилоговое обучение и др.); - признания и взаимного обеспечения реализации прав субъектов образования и ответственного исполнения каждым субъектом своих образовательных и иных обязанностей; - самое широкое развитие самоуправления, участие всех субъектов образования (непосредственно или через представителей в управлении образованием, образовательным процессом; взаимное доверие и взаимопомощь и некоторые другие.

4) **Принцип вариативности,** предполагающий множественность вариантов и осмысленный, осознанный их выбор.

5) **Принцип транспективности,** т.е. принцип работы с будущим в формате проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы, её элементов, её различных вариантов. Тьюторант проектирует собственное будущее здесь и сейчас, опираясь на рефлексию, анализ и селекцию всего ценного в прошлом, отдаленном и недалеком, путем использования освоенными из культуры способами деятельности либо разработки на их основе и дальнейшего использования собственных средств и способов, прежде всего образовательных в новом, тьюторском смысле этого понятия. (см. о функции посредничества при организации рефлексии).

6) **Принцип управления развитием.** При этом в данном контексте акт развития понимаем как акт становления субъектности.

Литература:

1. Основные результаты международного исследования PISA-2015 // Портал общероссийской системы оценки качества образования Режим доступа: URL:

http://www.osoko.edu.ru/common/upload/osoko/pisa/PISA_2015_results_short_report.pdf (дата обращения: 23.03.2018).

2. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. 1969. № 1.15-25 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.424с.
4. Ступницкая М. А. Что такое учебный проект? М.: Первое сентября, 2010. 44 с.
5. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Под ред. Н.Д. Виноградова. М.: Совершенство, 1997. 203 с.
6. Леонтович А.В. Основные рабочие понятия исследовательской деятельности учащихся. Проектно-исследовательская деятельность: организация, сопровождение, опыт. – М., 2005.
7. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика : теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. Технопринт, 2000 г.
8. Фонд «Архив Московского методологического кружка» // Режим доступа: <http://www.mmk-documentum.ru/glossary/8>(дата обращения: 10.03.2018).
9. Бухаркина М.Ю. Разработка учебного проекта. – М., 2003. / Проект Первое сентября // Режим доступа: URL: <https://project.1september.ru/files/Chotakoe-uchebniy-proekt.pdf> (дата обращения: 20.03.2018).
10. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.И. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.



Место для читательских тезисов и размышлений

Хачатрян Э.В.

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ В РЕАЛИЗАЦИИ ПОСРЕДНИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ТЬЮТОРА

При реализации индивидуальной образовательной программы тьюторант работает с различными источниками информации, информационными и художественными текстами. Именно текст

является тем базисом, который связывает воедино все учебные предметы. В своей практике на всех этапах тьюторского сопровождения тьютор использует различные образовательные технологии, методы, техники, стратегии и приёмы, которые также помогают ему в осуществлении посреднических действий между тьюторантом и его работой с различными источниками информации.

В настоящее время особенно остро ощущается потребность в активных, творческих личностях, ориентирующихся в сложных социокультурных процессах, стремящихся к самореализации, самосовершенствованию, обладающих такими качествами, как инициативность, образовательная мобильность, ответственность, самостоятельность. Это обусловлено современными тенденциями развития общества, стремительными изменениями, происходящими в различных сферах жизнедеятельности человека, которые выдвигают на первый план проблемы осознания человеком ценности своего индивидуального пути, осмысления себя как личности, своих интересов, предпочтений, построения собственного образования на разных этапах жизни. Особенно остро эти проблемы стоят перед школьниками, которым для их решения необходимо овладеть культурой выбора и организации различных образовательных предложений в собственную образовательную программу [1]. Помочь школьнику в выборе своего образовательного маршрута, самоопределении может профессионал, реализующий посредническую функцию между семьёй, образовательной организацией, другими социальными институтами, с одной стороны, и самим школьником, с другой. Таким профессионалом в образовании является тьютор – педагог, действующий по принципу индивидуализации и сопровождающий построение школьниками индивидуальной образовательной программы (Т.М. Ковалева) [2].

Тьютор, выявляя на индивидуальных тьюторских консультациях или групповых тьюториалах интерес школьника, диагностирует его образовательные потребности, совместно с ним планирует и обеспечивает образовательное развитие тьюторанта, анализирует различные образовательные предложения, соотносит их с выявленным интересом школьника, разрабатывает, затем уточняет, корректирует и дополняет индивидуальный план, а также участвует в формировании и реализации составленной на его основе индивидуальной образовательной программы (ИОП). По мнению А.А. Терова, индивидуальная образовательная программа даёт возможность оптимизировать и разнообразить формы и виды образовательной деятельности школьников, их самообразование [3].

В своей практике на всех этапах тьюторского сопровождения

тьютор использует различные образовательные технологии, методы, техники, технологические стратегии и приёмы, которые также помогают ему в осуществлении посреднических действий, понимаемых в данном контексте как сконструированный тьютором алгоритм деятельности, обеспечивающий достижение поставленных тьютором целей при реализации индивидуальной образовательной программы.

Одной из технологий, которую можно осмыслить с точки зрения предметного и антропологического расширения посреднического тьюторского действия, является технология развития критического мышления. Эту технологию относят к открытым образовательным технологиям, т.к. они работают с любыми возрастными категориями школьников, с любым предметным содержанием и в любых организационных условиях, т.е. не только на уроке, но и во внеурочной деятельности[4].

В базовой модели технологии развития критического мышления, целях каждой её стадии, широком наборе стратегий и приёмов, представленных в ней, заложены возможности предметного и антропологического расширения тьюторского действия: ориентация тьютора на собственное целеполагание с учетом базы знаний в разных предметных областях и знаний своих способностей и возможностей, сильных и слабых сторон; корректировка познавательных целей и выход за рамки того или иного предмета, осмысление и оценка уровня соответствия достигнутого результата со своими целями и возможностями[5;6].

При реализации индивидуальной образовательной программы тьютор работает с различными источниками информации, информационными и художественными текстами, – ведь тексты сопровождают нас повсюду: в книгах детских сказок и школьных учебниках, в пролистываемых газетах и журналах, интернете, даже в кино (титры) и телевизионных передачах. Очень важно школьнику научиться читать вдумчиво, осмысленно, чтобы идти по пути расширения понимания своего образования, своевременно пополнять, расширять и углублять личностные знания. Научиться же работать с текстом, с текстовой информацией – хороший залог для успешного обучения как в школе, так и в вузе, а затем и во взрослой жизни; это значит понимать авторский замысел, подмечать красоту и своеобразие речи автора; уметь использовать совокупность знаний, умений и навыков, полученных во время чтения. Школьников этому может научить педагог, выступающий в роли посредника между учеником и воспринимаемым им текстом. Такие же посреднические действия может осуществлять и тьютор в процессе реализации тьютором индивидуальной образовательной программы.

Взрослым людям, в частности некоторым педагогам, свойственно заблуждаться насчёт того, что если ребенок умеет читать и обладает развитым интеллектом, то для него не представляет сложности поработать с текстом: прочитать и понять его, извлечь необходимую информацию, пересказать и использовать для выполнения определенных заданий. Однако практика свидетельствует о том, что это не всегда так. «Читать – это ещё ничего не значит, что читать и как понимать читаемое – вот в чем главное дело», – писал Константин Дмитриевич Ушинский. И именно педагог-посредник может передать школьникам необходимый методический и технологический инструментарий для работы с любой информацией в процессе реализации своего образования.

Работу по первичному формированию и последующему развитию навыков осознанного чтения, умений работать с текстом и информацией необходимо поэтапно усложнять и дополнять, в том числе через разработку заданий с использованием различных приёмов и стратегий работы с текстом. Рассмотрим лишь некоторые из них

- название – данный приём заключается в необходимости присвоить название анализируемому материалу (абзацу или сразу целому тексту);
- вопросно-ответные задания. Например, необходимо прочитать абзац текста и придумать вопросы репродуктивного характера к прочитанному; записать вопросы, возникшие до момента прочтения в тексте, затем по мере прочтения текста либо находить на них ответы в явном или неявном виде, т.е. «между строк», либо отвечать после прочтения текста;
- множественный выбор. Задание заключается в том, чтобы вначале ознакомиться с текстовой информацией, а затем выбрать из предложенного списка наиболее подходящее название (или главную мысль, основополагающий вопрос и пр.);
- конспектирование – это знакомство (на слух или зрительно) с первичным вариантом текста и его последующей переработке; приём нацелен на развитие умения делать заметки содержания услышанного или прочитанного, выделяя самое главное в тексте (возможно дополнить и попросить школьника пересказать);
- работа с диаграммами и/или графиками – перечень вариативных заданий в данном случае может быть весьма велика: от составления подписей или элементов ряда легенды до знакомств с условными обозначениями, преобразованием текстовой информации в графическую и пр.;
- кластер – приём, заключающийся в графической систематизации текста: ключевое слово или слова помещаются в центр, затем от

них расходятся стрелки-лучи, образуя тем самым смысловые поля (можно в центр поместить тему или название текста, а вокруг расположить информацию по параграфам/абзацам или в соответствии с содержательной составляющей; можно в центр поместить главную мысль, вокруг – ключевые слова, др.);

- «ключевики» – выделение ключевых моментов в тексте (это могут быть как ключевые слова, так и определение темы, выявление проблемы, обоснование главной мысли и пр., сформулированные кратко и четко);
- поиск по образу – продемонстрировать школьникам иллюстрации или электронные изображения с определёнными образами и попросить при прочтении текста указать место, где встречается их описание;
- зашифровка образов – приём, обратный предыдущему, когда школьникам предлагается создать какой-то художественный образ по прочитанному тексту или зашифровать понятия темы в символы/рисунки и пр.

Тьютор также может научить тьюторанта работе с разными таблицами, которые помогут осмыслить и преобразовать информацию в личностное знание. Это известные стратегии и приёмы, представленные в технологии развития критического мышления: двухчастный или трёхчастный дневники, бортовые журналы, «толстые» и «тонкие» вопросы, фишбоун, разные варианты таблицы-синтез, «Плюс – Минус – Интересно», «Концептуальная таблица» и др.

Полноценное чтение – процесс сложный и многогранный, подразумевающий решение задач познавательных и коммуникативных (поиск конкретной информации, понимание, самоорганизация, интерпретация и воспроизведения, комментирование и др.). В деятельности чтения участвуют механизмы восприятия, узнавания, сличения, понимания, осмысления, рефлексии. Помимо колоссальной роли чтения в процессе обучения, оно также может быть рассмотрено как средство осуществления дальнейших планов, определяющих будущее самих школьников: продолжение образования и самообразование, осознанное планирование актуального и выбор перспективного круга чтения, чтение специальной литературы в рамках будущей трудовой деятельности и многое другое.

Литература:

1. Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании: учебно-методическое пособие / Т.М. Ковалева - М., Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.
2. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Вопросы образования. 2013. № 10. С. 163.
3. Теров А.А. К вопросу о специфике тьюторской деятельности и видах профессиональной деятельности тьютора // Сборник Международной научно-практической конференции «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития» / Ред.: Л.Н.Горбунова — М.: АПК и ППРО, 2012. — С. Интернет-издание.
4. Ковалева Т.М. Реализация принципа открытости при построении и применении образовательных технологий / Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 63-71.
5. Вишнякова Е.Е. Возможности технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в обеспечении предметного вектора деятельности педагога-тьютора / Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии в современном образовании. Сборник статей. – М.: МИОО, 2008. – 160с. - С. 49-62.
6. Хачатрян Э.В. Значение технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» для реализации антропологического вектора тьюторского действия / Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии в современном образовании. Сборник статей. – М.: МИОО, 2008. – 160с. -С. 80-97.



Место для читательских тезисов и размышлений

Крашенинникова Л.В.

ТЮТОРСТВО КАК ПОСРЕДНИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: УМЕСТНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ В ТРАДИЦИОННОЙ И ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В работе методом поиска информации в Интернете обнаружены и исследованы различные определения понятий «посредник» и «посредническая деятельность». Извлечение концепции из обнаруженных вариантов определений показало, что тьюторская деятельность по своим сущностным характеристикам может рассматриваться как посредничество между тьютором и другими компонентами системы образования. Показано, что в цифровой образовательной среде содействие посредника- тьютора является еще более востребованным.

Чтобы выявить сущностные, повторяющиеся в разных видах посредничества, характеристики этой деятельности, проведём небольшое исследование методом поиска информации в Интернете с использованием поисковых машин, например, Google. Набрав в поисковой строке слово «посредник», получаем в результате ссылки на 6 690 тыс. страниц, где так или иначе упомянуто это слово. В ответ на поисковый запрос «посредничество» поисковая машина выдает 2 660 тыс. ссылок, а аналогичный поиск по словосочетанию «виды посредничества» дает результат в виде 690 тыс. ссылок. Таким образом, встречаемость в Интернете терминов «посредники» и «посредничество» (как функции, выполняемой посредниками) является очень и очень высокой, что вызвано, видимо, высокой востребованностью этого вида деятельности.

Какой смысл вкладывается в слово «посредник»? Рассмотрим некоторые из найденных в Сети определений:

1. Посредник — юридическое или физическое лицо, цель которого состоит в оказании услуг по совершению коммерческих, финансовых операций, а также по урегулированию спорных вопросов в различного рода отношениях [1];
2. Посредник - это лицо, фирма или организация, оказывающие содействие в установлении контактов [2];
3. Человек или организация, посредством которого (при его непосредственном участии) выполняется какое-либо действие или достигается какая-либо договоренность [2];
4. Это человек, который помогает в установлении контакта [2];

5. В коммерции – лицо, фирма или организация, стоящая между производителем и потребителем товара и содействующая его товарообороту.... В международном праве – одно из мирных средств разрешения международных споров. Представляет собой ведение переговоров не состоящим в споре государством (группой государств, отдельным лицом, например, главой государства) или международной организацией со спорящими сторонами с целью нахождения компромиссных путей мирного урегулирования спора [3].

Какую концепцию можно извлечь из рассмотренных определений посредничества и его агента- посредника?

1. Посредник- тот, кто оказывает услугу двум и более сторонам;
2. Посредником может быть физическое лицо;
3. Услуги посредника заключаются в содействии установлению контактов, налаживанию отношений, разрешению противоречий;
4. Контакты и отношения, установлению которых содействует посредник, могут быть очень высокого уровня в случае, например, международных контактов;
5. Кроме межличностных и дипломатических контактов, посредник может быть задействован в развитии бизнеса и способствовать, в том числе росту товарооборота;
6. Посредник не просто наблюдает или присутствует при совершении действия сторонами, контактам между которыми он содействует, но играет активную роль: выступает с предложениями, на базе которых заинтересованными сторонами может быть достигнут компромисс;
7. Несмотря на вторичную, казалось бы (по отношению к сторонам, которые пытаются достичь соглашения с помощью посредника) позицию, посредническая деятельность является чрезвычайно востребованной в разных областях деятельности (бизнес, дипломатия, право). Все эти области могут быть охарактеризованы как достаточно зрелые и сложные, требующие большого числа транзакций, в которых задействованы люди.

Таким образом, транзакции в сложных видах деятельности, где взаимодействуют люди, могут стать более эффективными при наличии посредников, способствующих установлению контактов, прояснению позиций, разрешению противоречий.

Логично было бы предположить, что в образовании как в сложном виде деятельности, где люди (обучаемые, обучающие, обслуживающий персонал, администраторы и др.) постоянно взаимодействуют друг с другом, позиция посредника также будет высоко востребована.

Рассмотрим педагогическую позицию «тьютор» с точки зрения осуществления им посреднических функций. Является ли тьютор посредником, а если является, то каким «двум и более» сторонам он оказывает посреднические услуги?

Согласно определению тьюторской позиции, тьютор - это педагог, который работает, непосредственно опираясь на принцип индивидуализации, сопровождая построение каждым учащимся его собственной индивидуальной образовательной программы (ИОП) [4]. Предметом трансакций между тьютором и его подопечным (тьюторантом) является не учебная дисциплина, а сам тьюторант- его ожидания, интересы, опасения.

Исследуя доступные печатные и электронные ресурсы, можно прийти к выводу о том, что

1. Тьютор – это посредник между традиционным педагогом и ребёнком. Действительно, учитель-предметник и/или преподаватель в ВУЗе не всегда имеет возможность учесть интересы тьюторанта, тем более его ожидания и/или опасения. Тогда посредническая деятельность тьютора может заключаться в установлении отношений и/или устранении противоречий между самим тьюторантом и традиционными педагогами (преподавателями), например, в форме ответов на вопросы типа «Какова может быть мотивация ребенка к изучению (или отказу от изучения) этой дисциплины?»;
2. Тьютор – фигура посредника между свободными личностями в пространстве образования. Действительно, если «свобода» в данном случае предполагает ответственность, выраженную субъектность вовлеченных в образовательный процесс лиц, включая тьюторанта (а тьютор по определению стремится взрастить в своем подопечном именно субъектность, ответственность за его образование), то успешность трансакций между ними в целях достижения ожидаемых результатов будет выше при наличии посредника-тьютора;
3. Тьютором может быть тот, кто сам прошел путь самообразования. Этот опыт он и передает. То есть, тьютор в данном случае является посредником между пространствами собственного опыта и опыта тьюторанта;
4. Тьютор - посредник между культурным и индивидуальным (большой историей знающих и индивидуальной историей неопита). Действительно, даже в самом простом, максимально приближенном к образованию, варианте, «большая история

- знающих» может включать – и включает - знание образовательных ресурсов, и оно передается тьютору через тьютора;
5. Тьютор выступает посредником между предложением образовательных услуг и спросом от лица обучаемого. Действительно, обилие и разнообразие доступной тьютору информации благодаря технологиям, её слабая структурированность и высокая вероятность подделок могут приводить к фрустрации и аналитическому параличу. Посредничество тьютора с его обширным образовательным опытом, напротив, способствует успешным поискам релевантных образовательных ресурсов и построению на их базе индивидуальной образовательной программы;
 6. Через организацию рефлексии тьютор осуществляет посредничество между тьюторантом и его собственным опытом;
 7. Через выявление интересов, ожиданий, предпочтений тьюторанта и поиск соответствующих им образовательных ресурсов тьютор осуществляет посредничество между внешней и внутренней средами тьюторанта. Под внутренней средой в данном случае следует понимать совокупность физических, физиологических, психологических и т.д. характеристик тьюторанта, его личность. Результатом такого посредничества является индивидуальная образовательная программа. Таким образом, на базе результатов проведенных в рамках данной работы исследований можно с достаточно высокой степенью вероятности утверждать, что тьюторство является одним из видов посредничества.

В связи с принятием правительством РФ приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» и стремительным переходом образования в дистанционный формат представляется важным рассмотреть посредническую функцию тьютора

Search results for "learning personalization"

Create alerts for "learning personalization"

Showing 2 courses

With Certificate (2)

By start date

Recently started or starting soon (2)

Future courses (2)

Self Paced (1)

Course Name

Free Fundamentals of Data Science Course
via Flatiron School

Personalized and Student-Centered Learning
via Canvas Network

University of California, San Diego
Teaching Impacts of Technology: Data Collection, Use, and Privacy
via Coursera 3-5 hours a week, 4 weeks long

в контексте этого перехода. Действительно, бытуют мифы о том, что онлайн образование обесценивает профессию учителя, а искусственный интеллект вот-вот приведет к полной замене учителей на роботов. Огромная избыточность предложения образовательных услуг в Интернете уже сейчас привела к появлению нового вида посредников-агрегаторов онлайн курсов, самым известным из которых является Class Central [5].

Рисунок. Результаты поиска по запросу «Индивидуализация образования» (learning personalization) на сайте агрегатора онлайн курсов Class Central (www.class-central.com).

Агрегаторы собирают информацию по цифровым образовательным ресурсам, анализируют её и готовят отчеты, разрабатывают рекомендации по состоянию рынка онлайн образования, в частности - по массовым открытым онлайн курсам. То есть выступают посредниками между обучающимися (кандидатами на обучение) и цифровой образовательной средой, содействуют установлению между ними долгосрочных отношений (например, постоянно предлагая разнообразные онлайн курсы по предпочитаемой обучающимся теме и/или по близким темам) и разрешению противоречий (например, указывает на возможность пройти курс на портале другого провайдера онлайн курсов, если обучающийся по той или иной причине не смог завершить обучение). Однако избыточность образовательных ресурсов в Интернете является кажущейся, общее огромное количество таких ресурсов не гарантирует их избыточность по любой случайно выбранной теме. Так поиск курсов по индивидуализации образования на сайте агрегатора Class Central привел к очень скромному результату: на всех обозреваемых агрегатором порталах (а это все мировые и большинство региональных и национальных провайдеров онлайн курсов) нашлось только 3 образовательных ресурса, релевантных индивидуализации, из них только 2 имели непосредственной отношение к образованию (Рис. 2) [6]. Для справки: общее количество предлагаемых провайдерами онлайн курсов достигло в конце 2017 г. восьми тысяч [5], тем более неожиданным выглядит результат поиска по такой востребованной теме как индивидуализация образования.

Очевидно, что для углубленного или расширенного поиска образовательных ресурсов по определенной теме необходимо содействие опытного посредника, каковым может быть тьютор.

Таким образом, переход на цифровую образовательную среду никоим образом не снижает важность тьютора как посредника между избыточной и многообразной образовательной средой. Напротив, сложность, избыточность и вариативность среды усиливают запрос на

посредническую деятельность в онлайн образовании, и такими посредниками могут и должны стать тьюторы.

Заключение. Как показало проведенное в рамках подготовки данной работы исследование, все выдвинутые гипотезы получили подтверждение, а именно:

1. Тьюторская деятельность с достаточным основанием может быть отнесена к посреднической;
2. Как и другая посредническая деятельность, тьюторство является сложным видом деятельности и требует развития целого набора компетенций, включая общекультурные, личностные и профессиональные;
3. Используемые тьюторами технологии направлены на установление отношений и разрешение противоречий между тьюторантом и образовательной средой и/или другими заинтересованными сторонами;
4. При переходе на цифровую образовательную среду посредническая функция тьютора не только не утрачивает своего значения, но и становится еще более востребованной.

Литература:

1. Посредник [Электронный ресурс] // Материал из Википедии – свободной энциклопедии. URL <https://ru.wikipedia.org/wiki/Посредник> (дата обращения - 24.08.2018);
2. Кто такой посредник? [Электронный ресурс] // Сервис «Ответы Mail.ru». URL <https://otvet.mail.ru/question/43543490> (дата обращения - 24.08.2018);
3. Барихин А.Б., Большая юридическая энциклопедия, серия «Профессиональные справочники и энциклопедии». Книжный мир, Москва, 2010, стр. 621;
4. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. «Профессия- тьютор», СФК-офис, Тверь, 2012, стр. 236;
5. Class Central. Агрегатор онлайн курсов (образовательный консалтинг в области онлайн обучения и массовых открытых онлайн курсов) [Электронный ресурс] // URL www.class-central.com (дата обращения – 25.08.2018);
6. Shah D. By the Numbers: MOOCs in 2017. [Электронный ресурс] // URL <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2017/> (дата обращения – 25.8.2018)



Место для читательских тезисов и размышлений

Есауленко В.В.

ПОСРЕДНИЧЕСТВО ТЬЮТОРА В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

На примере аутентичной модели тьюторского сопровождения в частной школе «Лидеры» Одинцовского района Московской области описывается тьюторская технология координации работы педагогического коллектива по формированию учебной деятельности учащихся начальной школы. В приложении дан шаблон тьюторского инструментария.

В достижении основных образовательных результатов в школе «Лидеры» важнейшую роль играет тьюторское сопровождение. Тьютор, специалист с психолого-педагогическим образованием, есть в каждом классе на всех этапах школьного обучения. Это ключевая фигура школы, обеспечивающая её открытость. Тьютор объединяет в своей деятельности все составляющие образовательного процесса, учитывает потребности всех его субъектов, и, в первую очередь, интересы, и потребности самого учащегося.

На рисунке представлена модель тьюторского взаимодействия в школе «Лидеры».

В нашей школе, начиная с этапа начального образования, используется предметная система обучения. Каждый субъект образовательного процесса заинтересован в обеспечении качества образования. Однако в такой линейной схеме отношений (Учитель→Учащийся→Родитель) обратная связь родителя и учителя отсутствует. Возникает необходимость в дополнительном ресурсе – тьюторе, который станет посредником между семьей и школой,



поскольку он представляет интересы всех субъектов образования, исходя из задач индивидуального развития ребенка.

Теперь, когда мы обозначили место тьютора в образовательном процессе нашей школы, перейдём к описанию содержания тьюторского посредничества, а именно координации работы всего педагогического коллектива по формированию учебной деятельности учащихся. В этой работе мы опираемся на качественное описание уровней сформированности компонентов учебной деятельности психологов Репкиной Г.В. и Заики Е.В.

Каждый из учителей в рамках своего предмета кроме освоения учащимися предметных умений и знаний должен способствовать становлению их обобщенных способностей, таких как целеполагание, планирование, собственно учебные действия, контроль и оценка. Роль тьютора - создать необходимые условия для согласованных действий всех участников образовательного процесса. Для этого тьютор проводит диагностику уровня сформированности учебной деятельности учащихся, сам управляет формированием и координирует работу всех педагогов по формированию учебной деятельности. Главным механизмом координации работы педагогического коллектива по формированию учебной деятельности и личностных качеств ребенка в рамках учебного процесса является психолого-педагогический консилиум (сокр. - ППК).

В течение учебного года в школе «Лидеры» запланировано проведение трёх ППК, которые проводятся в конце каждого триместра на каникулярной неделе. Работу ППК предваряет диагностика формирования учебной деятельности каждого учащегося класса на основе обобщения тьютором своих наблюдений и наблюдений учителей, сопоставления результатов наблюдений с описанием уровней, представленных в диагностических картах.

В работе ППК принимают обязательное участие учителя, работающие с классом или с отдельными учащимися класса. Тьютор организует подготовку ППК, руководит его проведением, фиксирует и оформляет результаты работы ППК.

1-й ППК.

Задачи: 1) постановка задач по формированию учебной деятельности учащихся в текущем учебном году; 2) выработка способов решения поставленных задач; 3) ознакомление педагогов с рекомендациями по учету особенностей психического развития и по развитию личностных качеств учащихся.

Подготовка. На основе результатов проведенной диагностики на начало года тьютором проводится выделение исходных проблем учащихся, предварительная постановка задач по формированию учебной

деятельности учащихся в зоне ближайшего развития. Тьютор вырабатывает свои предложения путей решения поставленных задач в особых случаях (случаях отклонения от нормы) для последующего обсуждения на ППК. Далее он осуществляет предварительное заполнение столбцов «Образовательные задачи» и «Пути решения образовательных задач» в картах анализа решения образовательных задач (сокр. – картах АРОЗ) по каждому компоненту учебной деятельности отдельно (см. приложение). В карты АРОЗ по учащимся и классу в целом в столбец «Начальный уровень» вносится также значение среднего уровня сформированности учебной деятельности на начало года (рассчитывается в диагностических картах).

Задача тьютора на подготовительном этапе провести тщательную работу именно по случаям формирования учебной деятельности учащихся, отклоняющихся от общей нормы.

Проведение. На ППК решаются задачи, указанные выше. Последовательно по каждому компоненту учебной деятельности: 1) обсуждаются и обозначаются общие задачи формирования и пути решения задач по классу в целом в логике нормального развития; 2) анализируются общие проблемы класса, ставятся специальные задачи по их преодолению (т.е. коррекционные задачи) и вырабатываются специальные пути решения этих задач; 3) анализируются индивидуальные проблемы учащихся, ставятся индивидуальные задачи по их преодолению (т.е. индивидуальные коррекционные задачи) и вырабатываются пути решения индивидуальных задач; 4) рассматриваются задачи и способы работы с учащимися с более высоким уровнем развития рассматриваемого компонента.

В заключительной части ППК тьютор проводит обсуждение рекомендаций по учету особенностей психического развития и по развитию личностных качеств учащихся.

Оформление результатов. По результатам первого ППК тьютор в течение каникул производит корректировку содержания столбцов «Образовательные задачи» и «Пути решения образовательных задач» в картах АРОЗ, заполненные карты передает участникам ППК. Также участникам ППК передаются рекомендации по учету особенностей психического развития и по развитию личностных качеств учащихся.

2 ППК.

Задачи: 1) анализ промежуточных результатов по решению задач индивидуального развития учащихся, выделение проблем; 2) выработка предложений по преодолению проблем.

Подготовка. По результатам промежуточной диагностики в середине учебного года тьютор вносит в карту АРОЗ по учащимся и

классу в целом в столбец «Промежуточный уровень» значение среднего уровня сформированности учебной деятельности. Обобщая и анализируя данные наблюдений за учащимися в течение прошедшего периода между ППК, тьютор делает вывод о динамике формирования учебной деятельности учащихся. Если динамика оказывается неблагоприятной, тьютор проводит самостоятельный предварительный анализ причин складывающейся ситуации. Выявленные проблемы он фиксирует в графе карты АРОЗ «Анализ промежуточных результатов». Кроме того учителя также анализируют эффективность принятых на предыдущем ППК способов и приёмов по реализации образовательных задач. Для этого напротив каждого способа в графе «Анализ промежуточных результатов» учитель фиксирует следующее: 1) использовался данный способ в работе или нет, если не использовался, необходимо назвать причину; 2) если способ использовался, сработал ли он на результат или нет; 3) если способ не сработал, необходимо назвать причину (что повлияло на отсутствие результата); 4) если способ сработал, описать его положительные стороны (как именно помог способ, что изменилось под его воздействием и т.п.); 5) если в процессе работы учитель эмпирически пришел к новому способу и использует его, способ надо описать.

Проведение. На ППК решаются задачи, указанные выше. Все учителя приходят с картами АРОЗ, где ими заполнена графа «Анализ промежуточных результатов». Последовательно по каждому компоненту: 1) анализируется динамика решения общих задач формирования по классу в целом. Сначала задач, соответствующих логике нормального развития, затем коррекционных задач. Если динамика оказывается неблагоприятной, проводится анализ причин складывающейся ситуации. Выделенные проблемы фиксируются, и вырабатываются пути их решения; 2) аналогичным образом проводится работа по индивидуальным задачам (сначала рассматриваются коррекционные случаи, затем случаи опережающего развития). Учителя отдают свои карты АРОЗ тьютору для обработки.

Далее в заключительной части ППК тьютор организует обсуждение промежуточных результатов развития личностных качеств учащихся. При необходимости даются новые рекомендации по учету особенностей психического развития и по развитию личностных качеств учащихся.

Оформление результатов. Тьютор в течение текущих каникул производит заполнение карты АРОЗ, а именно графу «Анализ промежуточных результатов» (ту же графу, в которую тьютор заносил выявленные им проблемы на этапе подготовки ППК, только теперь по результатам ППК он проводит их корректировку и вносит дополнения).

Карты АРОЗ, дополненные результатами ППК, передаются участникам, а также скорректированные рекомендации по учету особенностей психического развития и по развитию личностных качеств учащихся.

3-й ППК.

Задачи. Проведение итоговой рефлексии деятельности по решению задач индивидуального развития за учебный год: 1) подведение итогов выполнения программы формирования учебной деятельности и личных качеств учащихся; 2) анализ качества и проблем выполнения программы; 3) разработка предложений по совершенствованию программы и методов работы на следующий учебный год.

Подготовка. По результатам диагностики на конец года тьютор вносит в карту АРОЗ по учащимся и классу в целом в графу «Конечный уровень» значение среднего уровня сформированности учебной деятельности. Сравнивая показатели диагностики на начало и конец года, тьютор делает выводы о качестве произошедших изменений по отдельным учащимся и классу в целом. Далее тьютор сопоставляет полученные результаты с задачами, которые ставились в начале года и были зафиксированы в картах АРОЗ, и делает вывод о выполнении задач. В картах АРОЗ в столбце «Итоги выполнения» делаются отметки: «выполнено», «не выполнено», «выполнено частично». Если задача не выполнена или выполнена частично, тьютор проводит анализ причин, и выявленные проблемы также фиксирует в соответствующей графе «Итоги выполнения» в картах АРОЗ. Далее тьютор разрабатывает и фиксирует для обсуждения на ППК предложения по совершенствованию программы и методов работы на следующий учебный год.

Проведение. На ППК решаются задачи, указанные выше. Последовательно по каждому компоненту: 1) обсуждаются итоги выполнения задач по формированию, делается согласованный вывод о том, выполнена задача или нет. Если задача не выполнена или выполнена частично, проводится анализ причин и выявляются проблемы; 2) вырабатываются предложения по совершенствованию программы и методов работы с целью преодоления проблем и повышению качества решения задач по формированию данного компонента. Целесообразно проводить анализ решения задач в следующем порядке: 1) сначала обсуждаются задачи, соответствующие логике нормального развития, затем - коррекционные задачи; 2) индивидуальные задачи: сначала коррекционных случаев, затем случаев опережающего развития.

В заключительной части тьютор проводит обсуждение результатов развития личностных качеств учащихся. Выделяются проблемы в содержании и методах работы в текущем учебном году, вырабатываются предложения по совершенствованию программы и методов работы на

следующий учебный год.

Оформление результатов. По результатам ППК тьютор корректирует и дополняет свои выводы в столбце «Итоги выполнения» карты АРОЗ. Итоговые карты АРОЗ и диагностические карты подлежат архивации: в электронном виде вместе с отчетом они представляются руководителю тьюторского объединения. Предложения по совершенствованию программы и методов работы отражаются в отчете тьютора за год и используются тьютором при планировании работы в следующем учебном году.

Кроме того, в течение всего учебного года тьютор посещает уроки своего класса с целью наблюдения за тем, как приёмы и способы, выработанные на ППК, влияют на динамику формирования учебной деятельности. Тьютор следит за уровнем оптимальности создаваемых учителями условий для решения задач индивидуального развития каждого учащегося, организует «обратную связь» со всеми субъектами образовательного процесса. Результатом данной работы являются согласованные действия всех участников образования по формированию учебной деятельности учащихся.

Литература:

1. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов/ Г.В. Репкина, Е.В. Заика. – Томск: «Пеленг», 1993. – 61 с.



Место для читательских тезисов и размышлений

*Совина Л.П.
Киришина Л.Н.*

**СЕМИНАР - СОБЫТИЕ КАК СРЕДА ПОСРЕДНИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОЛЛЕКТИВНЫХ СУБЪЕКТОВ**

Статья посвящена осмыслению семинара-события как технологии посреднической деятельности одного коллективного субъекта – команды тьюторов относительно другого коллективного субъекта – сообщества административно - педагогических групп школ - тьюторантов реализующих ФГОС в пилотном режиме.

В условиях все большей открытости образовательного пространства различные виды образовательной деятельности стремятся к открытости, вариативности, нелинейности и взаимному дополнению. Тьюторство сегодня - складывающаяся педагогическая деятельность, в основе которой лежит посредничество – «ядро, единица, «зернышко», клеточка любой образовательной формы, в которой человек строит свой собственный образ и, соответственно, образ всего того, где он находится.» . [1]

Занимаясь тьюторской практикой по сопровождению сообщества административно - педагогических групп школ-тьюторантов, реализующих ФГОС в пилотном режиме, мы пришли к выводу, что в ходе деятельности тьюторы заходят на территории иных видов сопровождения и роль тьютора состоит из кластера парциальных ролей. Кластеры пересекаются друг с другом, создавая сложную структуру, в значительной степени зависящую от социальных норм и стереотипов. В ситуации тьюторского сопровождения это связано с тактами тьюторского действия, которым соответствуют разные роли: на этапе формирования образовательного заказа он выступает как тьютор; на этапе формирования избыточной образовательной среды - как консультант и менеджер; на этапе навигации в образовательном пространстве – как посредник, на этапе масштабирования - как модератор и эксперт.

Практика «Командное тьюторское сопровождение сообщества административно-педагогических групп школ-тьюторантов, реализующих ФГОС в пилотном режиме" развивалась параллельно практике сопровождения проектных команд образовательных организаций. Уникальность её состоит в том, что сопровождение деятельности сообщества административно- педагогических групп осуществляется командой тьюторов.

Мы рассматриваем практику индивидуализации и тьюторства как вид преобразующей педагогической деятельности направленной на организацию процесса накопления, осознания и использования тьюторантом (в нашем случае административно-педагогической группой школы) возможностей и особенностей индивидуальности каждого участника, а также интегральных характеристик группы для решения

задач развития жизнедеятельности организации. Мы опирались на идеи тьюторского сопровождения коллективного субъекта, опираясь на тезис о том, что в современном мире «на историческую арену выходит новая социальность – коллективный субъект, понимаемый как сложная сеть индивидуальностей», [2] Такими коллективными субъектами в нашей практике стали команда тьюторов АОУ ДПО УР ИРО и сообщество административно-педагогических групп школ- тьюторантов. Формой посреднической деятельности команды тьюторов стал семинар – событие, объединивший традиционную технологию системы дополнительного профессионального образования – семинар и тьюторскую технологию – событие.

В ходе разработки и проведения семинаров-событий реализовались два аспекта тьюторской деятельности: «экзистенциальный аспект, то есть посредническое действие как тип человеческого существования»[1] - это ценности индивидуализации образования, относительно которых сложилась команда тьюторов и формировались административно-педагогические группы школ-тьюторантов; социальный аспект – посредничество в «нарастающей социальной ткани» [1] - это семинар-событие, который мы рассматриваем как форму осуществления посреднической деятельности в образовательном пространстве школ, принявшем на себя ответственность первыми выйти на новый путь развития, связанный с методологией ФГОС.

Следовательно, семинар-событие становится способом создания социально - образовательной среды, в которой происходит командное тьюторское сопровождение, направленное на выявление, фиксацию, развитие интересов и образовательных потребностей сообщества административно - педагогических групп. Команда тьюторов здесь выполняет посредническую функцию, которую мы понимаем как «деятельное участие в чьих-нибудь делах с целью облегчить, помочь», выявить культурно - предметные, социальные и антропологические ресурсы образовательной среды. Это становится условием в планировании действий по использованию этих ресурсов и получении образовательного продукта. [3]

В рамках семинара - события происходит взаимодействие сообщества административно - педагогических групп со средой, которую каждая группа наполняет своими индивидуальными ресурсами: разработанные модели организации проектной деятельности, варианты нелинейной организации образовательной деятельности, способы оценивания метапредметных и личностных результатов, программы развития УУД, профориентационные программы с использованием ресурсов работодателей и сами ООП, социальные и

предпрофессиональные практики, опыт тьюторского сопровождения ИОП обучающихся, появление отдельных специалистов- тьюторов.

Кроме этого среда обогащается коллективными ресурсами команды тьюторов и школ - тьюторантов, создаваемых во время подготовки семинаров-событий: сценарии событий, единая карта ресурсов школ - тьюторантов, карта оценки урока с позиции системно - деятельностного подхода, карта самооценки готовности к переходу на ФГОС СОО, методическими ресурсами команды тьюторов таких как SWOT-анализ, круги сообществ, стратегическая сессия, техники психодрамы, круглый стол, мозговой штурм, моделирование инструментов анализа педагогической деятельности с позиции системно-деятельностного подхода.

Важной составляющей избыточности образовательной среды семинара - события становятся внешние ресурсы: материалы Международных тьюторских конференций, Межрегиональных конференций «Эврика - Авангард», Международной ярмарки педагогических инноваций, Международные конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития» и другие события разного уровня.

Так обеспечивается работа с тремя видами ресурсов, создающих направления тьюторского действия:

- Социальными - актуальными материалами изменений образовательной политики, материалами конференций, встречи с представителями МОиН Ур, членами Государственного совета.
- Культурно-предметными - продуктами проектной деятельности административно-педагогических команд школ, методическими ресурсами открытого образования.
- Антропологическими - индивидуальными способами организации образовательной деятельности каждой школы-тьюторанта, индивидуальными программами саморазвития педагогов в них.

Работа команды тьюторов в такой событийной среде позволяет сообществу административно-педагогических групп школ увидеть возможности образовательной среды для решения задач индивидуального развития каждой школы-тьюторанта.

Из вышесказанного следует, что семинар-событие – это избыточная образовательная среда, в которой происходит взаимодействие административно - педагогических групп «в опоре на понимание психологического феномена событийности, где важны такие категории как «переживание», «эмоционально-ценностное отношение», «мотивационное образование» в ходе педагогического проектирования.

Принимая событийность образовательной деятельности в качестве

ценности, разрабатывая семинар - событие, мы учитываем следующие его характеристики: соответствие культурному образцу («ярмарка», «психодрама», «экспертиза», «SWOT-анализ», «круги сообществ» и т.д.), наличие привлекательной перспективы (продукты совместной деятельности, которые становятся достоянием каждой школы), развернутый этап подготовки, возможность выбора форм и характера личного участия, возможность и уместность импровизации, порождения новых смыслов.[4]

Содержание семинара-события формируется из проблематики административно-педагогических групп школ-тьюторантов, на основе которой разрабатывается сценарий, «домашнее задание» для подготовки школ к семинару-событию, носит характер рефлексии деятельности по реализации принципов индивидуализации в каждой школе.

Структура самого семинара-события представлена следующими организационными шагами:

Первый шаг – ориентация, где происходит проблематизация и целеполагание, установление и принятие правил взаимодействия, распределение ролей, организационные действия по отношению к следующему шагу.

Второй шаг – основной, где участники получают информацию по теме (мини- лекции, аудио- и видеофрагменты). Он организован как процесс активной работы с полученной информацией (групповое проектирование, создание продукта совместной деятельности).

Третий шаг – рефлексия, обмен мнениями, информацией, самооценка участников, выявление приобретенных профессиональных компетенций. Кроме этого на этом шаге происходит и самооценка и взаимооценка тьюторов о ходе проведения семинара-события, достижении поставленных целей.

Итак, мы можем констатировать, что семинары - события стали местом «проектирования пространств-экранов или пробных пространств движения и разномасштабного самоопределения» [1] административно - педагогических групп школ-тьюторантов при посредничестве команды тьюторов.

Результатами данной деятельности стали изменения новой «социальной ткани» - открытого образовательного пространства школ-тьюторантов и команды тьюторов, включающие в себя ресурсные каталоги как элемент описания среды по методике МТА, новые формы организации образовательной деятельности (неделя проектных задач, метапредметные недели, защита ИОП, ИП, предпрофильные и социальные практики, событие как среда проявления и оценивания личностных и метапредметных результатов), модели организации

проектной деятельности и профильного обучения, изменение форм взаимодействия с родителями как участниками образовательных отношений. А индивидуальные учебные планы и индивидуальные проекты на основе самостоятельного выбора обучающихся, включение работодателей в формирование образовательного заказа на компетенции, востребованные на рынке труда, изменили формы взаимодействия педагогов внутри школы от совместно-индивидуальных к совместно-взаимодействующим формам (проектные команды, консилиумы, круги сообщества, экспертные группы по оцениванию проектной деятельности).

Литература:

1. Эльконин Б.Д. Поле и задачи посреднического действия / Б.Д.Эльконин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://thetutor.ru/biblioteka/teoriya-i-istoriya/pole-i-zadachi-posrednicheskogo-dejstviya> – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 10.08.2018).
2. Ковалева Т. М., / Т.М.Ковалева Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Черединой М. Ю. Профессия «тьютор». (М.-Тверь:«СФК-офис»)
3. Н.Касицина,Четыре тактики педагогической поддержки/ Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/>– Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 10.08.2018).
4. Ковалева, Т. М. Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения / Т.М. Ковалева, М. Ю. Жилина // Новые ценности образования. – 2010. – №1. 94-101 с.



Место для читательских тезисов и размышлений

*Монасевич З.Л.
Чернявская Н.В.*

ВАРИАТИВНЫЙ ПОВТОР ТВОРЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ КАК ФОРМА ПОСРЕДНИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ

Настоящая статья посвящена рассмотрению текстовых работ участников Летнего образовательного проекта «Юные исследователи» и предполагает их содержательный и филологический анализ.

*Усиление и воссоздание Энергии Жизни
— предельное экзистенциальное задание
Посредничества, а через него и Акта Развития.
Развитие — усилитель жизненности жизни.
Б.Д. Эльконин*

Общей целью проекта «Юные исследователи» (г. Владимир) является создание цепочки образовательных событий, где активность детей востребована и рассматривается участниками как основа для нового шага в работе, что пробуется в новом действии и обеспечит целостность и единство детско-взрослых отношений.

Темой VI сессии проекта стало *движение*, понимаемое как физическое явление, а также как феномен общественный и духовно-нравственный в жизни человека.

В первый день проекта для ведения в тему и с целью сплочения команд участников детям было предложено задание: *Представьте мир, в котором дует постоянный сильный односторонний ветер. В этом мире есть природные объекты, живые существа, в этом мире могут быть города и дома. Опишите этот мир (с помощью словесного текста и карты), придумайте приспособления, благодаря которым жители этого мира могут перемещаться.*

По итогам работы первого дня тексты ребят продемонстрировали 2 значимые тенденции:

- Три старшие команды (1 команда 11-12 лет и 2 команды 12-14 лет) описывали в целом жизнеподобные миры, опираясь на известные им законы физики и сведения естественнонаучного характера. Интересно, что все команды делали это, оформляя тексты как перечни, где исходная задача выступала как заголовок, а придуманные участниками команд отличительные особенности миров выступали как элементы перечня: они выражались именными, реже - глагольными словосочетаниями и были маркированы арабскими цифрами либо спецсимволами. Одна из команд при этом довольно быстро осознала некоторую неполноту такого способа описания мира и в скором времени дополнила свой список развернутым описанием, остальные же команды сохраняли

списочный вид текста. Устные презентации получившихся миров у старших команд поначалу соответствовали характеру письменных работ: участники озвучивали свои списки, сопровождая иллюстрации их пунктов обращением к картам и рисункам, однако вопросы младших участников проекта довольно скоро вывели подростков на более полные рассказы.

- Указанную выше приверженность подростков к списочному способу организации текста мы - в качестве рабочей гипотезы - объясняем отчасти их желанием уложиться в ограниченные сроки работы и включить в свой текст только главные его элементы, а отчасти – значимостью фрагментированного типа мышления для современных подростков. Традиционно под фрагментированным (клиповым) мышлением понимается особый - нелинейный - способ восприятия и воспроизведения уже существующей информации, почерпнутой обычно из медиа источников. Но в описываемом случае мы, видимо, имеем дело с тем, как созданное самими подростками содержание укладывается ими в такую же нецелостную форму – по аналогии.
- Команды младших участников проекта (7-8 лет, 8-9 лет, 9-10 лет и 10-11 лет) создали именно связанные тексты, тяготеющие к описательному типу, характеризующиеся плавной интонацией, логичностью и завершенностью. При этом только 2 команды из 4 смогли удержать логическое ядро задания и придумали способы выживания и средства передвижения в заданном необычном мире. Так команда ребят 10-11 лет решила, что в их мире все объекты будут иметь магнитную основу и притягиваться за счет ее к центру планеты, а команда 8-9-летних ребят придумала подземный мир. Остальные 2 команды просто придумывали и описывали необычный мир, потеряв предложенные в задании его характеристики. Общим для всех младших команд при этом является отчетливое тяготение созданных миров не к жизнеподобию, а к сказочности. Так во всех работах есть необычные существа: их облик не мотивирован физическими свойствами придуманного мира и представляет собой в чистом виде реализованную фантазию (саблезубые зайцы, Дерево жизни, Зубастик, который живет в море и сердится); часто упоминаются чудеса (опять же происходящие сами по себе, вне связи с физическими законами придуманного мира: дождь из драгоценных камней), некоторые из придуманных миров имеют подчеркнуто волшебные названия (Унесенная ветром, Таинственный край постоянных ветров).

В качестве рабочей гипотезы, объясняющей явные отличия между текстами младших школьников и подростков, мы предполагаем, что, во-первых, младшие участники находятся под более сильным влиянием школы и традиций семейного чтения: в обоих случаях это чтение вслух произведений художественной литературы, чаще – сказок, чьи отдельные черты дети и воспроизводят. «В детстве культурной формой представления личного действия является волшебная сказка. Актуализация существа ее интриги (вызова и ответа на вызов), т. е. «героического» действия, осуществляется в полной форме сюжетно-ролевой игры» [2, с.110], которой пропитаны еще младшие школьники. На готовность младших школьников создавать целостные тексты может влиять и недавний срок использования ими средств цифровой техники, в силу чего включенность ребят в современное культурное пространство не носит окончательного характера.

Анализ работ первого дня продемонстрировал и еще одну общую особенность всех групп участников: их работы описывали необычный мир с точки зрения особенностей его физики, географии, используемых технологий – при этом специфика устройства и жизни общества придуманного мира не рассматривались ни одной командой, что позволяет предположить, что социальные отношения как часть окружающего мира еще недостаточно осмыслены ими.

Вследствие этого организаторы проекта приняли решение вернуться к использованной форме работы, слегка видоизменив задание. По словам Б.Д. Эльконина: «Важно, что это ситуация явственности перехода, «поворота» активности, и сам этот переход должен быть принят — отмечен и удержан, а не лишь незаметно пройден. ... Означивание есть перефокусировка обстановки активности. Однако же для «посредствуемого» это осветление, выделение и смещение акцентов не становится явным лишь в силу обращения к нему посредника. Ему предстоит опробовать, испытать и в этом испытании воссоздать значение в материале собственной активности» [2, с.106]

В третий день проекта командам было предложено вспомнить придуманные ими миры и предположить *каково разумное население придуманных миров; какие социальные группы могут в нем быть; чем могут заниматься жители мира и как они могут помочь друг другу.*

Перед началом работы ребятам были возвращены созданные ими ранее тексты и рисунки. И первое, что стоит вспомнить, это очень выраженный энтузиазм, с которым дети отнеслись к предложению продолжить работу. Отчасти ребята даже удивились, когда поняли, что работы сохранены и воспринимаются организаторами проекта как основа для дальнейшего творчества. Может быть, такой шаг дети расценили как

несомненное одобрение их достоинств и способностей – и радость была вызвана удовлетворенной потребностью в публичном признании. Нам кажется, что это приподнятое настроение отчасти можно соотнести с тем, что О.Э.Мандельштам назвал «радостью узнавания» - контактом с чем-то, что уже знакомо, обжито, создано тобой лично или окрашено собственными интересами, душевными силами. Получив работы, созданные в первый день, ребята начали выискивать в них участки, созданные ими или их приятелями по команде, вспоминать смешные моменты работы, абсолютно искренне радуясь при этом.

Затем началась работа, направленная на углубление представлений о придуманном мире. Как и в момент получения задания, работа протекала во всех командах на заметном эмоциональном подъеме: ребята быстро включились в творческий процесс, активно взаимодействовали, ни в одной из команд не было «выпавших из работы» участников. К сожалению, организаторы проекта изначально не предполагали, что работа с уже знакомым материалом окажется настолько значимой для ребят и так вовлечет их. Поэтому возвращение к уже созданным мирам они предложили в конце дня, после очень напряженной работы над другими заданиями. Но не все команды оказались способны зафиксировать свои идеи в форме письменного текста: в ряде команд ребята ограничились тем, что добавляли к уже существующим картам и рисункам новые элементы, фигуры и подписи.

Те же тексты, которые были созданы на второй стадии работы (это смогли сделать 4 команды из 7) отличаются большей глубиной и проработанностью материала, оригинальностью идей по сравнению с работами первого такта.

Наиболее отчётливо эта тенденция заметна в работе команды 12-14-летних подростков. От списочного текста, состоящего из 10 неразвернутых пунктов, они перешли к очень подробному описанию социальной, экономической и политической структуры мира, а также к подробному обзору его основных вероисповеданий. Работа объемная, текст демонстрирует очень высокий уровень владения письменной речью: описание чётко структурировано, каждая его часть логически выстроена, составлена по преимуществу из распространённых предложений, в описании оправданно и остроумно использовано словотворчество (страна *Ария* - жители *ариане* – валюта *ариона* – религия *арианство*).

Команды младших ребят также вернулись к собственным идеям и логически развили их. В отличие от работ старших участников, в поле зрения не попали денежные и религиозные отношения. Но для этих ребят очень значимой оказалось часть вопроса, посвящённая профессиональным отношениям людей в социуме, поэтому они в

основном занимались придумыванием профессий, позволяющих жителям выдуманных миров помогать друг другу. В 2 из 4-ех команд ребят младшего возраста творили, исходя из своего первоначального замысла, связывали с ним новые идеи. Так в магнитном мире появились такие профессии, как *магнитник* (кузнец) и *магнитный строитель*, а в подземном мире – *шахтеры-быстрокопатели*. В обеих командах во втором такте работы усложнилась структура предложений: они стали более развернутыми, появилась словотворчество. Одна команда младших школьников во втором такте работы вышла на логическое осмысление задачи. В первый день проекта ребята этой команды сочиняли исключительно сказку, не давая объяснений, как и за счет чего жители их мира справляются с сильным ветром. Во второй же части задания они вышли на идею *Ляпы* (клея, с помощью которого жители удерживаются на поверхности почвы). Появилась логичность и обоснованность созданной картины мира; затем, исходя из нее, придумали ряд профессий и также обратились к словотворчеству.

Презентация работы команд во втором такте происходила более оживлённо: команды с видимым удовольствием рассказывали о своих мирах слушателям, которые, в свою очередь, задавали большее количество вопросов, чем на первой стадии работы; сами вопросы носили более осмысленный характер; ответы отличались большей детальностью и развернутостью.

Анализируя результаты проделанной работы сделать следующие выводы:

- повторное обращение к предложенной теме и форме работы актуализирует личностный смысл задания для детей, воспринимается ими как нечто интересное и положительно окрашенное;
- за счет повторного обращения к теме происходит активизация знаний и способностей ребенка, повышается степень его включенности в работу;
- повтор задания оказывается очень результативным способом вовлечения группы детей в совместную деятельность. По мнению С.И. Гессена, «подлинно индивидуальное есть прежде всего незаменимое. ... Но незаменимость достигается лишь через обретение своего места в совокупном действии, направлена на разрешение сверхиндивидуальной задачи» [1, с.75];
- в коллективе, охваченном «сверхиндивидуальной» задачей, востребованной оказывается целостная картина вопроса: такая, которая позволяет детально обсуждать идеи с заинтересованными

собеседниками, а также заинтересованно воспринимать их комментарии и предложения. Таким образом частично нейтрализуется характерная для сознания современных подростков фрагментарность мышления и речи.

Литература:

1. Гессен С. И. Основы педагогики // Введение в прикладную философию. М. – 1995. – Т. 310.
2. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12 No 3. С. 93—112.



Место для читательских тезисов и размышлений

*Петропавловская Н.В.
Овчинников А.Е.*

КОНСТРУКТОР ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИИ ПОСРЕДНИЧЕСТВА

В статье представлено описание одного из инструментов индивидуализации, разработанного на основе технологии образовательных практик «Реальное образование». Конструктор рассчитан на сопровождение образовательно-профессиональных маршрутов и индивидуальных учебных планов обучающихся 9-11 классов и может быть использован в работе классных руководителей, педагогов-психологов, тьюторов, педагогов дополнительного образования, осуществляющих функции посредничества.

Сегодня одним из ориентиров для системы образования является Указ Президента «О национальных целях и стратегических задачах

развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 года, согласно которому необходимо создать все необходимые условия для самореализации и раскрытия таланта каждого человека, организовать профессиональное самоопределение всех обучающихся.

Массовая школа как основное пространство, в котором находятся школьники, пока в большинстве своём продолжает ориентироваться на средний уровень способностей, типовые сценарии жизни и в недостаточной степени передаёт обучающимся инструменты для личностного и профессионального самоопределения. Поэтому актуальным для системы образования остаётся вопрос реализации принципа индивидуализации на практике, который бы позволил ребёнку строить образование в соответствии с индивидуальной образовательной программой, ориентированной на свой образ будущего и формирующей у её автора умение координировать различные образовательные ресурсы (выбирать учебный профиль, предметы для сдачи ЕГЭ и дополнительные занятия). В связи с этим возникает необходимость в инструментах, позволяющих педагогу сопровождать индивидуальные образовательные программы и осуществлять функцию посредничества в условиях массового образования.

В современном педагогическом сообществе отсутствует единая система базовых понятий, которая позволяет ответить на вопросы: «Что такое индивидуальная образовательная программа?», «Чем индивидуальная образовательная программа отличается от индивидуального маршрута?», «Как выглядит образовательно-профессиональная траектория?». Авторами статьи была предпринята попытка дать определение основным понятиям. Остановимся на некоторых из них.

- Индивидуальный образовательно-профессиональный маршрут (ИОПМ) – планируемый набор образовательных и профессиональных практик, приводящий к желаемому образу жизни.
- Индивидуальная образовательная программа (ИОП) – набор планируемых образовательных практик, обеспечивающих достижение определённых образовательных результатов, необходимых для успешного прохождения ИОПМ.
- Индивидуальный учебный план – перечень конкретных учебных действий, которые необходимо совершить для выполнения ИОП или её части.

Конструктор индивидуального образования — это инструмент, позволяющий обучающемуся зафиксировать индивидуальный образовательно-профессиональный маршрут и разработать для его

реализации индивидуальную образовательную программу и индивидуальный учебный план. На данный момент в нашей практике представлены три модуля Конструктора, которые можно комбинировать между собой в зависимости от задач, которые ставит педагог. Модуль Конструктора — это набор бланков для заполнения обучающимися (как в индивидуальном, так и групповом формате), а также инструкции для педагога, который будет организовывать работу с Конструктором. Постепенно выполняя задания и заполняя бланки, обучающийся формирует индивидуальное образование от маршрута, в котором отражён образ будущего, до конкретного учебного плана в соответствии с нормативными требованиями ФГОС.

Работа с Конструктором может быть организована в формате внеурочной деятельности, курса по выбору, программы дополнительного образования, классных часов. Педагог и образовательная организация могут определять степень проработки каждого модуля и каждого бланка – от формата «заполните дома, как сможете» до организации обсуждения между обучающимися, включения родителей, организации предпрофессиональных проб с последующим анализом и создания на основе Конструктора целостной системы учебно-воспитательной работы в школе. Внедрение данного инструмента актуализирует вопрос о позиции тьютора в образовательном учреждении, включая обоснование количества соответствующих ставок. При разворачивании Конструктора становится очевидно, что тьюторская позиция значительно шире (чем, например, сопровождение детей с ОВЗ) и она касается работы со всеми обучающимися.

Данный Конструктор может стать рабочим инструментом при реализации функции посредничества, который позволит, с одной стороны, обеспечить процесс формирования индивидуальных учебных планов согласно ФГОС СОО и организовать сопровождение одарённых детей и профессиональное самоопределение школьников; с другой стороны - повысить профессиональную компетентность педагогов в вопросах индивидуализации и тьюторского сопровождения.



Место для читательских тезисов и размышлений

Кушнир К.В.

**РОДИТЕЛЬ-ТЮТОР КАК ПОСРЕДНИК МЕЖДУ
ГОСУДАРСТВЕННЫМ
ЗАКАЗОМ НА ОБРАЗОВАНИЕ И ИНТЕРЕСАМИ
ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Родитель - основа и стержень в образовании своего ребёнка. Ни государство, ни школа, ни учителя, а именно родитель. Он определяет тактику. Он детерминирует результат. Он — родитель — царь и бог этого процесса.

Размышляя об образовании и воспитании современных детей, невозможно прямо или косвенно не задеть тему тьюторства с его набором инструментов для грамотной навигации в перенасыщенном ресурсами пространстве. Учитывая при этом скорость глобальных изменений жизни в целом, образования в частности, одним из важнейших факторов успеха можно назвать сокращение времени любых манипуляций и процессов, а значит, и дистанции между обучающимся и навигатором.

Постичь искусство сокращения временных ресурсов можно научившись делать правильный выбор, предопределяя идеальный конечный результат. Это имеет прямое отношение к тьюторской практике, способствующей овладению культурой выбора при использовании ресурсов открытого образования.

Успешный пример сокращения дистанции между тьюторантом и пространством открытого образования можно взять из сферы бизнеса, исключив роль посредников в данном случае в образовательном процессе.

Не стоит забывать, что частный заказ на образование детей, существующий наряду с государственным, может формулироваться и предъявляться уже старшими школьниками и самостоятельно. Согласно ФЗ №273 "Об образовании в Российской Федерации" старшеклассники

могут формулировать и организовывать свой индивидуальный образовательный маршрут, а вот интересы дошкольников и младших школьников представляют в основном их родители или законные представители. Даже если запрос на образование в виде интересов и способностей детей выявлен, в соответствии с тьюторскими технологиями заказ в виде конкретных действий, произведенного выбора ресурсов (образа жизни, периода поступления в школу, формы образования, школы, учителя, учебной программы, ресурсов дополнительного образования) и всего, что происходит с ребенком до момента достижения им зрелости, осознанности и самостоятельности, осуществляется, непосредственно, родителями.

Таким образом, современный думающий родитель изначально, выполняет функции тьютора (хотя и частично), формируя ресурсную карту, осуществляет сопровождение ребенка по ней.

Этот факт, на наш взгляд, позволяет предположить, что тьютор, как отдельная единица, не имеющая отношения ни к семье тьюторанта, ни к основной образовательной организации, иногда может быть исключен из цепочки воспитательных дел. А передав тьюторские технологии в семью, можно не только сократить время на разработку индивидуального маршрута под каждого конкретного ребенка, обустроив дополнительный буфер возможностей и условий, но и создать комплекс воспитательных традиций, некогда растерянных в нашей стране.

Данное осторожное и в чем-то провокативное утверждение имеет некоторые подтверждения в виде исторических справок о зарождении тьюторства в Англии, при котором спецификой взаимодействия учащегося и тьютора являлось их совместное проживание. Тьютор отвечал прежде всего, за воспитание подопечных, изучал и следил за индивидуальным психическим и физическим развитием, помогал развиваться интеллектуально и разделял переживания повседневной жизни - фактически заменял студенту родителей.

Дополнительную параллель между функциями тьютора и родителями позволяет провести современное законодательство РФ. Во-первых, на основе приказа Министерства здравоохранения и социального развития об утверждении должностных обязанностей тьютора с описанием специфики его деятельности в рамках профессионального стандарта ни кого иного, как «Специалиста в области воспитания». Во-вторых, на основании Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», где родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей и имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей

перед всеми другими лицами. Все это соответствует специфике и функциям тьюторства в его классической модели.

Закон «Об образовании в Российской Федерации», информирует о том, что родители несут ответственность не просто за воспитание, а и за формирование физически, психически здоровой и зрелой личности, а значит, непосредственно, участвуют в создании образа будущего своих детей – занимаются их образованием.

В связи с вышесказанным, ресурсное поле в руках родителей значительно расширяется. Помимо воспитательных действий для создания здорового образа будущего необходим анализ сильных и слабых сторон с точки зрения физиологии, а также оценка условий для комфортного развития ребенка.

Существующий практический пример данного подхода показывает, что, задав целью индивидуализацию, действовать необходимо от обратного: чтобы истинные интересы и способности тьюторанта проявились, для него необходимо создать индивидуальные провокационные ситуации. Провокация – метод психологического влияния, вызывающий вспышку соответствующих индивидуальному характеру личности эмоций из подсознания. Чтобы понять, какие ситуации для данного индивида будут являться провокационными, необходимо изучить его психологический портрет. Для составления психологического портрета, важно исключить последствия некорректного физиологического развития, отражающиеся, во многом, на поведении, внешнем и внутреннем состоянии подопечного.

Имеющие опыт самообразования и обладающие способностью к рефлексии родители как главные заинтересованные в успешном будущем собственных детей способны самостоятельно провести описанный анализ, изучить своего ребенка, подобрать ресурсы и выстроить модель его сопровождения, учитывая собственный образовательный запрос, свою занятость, финансовую и территориальную сторону вопроса, используя принцип максимальной открытости. Законодательство в этом поддерживает семьи, предоставив возможность выбора формы образования, нахождению в образовательной организации или вне ее, возможностью обучения по индивидуальной образовательной программе.

Практический пример анализа описан в выпускной работе программы профессиональной переподготовки «Тьюторство в сфере образования» Архангельского Областного Института Открытого Образования в 2017 году. Мама-тьютор провела исследование на предмет индивидуальных отличий пары своих близнецов. В результате чего удалось не только определить интересы и скрытые способности детей, но и выявить физиологические дефициты, требующие корректировки для

беспрепятственного движения к поставленным целям, разработать абсолютно обособленные маршруты, учитывающие индивидуальную физиологию, психологический портрет, окружение, влияние друг на друга, образовательный запрос каждого и совместный режим-график семьи.

Если же родители приветствуют стратегию делегирования, поставленная задача может быть передана стороннему сильному и разностороннему специалисту-посреднику. Но стоит отметить, что для достижения идеального результата, мало быть просто заинтересованными родителями, необходимо самим развиваться в направлении самообразования и самоопределения, уметь использовать актуальные способы действия: планирование времени, целеполагание, самоорганизация, умение учиться самому, показывать пример подрастающему поколению.

Таким образом, родитель – не просто близкий родственник ребенка – это полноценная многопрофильная профессия в областях физиологии, психологии и педагогики, которой можно и нужно учиться. Учитывая, что междисциплинарные профессии – тренд будущего, способный заинтересовать новое поколение родителей, работу стоит начинать с программ повышения квалификации, переходящих в создание междисциплинарного родительского университета и разработкой профессионального стандарта.

В результате оформления родителя в профессию, с наделением его важными компетенциями для выполнения роли посредника во всем, что касается роста, развития и становления собственных детей, можно:

- Выполнить требования государственного заказа на образование с запросом на непрерывность и индивидуализацию;
- Предоставить детям широкое поле возможностей для поддержания здоровья, развития образовательного интереса в максимально-открытой среде;
- Сократить время на достижение результата;
- Возродить традиции отношений, воспитания и доверия в семьях.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в Российской Федерации"Статья 44. Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся.
2. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 №10н об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания».

3. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
4. Розин В.М. Развитие и воспитание человека в пространстве индивидуальной и социальной жизни. – Москва –Тверь: «СФК-Офис», 2016. -272 с.
5. Сильные родители – счастливые дети: сборник научных статей и материалов постоянно-действующего семинара с международным участием «Сильные родители- счастливые дети» (27 октября-9декабря 2009 г.)/Адм. Арханг.обл., Федер. агентство по образованию, Гос.образоват.учреждение высш.проф.образования «Помор. гос. ун-т им.М.В.Ломоносова», Фак. Психол.; [отв.ред. Т.Б.Булыгина]. – Архангельск, 2009. – 136 с.
6. Литтауэр, Ф. Код вашей личности. Обращаем недостатки в достоинства: Пер.с англ./ Флоренс. Литтауэр. –М.:Триада, 2017. – 368 с.



Место для читательских тезисов и размышлений

Жадько Н.В.

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ МЕДИАЦИИ КАК СОДЕРЖАНИЯ И ИНСТРУМЕНТА БИЗНЕС-ОБУЧЕНИЯ

Медиация (посредничество) в бизнес-обучении рассматривается как содержание обучения и как инструмент работы бизнес тренера. Рассматриваются возможности и ограничения применения медиации как содержания программ бизнес обучения и в качестве метода организации групповой работы в тренинге.

Медиация как деятельность стремительно вышла за границы гражданско-правового регулирования и постепенно охватила различные профессиональные сферы. Интерес к медиации (посредничеству) как содержанию и инструменту обучения в бизнес тренинге в последние годы

также заметно вырос. Медиация как посредническая процедура обеспечения взаимодействия различных сторон при помощи независимого посредника, медиатора, представляется сегодня уникальной возможностью успешно решать социальные, управленческие, производственные, межличностные конфликты и является одним из конфликтологических инструментов, а само применение инструментов медиации представляется универсальным средством решения проблем. Поэтому проведение бизнес тренинга средствами медиации рассматривается как возможность снятия эмоциональной напряженности участников в проведении стратегических сессий, обсуждении проблемных ситуаций и принятии решений по вопросам организационного и содержательного развития компаний. Тренинговые компании, учебные центры и корпоративные университеты не только активно набирают тренеров–медиаторов и осуществляют их подготовку, но и предлагают услуги по организации стратегических сессий для управленцев и управленческого кадрового резерва компаний на основе медиации.

Такая популярность медиации как метода проведения бизнес тренинга вызвана, на наш взгляд, двумя взаимозависимыми причинами. С одной стороны, постоянным запросом рынка на новые подходы, модели, методики в проведении обучения к тренинговому сообществу. С другой стороны, ростом запроса на новое содержание обучения: на освоение новых техник, навыков, инструментов коммуникации со стороны самой целевой аудитории бизнес обучения. Поскольку результаты бизнес обучения не всегда очевидны и тренерам и заказчикам бизнес обучения и часто остаются предметом профессиональной дискуссии, потребность демонстрировать новое содержание и новые подходы является индикатором развития рынка тренинговых услуг. В этом случае востребованность медиации как нового предмета и метода бизнес обучения вполне оправдана. Однако возможности медиации как содержания и инструмента обучения в бизнес тренинге не всегда столь очевидны. Рассмотрим возможности и ограничения медиации в бизнес обучении подробнее.

В первую очередь рассмотрим медиацию как содержание обучения. Медиация как содержание бизнес обучения представляется важным направлением в коммуникативной подготовке и переподготовке управленцев, кадрового резерва. Основным содержанием большинства программ обучения медиации обычно становятся требования к участникам процесса, анализ самих примирительных процедур, регламенты и правовая база медиации. Анализ различных программ обучения медиации показал, что непосредственно процедурам и

принципам медиации отводится незначительная роль, так как они часто носят нормативно-ценностный и декларативный характер (например, принципы добровольности, независимости и беспристрастности самого посредника, сотрудничества и равноправия сторон, конфиденциальности). Но если сами медиативные принципы и процедуры погружены в коммуникативный или (еще уже) в конфликтологический контекст, то основным содержанием обучения становятся такие навыки, как проведение и участие в переговорах (с применением медиации и без), навыки активного слушания, навыки клиентской работы, техники вербализации, эффективного задавания вопросов. Принципиальные отличия в программах обучения обычно зависят от сферы применения медиации. Так, например, в юридической практике медиация преимущественно рассматривается как инструмент досудебного решения споров, в социальной работе – как условие преодоления домашнего и социального насилия, в области психологического сопровождения и консультирования – как способ работы с эмоциями в семейной терапии, форма ассертивного поведения в коммуникации, в бизнесе – как инструмент предотвращения и преодоления конфликтов.

Таким образом, медиация как содержание обучения, несмотря на возможное название «тренинг медиации», обычно погружена не только в контекст отрасли или профессиональной сферы, но и в более широкий содержательный контекст развития коммуникативных навыков, конфликтологических процедур и не представляет собой отдельного предмета в тренинге.

Напротив, *медиация* как рабочий инструмент обучения становится все более популярной. Существуют различные программы подготовки тренеров медиаторов, проводятся тренинги, где тренеры играют роли *медиаторов, фасилитаторов, модераторов*. Вопросы принципиальных различий между позициями и функциями *тренера медиатора, фасилитатора, модератора* носят дискуссионный характер. Принято считать, что *модерация* представляет собой такой метод управления групповой дискуссией, который направляет ее к решению поставленной задачи. В этом случае тренер выступает в качестве ограничителя, например, не позволяет группе обсуждать темы, не относящиеся к задаче, следит за временем обсуждения для того, чтобы избежать повторного обсуждения уже обсужденных вопросов, ограничивает активных и вовлекает в диалог молчаливых членов группы. Под *фасилитацией* часто понимают т.н. «поддерживающие» действия выработки решений и конструктивных эмоций в группе действий тренера, которые ведут к принятию групповых решений. К *фасилитационным*

навыкам тренера относят определение этапов и процедур работы группы, контролем их соблюдения, уточнение смыслов предложений и формулировок участников, выявление противоречий во мнениях и позициях, получение согласия участников группы на принятое групповое решение. Ограничение работы с группой тренера *фасилитатора* заключается в том, что он не участвует в содержательном обсуждении принимаемых решений, оставляя это в сфере ответственности участников тренинга.

Аналогично *фасилитатору* тренер *медиатора* не должен содержательно участвовать в принятии решений, оказывать экспертное воздействие на решения группы. Основная задача тренера *медиатора*, по мнению Т. Базарова, сводится к эмоциональному лидерству в группе с высоким уровнем напряженности, конфликтности в межличностных отношениях или в отношении принимаемых решений. Навыками тренера *медиатора* являются умение выявить, осознать эмоции, ведущие к конфликтной ситуации в тренинге, создание конструктивного эмоционального фона, чувства «потока» для групповой работы, создавать условия для «инсайтов» участников, умение обострять и сглаживать противоречия в работе группы. Парадокс ситуации заключается в том, что решения, принятые в ходе тренинга под воздействием эмоционального лидерства *медиатора*, по окончании тренинга часто утрачивают свое значение, а мотивация участников к их практической реализации часто падает. Во многом это обусловлено самой спецификой помогающих, в том числе медиативных процедур в групповой работе: чем больше организационной, эмоциональной, содержательной поддержки в обеспечении работы группы, тем меньше ответственность членов группы за результаты принятых решений и дальнейших действий.

В заключении необходимо отметить, что медиация (посредничество) не только модный, актуальный формат, но и содержательный инструмент бизнес обучения, у которого есть и возможности, и ограничения. Возможности обучения медиации/посредничества как преодоления конфликтов при участии третьей стороны ограничены профессиональной сферой применения. Медиация как содержание может быть рассмотрена как частный случай формирования навыков разрешения конфликтов или коммуникативных навыков. Возможности применения медиативных инструментов в работе тренера с группой заключаются в реализации модели эмоциональной поддержки, эмоционального лидерства в групповой работе участников тренинга. Однако именно эмоциональное лидерство медиатора является фактором, сдерживающим дальнейшую работу участников тренинга без

его участия. Выбор медиации как содержания и метода обучения зависит от задач, ресурсов, осознанности заказчиков.

Литература:

1. Жадько Н. В., Чуркина М.А. Тренинг для тренеров: секреты интенсивного обучения. Бизнес на 100 %. – М : Альпина Бизнес Букс, 2015. – 256с.
2. Базаров Т.Ю. Бизнес-образование: развитие организаций или организация развития?// Организационная психология. -2013. -Т. 3. -№4. -с. 92–108.



Место для читательских тезисов и размышлений

Данилова В.Ю.

ЯЗЫК КАК ПОСРЕДНИК В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР: ИЗ ОПЫТА ЗАНЯТИЙ СО ШКОЛЬНИКАМИ

В статье рассмотрено практическое применение лингвистических вопросов и заданий по проблеме перехода слов из одного языка в другой. Задания были апробированы на учениках начальной и средней школы. Особое внимание обращается на развитие активности и самостоятельности детей, интеграцию знаний по разным предметам, осознание постоянного взаимодействия культур разных народов.

Данная статья написана по материалам работы со школьниками в ходе образовательного проекта «Юные исследователи» сессия VI «Чудеса движения», который проходил во Владимире в июле 2018 г. На проекте проводились занятия в так называемых мастерских, посвященных какой-либо конкретной проблеме. Общей целью проекта было обсудить с ребятами понятие движения и раскрыть все его грани. Изначально школьники воспринимали движение только в физическом плане:

связывали его с силой, энергией, перемещением в пространстве, какими-либо действиями. Создатели проекта хотели показать, что движение возможно и в социальном, психологическом, культурном планах. Автор статьи проводил мастерскую под названием «Движение слов в языке».

Задачи работы были следующими: показать примеры заимствования слов в русском языке и влияние русского на другие языки; выяснить причины перехода слов из одного языка в другой, определить сферы взаимовлияния языков. Одновременно ставилась задача проверить степень интереса участников мастерской к лингвистическим вопросам, их готовность самостоятельно размышлять и искать ответы.

Особенность проекта «Юные исследователи» состоит в том, что ребята имеют возможность выбирать мастерские по своему желанию. Поскольку в проекте участвовали школьники 1–8 классов, в мастерскую попадали дети разного возраста. Задачей ведущего был учет возрастных и личностных особенностей школьников, организация успешной групповой работы. Основной акцент был сделан на практические задания и развитие активности, что соответствует деятельностному подходу. Использовался наглядный материал: распечатки с таблицами и схемами для заполнения, тексты лингвистических заданий. На занятии были интегрированы такие предметы, как русский язык, иностранный язык, география, история, а также был задействован общекультурный опыт школьников. Необходимо было показать, что язык служит посредником между народами и их культурами, поскольку понимание такого процесса, как диалог культур, является требованием современных стандартов [1, п. 7; 2, п. 5].

В работе мастерской участвовало 7 человек. По возрасту их можно было разделить на две группы: ученики начальной школы (4 человека) и подростки, окончившие восьмой класс (3 человека). Один из старших ребят имел ярко выраженный интерес к языку, поэтому он был привлечен к составлению заданий. Ведущий учитывал опыт участия ребят в предыдущих проектах «Юные исследователи». Все ребята, кроме самого младшего, участвовали в проектах минимум по два раза, поэтому особое внимание было уделено именно младшему участнику.

После вступления и объявления темы ведущий предложил ребятам начать с выяснения, что они знают о своих именах. Недаром говорят, что имя – это судьба: оригиналом является латинское выражение из комедии Плавта («Перс», 625) *nomen est omen*, то есть буквально «имя есть предзнаменование». По ходу работы заполнялась таблица с графами: «Твое имя», «Из какого языка» и «Что значит». Пятеро ребят знали, что означают их имена. Один мальчик сказал, что родители неоднократно сообщали ему значение имени, но он никак не мог это запомнить (не

придавал этому важности). Самый младший не знал про свое имя ничего. В ходе беседы выяснилось, что из семи участников четверо названы древнегреческими именами: Евгений – «благородный», Григорий – «бодрствующий», Денис – «посвященный богу Дионису» и Федор – «дар Бога». Трое ребят получили имена древнееврейского происхождения: Илья – «мой Бог – Яхве», Даниил – «Бог мой судья» и Матвей – «дар Яхве (Бога)» [3, с. 91-92, 94, 101, 121, 154, 215]. Был поставлен вопрос, почему привычные всем имена оказались нерусскими по происхождению? Правильный ответ дал один подросток, сказав, что это связано с христианством. На вопрос, что произошло на Руси в 988 г., старшие ребята, вспомнив курс истории, верно сказали, что тогда было принято христианство. Поскольку христианская религия была принята по византийскому образцу, на Русь пришло много греческих имен. Священной книгой христиан является Библия, которая изначально была записана на древнееврейском языке, поэтому у христиан много имен древнееврейского происхождения. Итак, было выяснено, что важным фактором, влияющим на переход имен из одного языка в другой, является религия.

Далее участники получили карточки с набором слов, пришедших в русский язык из определенного языка или группы языков. Слова для занятия можно выбрать из специальных словарей [4; 5]. Задачей ребят было определить эти языки, высказать свои догадки. Сначала слушали мнение участника, а потом по необходимости ему подсказывали, комментировали, обсуждали. Самый младший участник, ученик второго класса, получил карточку с английскими словами, поскольку английский язык начинают учить именно во втором классе. Несмотря на это, мальчик не высказал никакой догадки, однако его сосед, третьеклассник, тут же ему помог. Самыми простыми для узнавания оказались слова «футбол» (англ. foot – нога и ball – мяч) и «шорты» (англ. short – короткий). Также подсказками являлись слова с характерным звуком «дж»: «джаз», «джерпер». Более старшие школьники могут узнать специфическое для английского языка окончание в слове «митинг» (англ. meeting – встреча).

Третьеклассник получил карточку с французскими словами. Он верно предположил, что это язык романской группы, но какой именно, не сказал. Старшие мальчики определили французский язык по двум признакам: ударение во всех словах падает на последний слог и «Три мушкетера» – это французское кино. Характерными для французского языка являются слова на -аж, -ёр: «этаж», «актер», «мушкетер».

Другой третьеклассник получил карточку с итальянскими словами. Он предположил, что это французский язык, но его быстро исправили старшие ребята. Некоторые из них точно знали, что спагетти и макароны

– это итальянские блюда, а ребенок, занимающийся музыкой, знал, что все музыкальные термины пришли именно из итальянского языка: например, «соло», «виолончель», «браво». Еще один признак итальянских слов – это окончания на -о и -и.

Четвероклассник получил сложную карточку со словами: «адмирал», «компас», «матрос», «дамба», «каюта», «рейд». Правильный ответ невозможно было угадать без подсказок (вариант участника был латынь). Ребята отметили, что слова связаны с морской тематикой, следовательно, должна быть морская страна. Ведущий задал вопрос из курса истории: в какую страну Петр I ездил учиться морскому делу? Был получен правильный ответ: в Голландию. Также подсказкой является слово «дамба». Другое название Голландии – Нидерланды – означает «низкие земли», поскольку берега этой страны находятся низко по отношению к уровню моря. Чтобы защититься от наводнения, голландцы строят дамбы.

Два восьмиклассника совместно обсуждали карточку со словами «акула», «сельдь», «слалом» и именами Игорь, Олег, Ольга. Ключевыми для них стали первые два слова, из которых они поняли, что нужна какая-то морская страна, где активно ловят рыбу. Личные имена, которые соотносятся с именами древнерусских князей (предположительно, северного происхождения), привели их к верному ответу, что данные слова пришли из скандинавских языков.

Восьмиклассник, имеющий опыт изучения китайского языка, получил карточку со словами тюркского происхождения. Его версия была, что это турецкий или монгольский язык, что по сути является верным ответом. Здесь мы вспомнили из истории, что на русские земли в древности постоянно нападали кочевые тюркские племена – печенеги, половцы, монголы. При взаимодействии с ними в русский язык приходили новые слова, например: «башмак», «шашлык», «барсук», «карандаш». Младшего мальчика больше всего удивило то, что известное с детства по былинам слово «богатырь», кажущееся исконно русским, на самом деле тюркского происхождения (в оригинале «батыр»).

На материале данного задания можно поговорить о том, что отличает тот или иной народ, какой вклад он внес в мировую культуру. Например, британцы – спортивная нация («футбол», «теннис», «бокс», «финиш», «матч»). Французы всегда влияли на моду («пальто», «жилет», «пantalоны», «маникюр», «кутюрье»). Итальянцы славятся своей музыкальностью (специальные музыкальные термины) и кухней («спагетти», «макароны», «конфета»). Из норвежского языка пришло слово «слалом», и это говорит о том, что северные народы – специалисты по зимним видам спорта. Голландия прославилась как морская держава.

Этот список можно продолжать.

Далее обсуждали вопрос о том, по какой причине в язык приходят новые слова и в каких сферах это может произойти. Часто заимствуются названия блюд. Например, в английском, испанском и других языках есть слово *kvass* (квас). Ведущий подчеркнул, что при переходе слов возможны их фонетические изменения, то есть приспособление под родной язык. Русское слово «пирожки» в японском языке превратилось в «пиросики», а русская «икра» стала звучать как «икура». Один из подростков высказал верную идею о том, что новые слова появлялись с открытием новых земель и народов. Например, испанцы после открытия Америки заимствовали такие слова, как «томат», «гитара», позднее пришедшие в другие европейские языки.

Новые слова неизбежно приходят вместе с новыми вещами, изобретениями и технологиями. Например, в сфере информационных технологий господствует английский язык в его американском варианте («компьютер», «принтер», «файл»), поскольку все основные изобретения делаются в США [6, с. 187]. Движение слов в языке может быть связано с экономикой и политикой. Новые слова приходят от тех народов, с которыми в разные исторические периоды существуют наиболее тесные контакты [4, с. 3]. Так, торговля древнерусских земель со скандинавскими привела к тому, что в скандинавских языках появилось слово *torg* – «площадь», то есть место, где ведется торговля. В XX в. из русского языка в корейский перешло слово «партизан», которое стало звучать как «палчхисан»; при этом в русский язык данное слово пришло из французского.

Для обобщения рассмотренного материала было дано задание заполнить схему. На листе было напечатано четыре прямоугольника: два сверху и два под ними. Нужно было раскрасить их как национальные флаги каких-либо стран (на собственный выбор), а затем нарисовать стрелки от одного флага к другому и подписать слова, пришедшие из одного языка, используемого в конкретной стране, в другой язык. Количество стрелок, их направление и количество слов не ограничивалось. В качестве подсказки были даны географические атласы, где можно было найти страны и флаги. Ведущий при необходимости подсказывал, какие слова можно написать и из какого языка их взять. Результаты работы у всех участников были разными. Худший вариант: ребенок успел раскрасить только один флаг и не обозначил ни одного перехода слов, хотя устно работал очень увлеченно. Все остальные ребята раскрасили по четыре флага и показали от одного до трех переходов слов.

Далее старшие ребята выполняли задание, придуманное одним из них. Подросток сочинил текст про мальчика, который с утра собирается,

идет в школу, а по дороге с ним происходят неожиданные события. В этом тексте нужно было выделить слова, пришедшие в русский язык из немецкого языка. Ребята подчеркивали слова, а затем автор текста проверял правильность выбора. В это время младшие ребята начали выполнять задания, которые показывали влияние на русский язык древних языков – греческого и латинского. Старшие участники присоединились к этому заданию позже. Необходимо было показать, что греческие и латинские корни используются для образования научных и технических терминов [6, с. 58]. Первое задание звучало так: «теле» означает «далеко». Напишите или нарисуйте слова, которые начинаются на теле-. Далее по аналогии давались корни «графо» («пишу») и «скопео» («смотрю»). Второе задание предлагало соотнести латинские слова с русскими, которые от них образовались. Слова были подобраны такие, чтобы ребята могли догадаться: ведущий использовал опыт преподавания латыни в ВУЗе. Это задание вызвало большой интерес. В конце предлагалось сделать вывод, в каких сферах много греческих и латинских слов.

Таким образом, в ходе занятия ребята должны усвоить, что движение слов в языке происходит постоянно эти изменения во многом отражают диалог культур разных народов.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgos.ru> (дата обращения: 13.08.2018)
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgos.ru> (дата обращения: 13.08.2018)
3. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен. М., 1966.
4. Егорова Т.В. Словарь иностранных слов современного русского языка. М., 2014.
5. Этимологический онлайн-словарь русского языка Г.А. Крылова [Электронный ресурс]. URL: <https://krylov.lexicography.online> (дата обращения: 15.08.2018)
6. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М., 2004.



Место для читательских тезисов и размышлений

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

Дудчик С.В.

Цмиль О.В.

КАРТИРОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 8- 9 КЛАССОВ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «КАРТА МОЕЙ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ»)

В статье обозначена актуальность эффективной деятельности педагога в профессиональном самоопределении учащихся 8-9 классов, поиска новых подходов и средств организации сопровождения данного процесса. Предпринята попытка обоснования дальнейших перспектив совершенствования форм и способов, где учитывается личный образовательный запрос подростка, который позволяет объединять получаемую им информацию о профессиях с имеющимся личным опытом. Рассматривается инновационный опыт разработки курса «Карта моей будущей профессии» с использованием картирования и посреднической роли тьютора. Обозначены подходы к картированию, определена сущность и специфика использования различных видов карт на каждом этапе заявленного курса.

В настоящее время актуальность поиска решений проблемы самоопределения подростков обусловлена тем, что одной из основ содержания современного российского образования является профессиональная ориентация школьника. Это закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273. ФГОС ООО. В законе отмечается актуальность «самоопределения, становления личностных характеристик выпускника, ориентирующегося в мире профессий», представлены результаты обучения. Одним из таких умений является умение «переводить сложную по составу (многоаспектную) информацию из графического или формализованного (символьного) представления в текстовое, и наоборот».

По нашему мнению, картирование, используемое в тьюторском сопровождении, могло бы стать тем педагогическим средством, которое

способствует профессиональному самоопределению обучающихся. В процессе картирования, развиваются не только навыки мотивации, рефлексии, целеполагания, но и умение ориентироваться в мире профессий. Картирование может стать таким педагогическим средством, которое позволит подростку, опираясь на свой опыт и рефлексировав его, ставить определенные цели, оценивать ресурсы и в дальнейшем осуществлять выбор профессии. По словам Т. М. Ковалевой, «картирование (работа с картой) - современная образовательная технология совместной работы педагога и учащегося, отражающая возможные направления индивидуального образовательного движения школьника, пространство его самоопределения и целей, образовательные ресурсы среды» [3]. Процесс картирования мог бы восполнить те дефициты, которые присутствуют в современных педагогических средствах, используемых при профессиональном самоопределении подростка.

Предлагаемый нами курс «Карта моей будущей профессии» призван не только помочь обучающемуся оформить собственный запрос, но и максимально объединить и структурировать получаемую информацию для профессионального самоопределения в контексте личностного отношения к тому или иному виду деятельности. Этот курс дает возможность осознанного использования ресурсов, предлагаемых школой и другими организациями. Курс реализуется с помощью разных видов карт, выстроенных в определенной последовательности, и тьюторского сопровождения, направленного на реализацию принципа индивидуализации и раскрытие личностных смыслов обучающихся.

Предлагаемый курс состоит из шести занятий продолжительностью по два академических часа и одного выезда продолжительностью четыре часа, организуемого индивидуально в зависимости от запроса обучающихся. Итого продолжительность курса составляет 12 академических часов и одного выезда продолжительностью 4 часа.

Цель курса: профессиональное самоопределение обучающихся, включающее выбор ими предметов для сдачи экзаменов в конце 9-го класса, выбор профиля для обучения в 10-11 классах, выбор будущей профессии; достижение обучающимися планируемых результатов: развития знаний, умений и навыков, необходимых для успешного профессионального самоопределения.

Описание курса «Карта моей будущей профессии».

1 занятие. Тема: Картирование. Карта опыта.

Целью данного занятия является актуализация собственного интереса – вынесение его из скрытого, латентного состояния в явное,

определенное.

Первая часть. Введение в картирование. Объяснение общей характеристики карты, отличающей её от других подобных дидактических средств (рисунков, чертежей, таблиц и др.). Наличие трёх присущих именно ей свойств: топика (наличие различных пространственных объектов), направленность (центральное и удаленное от центра положение объектов, отражение динамики во временном пространстве); масштаб (указание на соразмерность или несоразмерность объектов, перенос выявленных свойств в другое (будущее) время или пространство (школа-город-страна).

Вторая часть. Обучающиеся составляют «Карту опыта» (Дудчик С. В.) [2]. Здесь важно сделать акцент на выборе обучающимися профиля их дальнейшего обучения и/или выбора профессии, имея в виду то предпочтение, которое еще, возможно, нечетко сформировано. Это может быть не одна, а несколько профессий.

Этапы создания «Карты опыта»:

1 этап: подростку необходимо вспомнить все, что происходило с ним в образовательном плане за прошедший месяц (за лето или за четверть). И всё, особенно запомнившееся, оказавшее наибольшее воздействие (причём как с положительной, так и с отрицательной точек зрения), связанное с образованием и с его возможной будущей профессией / выбором профиля, нужно разнести по четырем следующим векторам: события, люди, места, артефакты (вещи). В центре необходимо изобразить себя - «я».

2 этап: выявить суть наносимых объектов. Сделать это поможет формулировка ответа на вопрос: «Почему тот или иной элемент (событие, личность, место, артефакт) попал на тот или иной вектор?» Ответ записать в 1 предложении. Например, поход в театр, скорее всего, попадет на все 4 вектора. Потом можно предложить обсудить, по какому принципу тьюторанты расположили объекты на карте. Например, относительно временного периода: что было раньше, то ближе к центру, что позже – то дальше; что понравилось больше / меньше расположено ближе/дальше относительно центра.

3 этап: выявление и обозначение взаимосвязей между объектами путем соединения их разными цветами и линиями. Если профессия еще не определена, а есть несколько вариантов, то разными цветами можно соединить те объекты, которые относятся к одной профессии.

4 этап: сравнение разных карт, созданных тьюторантом в течение двух, трех и более месяцев, выявление динамики развития образовательного пространства, самоанализ.

Таким образом, вначале проводится разделение объектов по

векторам, т. е. структурирование образовательного пространства в заданном режиме, а потом объединение. Результат создания карты - актуализация невидимых сразу взаимосвязей. Это наглядно видно. Пунктиром можно обозначить те элементы и, соответственно, взаимосвязи между ними, дефицит в которых обнаруживается. Также пунктиром можно наметить те объекты, дефицит в которых проявился как в образовательном контексте, так и в контексте выбора будущей профессии.

В итоге занятия обучающийся видит свой «багаж» - свой образовательный опыт, опираясь на который можно приступить к выбору профессии. Для него становятся видны цели, наметив которые понятно направление его движения. Данный вид карты можно использовать при выборе темы проекта.

2 занятие. Тема: «Я на «Атласе новых профессий»

Целью данного занятия является знакомство с профессиями, с требованиями и компетенциями, которые указывают разработчики и работодатели к будущим работникам.

Для этого необходимо изучить «Атлас новых профессий», разработанных в Сколково[5]; сайт поиска работы hh.ru; заполнить профессиограмму (лицей НИУ ВШЭ) [7].

Это занятие проводится с использованием компьютеров. Основной задачей обучающегося на данном занятии будет изучение тех требований, которые предъявляют работодатели к потенциальным работникам и соотнесение этих требований с собственными умениями и навыками. Важно обратить внимание не только на предметную область, но и на метапредметные навыки: коммуникабельность, умение работать в команде, критическое мышление, креативность, целеустремленность и т.д. Они вырабатываются уже в школе. Наличие или отсутствие этих навыков подросток может уже обнаружить у себя сам. Цель - совершенствование себя в их приобретении. В «Атласе профессий Сколково» помимо профессий, востребованных на сегодняшний день, приведен ряд профессий, которые будут актуальны через 5-20 лет. В Атласе также указаны умения и навыки, необходимые для приобретения указанных в нем профессий, а также обозначены учебные заведения, в которых можно получить образование по этим профессиям. Проанализировав эти два ресурса, обучающийся заполняет профессиограмму, указывая в ней профессиональную область – п.1, т.е. профессии, которые больше всего ему нравятся или подходят на текущий момент – п.2, умения и знания – п.3, ресурсы своей школы – п.4, внешние ресурсы – п.5 [7].

В итоге занятия обучающийся сам формирует картину близкой ему

области профессиональной деятельности в зависимости от требуемых потенциальным работодателем умений и знаний ; соотносит эти требования с собственными возможностями, обозначая внешние ресурсы по их приобретению. В результате совершенствуется навык умения работы с информацией, а также умение преобразовывать текстовую информацию в схемы и таблицы и наоборот.

3 занятие. Тема: Mind Map. Планируем «профессиональную пробу».

Хорошим инструментом, помогающим выбрать название темы проекта, так или иначе связанного с будущей профессией, является метод составления Интеллект-карты или Mind-Map. Основная идея построения данного вида карт и сформулированная Т. Бьюзеном [1], заключается в том, чтобы перевести всю имеющуюся информацию, в каком бы она не была виде, в форму, с которой было бы удобно работать.

Этапы создания I Mind Map (Ментальные карты):

1 этап: написание слова (слов), обозначающего(-их) решаемую задачу (вопрос) в центре листа.

2 этап: фиксируются слова (существительные, прилагательные и т.д.), а также знаки, символы, рисунки. Они описывают предполагаемые пути решения, ожидания, разные аспекты из вне, влияющие на ситуацию. Описываются пути предполагаемых действий или последствий, каков будет эффект от данного проекта, его цель, результат, в каком виде его лучше представить, его актуальность и т.д. Генеральные идеи соединены непосредственно с центром, а остальные разветвляются. Ветвями могут быть как отдельные линии, так и многоуровневые разветвления. Для построения карт [1] используют как специально разработанные программы или графические редакторы, так и лист бумаги с цветными фломастерами.

3 этап. Анализ. По сложившейся карте обобщаются схожие элементы, выявляются наиболее удачные мысли. В результате карта, благодаря своей емкой и компактной структуре, дает возможность найти ответ на поставленный вопрос (задачу, ситуацию).

При выборе названия темы проекта с помощью этого инструмента можно детально проработать и отобразить на одной схеме, но по разным направляющим, все аспекты будущего проекта, т.е. сконцентрировать на одном листе всё самое важное по данной теме на настоящий момент и выбрать, исходя из этого, самое подходящее название темы будущего проекта. Это может быть и групповая работа, и индивидуальная. В конце занятия обучающиеся могут озвучить названия своих проектов и обсудить их соответствие.

Вторая часть 3-го занятия. Обучающимся предстоит выбрать место

для совместной поездки с целью проведения профессиональной пробы, т.е. места, в котором можно апробировать своей проект (в зависимости от стадии его написания или подчерпнуть информацию для его создания). Это может быть посещение ВУЗа, участвующего в проекте «Университетские субботы»; участие обучающегося в «Ярмарке профессий», выступление на «Проектной неделе».

Итог 3-го занятия. Сформулированная тема проекта путем сбора и систематизации всей информации, связанной с выбором будущей профессии. Вся информация находится в одном месте с помощью освоения инструмента Mind Мapp (Интеллект - карта) [1]; выбор места проведения профессиональной пробы.

4 занятие. Тема: «Мы едем, едем, едем...»

Поездка/и с целью проведения пробы в индивидуальном или групповом формате.

5 занятие. Тема: «Образовательная картография» (по Т. М. Митрошиной [4].)

Обучающимся предстоит оценить полученный опыт проведенной профессиональной пробы и произвести качественный самоанализ, определяя для себя субъективную значимость произошедшего события. Это может быть как групповая работа (группа собирается в том составе, в котором она ездил для совершения профессиональной пробы), так и индивидуальная (в случае самостоятельной поездки). Цель этого занятия - оценить проведенную пробу с помощью «Образовательной картографии», разработанной Т. М. Митрошиной.

6 занятие.

Тема: «В чем же смысл? Событийно – ресурсное картирование».

Обучающимся предлагается осмыслить жизненную историю человека в контексте становления его в профессии на примере биографии известной личности. А далее по аналогии обучающемуся предстоит рассказать свою историю становления в профессии. Такая работа может быть проведена с помощью освоения инструмента «Событийно-ресурсного картирования». Технология «Событийно – ресурсное картирование» была разработана и представлена М.Алатовым, С. Е. Довбыш и Е. Б. Колосовой [6].

Этапы создания Событийно-ресурсной карты (СРК):

1 этап «Со стороны виднее». Обучающемуся предлагается изучить биографию человека, достигшего в профессиональном плане больших успехов. Такой личностью может быть, например, Стив Джобс. Для описания сюжета его истории в профессии его биография анализируется с помощью соединения происходящих с героем событий/фактов в определенной последовательности, наделяя эти события смыслом и

выявляя, какое именно событие и почему повлияло на формирование личностного успеха. Взаимосвязь событий с личностным эффектом предлагается изобразить на «Ленте времени»: горизонтальный вектор – факты/значимые эпизоды биографии известного человека в хронологическом порядке, по вертикали – личностные эффекты.

2 этап «Ретроспектива. Моя образовательная траектория». Обучающийся рассказывает сюжет своей истории в контексте выбора профессии и изображает её на карте «Лента времени» (аналогично п.1).

3 этап «Взгляд в будущее». Обучающиеся работают со своим будущим, обозначая те значимые события, которые могли бы повлиять на написание истории формирования успешной карьеры, определяют предполагаемые даты этих событий, а также определяют, к какой области ресурсов (антропологической, культурно-предметной или социальной) они принадлежат. Для описания своей будущей карьеры в профессии, обучающемуся важно рассматривать детали: круг общения, место и график работы, социальное и культурное место данной профессии. Изобразить свое будущее предстоит на карте «Лента времени»: вектор горизонтальный – факты/значимые эпизоды от настоящего момента и в перспективе временного отрезка в будущем (20-30 лет), по вертикали – личностные эффекты.

Итог такой работы - осмысление прошлого и оформленные цели на будущее, изображенные на карте в виде желаемых событий. Событий, которые хотел бы достигнуть обучающийся в контексте не только выбора профессии, но и в контексте профессионального роста. Это могут быть как краткосрочные цели/события, так и цели, достижение которых предполагается в далеком будущем. В результате СРК будут также намечены области ресурсов, в которых можно найти средства для достижения поставленных целей/осуществления событий.

7 занятие. Тема: «Строим свою профессиональную историю».

На последнем занятии обучающиеся составляют Личностно-Ресурсную Карту (ЛРК) (Ковалева Т.М. и др.). Создание и апробация личностно-ресурсного картирования проводились в РАНХиГС на курсах ПК, на практикуме для руководителей «Сколково», а также в тьюторской магистратуре МПГУ, защита ЛРК «Сократ» состоялась на ЛУТ (летнем университете тьюторства) в 2013 году.

Данный вид карты применяется именно в конце курса, т.к. «собирает» в себе те результаты, которые были достигнуты на предыдущих занятиях. Карта - продукт, визуально отображающий «построение индивидуальной истории».

Этапы составления Личностно-ресурсной карты:

1 этап - актуализация замысла тьюторанта: фиксация объекта

картирования. Для этого необходимо удерживать контекстное представление об этом объекте: смыслы и основания. Объектом картирования может быть профессия или несколько профессий.

2 этап - объективация ресурсов. Представление о разных типах ресурсов фиксируется вначале в виде таблицы (происходит разделения ресурсов на три группы: культурно-предметные, социальные и антропологические). В таблице напротив каждого ресурса необходимо написать ответ на вопрос «Почему тот или иной ресурс занесен в данный столбец?». Культурно-предметные ресурсы представляют собой всё, что наработала наука и культура: в школе – это уроки по конкретным предметам, образовательные поездки, книги, лекции, интернет – ресурсы, выставки и т.д. Социальные ресурсы – это коммуникации, взаимосвязи, а также люди, связанные с деятельностью в социуме, практика. Антропологические ресурсы – это внутренние, личные способности, умения, знания и мотивации – то, чем сам человек может себе помочь.

3 этап – картирование: создание карты ресурсов. Объект (цели/интересы/задачи) располагается на карте относительно трех векторов: культурно-предметный, социальный и антропологический. По этим же векторам из таблицы, через пересборку черновиков и деятельностные пробы разнятся те ресурсы, которые способствуют достижению конкретной цели (объекта картирования).

4 этап. Маршрутизация - прокладывание маршрута движения для достижения реализации объекта картирования. Подросток с помощью педагога (тьютора), определившись с теми ресурсами, которые могли бы быть таковыми для конкретного объекта (цели обучения / предпрофессиональные интересы) картирования, маркирует их, подписывает на линиях, соединяя соответствующий ресурс с объектом картирования. Здесь важно отметить, что некоторые ресурсы являются таковыми для реализации разных объектов (целей / интересов). В свою очередь объекты (цели/интересы) картирования в случае их реализации могут явиться ресурсами для реализации других объектов (целей/интересов). Эту перспективу можно изобразить пунктирными линиями. Этот этап важен тем, что помогает подростку рассмотреть окружающую его среду как ресурсную для его образования и профессионального самоопределения.

5 этап – переход к ИОП: рефлексия, масштабирование, новый продукт. В случае самоопределения подростков – это индивидуальная образовательная программа, нацеленная на выбор профиля для дальнейшего обучения в школе или поступления в профессиональное учебное заведение.

При этом личностно-ресурсная карта не является конечным

продуктом - она является инструментом для длительной работы обучающегося с педагогом/тьютором, т. к. достигнутые цели могут становиться ресурсами для достижения новых целей. ЛРК позволяет удерживать общую картину проводимой работы, фиксирует поставленные цели и отображает конкретные ресурсы для их достижения. ЛРК является средством выхода в ИОП (индивидуальную образовательную программу) [3].

Таким образом, освоение учащимися такого средства как картирование способствует развитию навыков рефлексии, мотивации, целеполагания и ориентации в мире профессий. Предлагаемый курс, направленный на повышение уровня активности подростка на этапе профессионального самоопределения с применением педагогического средства картирования, будет более эффективным при условии проведения этого курса тьютором или педагогом с тьюторской компетенцией, так как деятельность тьютора в соответствии с «Профессиональным стандартом тьютора» направлена на реализацию принципа индивидуализации: а) выявление образовательного запроса (интереса) тьюторанта и помощь в постановке образовательных целей, б) организацию проектирования образовательной деятельности, в т.ч. анализ и поиск образовательных ресурсов; в) содействие в реализации проекта образовательной деятельности в образовательной среде, г) организацию рефлексии и проектирования следующего шага в образовании. Важной составляющей является посредническая роль педагога / тьютора, т.к. позиция тьютора направлена на раскрытие личностных смыслов обучающихся.

Литература:

1. Бьюзен Тони iMindMap – интеллектуальная карта, карта мыслей. <http://myblaze.ru/kak-vyistroit-myisli-v-ryad-ili-chto-takoe-mindmap/> Дата обращения 08.12.2017
2. Дудчик С. В., Бондаренко Н. А., Кнорре Е. Ю. Развитие рефлексивной культуры учителя средствами образовательных технологий // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. №3.
3. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., и др. «Профессия «Тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис». – с. 246.
4. Митрошина Т.М. «Образовательная картография». Рабочая тетрадь. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2011, - с.15.
5. Электронный ресурс «Атлас новых профессий Сколково» http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdfДатаобращения 18.12.2017

6. Учебно-методическое пособие Огнев А. С., Довбыш С. Е., Колосова Е. Б. Навигация: жизненная, образовательная, профессиональная. Москва, МПГУ, 2017, стр.60-73
7. Пособие «ПРОКУРАТОРСТВО», Лицей НИУ ВШЭ, 2017, стр.39-43



Место для читательских тезисов и размышлений

Буланов М.В.

ГОРОДСКАЯ СРЕДА КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В РАБОТЕ ТЬЮТОРА, ИЛИ ПРОЕКТИРУЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО УЧАЩЕГОСЯ.

В статье дается обзор методов использования городской среды в качестве дидактического материала для предметного обучения и просвещения в формате edutainment. Также указывается дидактический потенциал работы с индивидуальным восприятием городской среды тьютором в ходе тьюторского сопровождения.

Город – это открытое образовательное пространство. В нашей статье «Образовательный потенциал городской среды» [1] мы пришли к выводу, что предметом работы тьютора может быть работа с подопечным по осмыслению его индивидуального образовательного пространства и проектированию его индивидуальной образовательной программы (как программы действия в таком пространстве). Также мы отмечали, что такая работа строится на основе выявления индивидуальных критериев измерения образовательного потенциала городской среды для подопечного в ходе тьюторского сопровождения и совместного анализа локального образовательного пространства (фрагмента городской среды, где непосредственно живет тьюторант). Однако в процессе размышлений

мы пришли к выводу, что прежде, чем говорить о таких критериях, стоит сделать обзор того, как городская среда рассматривается и используется в контексте образования, и только после этого предпринимать попытку определить, что является /можно считать/ индивидуальным образовательным пространством человека и каковы методы его опознания. Подобный вывод стал возможен, благодаря изучению работ по теории открытого образования И. А. Колесниковой, Т. М. Ковалевой, по теории образовательной среды и пространства И.Д. Фрумина, С.Г. Косарецкого, О.В.Лешукова, Б.Д. Эльконина и В.А. Ясвина.

В данной статье представим возможные фокусы взгляда на городскую среду с целью проявить его потенциал для развития человека.

Образовательная среда.

Начиная разговор об образовательном потенциале городской среды, необходимо определиться с тем, что мы считаем образовательной средой и как это понятие соотносится с понятием городская среда. Можно ли рассматривать город как образовательную среду?

Понятие образовательной среды включает в себя четыре уровня, выделяемых по величине масштаба: глобальный (тенденции развития культуры, образования, политики, экономики); региональный (помимо названных компонентов учитываются национальные и социальные нормы, обычаи и традиции); локальный (конкретный район города, конкретное образовательное учреждение); индивидуальный (то, с чем в среде взаимодействует конкретный индивид). От уровня к уровню скорость изменений разнится параболически в силу свойств каждого из уровней: эффект от изменений на уровне глобальном распространяется так же медленно, как происходят изменения на индивидуальном уровне.

Принято говорить об образовательной среде дошкольных, школьных, профессиональных образовательных организаций, в связи с чем в педагогике разработаны методики проектирования и анализа (В. В. Рубцов, В. И. Панов, Б. Д. Эльконин, О. С. Газман, М. В. Кларин, И. Д. Фрумин, В. А. Ясвин). Институты и педагогические коллективы делятся собственным опытом проектирования сред. Последние несколько лет особый интерес вызывает у исследователей работа с открытой образовательной средой.

Понятие открытой образовательной среды возникло на волне формирования термина *открытое образование*, обозначающего те парадигмальные сдвиги и системные изменения, которые происходят в современной социальной ситуации. «Сегодня образование рассматривается как одна из подсистем общества, как открытая система. В соответствии с синергетической концепцией, «открытая модель» образования предполагает открытость образования будущему, развитие и

включение в процессы образования представлений об открытости мира, целостности и взаимосвязанности человека, природы и общества. <...> предусматривает постоянную незавершенность ее становления. <...> система в любой момент открыта к (само)развитию и к дальнейшему взаимодействию с внешней средой.» [2]

Таким образом, под образовательным потенциалом городской среды мы понимаем способность какого-либо места, не проектировавшегося как образовательное, влиять на траекторию развития человека

Город как дидактический материал в предметном обучении, тьюторском сопровождении и досуговой деятельности.

Ткань города используется педагогами по-разному, условно можно выделить несколько подходов: город как иллюстрация, как декорация, как проблема. Учителя географии, искусства, истории, литературы, словесности используют городские объекты в своих уроках.

Проведя обзор предлагаемых на книжном рынке дидактических материалов, мы можем обнаружить следующие примеры.

Выпускаются серии книг с прогулочными интерактивными маршрутами по городу. Читая такой путеводитель и выполняя задания, дети не только учатся ориентироваться в городе, но и узнают историю мест, тренируют свои способности в восприятии города и его элементов, получают опыт нескучного образования (edutainment). В качестве примера приведем отрывок из аннотации к книге «Арбат»: «Арбат и его переулки – одно из самых известных мест Москвы. Арбат был улицей военных и улицей ремесленников, улицей аристократов и улицей доходных домов. Мы узнаем, как жил Арбат в советское время, в годы Великой Отечественной войны, как появились на карте Москвы два Арбата, какие дома там самые знаменитые и как он стал пешеходной улицей». [3]

Книга представляет достоверные иллюстрации видов улиц и домов в округе Арбата, каждая иллюстрация сопровождается исторической справкой и увлекательными этимологическими и антропологическими заметками. Соответственно, книга может использоваться детьми в качестве важного медиума, или посредника, для установления контакта с городом.

Отдельного внимания заслуживает серия книг издательства «Самокат», объединенных концепцией игры по москвоведению – «Московское ралли». Читаем аннотацию к первому выпуску: «<...> В футляре первого выпуска <...> вы найдете 8 маршрутов по историческим районам Москвы и один - по московскому метро. Для каждого маршрута есть, конечно же, **карта**, а также список вопросов, на которые нужно

будет ответить во время прогулки. Вам придется заглядывать в московские дворики, **внимательно изучать дома и памятники, читать таблички, отгадывать ребусы**. И совершать настоящие открытия. В комплект также входит брошюра, где вы найдете описание правил и подробные ответы на вопросы. <...>» [4]

Подобные издания помимо потенциала в предметном и просветительском фокусе могут быть использованы в качестве дидактического материала в работе тьютора. Путеводители помогают сформировать у тьюторанта представление о понятиях «карта» и «маршрут».

Изучая город по предлагаемым картам, подопечные учатся соотносить реальность городского пространства с ее графическим изображением в виде рисованных карт. Соотнесение своего местоположения на городском маршруте помогает ребенку получить опыт самоопределения в пространстве, освоить категории времени и пространства, прочувствовать и проанализировать свой опыт движения по готовому маршруту и спровоцировать преобразование готовых маршрутов в индивидуальные маршруты-прогулки по городу. В дальнейшем подобный опыт может быть использован в практике составления индивидуальных образовательных маршрутов как метафор движения по открытой образовательной среде, организации образовательных ресурсов в свой маршрут. Этот опыт поможет изучению того, как представлены в культурной традиции использование тех или иных ресурсов образования. Данная практика переноса детского опыта работы с «прогулочными» картами города на опыт картирования своего образовательного маршрута или пространства предлагается нами в опоре на теоретические разработки Т.М. Ковалевой [5].

Данный тренд был поддержан городской администрацией, которая в 2014 году в Москве инициировала программу «Урок в городе». Эта программа стремилась институционализировать практику интерактивных городских прогулок и просветительских маршрутов, добавив к их описанию данные Федерального Государственного Образовательного Стандарта.

Городской Методический Центр Москвы так мотивировал проведение этой акции: «Привлечение максимального объема ресурсов, раскрытие их образовательного потенциала является актуальной задачей методической службы столицы. Город – наиболее емкий образовательный ресурс во всем многообразии форм – и как арена общественных отношений, и как социальная структура общества, и как развитый комплекс хозяйства и экономики, инженерных сооружений, обеспечивающих жизнеобеспечение населения, как центр культуры,

искусства, как исторический артефакт. Город как образовательный ресурс представлен не только за стенами образовательного учреждения, но и в виртуальном пространстве – сетью порталов Правительства города Москвы, сайтами библиотек, музеев, школ, электронными образовательными ресурсами»². Проект базируется на принципах организации сетевого взаимодействия между образовательными, культурными и иными институциями города по обмену ресурсами. Музеи, парки, усадьбы, предприятия и организации обладают уникальными фондами и материалами, которые могут быть интегрированы в образовательные программы школьных курсов. Таким образом, в течение четырех лет (2012-2016) разрабатывались и проводились межинституциональные проекты уроков и исследовательские инициативы для дошкольников и учащихся последующих ступеней образования.

Данная инициатива демонстрирует новый виток в истории использования города как дидактического материала. Учащиеся-участники «Урока в городе» получали возможность расширить собственные представления о местах в городе, где можно учиться помимо школьных кабинетов, увеличить количество социальных контактов – общаться не только с родителями, учителями и экскурсоводами, но и с профессионалами непосредственно на их рабочих местах. Что также является ресурсом для дальнейшей тьюторской работы. Анализируя с учащимися их опыт участия в занятиях «Урок в городе», тьютор может вводить понятия и концепты, связанные с ресурсным видением (по предметно-культурному и социальному векторам, в логике схемы ресурсного видения Т.М.Ковалевой).

Знаниевый город и моменты знаний (knowledge city & knowledge moments).

Каждый маршрут горожанина включает в себя перемещение по городским локациям. Каждый маршрут горожанина – источник для информационного образования. Люди, которых горожанин встречает; места, которые он посещает; даже качество дорог; комфортность транспорта; качество коммуникации с людьми – все это (так или иначе)

² Цитата взята с сайта ГМЦМ <http://mosmetod.ru/centr/proekty/urok-v-moskve/informatsiya-po-proetku/urok-v-moskve.html>

влияет на человека, обеспечивает ему не только настроение, но и может спровоцировать интерес, подарить новую идею.

Данная теория разрабатывается в зарубежных исследованиях, в частности в израильском Институте Демократического Образования исследователем Роном Двиром (Ron Dvir) [7]. Теория «знаниевого города», или Города Знаний, строится из перспективы конкретного горожанина, его повседневности, информации, индивидуализируется в конкретном случае категории пространства, времени и целевых установок. Концепция Города Знаний связана с индивидуальным уровнем восприятия городской среды. Такой город рассматривается как среда, которая запускает и обеспечивает интенсивный, непрерывный, богатый, разнообразный и сложный поток так называемых «моментов знаний». Общая рамка концепции помещает каждый «момент знания» на пересечение четырех векторов: люди, места, процессы и цели.

Теория Рона Двира излагается в жанре storytelling Основные положения представлены в видео модели-коллажа из тридцати двух моментов знания, которые происходят в восьми местах знаний (библиотека, музей, ратуша, школа, площадь, фондовая биржа, кафе и семейный дом). Читатель отслеживает нескольких горожан в течение типичного дня. Многие наблюдения о природе городов знаний выводятся из этого коллажа человеческих моментов знаний. Например, делаются выводы о роли архитектуры в создании мест знаний, многомасштабности моментов знаний и балансе между структурированными и спонтанными моментами знаний.

Данная метафора используется нами в процессе индивидуального тьюторского сопровождения подростков и является логичным продолжением использования маршрутов из путеводителей, рассмотренных в предыдущем параграфе статьи. Объектом изучения становится уже не городская ткань в фокусе истории, краеведения или изобразительного искусства. Город рассматривается на индивидуальном уровне повседневности подростка. На тьюторских сессиях подросток составляет карты своих повседневных маршрутов по конкретным местам города, анализируя на следующем шаге, какие возможные моменты знаний происходят в конкретном месте в конкретное время. Вспомогательные вопросы на данном этапе задаются из логики психологии восприятия городской среды, с учетом следующих составных частей городской среды: социально-контактная часть (культура, образ жизни, взаимоотношения, учреждения и организации, социальная роль в «своей» группе), соматическая часть (как я себя ощущаю, что я могу, что я не могу), информационная часть (законы и правила, устои и традиции, идеи и реклама, персонально адресованные воздействия) и предметная

часть (условия жизни, учебы, работы, быта; климат, гигиена). Таким образом, тьюторант получает опыт анализа города как пространства своей жизни, создает модель своего повседневного пространства, чтобы в дальнейшем на основе этой разработанной модели начать осмыслять именно индивидуальное образовательное пространство, то есть начать формировать собственные образовательные цели и личностные смыслы, формировать критерии образовательного потенциала тех или иных мест, анализировать через эту систему созданную модель индивидуального образовательного пространства.

Индивидуальное образовательное пространство горожанина.

Мы приходим к идее того, что городская среда не просто дидактический материал для предметного обучения, это материал для индивидуальной работы тьютора с подопечным по моделированию и программированию индивидуального образовательного пространства. Изучая собственный путь в образовании, проектируя программы развития, каждый человек рано или поздно осознает свои образовательные дефициты и потребности, для которых необходимо подбирать качественные ресурсы. Таким образом изучение институций города (образовательных, культурных и прочих), формирование критериев образовательного потенциала городской среды, знание афиши городских событий и картирование индивидуального образовательного пространства складываются в практику разработки динамической индивидуальной ресурсной карты города.

Образовательная урбанистика – взгляд на новые подходы к проектированию городской среды.

Поднимаясь с индивидуального уровня восприятия городской среды на локальный, или даже региональный, мы приходим к понимаю, что городская среда – объект совместного проектирования педагогов, образовательных политиков, девелоперов и урбанистов. Коллаборация специалистов и междисциплинарные исследования городской среды ведут к повышению образовательного потенциала среды. Учителя принимают участие в разработке образовательной программы школы в строящемся районе, а проектировщики района действуют совместно с социологами и образовательными политиками, чтобы гармонично сочетать свои проекты на благо развития городской среды. Подобная теория может изучаться на магистерской программе «Проектирование городских образовательных инфраструктур» и в рамках отдельных учебных курсов (например, «Тьюторство в неинституциональных формах образования») магистерской программы «Тьюторство в сфере образования» МГПУ.

Литература:

1. Читатель в городе: город как учебник. М., Библиомир, 2017. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34965561>
2. Зубарева К. А. Открытость как феномен современного образования // Педагогическое образование в России. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otkrytost-kak-fenomen-sovremenno-go-obrazovaniya> (дата обращения: 18.09.2018).
3. Хельга Патаки, «Арбат», для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. 3-е издание. Подробнее: <https://www.labirint.ru/books/450912/>
4. Хельга Патаки, «Московское ралли. Игра по москвоведению для всей семьи. Выпуск №1», Издательство «Самокат», 2016г. Подробнее: <https://www.labirint.ru/books/302015/>
5. Ковалева Т.М. НОВЫЕ РЕСУРСЫ ДИДАКТИКИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ Наука и школа. 2015. №1. С. 88-94. Режим доступа: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34055923>
6. Ron Dvir "Knowledge City, seen as a Collage of Human Knowledge Moments" URL: <http://innovationecology.com/papers/knowledge%20city%20human%20moments%20dvir1.pdf>



Место для читательских тезисов и размышлений

*Бережнова Е.В.
Утегенова Б.М.*

ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Статья посвящена ценностному аспекту индивидуальной стратегии становления педагога. Авторы выделяют объективные этапы формирования этого аспекта, а также обращают внимание на

субъективные характеристики, которые важно учитывать тьюторам в сопровождении молодых педагогов.

Особенность педагогической профессии заключается в том, что она направлена на других людей. Эта особенность довольно ярко проявилась в сложный в целом для стран СНГ и для образования в частности период кон. 90-х нач. 2000-х гг. Обсуждение качества педагогического сообщества, проблем подготовки будущих педагогов стимулировали ряд исследований. Одно из них провели социологи. Его результаты свидетельствовали о том, что в учительском сообществе России почти полностью отсутствовали на тот момент «случайные люди». Большинство респондентов указали, что профессия ими была выбрана осознанно еще в юном возрасте. Выбор осуществлялся с надеждой на то, что педагогическая деятельность позволит им полностью реализовать свои способности. Эти тезисы подтверждались полученными данными: респонденты наибольшее удовлетворение испытывали от общения с учениками (средняя оценка 4,37 по пятибалльной шкале, где 1 – очень недоволен, 5 – очень доволен), выражали высокую удовлетворенность отношениями с коллегами (4,28), самой профессией (4,04), возможностями профессиональной самореализации (3,93) и работой в целом (3,84) [2, с. 254].

Высокую значимость взаимодействия педагога с обучающимся можно считать сущностью педагогической профессии. Иными словами, дефляция, поразившая экономическую и социальную стороны профессии учителя, не коснулась ее ценностной стороны. Важно обратить внимание, что, выбирая профессию, педагоги думали о себе, о реализации своей мечты и своих способностей. Но в опросе через много лет (имея за плечами большой опыт) показали, что думали уже о других. На наш взгляд, это может служить основанием для предположения, что направленность на других как ценность педагогической профессии формируется в течение длительного времени не только в стенах ВУЗа, но и под руководством наставников после его окончания. В связи с этим тьюторам при оказании помощи будущим педагогам в построении индивидуальной стратегии непрерывного образования необходимо учитывать специфику этой задачи, решение которой задает ценностный аспект процессу становления педагога.

Вновь размышлять об этом побудил разговор с одной из наших коллег, которая сетовала, что молодые педагоги думают только о себе. Думать о себе в начале педагогического пути – ситуация естественная, следует только лишь заметить, что она изменчива. Наш многолетний опыт формирования методологической культуры [1],[3] позволил выявить

несколько этапов, которые характерны для становления будущих педагогов.

Первый этап – *адаптационный*. Как правило, в этот период внимание студента (начинающего педагога) сосредоточено на себе. Поскольку еще не в полной мере сформированы некоторые профессиональные умения (например, распределение внимания и одновременно анализ работы обучающихся, отслеживание логики изложения нового материала, рефлексия своих действий), то педагог выбирает близкое и понятное для него комфортное самочувствие на занятии. Самой главной проблемой на этом этапе становится проблема дисциплины. Именно поэтому в ходе опроса о трудностях, с которыми столкнулись в педагогической практике, будущие учителя указывали: трудно было на уроке, когда учитель-куратор практики вышел из класса (ученики стали вольно себя вести); трудно было, когда нужно было сопровождать большой класс в спортивный зал (ученики шумели, выходили из строя) и т.п. Самое простое решение – обратиться за помощью к старшим коллегам, завучу, чтобы наказать обучающихся, пресечь их действия, нарушающие комфорт. Самостоятельные усилия начинающих педагогов были направлены на разработку этапов занятия, сохранение их последовательности и протяженности во времени на занятии, преодолению волнения и т.д. Решение типичных методических задач позволяет постепенно накапливать педагогический опыт и адаптироваться к новым условиям работы.

Второй этап – *поисковый*. Накопленный педагогический опыт и умение управлять своим самочувствием позволяет молодому педагогу перенести внимание с себя (выход из зоны комфорта) на содержание образования. Осознавая, что использованные меры для решения проблемы дисциплины не эффективны, педагог начинает поиск способов самостоятельного ее поддержания в классе. Одним из таких способов, который становится, как правило, субъективным открытием, является конструирование содержания учебного материала, вызывающего интерес и вовлекающего учащихся в процесс его усвоения. Заинтересованный в успехе молодой педагог тратит много времени на поиск не просто важной, а и любопытной для учащихся информации. Порой она становится избыточной, поэтому главная проблема на этом этапе – недостаток времени на уроке. 45 минут урока мало, чтобы вместить все, что преподаватель узнал и хотел бы рассказать обучающимся. Завоевывая авторитет и уважение учеников, молодой педагог обнаруживает, что дополнительный материал отвлекает учеников от усвоения основного материала. Рассматривая сложившуюся ситуацию как неудачу, он начинает поиск ее преодоления. Именно неудовлетворенность своей

деятельностью становится началом осуществления методической рефлексии. Рассмотрим ее механизм подробнее. Встретив затруднение, педагог начинает осмысливать данную ситуацию. Прежде всего он ищет затруднение в себе. С этой целью он осуществляет самоанализ, проявляющийся в самооценке, самонаблюдении, самоконтроле. Важно, чтобы они осуществлялись на основе теоретического знания. Современная педагогика располагает рядом отечественных и зарубежных концепций обучения и воспитания. Учитывая свои достоинства и возможности, каждый педагог выбирает ту, которая более соответствует сложившимся взглядам и личностным ориентирам, и на ее основе строит самоанализ. Важно помнить, что анализировать на основе какого-либо единичного опыта нельзя, так как он не проверен широкой практикой и не гарантирует точного результата.

Результаты самоанализа позволяют педагогу осознать недостаток своих знаний и профессиональных умений как причины затруднения. Заинтересованный в успехе педагог моделирует подобную ситуацию, где он действует иначе (наделяя себя недостающим, создавая желаемый образ и преодолевая затруднение), осуществляя тем самым самопредвидение. Воплощение желаемого образа в действительности связано с постановкой задач «для себя» (самообязательство). Их реализация побуждает обращаться к педагогической теории, чтобы восполнить недостающие знания и совершенствоваться на их основе профессиональные умения. После этого затруднение преодолевается педагогом, осознается им и оформляется в самоотчете. Регулярное осуществление самопредвидения, самообязательства и самоотчета в соответствии с педагогической теорией способствует созданию идеала или собственной модели профессионала, к которой стремится педагог. Преодоление затруднения проблемного характера развивает творческие умения педагога и свидетельствует о начале следующего этапа в его профессиональном становлении.

Третий этап – *этап педагогического мастерства*. На этом этапе внимание педагога переносится с содержания образования на тех, кто его усваивает. Важным показателем успешной педагогической деятельности становится социальное благополучие, результаты обучения и достижения обучающихся. Проблема дисциплины исчезает, и педагог учится видеть и принимать проблемы, решение которых опирается на научные знания и способствует развитию личности обучающихся.

Для решения проблемных педагогических задач необходимо умение видеть проблему и соотносить с ней фактический материал; представить проблему в конкретной педагогической задаче; выдвинуть гипотезу и осуществить мысленный эксперимент: «что было бы, если...»; ясно видеть несколько различных возможных путей и мысленно выбрать

наиболее эффективный; распределить решение на «шаги» в оптимальной последовательности [1]. Все эти умения входят в состав методологической культуры. Следует заметить, что формирование методологической культуры процесс длительный. Каждое решение проблемной задачи совершенствует профессиональную деятельность педагога, позволяет ему быть в движении и подниматься на следующую ступеньку педагогического мастерства. Таким образом, педагоги приходят к пониманию ценности взаимодействия с обучающимися, достигшими вершин в разных областях жизни и деятельности. Они испытывают радость, которая на краткий момент скрашивает трудности педагогической профессии.

Однако объективное движение по представленным этапам может иметь в каждом конкретном случае субъективные черты. Это зависит от опыта педагога, качества этого опыта, наличия заинтересованности в успехе профессиональной деятельности, отношения к науке, а самое главное – от поддержки наставника, помогающего выстраивать свой путь и выработать свой стиль деятельности в образовании. Сопровождение наставника способствует самоопределению молодого педагога, что предполагает «...сознательный выбор и утверждение личностью своей позиции в разнообразных проблемных ситуациях» [4, с. 5]. Для педагога это важно, поскольку содержанием его деятельности является решение задач, значительная часть из которых – проблемные задачи.

Литература:

1. Бережнова Е.В. Функции педагогической теории в формировании методологической культуры педагога // Открытая школа. Алматы, 2013. № 8. С. 12-15.
2. Парабучев А.И. Учитель в эпоху общественных трансформаций – к автопортрету профессии // Вопросы образования. 2005. № 4. С. 246-259.
3. Розин В.М. Конституирование и природа индивидуализации. М.-Тверь: «СФК-офис», 2014. 290 с.
4. Утегенова Б.М. Ценностные ориентации студентов в контексте подготовки будущих учителей // Вестник ПГУ им. С. Торайгырова: Серия педагогическая (13.00.00 Педагогические науки). 2015. №1. С. 240-247.



Место для читательских тезисов и размышлений

СИСТЕМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ КАК МОДЕЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье описаны возможности реализации посреднической миссии педагога по развитию познавательных интересов младших школьников через систему образовательных событий. Автором предложена и обоснована система взаимосвязанных событий с 1 по 4 класс. В статье сформулированы цели, задачи и планируемые результаты образовательных событий с первого по четвертый класс, раскрыты методические особенности их реализации.

В настоящее время образовательное событие является действенным способом выявления, фиксации и формирования детского познавательного интереса. Нашей целью было описать систему образовательных событий с 1 по 4 класс и особенности работы педагога с тьюторской компетенцией по сопровождению развития познавательного интереса младшего школьника при реализации этого событийного ряда.

В 1 классе педагогам предлагается сделать акцент на выявление и фиксацию детских интересов, во 2 классе – на освоение способов проектной деятельности для реализации детского интереса, в 3 классе – на обучение решению исследовательских задач и организацию групповых исследований, в 4 классе – на умение выбирать оптимальные способы и средства реализации детского интереса.

Рассмотрим систему образовательных событий в начальной школе, помогающих выявить и развить детский познавательный интерес. Более подробно остановимся на рассмотрении событий в 1 классе.

Запуск событийного ряда для первоклассников предлагается проводить в первые учебные дни. Первым событием можно считать День знаний, праздник начала учебной жизни и старт игры-путешествия «Домовенок». Основная цель первого события – познакомить детей со школьным образовательным пространством. Главная цель Дня знаний — это введение в школьную жизнь, создание ощущения праздника и чувства важности происходящего перехода. Обязательным атрибутом первого учебного дня является экскурсия по школе. Перед путешествием предлагаем малышам познакомиться с картой школы. А по завершению похода по школьным этажам отметить определенным значком те места,

которые больше всего понравились. Это первое эмоциональное знакомство со школьным пространством. Именные карты с первыми значками становятся первой страницей школьного путеводителя и сохраняются в портфолио для дальнейшей работы. Игра-путешествие «Домовенок» начинается.

В это время классных руководитель организует работу детей с личным школьным путеводителем, в который добавляются следующие страницы: учебный класс, библиотека, спортивный зал, актовый зал, столовая, раздевалка, кабинет педагога-психолога, кабинет учителя-логопеда, кружковые классы. В течение сентября дети в первой и во второй половине дня осваивают школьное пространство и фиксируют этот процесс в путеводителе, отмечая в нем свои любимые места, занятия и ресурсы, которые помогают первоклассникам выявлять и развивать свои интересы. На этом начальном этапе в сентябре происходит первое содержательное знакомство первоклассников с ресурсами школы. В это время для детей организуются пробы деятельности в разных школьных пространствах по различным направлениям. Итог этой работы подводится в конце сентября – начале октября на интерактивной игре «В гостях у Домовенка». В заключение события проводится рефлексия. Первоклассники на карте школы отмечают помещения, куда они обращались для реализации своего интереса, а цветом подчеркивают его важность в своей школьной жизни. С этого момента начинается подготовка к следующему образовательному событию – посвящению в Эврикийцы, на котором ребята демонстрируют свои первые школьные достижения. К этому времени первоклассники многому научились, подружились друг с другом, освоили ресурсы школы. В октябре первоклассники начинают включаться в небольшие микрособытия: тренинги устного счета, полигоны измерений и знатоков букв, игры на внимание, спортивные соревнования, творческие выставки. Первые успехи и победы обучающихся фиксируются в зачетной книжке первоклассника. В ноябре проходит торжественное событие «Посвящение в Эврикийцы». В завершении праздника вручаются удостоверения, нашивки или значки. Следующее важное сквозное событие для всех учеников начальной школы, метапредметная игра «Эврикиада», которая проводится во втором полугодии. Подготовительный этап этой игры начинается в январе-феврале. На первом этапе «Эврикиады» проектируется педагогами, затем с учениками. При этом выбирается общая широкая тема. Это может быть историческая эпоха или природная область/зона, в рамках которой будет разворачиваться действие. Так в 1 классе может быть предложено каждому классу изучить, как учились дети и как была устроена школа в

разные исторические эпохи. Первоклассники используют все ресурсы, с которыми они познакомились в школе и начинают осваивать пространство города Москвы. В заключении ребята делают групповой проект «Школа – это интересно» Защищают его в классе, а потом представляют самые интересные идеи на уровне начальной школы. Первоклассники включают в свою школу те пространства, которые были наиболее востребованы в этом учебном году и проектируют те места, которых им не хватало. Здесь можно снять, посчитать количество обращений к определенному ресурсу и проследить интенсивность интереса. А также дети могут нарисовать те места/помещения/ресурсы, которых не хватает в школе, то есть первоклассники включаются в процесс проектирование образовательного пространства. Самые интересные идеи могут быть воплощены в реальность. Недостающие пространства могут быть созданы в отдельных кабинетах для всех обучающихся начальной школы для постоянного использования, некоторые из них могут быть устроены в отдельном классе или отсеке коридора для определенного ученического коллектива по их желанию на время.

К достижениям первого учебного года можно отнести сформировавшиеся умения:

- успешно налаживать коммуникацию со сверстниками и взрослыми;
- фиксировать и предъявлять свой личный познавательный интерес.

Во 2 классе ребята переходят на следующий уровень и овладевают новыми способами работы со своими познавательными интересами, обучаясь умениям вести проектную деятельность. Ребята учатся ставить цели, планировать свою деятельность, создавать продукт, работать в группе со сверстниками. Первое событие, которое запускается в сентябре – это «Калейдоскоп идей». На проектных часах, которые включены в учебный план первой половины дня, ребята представляют свои интересы на занятиях под названием «Мое любимое». Учащиеся приносят в школу любимые предметы, поделки, игрушки; рассказывают одноклассникам о своих интересных занятиях, играх и увлечениях. Задача педагога помочь ребенку осознать и зафиксировать свой интерес, запустить процесс его развития. В этот период с детьми также проводятся вводные занятия по проектной деятельности. Ребята знакомятся с понятием «проект», обсуждают значение проектной деятельности для них и их интереса. Далее идет подготовка к событию Марафон проектных работ. Каждый ребенок или группа детей может выбрать понравившуюся идею и реализовать в контексте общей темы: «Мой современный дом». Всем участникам итогового события в конце учебного года вручаются дипломы

2-ой степени «Юный проектировщик».

К достижениям второго учебного года можно отнести сформировавшиеся умения:

- успешно и эффективно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми;
- действовать в соответствии с намеченным планом и создавать продукт с учетом личного познавательного интереса.

В 3 классе ученики начинают овладевать навыками исследовательской деятельности. Главное приращение года – умение видеть и понимать проблемное поле, формировать исследовательские компетентности. Первое событие этого года – «Волшебство превращений» - запуск темы года происходит в сентябре на классных и проектных часах, уроках и во внеурочной деятельности. Ребята знакомятся с превращениями в области физики, химии, биологии, географии. Выделяют для себя наиболее интересные направления, объединяются по группам или работают индивидуально. Ученики определяются с темой и начинают подготовку ко второму событию «Экспериментариуму». В конце ноября третьеклассники представляют результаты своих миниисследований на этом смотре-конкурсе. В рамках «Эврикиады» во втором полугодии ребята конструируют город, идеально подходящий под заданную эпоху или природную зону. В конце года на фестивале «Мои достижения» ребята представляют придуманные ими города. В итоге получают уже дипломы 1-ой степени «Юный исследователь».

К достижениям третьего учебного года можно отнести сформировавшиеся умения:

- успешно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми для решения конкретной задачи;
- выделять, понимать и формулировать проблему;
- проводить миниисследование;
- предъявлять и презентовать результат деятельности, используя и информационные технологии.

Основной задачей развития в 4-ом классе является формирование умения выбирать способы и средства для реализации детского интереса. В мае происходит защита работ в классе, а затем на уровне начальной школы. Всем ребятам, которые добились поставленной цели и представили свои работы на аукцион, вручаются сертификаты и звание «Я создатель», а также ребята получают зачетную книжку, в которой отмечены их достижения за 4 класс: результаты ВПР, предметных диагностик, продукты проектных и исследовательских работ, спортивные

и творческие достижения.

К достижениям четвертого учебного года можно отнести сформировавшиеся умения:

- успешно выстраивать коммуникацию и сотрудничество со сверстниками и взрослыми в соответствии с поставленными целями, совместно решать практические задачи;
- осуществлять осознанный выбор способов и средств решения поставленных задач;
- проявлять личную инициативу в ходе решения задач и в представлении результатов деятельности, используя и информационные технологии.

Благодаря работе по данной системе происходит выстраивание учебного содержания с учетом потребностей и интересов младших школьников, формирующее индивидуальный маршрут развития ребенка. Важнейшими принципами проектирования образовательного события являются создание избыточности пространства, определение обучающимся личного вопроса и/или цели в рамках события, самостоятельное решение учеником учебных задач в сотрудничестве с другими ребятами, выбор педагогом позиции тьютора. Таким образом, реализация системы образовательных событий в начальной школе способствует выявлению и развитию познавательных навыков и умений младших школьников. Реализация ООП НОО, отражающая связь детских интересов с культурной составляющей через использование в образовательном процессе системы образовательных событий приводит к созданию в школе условий для самореализации младших школьников, повышению мотивации к обучению и саморазвитию и, как результат, в перспективе к росту качества образования обучающихся начальной школы.

Литература:

1. Бубякина Т. В., Волошина Е. А., Долгова Л. М. и др. Индивидуализация в начальной школе: Подходы и технологии. Томск: Шк. "Эврика-развитие", 2001 - 88 с.
2. Каргина З.А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований. / З.А. Каргина. – Чебоксары: «Наука и образование: современные тренды». № 2. 2015. – С. 172-187.
3. Ковалева Т.М. Открытое образовательное пространство как институциональная форма URL: <http://www.thetutor.ru/biblioteka/biblioteka/tyutorstvo-v-otkrytom-obrazovanii/182-otkrytoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-institutsionalnaya-forma.html> (дата обращения: 28.01.2018)

4. Описание и оценка современных образовательных результатов начального общего образования //Серия «Общероссийская система оценки качества образования», под.ред. А.И.Адамского. Книга 2. М., ИПОП «Эврика», 2013 – 184 с.
5. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2015. – 81 с.



Место для читательских тезисов и размышлений

Бурмакина И.А.

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ:
ПОМОЩЬ, ПОДДЕРЖКА, ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ**

В статье рассматривается ряд современных подходов к сопровождению. Положена рамка посреднического действия, его основные характеристики. Приведён анализ данных подходов относительно процессов социализации и индивидуализации, а также аналитическое обоснование эффективности логики сопровождения как посреднического способа педагогического действия.

Гуманистическая направленность современного образования побуждает педагогов размышлять об различных новых способах взаимодействия с обучающимися. В современных образовательных практиках всё больше просматривается переход от парадигмы “воздействия” к парадигме “взаимодействия”. Наряду с процессами обучения и воспитания теоретиков и практиков педагогов интересуют понятия “помощь”, “поддержка” и “сопровождение”.

Обоснование этого перехода, на наш взгляд, лежит в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Согласно ей оформление

активности в действие строится как опосредствование активности – употребление культурных знаков-значений в качестве средства. Обретение значений функции средства – задача особого вида антропотехнического действия, названного посредническим действием [6].

Для создания эффективной ситуации посредничества недостаточно “социально-ролевой аттестации посредника (учитель, родитель и т. п.), легализующей его властные полномочия.” Ее недостаточно поскольку она не гарантирует инициацию собственного действия, а претендует на привнесенное извне действие другого человека. Но привнесенное извне лишь заменяет собой активность другого, а не преобразует ее в форму действия. Именно практики сопровождения позволяют разворачиваться самостоятельному субъектному действию ребёнка. Мы рассмотрим различные подходы к сопровождению и проанализируем их специфику.

Категория “помощь” в конце XX века стала использоваться в различных областях знания (юридическая помощь, социальная помощь, психологическая помощь, социально-психологическая помощь). Это произошло в связи с усилением гуманистических тенденций в обществе, а также с изменением мнения ряда специалистов о социализации, которую стали представлять как более сложный и противоречивый процесс.

Правовед В.В. Печерский в статье “Юридическая помощь и юридическая услуга: формирование и сравнение понятий”, рассматривая понятие “помощь”, указывает, что оно используется тогда, когда на те или иные важные элементы жизнедеятельности человека, отдельных общественных групп или государства негативно воздействуют природные, техногенные, социальные и иные факторы. Многие из этих факторов воздействия человек или группа не способны преодолеть самостоятельно. К решению таких ситуаций необходимо подключать специальный опыт и знания, т.е. возникает потребность в профессиональной помощи.

Автор предлагает общее определение: помощь — это активная профессиональная деятельность соответствующего специалиста, направленная на предупреждение или минимизацию вредных последствий, способных причинить существенный вред элементам жизнедеятельности человека или группы лиц.

В сфере образования понятие “помощь” отражается в действительности социальной работы. Особенно можно отметить понимание термина “индивидуальная помощь”, данного Б.В. Куприяновым в диссертационном исследовании “Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования”. «Индивидуальной помощью является вмешательство педагогов

дополнительного образования в индивидуальную ситуацию воспитанника совокупностью педагогических действий, которые извне изменяют в достаточной степени внутренние процессы. Сущность индивидуальной помощи может быть раскрыта также как управление использованием ресурсов»[3]. Для освоения норм общества учащемуся необходимы те или иные ресурсы, при их недостатке он испытывает трудности, причем ресурсы чаще всего имеются, однако ребенок не может ими воспользоваться. Рассматривая категорию “помощь”, автор указывает, что термин подразумевает под собой внешнее действие, компенсирующее отсутствующий ресурс. Ресурс — это запас, источник будущего действия, что в данный момент не реализовано, но существует в виде потенциала.

Обращаясь к историческому контексту возникновения понятия “помощь” в педагогическом языке, можно отметить, что в педагогической науке оно стало рассматриваться со второй половины 1990-х годов в исследованиях, связанных с этим понятием, где в качестве объекта выступают ребёнок, родители, семья. Субъектами оказания помощи становятся образовательные учреждения, центры, различные службы, муниципальные системы, региональные системы. Важно отметить, что проведённые исследования, в большинстве своём, посвящены помощи в решении объективных проблем (инвалидность, задержка психического развития, ТЖС). Значительно меньше исследований посвящено оказанию помощи в разрешении затруднений субъективного характера (помощь в самоопределении, решение проблем межличностных отношений и др.)

В современной педагогической науке существует ряд различных подходов к пониманию сущности педагогической помощи. Это концепция педагогической поддержки О.С. Газмана, концепция педагогического сопровождения и психолого-педагогической помощи (М.И. Рожков, М.А. Ковальчук, А.Л. Уманский и др.), концепция индивидуальной педагогической помощи А.В. Мудрика.

Если понятие «помощь» можно применить к процессам, связанным с социализацией, то перед нами встаёт вопрос :насколько корректно употреблять его применительно к процессам индивидуализации? Поскольку принцип индивидуализации в образовании означает, что за учащимися закреплено право на выстраивание собственных целей, содержания и способов образования, собственной образовательной программы, то, на наш взгляд, уместнее употреблять понятия “поддержка” и “сопровождение”. Помощь как направленное действие можно осуществлять только в ситуации чёткого видения конечного результата. А понятия “поддержка” и “сопровождение” связаны с задачами обустройства образовательной среды и образовательных

возможностей, которые способствовали бы процессу индивидуализации, в котором, в свою очередь, результат не является предзаданным.

Обратимся к представлениям О.С. Газмана о педагогической поддержке, основанным на идеях педагогики свободы. По мнению автора, педагогическая поддержка состоит в совместном с ребёнком определении интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании и общении. Педагогическая поддержка реализуется в рамках культуры демократизма и гуманистического взаимодействия между взрослым и ребёнком. [1] Когда О.С. Газман указывает, что педагогика свободы изучает человека как субъекта выбора, он имеет в виду, что человек осуществляет этот выбор по отношению к себе. Данная концепция признаёт наличие некоторой “самости” у каждого ребёнка.

О.С. Газман указывает на особый педагогический смысл слова “поддержка”, который заключается в том, что поддерживать можно только то, что уже имеется в наличии, но имеется на недостаточном уровне или сталкивается с препятствием, не позволяющим развиваться действительно в полноте. Следовательно, педагог поддерживает “развитие самости”, самостоятельности человека, его способности к самоопределению. При этом отмечается, что педагогическая поддержка не заменяет, а дополняет воспитание, так как процесс социализации как процесс освоения культуры считается первичным.

Процесс педагогического сопровождения исследует М.И. Рожков. В своей работе “Социально-педагогическое сопровождение детских объединений и организаций” он говорит о диалектической связи воспитания и социально-педагогического сопровождения. Если социально-педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией социально-педагогического сопровождения. Именно сопровождение приобретает все более значимую роль в процессе развития личности ребенка, так как предполагает не решение проблем за детей, а стимулирование их самостоятельности и освоения культурных средств решения своих проблем [4].

А.Л. Уманский, изучая педагогическое сопровождение детского лидерства, в труде “Игровое педагогическое сопровождение детского лидерства” рассматривает его как процесс взаимодействия педагогов с группой детей с целью оказания помощи каждому ребенку в реализации его лидерского потенциала. Концептуальной основой педагогического сопровождения детского лидерства А.Л. Уманский считает рефлексивно-

деятельностный подход, который заключается в рефлексивном осмыслении разнообразной деятельности и который отвечает интересам и потребностям детей и соответствующей их возможностям.

В пространстве современного образования появились новая педагогическая профессия – тьютор и концептуальные представления о тьюторском сопровождении. Впервые в России тьюторская профессия начала обсуждаться П.Г. Щедровицким. В Артеке (в 1999 году) он прочитал цикл лекций о новой педагогической позиции тьютора. Ранее в лекциях о “Педагогике и антропонике” он отметил, что педагогическая технология, сегодня становится ведущей технологией. И это основной ресурс нации и страны.[5] Был подчеркнут тезис, что сама сфера образования и “педагогизация” общества находится в затруднительном, кризисном положении. Это противоречие обосновывается тем, что скорость подготовки специалистов проигрывает скорости изменений в системах деятельности. Это начисто уничтожает эффективность стратегии подготовки кадров для конкретных производств. К тому моменту как специалист будет готов включиться в деятельность, вся она будет существенно отличаться от той, к которой его готовили. Именно поэтому сегодня во всем мире на передний план выходит идеология, практика непрерывного образования, которая связана с возможностью построения индивидуальных образовательных маршрутов, которые бы строились из личных предпочтений и потребностей, из решения в той или иной мере заниматься своим образованием.

Идея тьюторского сопровождения заключается в том, чтобы в совместной работе тьютора и его подопечного выявить (объективировать) образовательные мотивы, цели, интересы, предпочитаемые способы учения и ресурсы для их реализации, и оформить индивидуальную образовательную программу [2].

В данной статье нами был рассмотрен педагогический смысл понятий “помощь”, “поддержка” и “сопровождение”. Понятие “помощь” и “педагогическое сопровождение”, на наш взгляд, уместнее употреблять в сфере социальной педагогики и связывать с задачами стабилизации процессов социализации. Понятия “поддержка” и “тьюторское сопровождение” больше относятся к логике процесса индивидуализации образования и используются, когда мы говорим о развитии “самости” ребёнка. Что касается характеристики этих практик как посреднических, с уверенностью можно сказать, что их сущность заключается в обеспечении недостающего у ребёнка ресурса или переводе имеющегося ресурса в средство деятельности. А именно обустройство возможности оформиться собственному действию ребёнка и есть одна из ключевых характеристик посреднического действия.

Литература:

1. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / М.: МИРОС, 2002 – 296с.
2. Ковалева, Т.М. Основы ТС в общем образовании (цикл лекций 1-4) / Т.М. Ковалева, – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 64 с.
3. Куприянов, Б. В. Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования детей: Диссе. докт. пед. наук: Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова – 2011. – 278 - 279с.
4. Рожков, М.И. Социально-педагогическое сопровождение детских объединений и организаций. [электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoga_i_psichology/34_1/
5. Щедровицкий, П.Г. Цикл лекций "Педагогика и антропоника" / П.Г. Щедровицкий, – Артек, 1988 г.
6. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. / Ижевск.: ERGO. 2010 г.



Место для читательских тезисов и размышлений

Кравцова Е.Е.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАБОТЫ ТЬЮТОРА

В статье рассматривается работа тьюторов в контексте идеи Л.С. Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие. Рассматриваются разные позиции участников образовательного процесса и делается вывод, что работа тьюторов обеспечивает изменение границ зоны ближайшего развития.

Поиски путей повышения эффективности образования привели к введению в образовательный процесс специалистов новых специальностей. Одним из таких специалистов является тьютор.

Практически ни у кого не вызывает сомнения, что тьютор сопровождает образовательный процесс. Вместе с тем нередко приходится сталкиваться с мнением, что введение тьюторов мало что меняет в качестве образования, что не очень понятны его конкретные функции, что существуют серьезные проблемы во взаимодействии педагогов-предметников и тьюторов.

Представляется, что сомнения в целесообразности введения тьюторов в образование связаны, в первую очередь, с отсутствием четко обозначенных психологических оснований их деятельности в целостной структуре обучения.

Сейчас уже аксиомой стала идея Л.С. Выготского, что обучение ведет за собой развитие. Это позволяет сделать три важных вывода, имеющих непосредственное отношение к деятельности тьюторов.

Первый вывод. Любой процесс, не способствующий развитию, не может быть назван обучением. Это могут быть внешне похожие на обучение тренинги, натаскивания, дрессировки и т.п.

Второй вывод. Обучение, способствующее развитию, должно строиться в логике психического и личностного развития определенного психологического возраста.

Часто тьюторы вводятся в среднюю школу, учащиеся которой находятся в подростковом периоде развития. Подростковый период развития нередко обозначается как возраст, в котором падает интерес к обучению. В это время, как отмечают ученые и практики разных стран, происходит не только снижение мотивации обучения, но и падает успеваемость, появляются серьезные проблемы взаимодействия с педагогами.

Исследования особенностей развития в подростковом возрасте показали, что в этом периоде развития у детей пропадает образ «хорошей детки», а те дети, которые по тем или иным причинам продолжают реализовывать образ «идеального» ученика начальной школы, не пользуется ни симпатией, ни уважением со стороны своих одноклассников. В последние годы их стали называть пренебрежительно «ботаниками», и социометрия показывает, что они являются изгоями в классном коллективе.

Оказалось, что подростки начинают одновременно выделять у педагогов разные стороны. Они могут ценить педагога как хорошего специалиста, знатока того или иного предмета, интересно и доступно объясняющего новый материал, и одновременно оценивать его как слабого человека, который не может постоять за себя и своих учеников и т.п. И наоборот, им нравится совместно с педагогом ходить в походы, принимать участие в театральной студии, слушать его рассказы о

студенческой жизни, и одновременно констатировать, что он не очень хорошо владеет предметом, плохо объясняет, не может справиться с дисциплиной в классе и т.п.

Обнаружилось, что подростки значительно больше ориентированы на практические знания, умения и навыки. У них, по словам В.В. Давыдова, преимущественно практическое сознание. Специальная организация практических занятий или, как мы называем, занятия-мастерские позволяют не только значительно повысить интерес подростков к обучению, но и реализовать в доступной для них форме обучения федеральный государственный образовательный стандарт. Помимо прочего нередко такие практические занятия становятся мотивом для дальнейшего и теоретического обучения.

Третий вывод следует из идеи Л.С. Выготского. Обучение ведет за собой развитие, касается понятия, которое во многом является визитной карточкой культурно-исторической психологии. Речь идет о понятии «зона ближайшего развития».

По мнению последователей Л.С. Выготского, обучение, ориентированное на зону ближайшего развития, может быть названо развивающим, хотя, нельзя не отметить, что в логике культурно-исторической психологии нет и не может быть неразвивающего обучения.

По мысли Л.С. Выготского то содержание, которое находится в зоне ближайшего развития, уже имеется в наличии у человека. Оно в значительной степени уже сложилось, только не может полноценно использоваться субъектом для решения задач и проблем. Именно в силу того, что оно уже присутствует в развитии у человека, он начинает использовать его тогда, когда получает необходимую ему помощь извне. Если каких-то навыков, способностей, информации и т.п. нет в развитии у того или иного субъекта, то никакая помощь не обеспечит ему продуктивную, то есть в данном случае имеющую продукт в виде решения проблемы, деятельность. Как принято говорить в современной психологии и педагогике, эти навыки, способности информация и т.п. оказываются вне его зоны ближайшего развития.

Представляется, что название «зона **ближайшего** развития» с самого начала предполагала, что есть и **неближайшее** развитие. Есть ряд оснований, которые позволяют говорить о наличии у человека **зоны потенциального развития** или **зоны дальнего развития**. Коренным отличием от зоны ближайшего развития будут не конкретные свойства, процессы, характеристики, с помощью которых субъект сможет решить предложенную ему задачу, а только некоторые истоки этих процессов, условия для того, чтобы свойства или характеристики начали процесс созревания. Таким образом, содержание зоны потенциального развития

вполне может быть названо психологической готовностью к тому, чтобы на ее основе возникли в содержании зоны ближайшего развития конкретные способности ребенка, которые он сможет актуализировать, если ему будет оказана адекватная помощь.

Рассматривая понятие зоны ближайшего развития и зоны потенциального или дальнего развития, легко увидеть, что первое является показателем личного (индивидуального) развития, а второе никак не связано с развитием конкретного человека. Оно основа, фундамент, а вот что на нем вырастет, зависит непосредственно от личностных особенностей человека. Например, у дошкольников возникает воображение как самостоятельная психическая функция. Однако у одних оно становится основой игры и способствует дальнейшему психическому и личностному развитию, а у других выступает причиной их страхов.

Никого не надо убеждать, что зона ближайшего развития имеет определенные границы, при этом ее нижняя граница связана с актуальным развитием индивида, в то время как ее верхняя граница разделяет ее и зону потенциального развития. В этом контексте развивающее обучение и его результаты расширяют зону ближайшего развития за счет, в первую очередь, изменений ее взаимоотношений с зоной потенциального развития. Нельзя сбрасывать со счетов и взаимоотношения зоны ближайшего развития с актуальным развитием человека, однако есть некоторые основания говорить, что люди, у которых ближайшее развитие никак не становится достижением реального развития, имеют проблемы с обучаемостью.

В текстах Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития ничего не говорится о том, что должна быть направленная помощь взрослого, когда ребенок не может самостоятельно выполнить задание. Учитывая особую роль общения в психическом и личностном развитии человека, на которую указывал автор культурно-исторической концепции, можно достоверно говорить о том, что эта помощь непосредственно связана с особенностями общения. При этом обнаружилось, что эта помощь в зоне ближайшего развития может быть разнонаправленной: одна направлена на то, чтобы субъект мог справиться с предметным содержанием того или иного задания, а другая на то, чтобы он сумел принять помощь извне. Эта идея подтверждается фактом, что люди, имеющие в силу разных причин проблемы и трудности с общением, плохо обучаются и имеют маленькую зону ближайшего развития.

Помощь извне может быть направлена на разные аспекты развития индивида: одна непосредственно связана с предметным содержанием, другая - с его общением и взаимодействием с другими людьми. Каждый

из выделенных видов помощи решает определенную задачу: один, «предметный», на использование разных видов знаний, умений, навыков, способностей и т.п. в решении конкретных проблем. Другой, «общенческий», помогает субъекту принять помощь извне в том случае, когда у субъекта есть проблемы с ее принятием.

Если субъект не может принять помощь извне и использовать ее для решения поставленных задач, то, справедливо считать, что это содержание, на которое направлена предметная помощь, находится у него вне зоны ближайшего развития. Если он сумеет с помощью общения что-то решить или выполнить, то это содержание окажется внутри его зоны ближайшего развития.

Иными словами, помощь, направленная на принятие подсказки и выполнения задания, которое он сам сделать не может, позволяет не только трансформировать зону ближайшего развития в актуальное развитие, но и обеспечивает переход потенциального развития в зону ближайшего развития или меняет границы зоны ближайшего развития.

Исследования показывают, что можно реализовать эту идею в «парной» педагогике, которую мы используем в работе с детьми и в дошкольном, и в позднем юношеском возрасте. В дошкольном и младшем школьном возрасте с детьми одновременно работают два взрослых. Один из них вместе с детьми или даже «позади» них, другой перед детьми. Например, второй взрослый, который перед детьми формулирует, что необходимо знать, какие вещи брать с собой на север и даже предлагать пути решения этой проблемы. Второй взрослый, который помогает ребенку принять поставленную перед ним задачу и предлагаемые первым взрослым пути ее решения, начинает обсуждать это с детьми или демонстративно берет сачок для ловли бабочек и говорит, что собирается на Севере ловить бабочек. Другими словами, один взрослый формулирует проблему и пути ее решения, а другой помогает детям принять и использовать в собственной деятельности и саму задачу, и способы ее решения. Иногда это бывает диалог двух взрослых, некоторое общение между ними, а ребенок оказывается внутри пространства этого общения и взаимодействия. Это помогает ему и понять и принять саму проблему, которую надо решать, и первого взрослого, который ее формулирует, и ту помощь, те средства, который он предлагает для ее решения. Результатом этого становится умение ребенка принимать помощь извне и решать предложенную ему задачу или проблему, и присвоение некоторого содержания, которое у него изначально было вне зоны его ближайшего развития. Можно сказать, что взрослые демонстративно играют в особую игру и помещают ребенка во внутрь ее.

В подростковом возрасте реализация парной педагогики

предполагает обязательное введение в учебный процесс тьюторов, которые совместно с другими участниками учебного процесса обеспечивают подлинно развивающее обучение, то есть обучение, ориентированное на изменение границ зоны ближайшего развития.

Организация развивающего обучения с помощью тьюторов предполагает учет двух особенностей.

Первая особенность. У одного и того же человека есть много разных по величине зон ближайшего развития – ЗБР по отношению к математике, языку, пространственному воображению, игре и т.п. Эти особенности зоны ближайшего развития могут быть конструктивно использованы в работе с классом, в том числе для структурирования коллектива.

Вторая особенность. С помощью тьюторов мы организуем «парную педагогику» с разными участниками: тьютор – педагог-предметник, тьютор – ученик, тьютор – родитель, тьютор- администрация и т.п.

Главные достижения образовательного процесса с включением тьюторов связаны с качественными изменениями в отношении к учению. Помимо этого, учащиеся, с которыми работают тьюторы, оказываются более открытыми как для новой информации, так и для общения и взаимодействия с другими людьми.

Литература:

1. Л.С. Выготский «Педология подростка», Собр. соч. М., Педагогика, 1984, т. 4
2. Л.С. Выготский «Проблемы обучения и умственного развития а школьном возрасте». – в кн. Избранные психологические исследования, Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, М, 1956
3. Е.Е. Кравцова Теоретическое и практическое в культурно-исторической теории Л.С. Выготского Теория и практика культурно-исторической психологии: Материалы XVIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 13-17 ноября 2017 г. / Под ред. Г.Г. Кравцова: В 2 ч. Ч. 1. М.: Левь, 2017.



Место для читательских тезисов и размышлений

ТЕХНОЛОГИЯ ТЬЮТОРСТВА КАК ВЫХОД ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТУПИКА

В данной статье рассматривается ресурсность, преимущества и значимость тьюторства как феномена педагогической науки и образовательной практики и возможности использования тьюторской технологии для модернизации образования.

В десятилетия, прошедшие с момента развала советского строя и отказа от устоев советской педагогики, отечественная педагогическая наука и практика прошли уже достаточно большой путь. Этот путь был связан с поисками новых основ и направления развития российского образования и воспитания. За это время достигнуты определенные успехи, однако современное состояние отечественной педагогической науки и практики нельзя назвать блестящим. Одной из главных причин неудач является общая ситуация в стране и мире, вызванная глобальными кризисами и связанная с ощущением растерянности и неопределенности в политике и экономике, непредсказуемостью будущего (о чем говорят многие специалисты). Во все времена педагогические системы подготовки молодого поколения старались реализовать социальные запросы, опирающиеся на ожидания и предвосхищения потребностей жизни общества будущего. Особенностью настоящего времени является отсутствие четких перспектив развития экономики, политики, культуры. Однако в жизнь вступают новые поколения, которые необходимо воспитывать и обучать, имея в виду определенные ориентиры будущности. Время детства и юности, для которых характерны физиологический рост и развитие организмов, естественным образом отпущены на годы образования как подготовки к взрослой, «рабочей» жизни, и затормозить эти процессы невозможно. Известно, что в педагогике постоянно существует неразрешимая проблема, заключающаяся в том, что стареющие учителя-родители, воспитанные «вчера», образуют «сегодня» детей, которые будут жить и трудиться «завтра». В результате молодое поколение недостаточно образовано и школой, в которой учителя часто опираются за прежнюю педагогику, уже утратившую смысл и содержание. Думается, что указанная проблема отягощена в настоящее время особой неопределенностью общих социальных представлений о «завтра». Таким образом, само время требует радикального пересмотра и изменения педагогических подходов.

В течение последних 20 лет наблюдаются попытки преодолеть педагогический кризис в нашей стране, возникший в результате отказа от основ советской педагогики и характеризующийся ощущением отставания от развития мировых образовательных систем, путем прорыва в европейское педагогическое пространство, желанием адаптировать мировой педагогический опыт XX - начала XXI века. Однако поспешное, не всегда продуманное заимствование не дает тех результатов, на которые было рассчитано. Многие аналитики видят причину именно в потере традиций, отказе от собственных «наработок». Созданные в других условиях, в контексте иной социально-педагогической истории, многие положения, концепции, характеристики мировых образовательных систем оказываются искусственными в нашей стране. Не происходит их нормальной адаптации, очевидными становятся их несовершенства. Среди всех «европейских» новшеств, достаточно удачно и прочно вошедших в отечественную педагогическую жизнь, стал ЕГЭ. Однако даже по поводу этого экзамена до сих пор не утихает полемика, основанная на присущих ему отрицательных моментах, особенно проявившихся в нашей стране. Все время существования ЕГЭ происходит его адаптация и корректировка с учетом набирающегося опыта использования, а также отечественных педагогических традиций.

Очевидно, что изменения в педагогической сфере необходимы, но чрезвычайно трудны и мало определены. В этом смысле представляется наиболее интересным и перспективным поиск новых педагогических технологий как основы современного обучения и воспитания. Педагогическая технология – явление относительно новое для нашей педагогики. Оно стало использоваться и развиваться в последние десятилетия. Нельзя не отметить определенных «перегибов», которые допускают современные исследователи, когда относят к технологиям концепции педагогов прошлого - Ж.Ж. Руссо, И.Ф. Песталоцци, Л.Н. Толстого или К.Д. Ушинского. Однако есть в разработке и применении современных педагогических технологий очевидное разумное зерно, так как они оказываются наиболее эффективными в настоящих обстоятельствах. Не вдаваясь в суть терминологического вопроса, что является истинно педагогической технологией, необходимо отметить, что востребованные и удачные педагогические технологии, которые преимущественно опираются на идеи личностно-ориентированного обучения и воспитания.

При всей сложности и неопределенности картины будущего совершенно очевидно, что общество, производство и культура остро нуждаются в личностях, способных ярко и независимо проявлять себя и в культуре, и в политике, и в экономике. Массовость образования,

устоявшиеся педагогические стандарты невольно нивелируют индивидуальную неповторимость и уникальность личности. Разрешение кризисов, прорывы в будущее могут осуществлять люди, предлагающие творческие подходы, оригинальные решения. Общеизвестно, что способностями обладают все дети, однако в процессе подготовки ко «взрослой» жизни таланты по большей части затухают, растворяясь в массовой школе, в одинаковости образования. В настоящее время проблема сохранения и развития талантливой молодежи является чрезвычайно актуальной. Эту проблему наилучшим образом возможно решать путем индивидуализации образования. И здесь особенно нужен наставник, помощник, или тот самый тьютор и технология тьюторства, которая хорошо известна в зарубежном педагогическом опыте, а теперь уже и в отечественной педагогике.

Тьюторство по своим характеристикам в настоящий момент является наиболее эффективной педагогической технологией. В основе трактовки понятия «тьютор» лежит идея наставничества, опекуновства, попечительства. Смысл тьюторства состоит также в том, чтобы «смотреть, надзирать, всматриваться», и это последнее, кажется, наиболее актуальным значением, позволяющим понимать работу тьютора как помощь в определении и раскрытии индивидуальности. Согласно определению, 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. Тьюторство способно решать очевидную проблему современного образования: повышать уровень заинтересованности учащихся, формировать мотивации к получению знаний при сохранении общих педагогических целей и стандартов в рамках всей страны. Каждый учитель стремится пробудить в детях личную заинтересованность в обучении, которое необходимо для становления молодого поколения. Однако общие слова, что предметные знания, получаемые в школе, пригодятся в жизни, никак не отзываются в умах и сердцах учащихся, оказываются для них пустым звуком. Только индивидуализация и вариативность обучения и воспитания способны решить эту задачу. Данный подход лежит в основе тьюторской работы. Тьютор – это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск. Тьютор осуществляет поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных программ и проектов. Тьюторская технология удачно работает и в

массовой общеобразовательной школе, лицее, гимназии, учреждении дополнительного образования, в детском саду, колледже, ВУЗе, в системе повышения квалификации и т.д.

Организуя и сопровождая индивидуальный образовательный путь, тьютор естественно и одновременно осуществляет воспитательную деятельность. Обстоятельства, неизбежно возникающие в результате индивидуализации обучения, обладают сильным воспитательным эффектом, стимулируя развитие в учащемся таких качеств личности, как ответственность, готовность отвечать за личностный результат, за возможный риск, вдумчивость. Тьюторант учится планированию своей работы, расчету своих способностей и возможностей, поиску ресурсов различного типа для достижения целей обучения, четкости в использовании времени и т.д. При использовании данной технологии повышается образовательная мотивация, формируется желание раскрыть себя, происходит формирования совершенно иного взгляда на себя и общество. С помощью тьюторской технологии возможно становление личности и вхождение во взрослую жизнь принципиально нового типа личности (потребность общества очевидна).

Указанные достижения возможны в силу особенностей тьюторской технологии, одной из черт которой является не привычное школьное утверждение, а использование вопроса в общении с тьюторантом. Именно такое «вопросное» консультирование позволяет учащему самому открывать себя и свои проблемы, а также находить пути и способы их решения. Такая рефлексия помогает учащему выходить из затруднительных образовательных ситуаций, выбирать специализацию и даже при необходимости налаживать отношения с одноклассниками и учителями. В этом смысле тьютор способен ярко реализовывать свои психологические компетенции.

В последнее время особенно эффективно тьюторство проявляет себя в исследовательской и проектной деятельности обучающихся. С помощью рефлексивной технологии тьютор помогает ученику или группе учеников проанализировать свою деятельность, ее результаты, скорректировать ход, направление или проблематику исследования и продолжить работу в выбранном направлении, помогает в оформлении исследования, в нахождении форм его представления (конкурсы, конференции). Тьютор по проектной деятельности осваивает с учащимися технологию написания проектов, постановку проблем, видение проблем в обществе, а также формирует умение находить варианты путей и способов их решения.

Особое место занимает технология тьюторства в инклюзивном образовании, предполагающее включение учащихся с ОВЗ в общее

образовательное пространство. Именно тьютор - наставник, опекун способен наилучшим образом взаимодействовать с «особенными» детьми, оказывать помощь в преодолении сложностей в развитии, выявлять и помогать развитию их дарований.

При всей очевидной востребованности тьюторской работы в настоящее время приходится констатировать, что тьюторство с большим трудом пробивается в нашей педагогике. Тьютором может стать любой педагог - учитель-предметник, классный руководитель, социальный педагог, педагог-психолог. Но чтобы быть тьютором, необходимо принять новую профессиональную роль, перестроить педагогическое сознание, овладеть иной образовательной идеологией, основанной на других ценностях и подходах к воспитанию и обучению – ценности и необходимости индивидуализации образовательного процесса. Консерватизм, свойственный педагогическому сообществу, пока не позволяет расширить масштабы реализации тьюторской технологии. Представляется, однако, что при современном положении вещей другой альтернативы нет.

Литература:

1. Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании Лекции 1–4 Москва Педагогический университет «Первое сентября» 2010
2. Ковалева Т.М. Лебедева Н.В. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: опыт и перспективы нормативно-правового регулирования. М., 2012
3. Мойстус И. А. Технология тьюторского сопровождения как условие эффективности инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 39. – С. 3701–3705. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/971067.htm>.
4. <https://infourok.ru/statya-na-temu-tehnologiya-tyutorstva-1184225.html>
5. <https://sites.google.com/site/tutorsoprovogdenie/tema-2>



Место для читательских тезисов и размышлений

*Катаргина С.Г.
Руденко С.В.
Янина И.А.*

**«КЛУБНЫЙ ЧАС» КАК РЕСУРС ТЬЮТОРСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА
РЕБЕНКА С ОВЗ В ДОУ**

В данной статье раскрывается специфика организации образовательной деятельности "Клубный час", возможности данной формы и её ресурсность в тьюторском сопровождении(в работе , направленной на индивидуализацию образования).

Современная ситуация в образовании ожидает педагога, обладающего специальными компетенциями, позволяющими осуществлять процесс сопровождения воспитанников в их движении по своему маршруту в образовании. Такая особая позиция педагога наиболее ярко, на наш взгляд, проявляется в работе тьютора, а точнее, в организации им соответствующего тьюторского сопровождения.

Тьюторское сопровождение неразрывно связано с принципом индивидуализации, который ориентирует на создание условий для выстраивания ребенком индивидуальных образовательных маршрутов в окружающем его образовательном пространстве.

Тьюторское сопровождение предполагает насыщение образовательной среды, выявление образовательных интересов ребенка, создание индивидуальных программ развития и сопровождение подопечного в рамках этой программы. В этих условиях позиция ребёнка становится субъектной в выборе содержания своего образования, в его пути в образовательном поле.

В дошкольном образовательном учреждении сложно говорить о разработке полноценной образовательной программы. Это связано, в первую очередь, с возрастной спецификой детского коллектива. Исходя из этого, участники творческой группы нашего сада пришли к выводу о возможности разработки и составлении с детьми-дошкольниками индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ). составлении конкретных малых шагов в выборе своего пути в насыщенной образовательной среде детского сада.

Индивидуальный образовательный маршрут – это движение воспитанника в образовательном пространстве дошкольного учреждения,

пошагово совместно спланированные действия ребенка для выявления, развития и реализации его образовательного интереса.

Индивидуальный образовательный маршрут позволяет ребенку освоить алгоритм поиска и оформления своего запроса в многообразном, избыточном образовательном пространстве. Умение составлять ИОМ, учит детей самостоятельно принимать решения, осуществлять выбор, что в свою очередь стимулирует максимальное раскрытие способностей, творческих возможностей личности.

Индивидуальный образовательный маршрут – это персональный путь реализации личностного потенциала воспитанника в образовании (интеллектуального, эмоционально-волевого, деятельностного, нравственно-духовного). Это средство становления личностных достижений ребенка на основе его самостоятельного продвижения, т.е. возможность самостоятельно прокладывать себе путь развития. Особое значение эта работа приобретает, когда речь идет о детях с ОВЗ.

В нашем учреждении есть группа детей старшего дошкольного возраста в количестве 19 человек с логопедическими и сопутствующими диагнозами разной степени тяжести: общее недоразвитие речи I, II, III, IV уровней, дизартрия, моторная алалия, расстройство аутистического спектра. У всех детей наблюдается недостаточность эмоционально-волевой сферы и высших психических функций, а также нарушение поведения: робость, замкнутость либо, наоборот, расторможенность и полное неумение контролировать себя.

Данные проблемы были выявлены в ходе проведения диагностики по тестовым материалам Иншаковой О. Б. «Альбом для логопеда» и Володиной В. С. «Альбом по развитию речи. Говорим правильно».

Тьюторское сопровождение детей с особыми возможностями здоровья делает возможным осуществлять нашим воспитанникам первые шаги в определении минипрограмм и маршрутов в рамках своего образовательного интереса. В данном процессе велика роль и родителей, и тьютора, и педагога.



Для создания индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ необходимо предусмотреть определенную последовательность.

Шаг 1-й. Наблюдение.

На данном этапе происходит выявление склонностей, интересов, особенностей развития и здоровья ребенка.

Первый шаг также подразумевает непосредственное взаимодействие с родителями как законными представителями ребенка, как заказчика на образование своего ребенка, как самого заинтересованного субъекта данного процесса в становлении своего ребенка. С родителями проводится тщательная работа по разъяснению процессов индивидуализации, тьюторского сопровождения, процесса и механизма разработки маршрута, перспективы получения внешних и внутренних образовательных продуктов.

Шаг 2-й. Диагностика.

Диагностический этап включает в себя исследование уровня познавательных способностей и потребностей ребенка при помощи различных методов, средств, способов.

На этом этапе используются самые разнообразные методики как коллективные, так и индивидуальные, валидные изучаемому аспекту и усиливающие объективность общего представления об уровне развития ребенка.

Необходимо оформить образовательный заказ родителей, составить объективную картину возможностей ребенка, учитывая, что родители зачастую неадекватно оценивают имеющийся уровень развития и перспективы своего ребенка – завышая и/или занижая их.

Шаг 3-й. Конструирование индивидуального образовательного маршрута.

Данный этап подразумевает построение индивидуального образовательного маршрута на основе выявленного интереса и с учетом индивидуальных возможностей ребенка. Разрабатывается и схематически оформляется так называемая карта индивидуального образовательного маршрута.

На этапах конструирования индивидуального образовательного маршрута и его реализации для дошкольников с ОВЗ возникает сложность самоопределения. Дети не могут доступно сформулировать свои потребности, а также следовать выбранной траектории без замешательства и сомнений. В связи с этим требовалось решение вопроса о самореализации каждого воспитанника в непринужденной форме, в форме игры.

Такой формой стало применение технологии открытого

образования Гришаевой Н. П. «Клубный час». Данную технологию в нашем детском саду мы ввели в январе 2017 года. Нам пришлось внести некоторые коррективы для более эффективного использования технологии, исходя из условий и особенностей нашего детского сада.

Необходимо отметить, что в нашем учреждении не один год работают постоянно действующие творческие мастерские. Именно их мы и решили использовать для проведения «Клубного часа». Один раз в две недели наши групповые помещения превращаются в «мастерские», где педагоги или родители, проводят разнообразные мастер-классы. Каждая «мастерская» специализируется на определенных техниках. Например, в группе «Малинки» проводилось бисероплетение, в группе «Особый ребенок» - нетрадиционные техники рисования, в группе «Львята» - экспериментирование и т.д.

Участие в творческих мастерских дает возможность развивать у дошкольников внутреннюю активность, способность выделять проблемы, ставить цели, добывать знания, приходиться к результату.

Нами был выбран и адаптирован деятельностный тип «Клубного часа», когда в основу положено самоопределение ребенка в выборе различных видов деятельности.

Перед проведением «Клубного часа» разрабатывается карта с указанием группы (мастерской) и мастер-класса, который будет в ней проводиться. Дети знакомятся с этой картой и далее выбирают те ресурсные места, которые им интересно посетить, при этом составляя свою карту с условными обозначениями, понятными им. Если ребенок испытывает трудности при выборе творческого мастер-класса, мы предлагаем родителям помочь своему чаду. В этом случае задача педагога, проследить, чтобы не происходила подмена детского интереса родительским. Подробно объясняем цель создания карты индивидуального маршрута и результат самостоятельного выбора ребенком каждого последующего шага.

Иногда воспитанники, которые затрудняются выбрать путь следования, обращаются за помощью к педагогу. Наставник помогает выявить их интерес, проявить инициативу, а далее сопроводить этот интерес на их небольшом, но самостоятельном маршруте.

В день проведения мероприятия в группе проводится «рефлексивный круг», на котором детям напоминают о правилах поведения во время «Клубного часа», в какой мастерской будет проходить тот или иной мастер-класс. Дети еще раз рассматривают карту, при необходимости корректируют свой маршрут.

Итак, общий алгоритм действий таков:

- составление общей карты «Клубного часа» с указанием мастерских и планируемых в них мастер-классов;
- знакомство детей с общей картой, процесс навигации в ресурсном поле «Клубного часа»;
- самоопределение ребенка, составление своей карты, индивидуального образовательного маршрута;

Шаг 4-й. Реализация индивидуального образовательного маршрута.

Звенит колокольчик, и дети начинают «путешествие» по детскому саду. Правилами предусмотрено, что не все двери могут быть для них открыты. Это группы младшего и ясельного возраста, кабинет заведующей, медкабинет и группы, которые закрыты на карантин. Дети распознают их по определенным цветовым указателям.

Есть дети, которых сложно заинтересовать вообще каким-нибудь видом продуктивной деятельности (это, как правило, ребенок с педагогической запущенностью и со многими сопутствующими проблемами в здоровье, помимо речевых), и даже, казалось бы, составив маршрут, они не придерживаются его в силу часто меняющего интереса.

Чаще всего ребенку, не сумевшему самому определить свой маршрут, предлагается зайти в мастерскую, находящуюся по пути общего маршрута детского сада согласно карте «Клубного часа». Ребенок, попав в ту или иную мастерскую, наглядно увидев, чем предлагают заняться педагоги или родители на данном мастер-классе сам решает, останется он здесь или нет. Таким образом можно предположительно выявить у ребенка его интересы.

Индивидуальный образовательный маршрут может реализовываться во всех видах деятельности в любое время - всё зависит от желания ребёнка, от его выбора, самоопределения. В соответствии с разработанной картой индивидуального образовательного маршрута строится дальнейший образовательный процесс конкретного ребенка. Двигаясь по индивидуальному маршруту, обучающиеся нередко встречаются с проблемными ситуациями, которые не могут разрешить самостоятельно. Обращаясь за поддержкой к педагогу, к сверстникам, они вступают в ситуацию взаимодействия и коллективного решения проблем. Происходит активный обмен опытом, совершенствование собственных возможностей. Продолжается сотрудничество с родителями в процессе обратной связи, рефлексии.

Шаг 5-й. Рефлексия.

После завершения «Клубного часа» дети совместно с педагогом садятся в круг и начинается обсуждение для выявления трудностей, возникших во время проведения мероприятия, а также для дальнейшего

определения пути их решения.

Каждый ребенок имеет возможность рассказать о том, где он был, что понравилось, что не понравилось, куда бы он хотел пойти в следующий раз. Педагог наряду с другими вопросами рефлексии задает вопрос, смогли ли они реализовать свой маршрут в полном объеме, так как было ими запланировано перед «Клубным часом». Если нет, то помогает выяснить, по какой причине. Ребенок самостоятельно выявляет причину (зачастую это «просто не хватило времени» или «было сложно выполнить какое-либо задание и на это ушло много времени», или «было очень интересно, и я не спешил»).

На данном этапе происходит презентация внешних, материально выраженных продуктов деятельности ребенка по мере продвижения по индивидуальному образовательному маршруту. Критериями успешности в этом случае являются субъективное благополучие ребенка, уровень его притязаний, степень самоудовлетворенности достигнутым. Что касается внутреннего продукта, то здесь важен коллективный диалог (педагог-родители-ребенок). Необходимо обсуждение степени достижения запланированных образовательных целей и уровня приобретенного личного и социального опыта, уровня продвижения ребенка в векторах деятельности, общения, поведения, отношения к социуму.

В процессе обсуждения результатов тьютор, педагог, родитель отслеживают динамику развития ребенка по отношению к нему самому. Сравнение ребенка не с другими, а с самим собой, выявление его собственных продвижений — это и есть ценность индивидуального образовательного маршрута, и стимул, и мотивация образования каждого воспитанника.

В процессе проведения рефлексии нами используются такие приемы как «Лестница успеха», «Интервью» и др.

Так как у наших детей с нарушениями речи множество сопутствующих проблем, тьюторская позиция педагога и данная технология позволяет им преодолевать себя: нежелание разговаривать, так как его не все понимают, робость, боязнь самостоятельно принимать решения, передвигаться самостоятельно по детскому саду, регулировать свое поведение. Дети становятся более коммуникативными, они учатся планировать свой маленький образовательный маршрут и следовать своим интересам. Учатся общаться с другими педагогами и детьми не из своей группы. Получают массу положительных эмоций.

В результате прохождения нескольких мастер-классов в течение «Клубного часа» дети приносят в группу не одну рукотворную поделку, а несколько работ, которые они с удовольствием показывают своим родителям. Родители, принимавшие участие в совместной работе по

конструированию индивидуального маршрута, видят удовлетворение ребенка от проделанного им пути самореализации, начинают понимать, насколько важно и необходимо давать ребенку свободу выбора, свободу в проявлении его образовательного интереса, его внутреннего «я».

Учитывая интерес дошкольника, его способности, желание и возможности здоровья и принимая во внимание родительский заказ на образование ребенка, индивидуальный образовательный маршрут с применением технологии «Клубный час» становится мощной поддержкой в проявлении индивидуальности обучающегося, содействует саморазвитию воспитанника посредством стимулирующего характера взаимодействия педагог-родитель-ребенок.

По завершении каждого цикла проводится промежуточная диагностика, которая, как правило, показывает положительную динамику.



Составление ИОМ невозможно без особой педагогической позиции - тьюторской, которая позволяет и создать избыточную образовательную среду, и выявить первичный детский интерес, и составить свой маршрут, и сопроводить ребенка в первом опыте, и организовать рефлексии.

Литература:

1. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». М. – Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
2. Митрофанова Л.М. Индивидуальный образовательный маршрут как механизм индивидуализации образовательного процесса в учреждении дополнительного образования детей. [Текст] /Л.М.Митрофанова // Изв. Саратов. ун-та. Новая сер. 2012. Т. 12. Серия Акмеология образования. Психология развития, вып. 4. - С. 97-105.
3. Пикина А.Л. Индивидуальный образовательный маршрут как инструмент тьюторского сопровождения ребенка. [Текст] /А.Л.Пикина // Индивидуальный образовательный маршрут одаренного обучающегося: материалы всероссийской научно-практической конференции / под ред. к.п.н., доцента кафедры управления образованием Ярославского



Место для читательских тезисов и размышлений

***Обухов А.С.
Крайнова П.О.***

ТьюТОР В ЧАСТНОЙ ШКОЛЕ: СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЕ ОТ НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ

Тьютор – новая социальная роль в школьной практике образования. Гимназия Хорошколы – социальная общность на этапе первичного формирования. Как выстраивается социальная позиция тьютора в системы социальных отношений новой школы? Какие ожидания от тьютора со стороны основных участников образовательного процесса? Какие социальные роли и функции ему начинают предписываться? Отвечая на эти вопросы, мы провели качественное исследование социальных ожиданий от роли тьютора.

Рассматривая опыт частных школ, можно говорить о появлении нового вида элитного образования в России, важной составляющей которого является индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом высоких образовательных запросов и ожиданий его родителей. Новая система образования предполагает целый пласт работы, связанный с индивидуализацией и персонализацией обучения. Такая работа трудно реализуема в рамках традиционного функционала и имеющихся ресурсов

учителей. Возникновение этих новых задач требует появления нового участника образовательных отношений. В данном контексте возникает профессия «тьютор», то есть педагог, сопровождающий ученика на его индивидуальном образовательном маршруте; человек, формально обеспечивающий персонализацию образования, гарантирующий индивидуальный личностный подход.

На сегодняшний день институт тьюторства в России лишь начинает зарождаться [4, 5, 6]. Существует несколько подходов к реализации тьюторской деятельности, и пока нельзя говорить о существовании универсальной трактовки тьюторской поддержки или сопровождения обучения. Понимания тьюторства активно обсуждается в профессиональных объединениях. В России – это Межрегиональная Тьюторская Ассоциация (<https://thetutor.ru/>). Различие практик осуществления тьюторской деятельности обусловлено социальными контекстами, в которых она формируется и зависит от ожиданий, предъявляемых социальной группой, транслирующей ожидания по отношению к содержанию. Тьюторское сопровождение как функция будет определяться не столько ее самостоятельной профессиональной задачей, сколько особенностями социальных и организационных условий, в которых она будет необходима и реально востребована ключевыми участниками образовательного процесса – учениками, родителями, учителями.

На примере ЧОУ «Хорошевская школа» («Хорошколы»), среднее звено школьного образования которой открылось 1 сентября 2017 года, мы в течение 2017/2018 учебного года изучали, как конструируется тьюторская профессиональная роль в рамках конкретной организации, под влиянием каких взаимодействий и запросов она формируется. Важная особенность данной социальной ситуации заключалась также в том, что профессиональная позиция тьютора конструировалась одновременно с создаваемой образовательной средой открывшейся школой. В какой-то мере эта ситуация сейчас типична для частных школ нового типа, поэтому на примере конкретной школы мы решили изучить социальную ситуацию со становлением тьюторской роли в методологии качественного социологического исследования [1, 2].

Исследовательский вопрос: какие социальные роли сформировались у тьютора «Хорошколы» и под влиянием каких социальных ожиданий они были сконструированы.

Цель: выявить значение социальных ожиданий в формировании роли тьютора в «Хорошколе».

Задачи: описать ролевой набор тьютора в «Хорошколе»; выявить основания формирования данного ролевого набора; определить роли, сформированные под влиянием социальных ожиданий.

Методология сбора данных. Применялась качественная стратегия исследования, обусловленная необходимостью глубинного анализа и выявления причинно-следственных связей и скрытых смыслов, для достижения цели исследования. Сбор данных проводился посредством проведения глубинных полуформализованных интервью, с использованием разработанного исследовательского гайда. В зависимости от категории информантов, исследовательский гайд включал в себя несколько дополнительных вопросов, связанных со спецификой данной категории. Одним из преимуществ качественной методологии исследования является гибкость на этапе сбора данных, позволяющая рассмотреть предмет исследования во всем его многообразии. Первые два интервью имели разведывательный характер и проводились в свободной форме, без исследовательского гайда, который в дальнейшем был составлен на основании их анализа.

Выборка и критерии рекрутинга. В ходе сбора эмпирических данных было проведено 21 качественное интервью с различными представителями организационного поля «Хорошколы». Использовалась целевая выборка, построенная путем отбора типичных случаев. Это значит, что отбирались люди, во-первых, имеющее отношение к разным потокам (классам), а, во-вторых, люди, придерживающиеся максимально различных мнений о специфике тьюторства. Надо отметить, что такой критерий отбора информантов был реализуем благодаря включенности автора работы в школьные процессы. Таким образом, в выборку вошли следующие категории информантов: тьюторы – 8 человек; родители учеников – 5 человек; представители администрации – 3 человека; руководители потока / учителя предметники – 3 человека; психологи – 2

человека. Было проведено 21 глубинное полуформализованное интервью, запись которых осуществлялась посредством использования диктофона. Интервью выстраивалось и проводилось с учетом требований к исследовательскому интервью С. Квале [3].

В ходе исследования было выявлено, что ролевой набор и функционал тьютора в «Хорошколе» не является данностью, свойственной рассматриваемой профессии, а выступает продуктом контекстов и интеракций, формирующих содержание уникального института. Большая часть смыслов и практик, организующих тьюторскую деятельность в изучаемом локальном сообществе, является продуктом неформальных практик, возникших в уникальных контекстах.

Удалось установить, что профессия тьютор, заключающаяся теоретически в сопровождении ученика на его образовательном маршруте, в «Хорошколе» наделена широким ролевым набором, помимо ключевой функции коуча, акселератора, работающего с индивидуальным образовательным маршрутом, включающим в себя такие роли, как администратор запросов и потоков информации, поступающей от родителей, учеников, учителей, администрации; проводник ценностей и идеологии школы, работающий над созданием культуры школьного сообщества; помощник / няня / организатор, оказывающий помощь в решении повседневных вопросов как родителю, так и ребенку; наблюдатель, способный дать внешнюю оценку и объективную обратную связь как ребенку, так и родителю; старший товарищ, друг, значимый взрослый; личный психолог.

Невозможно провести четкие границы между ролями, сформированными напрямую родительскими запросами и не зависимыми от них ролями, поскольку во всех случаях так или иначе имеют значение и вспомогательное действие родительские ожидания.

Роль проводника ценностей выделим особо. В ходе исследования выяснилось, что данную роль тьютор выполняет не только по отношению к ребенку, но и по отношению к родителям. Вступая в сообщество, создаваемое школой, они подтверждают свою готовность к принятию ценностей данного сообщества, что требует времени и работы, осуществляемой, в первую очередь, тьютором. Таким образом, происходит некое замыкание цикла: делегируя свой авторитет учебному

заведению и легитимизируя его педагогическое воздействие, родительское сообщество вместе с тем легитимизирует право на осуществление особого рода педагогического воздействия в отношении их самих.

Ролевой набор, соответствующий статусу тьютора «Хорошколы», обусловлен адаптацией формирующегося института тьюторства к родительским ожиданиям в отношении частной школы, создающего вариации в этом ролевом наборе в зависимости от этих ожиданий, особенностей ребенка и стиля родительства. Таким образом, посредством адаптации к уникальным ожиданиям родителей, удовлетворяется их потребность в индивидуализации образовательного процесса и индивидуальном личностном подходе.

При этом стоит отметить, что динамика развития социальной среды «Хорошколы» и системы ее управления на 2018/2019 учебный год трансформировала тьюторскую службу фактически в службу классного руководства. Дети были лишены права выбора тьютора. Тьюторы были распределены на потоки, а дети в потоке были административно разделены по тьюторам. Линия индивидуального сопровождения в становлении собственной субъектности каждого ученика выражено сместилась в работу с группой, отслеживание и контроль за успеваемостью учеников в этой группе, и более оптимальное организационное управление группами учеников для их большего контроля по участию в различных мероприятиях и др. Дилемма выбора между долгим содействием становлению субъектности разных учеников по-разному и четким унифицированным организационным контролем за каждым учеником как единице общего процесса была решена в пользу второго. Это было явно обусловлено высокими требованиями и ожиданиями, которые возлагают родители, администрация, учителя, для быстрого получения высоких академических результатов от детей,

Литература:

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: «Медиум», 1995. 323 с.
2. Блумер Г. Символический интеракционизм / Пер. А. Корбута. М.: Элементарные формы, 2017. 346 с.
3. Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с.

4. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.; Тверь: «СФК-офис», 2012.
5. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в России // Вопросы образования. 2011. №2 С. 163-180.
6. Колосова Е. Б. Тьютор как новая педагогическая профессия. М: Чистые пруды, 2008. 32 с.



Место для читательских тезисов и размышлений

Митрошина Т.М.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**

Современный этап модернизации российского образования требует современных подходов к организации образовательного процесса. Возрастающий в педагогическом сообществе интерес к инновационному образованию, к идеям индивидуализации и открытости образования предопределил появление в России конца XX – начала XXI века новой (для отечественной системы образования) профессии – тьютор.

Тьютор – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, ВУЗе, в системах дополнительного непрерывного образования.

Целью тьюторского сопровождения в старшей школе является

формирование и реализация Индивидуальной Образовательной Программы (ИОП), включающей в себя индивидуальный проект. *Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы* (ИОП) – педагогическая деятельность по сопровождению процессов формирования и реализации ИОП. Данная деятельность направлена на

- а) выявление образовательного запроса (интереса) тьютора и помощь в постановке образовательных целей,
- б) организацию проектирования образовательной деятельности, в т.ч. анализ и поиск образовательных ресурсов;
- в) содействие в реализации проекта образовательной деятельности в образовательной среде,
- г) организацию рефлексии и проектирования следующего шага в образовании [1].

Условия труда тьютора предполагают деятельность в нестандартных ситуациях, высокую степень сложности, высокий уровень личной ответственности и самостоятельности, тесное взаимодействие с руководителями и специалистами организации-работодателя и других организаций, ненормированный рабочий день (гибкий график), необходимость высокой степени эмпатии, важность соблюдения этических норм профессионального общения, высокий риск профессионального выгорания. Данная деятельность включают в себя проектировочную, организационно-мотивационную, информационно-консультационную, аналитическую и рефлексивную функции.

Каждая функция реализуется перечнем конкретных задач (по данным Международного Института Менеджмента «ЛИНК») [2].

Проектировочная функция.

- разработка концепции тьюторской программы или события (цель, форма, методы, средства, этапы);
- разработка содержания, включая учебные материалы (курсы), элементы рефлексии и мотивации;
- разработка вариантов индивидуальных образовательных планов и вариантов маршрутов;
- разработка организационно-методической и нормативной документации (положения, инструкции, формы документов и пр.),

информационно-методических материалов, обеспечивающих образовательный процесс;

- разработка требований к виртуальной информационно-образовательной среде, создающей условия для социального, образовательного и профессионального самоопределения обучающихся.

Организационно-мотивационная функция.

- создание благоприятной эмоциональной обстановки, атмосферы, стимулирующей учебный процесс, где недопустима критика идей и высказываний обучающихся, навязывание точек зрения и пр.;
- структурирование коммуникации, обеспечение учебных и содействие в осуществлении социальных контактов между обучающимися;
- обеспечение обратной связи в виде комментирования действий обучающихся («позитивное подкрепление»);
- организация решения административных и технических вопросов, возникающих у обучающихся;
- подготовка к проведению и проведение очных и виртуальных образовательных событий;
- контроль выполнения индивидуального плана.

Информационно-консультационная функция.

- ориентация в ресурсах среды, помощь в выстраивании образовательного движения;
- консультирование и поддержка обучающихся по предмету и помощь им в затруднительных ситуациях в процессе их самостоятельной и/или групповой деятельности;
- оказание помощи в систематизации полученных теоретических знаний и практических навыков, указание способов трансформации их в будущую профессиональную деятельность;
- оказание помощи в понимании жизненных и связанных с ними образовательных целей обучающимся в выстраивании индивидуальной образовательной траектории, позволяющей приблизиться к намеченным целям (помощь в решении проблем личностного, профильного и профессионального самоопределения);

- информирование обучающегося о наличии мест/ресурсов для приобретения нового образовательного, социального, коммуникативного, профессионального опыта.

Аналитическая функция.

- наблюдение и фиксация личностных данных, способностей обучающихся, их планов и намерений, интересов, склонностей, мотивов, готовности в целом к социально-профессиональному самоопределению;
- анализ портфолио личностного развития и портфолио достижений обучающихся в процессе и по итогам обучения.

Рефлексивная функция.

- организация рефлексивной деятельности на этапах обучения;
- создание условий для освоения обучающимися рефлексивных навыков и умений «пользоваться принципом самоопределения или рамкой самоопределения в выстраивании представлений о мире, о себе и о планировании своих действий» [2].

Как же реализуется программа тьюторского сопровождения в старшей школе отдельного взятого учреждения? По нашему мнению, философскими основаниями тьюторского сопровождения на всех возрастных этапах школы должны стать следующие принципы:

- 1) Каждый человек имеет право на самоопределение и саморазвитие.
- 2) Каждый человек имеет право на выбор и несёт ответственность за принятые решения.
- 3) Образовательная деятельность тьюторанта не ограничивается пространством школы, она непрерывна и не линейна.
- 4) Ученик находится на пути взросления. Это предполагает освоение им автономности в деятельности, опыт ответственности и сотрудничества. Чтобы развивать самостоятельность, нужна деятельность, в которой он будет самостоятельным, то есть его собственная деятельность.
- 5) Индивидуальное и групповое тьюторское сопровождение признается неотъемлемой частью образовательной программы школы. Задача тьютора - предоставить услуги, необходимые для принятия тьюторантом мудрого личного, общественного, образовательного или профессионального решения.

Для каждой параллели Старшей школы Гуманитарного лица существует две профессиональные должностные единицы, которые сопровождают процесс индивидуализации: куратор (классный руководитель) и тьютор. В параллели 35-40 учащихся в возрасте 16-17 и 17-18 лет. В функциональных обязанностях куратора - академическая результативность старшеклассника. В функциональных обязанностях тьютора – тьюторское сопровождение процесса реализации индивидуальной образовательной программы (ИОП) тьюторанта. Инструментами тьютора могут быть нормативно-правовые документы (акты, законы, положения, приказы), рефлексивные тексты, отчеты, портфолио, образовательные карты и т.д. Действия тьютора в старшей школе могут иметь различные этапы и формы работы, которые представлены в таблице:

Этапы и формы работы тьютора на этапе реализации индивидуального проекта тьюторанта (из опыта сопровождения учащихся 10 классов в 2015-2016 году)

<i>Этапы</i>	<i>Формы работы (что делал тьютор)</i>	<i>Разработаны материалы</i>	<i>Материалы, которые остаются у детей</i>
Установочная игра «Дивергенция» (июнь 2015 г.)	Разработка сценария игры Организация игры Индивидуальные консультации по составлению ИУП Рефлексивная сессия	Сценарий игры Структура ИУП	<i>ИУП</i>
Индивидуальные консультации по формированию темы Индивидуального проекта (ИП) (сентябрь-октябрь 2015 г.)	Определение темы ИП, помощь в поиске ресурсов Определение продуктивной формы Организация консультаций у преподавателя технологии исследования и	Разработка рамочной схемы ИП: -масштаб -ИУП -профессия -продукт	<i>Тема ИП План реализации ИП («бортовой журнал»)</i>

	проектирования		
Индивидуальные семейные консультации пары Родитель-Подросток «Семейный договор» (ноябрь-декабрь 2015 г.)	Согласование позиций по формированию запросов семьи и школы к будущему образованию подростка	Разработана схема тьюторской консультации пары Родитель-Подросток	<i>Текст договора между семьей и школой</i>
Индивидуальные и групповые консультации к защите курсовых работ в рамках «Недели науки и творчества» в ГЛ (январь 2016 г.)	Помощь в оформлении работ Организация защиты исследовательских, проектных и творческих работ Организация родителей для работы в качестве экспертов Оформление итоговых результатов Рефлексивная сессия		<i>Текст курсовой работы по профильному предмету, который в дальнейшем может быть реализован как индивидуальный исследовательский, творческий или социокультурный проект</i>
Организация профессиональных проб (25-30 января 2016 г.)	Профессиональное самоопределение Поиск ресурсов для организации мест прохождения проф. проб Логистика Индивидуальные консультации по итогам практики Разработка документов	Ресурсная база профессиональных проб	<i>Индивидуальный маршрут прохождения предпрофессиональной практики; Техническое задание на прохождение профессиональной практики.</i>

	для практики Групповые тьюториалы по итогам прохождения проф. проб		<i>Вопросы к рефлексивному отчету по итогам предпрофессиона льной практики</i>
Защита Индивидуального проекта (ИП) (май 2016 г.)	Разработка документов к защите ИП Организация внешних экспертов Сценарий мероприятия защиты ИП Индивидуальные тьюторские консультации по подготовке к защите ИП Рефлексивная сессия	Материалы к защите ИП (исследовательск ий, орг- управленческий, социокультурный проект) Экспертные листы к защите ИП	<i>Отчет о реализованном ИП на основе: Бортowego журнала Оценки внешнего эксперта Отзыва тьютора Самооценки (рефлексии)</i>
Защита заявок ИП (май 2016 г.)	Разработка документов к защите ИП Организация внешних экспертов Сценарий мероприятия защиты ИП Индивидуальные тьюторские консультации по подготовке к защите ИП Рефлексивная сессия	Материалы к защите ИП (исследовательск ий, орг- управленческий, социокультурный проект) Экспертные листы к защите ИП	<i>Текст заявки</i>

<p>Деловая игра «VUZOFF.NET». (2-3 июня 2016 г.)</p>	<p>Разработка сценария игры. Организация игры. Разработка и апробация схемы ИОП. Индивидуальные консультации по составлению ИОП. Разработка критериев экспертизы ИОП. Рефлексивная сессия.</p>	<p>Сценарий игры Видеоматериалы к игре Рефлексивный лист по итогам игры ИОП Экспертные листы к защите ИОП</p>	<p><i>ИОП</i></p>
<p>Организация летних стажерских практик (июнь-август 2016 г.)</p>	<p>Профессиональное самоопределение Поиск ресурсов для организации мест прохождения проф. проб Логистика Индивидуальные консультации по местам практики Рефлексивная сессия</p>	<p>Ресурсная база по организации мест практики</p>	<p><i>Отчет по прохождению летней практики</i></p>
<p>Родительские собрания</p>	<p>Сентябрь: «Программа тьюторского сопровождения на курсе» Декабрь: «Об организации проф. проб и защите курсовых работ» Июнь: «Итоги реализации программы тьюторского сопровождения на курсе»</p>	<p>План собраний</p>	

Работа с тьюторской документацией	Сентябрь-июнь	Журнал тьюторских консультаций Дневник тьюторских наблюдений Методические карточки «Решение тьюторских задач» (метод кейс-стади)	<i>Тьюторский отзыв о реализованном Индивидуальном проекте</i> <i>Сертификат о прохождении Школы Индивидуального образования и Школы проектирования карьеры</i>
-----------------------------------	---------------	--	--

Формальным результатом тьюторской деятельности (для аттестата) является выполнение индивидуального проекта всеми учащимися, так как за это ставится оценка «зачет/незачет». Тьюторское сопровождение такой деятельности осуществляется как в групповой, так и в индивидуальной форме. Групповая форма предполагает работу с технологиями индивидуального проекта на этапе запуска и обсуждения замысла (что и в какой последовательности необходимо делать), этап реализации, предъявления результатов, этап подведения итогов, оценки собственных результатов. Но главным для нас результатом именно тьюторской работы является работа про его (тьюторанта) смыслы, перспективы, опыты самопознания и самоопределения. Тьютор организует/сопровождает не проектную деятельность, а рефлексию проектной деятельности.

Для этого используются различные инструменты и методики, в том числе авторские: «Образовательная картография» [3], «Публичный экзамен», «Шаг назад из будущего», «Замысел-ресурс-деятельность» [4, 5], «Doodle -презентация», «Лепбук» и другие. Мы ищем инструменты, которые бы позволили нам увидеть результаты работы тьютора по порождению смыслов тьюторанта.

По итогам данной работы созданы рабочие таблицы тьютора, помогающие фиксировать личностные результаты на основании рефлексивных текстов. Фиксация результатов также происходит в «Журнале тьюторских консультаций», которым тьютор отчитывается перед администрацией, и в «Дневнике тьюторских наблюдений», который

существует в двух вариантах. В электронном варианте отображаются итоги тьюторских консультаций («бортовой журнал», образовательные карты, ИОП, таблицы, графики, рефлексивные тексты, экспертные листы и т.д). Фактически это тот массив данных, который не является публичным, но в любой момент может быть использован в работе. «Дневник тьюторских наблюдений» в бумажном варианте — это кейс тьюторских случаев, которые требуют дальнейшего осмысления. Это личный рабочий материал тьютора, который не может быть использован другими. По нашему мнению, показатели, характеризующие систему самооценки деятельности тьютора в рамках описываемой нами практики, должны включать

- востребованность тьютора учащимися, родителями, педагогами, администрацией;
- доверие учащихся;
- наличие рабочей документации тьютора;
- появление новых методик, инструментов тьюторской деятельности;
- количество и качество образовательных ресурсов, которые тьютор использует в своей работе;
- рефлексивность тьютора.

Литература:

1. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», утвержден приказом министерства труда и социальной защиты РФ от 10.01.2017 г. №10н (зарегистрирован в Минюсте РФ 26.01.2017 г. №45406). Обобщенная трудовая функция: тьюторское сопровождение обучающихся.
2. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М.: ООО «Дрофа», 2006. – 591 с.
3. Митрошина Т.М. «Образовательная картография» в сборнике «Альманах тьюторских практик и технологий» Серия Библиотека тьютора. Москва-Тверь, СФК-офис, 2016 г.-219 с.
4. Митрошина Т.М., Балагина Е.В. Модель тьюторского сопровождения индивидуальной образовательной программы в системе дополнительного профессионального образования/Развитие практик тьюторского сопровождения в системе дополнительного профессионального образования: сб. материалов Всероссийской науч.-практ. тьюторской конференции 15-16 октября 2013 года/науч.ред. Е.В. Груздова, отв. за вып.

О.Б. Голованова. - Архангельск: изд-во АО ИОО, 2013. - 180 с. - ISBN 978-5-85151-145-5.

5. Митрошина Т.М., Балагина Е.В, Никулина Т.Г. Использование приема «замысел-ресурс-деятельность» при организации тьюторского сопровождения исследовательской и проектной деятельности обучающихся : сб. Методический конструктор для исследований и проектов, Ижевск, Издательство «Шелест»,2018, 327 с-(Исследователь нового века)



Место для читательских тезисов и размышлений

Трящина Т.М.

РЕЗУЛЬТАТЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ

В статье представлены результаты тьюторского сопровождения участников исследовательской экспедиции «Лето наших открытий». Экспедиция была организована как образовательное событие.

Смысл дополнительного образования (которое совершенно несправедливо называется дополнительным, а скорее является главным) в том, что это образование, к которому ребенок приходит сам, в котором он лично заинтересован. «Ребенок вдруг находит предмет, который ему симпатичен, или находит педагога, который умеет его увлечь. Кому-то повезло найти хорошего тренера в спортивной секции, кто-то попал в хороший кружок, кто-то — на дополнительные занятия в школе. В этот

момент и происходит самое важное с ребенком: он понимает, кто он такой, что он любит и чем он хочет заниматься. Дети, с которыми этого не произошло, все равно найдут себе интересы и того, кому подражать. Но они найдут его на улице или еще где-то, где бы мы, взрослые, не хотели. Вот почему дополнительное образование очень важно». [3]. Один из ключевых навыков XXI века - умение самостоятельно учиться и переучиваться в течение всей жизни. Ключевым компонентом в формировании учебной самостоятельности и ответственности у старшеклассников является возможность выбора. Организаторы программы «Исследователь нового века» постоянно ищут новые пути, способы организации деятельности для того, чтобы юный исследователь или проектировщик нашел свой интерес в жизни или значимого взрослого, научился делать осознанный образовательный выбор.

Эколого-краеведческая исследовательская экспедиция «Лето наших открытий» является неотъемлемой частью программы городской опорной площадки «Исследователь нового века». Эта программа с 2000 года объединяет подростков и взрослых, увлеченных исследованием окружающего мира. Уже 17 раз участники программы выезжали в различные районы Удмуртии для изучения природы, культуры и истории родного края. Только познавая свой край, открывая его для себя, человек проникается чувством гордости, чувством любви к Родине. Девиз экспедиции: «Познаем окружающий мир глазами, ногами, руками, душой». Во время экспедиции происходит эмоциональная встреча школьников с миром живой природы, познание своего края «вживую». В условия палаточного лагеря оказывают огромное влияние на процесс становления личности подростка.

Экспедиция имеет республиканский статус, т.к. в ней участвуют школьники и учителя из городских образовательных учреждений Ижевска, Можги, Воткинска, а также из сельских школ семи районов Удмуртии. Всего через экспедицию, организованную по тьюторской модели, прошло почти 800 человек. Экспедиции традиционно проводятся в первой декаде июля. Палаточный лагерь располагается вне населенного пункта (2-5 км).

Экспедиция – это образовательное событие, пространство которого

организовано по тьюторской модели и основано на принципе индивидуализации образовательного процесса. Сущность образовательного события заключается в организации специальных условий для детского действия, в результате которого ребенок создает определенный продукт. Усиление этого действия происходит через рефлексию. Полученный опыт, осмысленный и осознанный, превращается в средство для достижения новой, уже более высокой, цели. Любой участник образовательного события – это действительно участник, а не зритель. У каждого – свои смыслы, своя деятельность, свои переживания. Но поле выбора такое, что в выборе ограниченных (содержанием и временем) ресурсов участник должен иметь неограниченные возможности. [2]. Образовательное пространство экспедиции открыто, насыщено, вариативно и неструктурировано. Школьник учится выбирать из этого пространства, что ему необходимо для реализации его образовательного запроса. Он может выбрать профиль (лабораторию) и в каком виде предъявит результат деятельности в конце экспедиции.

Тьюторская модель организации предполагает четыре основных такта деятельности: выявление и оформление образовательного запроса участника экспедиции; проектирование (насыщение и расширение) образовательной среды; навигация в ней и сопровождение индивидуального образовательного маршрута; рефлексия осуществляемой деятельности.

В рамках экспедиции действует 4 подпрограммы с традиционным содержанием: «Летняя полевая школа», «Исследователь», «От знаний к проекту», «Досуговая программа». Реализуя принцип открытости в формировании образовательной среды, участники экспедиции имеют возможность заявиться на проведение миникурсов интеллектуального, прикладного и творческого характера. Образовательное пространство экспедиции становится насыщенным и вариативным. Образовательный процесс построен не по линейному расписанию. Чтобы не растеряться в неструктурированном образовательном пространстве, подростки совместно с тьютором прописывают свой образовательный маршрут на каждый день в «полевом дневничке»: какие занятия, консультации необходимо посетить; когда и какие работы проделать по теме

исследования или проекта; какие мастер-классы посетить и т.д. Благодаря четко спроектированному ИОМ в начале экспедиции, подросток в короткие сроки успевает собрать и обработать качественный и уникальный материал для дальнейшей работы. В экспедиции 2016 года подростки выбрали ИОМ по зоологии – 38 человек (36,5%), 28 исследований и 4 проекта; по ботанике – 17 человек (16,3%), 9 исследований и 5 проектов; по природопользованию – 18 человек (17,3%), 15 исследований и 2 проекта; по краеведению/журналистика/социология – 26 человек (25%), 20 исследований и 2 проекта.

Результаты своих изысканий и проектов подростки оформляют в отчёты и представляют их на миниконференции, проводимой в последний день экспедиции. Вопросы, заданные учеными на защите отчётов, позволяют продуктивно продолжить работу в течение учебного года. Списки тем исследований и проектных работ, фотографии можно посмотреть в группе «Школа исследователей» <http://vk.com/club44495473> и на сайте «Исследователь нового века» <https://sled2017.nethouse.ru>

Важная составляющая тьюторской модели организации пространства – это рефлексия. Говоря о рефлексии, Обухов А.С. в своей статье «Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности» отмечает, что «... главный критерий оценки эффективности образования, построенного на основе проектных или исследовательских методов, то, насколько сами ученики понимают, что и зачем они будут делать, как и с помощью чего они осуществляют свою деятельность. Рефлексия становится ключевой ценностью, позволяющей осознать собственную деятельность с целью ее дальнейшего развития и усовершенствования, углубить понимание мира, других, себя в этом мире. Через рефлексию осуществляется контроль, соотносятся собственные действия и результат. Выход на рефлексивную позицию связан с увеличением ответственности за себя, свои действия, окружающее пространство.» [1]

Рефлексия деятельности организована в экспедиции через разные формы. Основной формой являются отрядные вечерние «огоньки». С вожатыми дети подводят итоги дня (эмоциональные, образовательные, коммуникационные и т.д.), делятся своими успехами, проблемами, переживаниями. С тьюторами на групповых тьюториалах рефлексируют

по проделанным шагам в своем образовательном маршруте, что получается, а в чём «затык»; почему это происходит; в чем причины успеха и неуспеха и т.п. На тьюториалах намечаются следующие шаги движения к намеченной цели. На индивидуальных консультациях с тьюторами или с научным руководителем работы анализируют, рефлексиируют по результатам освоения ресурсов и поиском новых, необходимых для выполнения работы. На итоговом тьюториале подростки рефлексиируют реализацию ИОМ, пробуя себя в других ролях в условиях проживания в палаточном лагере, на осмысление полученных знаний, опыта, на выстраивание деятельности в будущем. Они отвечают на два основных вопроса: что особенного произошло с ними за дни экспедиции? Какое открытие они сделали?

Результаты итоговой рефлексии участников экспедиции 2016 года. Как главный результат экспедиции «Лето наших открытий», каждый участник сделал какое-либо открытие или про себя, или про окружающий мир, или про людей, или обо всем этом вместе. Какие же это открытия?

Про новые знания и умения - 97%. «Узнали новые виды растений (орхидейные, лекарственные, нивяник не цветок, а соцветие) и животных (барсуки, лисы, полёвки, гидробионты, птицы); Научились проводить химический анализ воды; работать с инструментами: микроскопом, фотоаппаратом, с метеоприборами; снимать показания с метеоприборов; узнали, как кольцуют и изучают птиц; Увидел королька – самую маленькую птичку России; В наших лесах есть барсуки; Что кто-то еще в наше время пользуется народной медициной; Есть понятие – рекультивация – оказывается земли можно восстанавливать!; Насекомые везде!; Увидела гнездо шмелей; Научился распознавать облака; Нереально много новых знаний – увеличился мой мозг, и др».

Про новую местность - 47%: «Что в Удмуртии добывают полезные ископаемые; Про известняк – от происхождения залежей, способов добычи до использования; Про неизвестный праздник – День шахтёра; Что местное население открытое и дружелюбное; В Удмуртии есть очень красивые места; Про геологию и известняк; Красивое речное ущелье речки Карамбайки, как в Колорадо; Есть такая экспедиция! и т.д.»

Про себя и свои достижения -65 %: «Преодолел страх темноты;

Преодолел страх высоты; Перестала бояться насекомых; Перестал бояться пауков, даже взял в руки; Открыл в себе выносливость, терпимость к трудностям; Стала терпеливее к погодным условиям; Комфортность жизни в палатке зависит от соседей; Мне нравится зоология; Научился есть то, что приготовлено; Выжил, не стонал, не капризничал в сложных условиях!; Стал более уверенным; Научился держать себя в руках, спокойствию; Навык общения – лучше раскрыла и поняла себя; Стала открытой и появились новые друзья; Интересно было слушать отчеты других детей!; Преодолел всю турполосу!; Мыть посуд очень сложно; Не хочу уезжать из экспедиции; и т.д.»

Про людей - 73%: «Нашел новых друзей!; Нахожусь в другом мире – умные люди, новые друзья, интересное окружение; В экспедиции неординарные люди и умные; Как общаться с бабушками в деревне; Как брать интервью; Человек не царь природы!; Надо быть внимательным к другим людям; Надо бережно относиться к дружбе; Не так страшно начать разговор с незнакомым человеком; Опыт общения с сельскими жителями; Вожатые – задорные, открытые, не унывающие и др.»

Рефлексия показывает, что с подростками происходит социализация. В экспедиции все дети разные, с разным достатком, мировоззрением, из разных семей. Совершенно другая манера общения взрослых с детьми и детей со взрослыми – дает ребенку личностное ощущение. Школьник начинает понимать, что он не сам по себе живет, а есть другие люди, и от твоего отношения к ним зависит их отношение к тебе. Школьники, выезжая в сельскую местность и общаясь с местными жителями, учатся толерантно вести себя с представителями других культур и слоёв населения, исследуют этнические особенности культуры и быта населенного пункта. И нам очень важно, чтобы дети хотели поехать в следующую экспедицию. Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что в условиях экспедиции, образовательное пространство которой организовано по тьюторской модели, подростки получают другое образование, которое называют дополнительным, но по сути является основным. С тьюторским сопровождением подросток учится делать осознанный и ответственный выбор в соответствии с сегодняшними/дальними целями и интересами. Осмысливает сделанное, учась находить причины успеха или неудачи, находить необходимые

ресурсы, делать шаги по достижению своих целей. Общаясь с увлечёнными людьми – преподавателями и студентами ВУЗов, учителями, сверстниками – сам увлекается изучением окружающего мира, учится учиться. Подросток получает «другое образование».

Литература:

1. Обухов А.С. Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности. //Серия «Методическое обеспечение» Психолого-педагогическое сопровождение исследовательской деятельности учащихся. под ред. А.С.Обухова// Библиотека журнала «Исследователь/Researcher». М.,2012 с.79-99
2. Иванова Е.Н. Образовательное событие как тьюторская технология индивидуализации образовательного процесса. [Электронный ресурс]: сайт лица №44 г. Чебоксары. Режим доступа: http://lyceum-44.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=247:2011-01-07-20-16-19&catid=50:method_kop&Itemid=69 (апрель,2014)
3. Сурганова Е. Время детское. [Электронный ресурс]: сайт совместного проекта «Лента.ру» и детского лагеря «Село».- Режим доступа: <http://age.lenta.ru/selo> (сентябрь,2016)



Место для читательских тезисов и размышлений

Карпенкова И.В.

ТЮТОР РЕБЁНКА С ОВЗ - СПЕЦИФИКА РАБОТЫ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ

В данной статье раскрываются некоторые базовые ценностные основания и установки тьютора, который сопровождает образовательную деятельность обучающегося с особыми

возможностями здоровья. Обращаем внимание на специфику тьюторской деятельности с таким особым контингентом обучающихся.

Школа – это большой и наиважнейший, особенно по временной составляющей, отрезок жизни каждого ребёнка. В школе ребёнок получает не только опыт приобретения знаний, но и учится быть самостоятельным. Одна из главных задач, решаемых в инклюзивной практике, - это успешная социализация ребёнка с ОВЗ. Под успешной социализацией принято понимать и максимальную самостоятельность, и реализацию своего творческого потенциала. Добиться того, чтобы ребёнок с ОВЗ чувствовал себя в школьной среде максимально самостоятельным и при этом вписывался в рамки образовательной среды, наисложнейшая цель инклюзии на сегодняшний день. Специалистом, которому «досталась» столь почётная миссия по достижению этой цели, вполне может быть тьютор.

Тьюторство пришло в инклюзию. Но в российских реалиях оно приобрело свою специфику. Достаточно большое количество специалистов и администраторов стали рассматривать тьютора как помощника того или иного специалиста. То есть, по сути, специалист, чья должность стала называться тьютором, стал дублировать либо учителя, либо коррекционного педагога, либо социального работника или ассистента. Но тогда зачем в реестр специальностей нужно было вводить отдельную позицию - тьютора? К сожалению, немногие методисты озадачились этим вопросом. В данной статье хотелось бы ещё раз очертить те ключевые моменты, которые должны присутствовать именно в тьюторском сопровождении ребёнка с ОВЗ в инклюзии.

Тьютор – это специалист, сопровождающий образовательную деятельность тьюторанта. Действия тьютора должны быть направлены на деятельность ребёнка именно в образовательном контексте. Таким образом, любая деятельность ребёнка с ОВЗ должна быть образовательной, то есть развивающей в ребёнке самостоятельность, осознанность, способность анализировать ситуацию и находить правильные выходы из неё.

Детям с ОВЗ, как правило, очень сложно ориентироваться в

многообразии видов деятельности в школе. От любого ребёнка требуется запоминать маршруты передвижения в школе, понимать, в каком пространстве школы что нужно делать (в раздевалке снять верхнюю одежду, а в раздевалке физкультурного зала переодеться в физкультурную форму, а после урока переодеться обратно и т.п.). Если бы тьютор был няней, то он бы приводил ребёнка в нужное место, переодевал его. Каким образом помочь ребёнку самостоятельно сориентировать в том, что нужно сейчас сделать? Какие подсказки (карточки, жесты) предложить ребёнку? Кого из сверстников задействовать в решении той или иной задачи? Как проконтролировать действия ребёнка, чтобы он не заметил контроль и думал, что всё делает самостоятельно? Как поощрить ребёнка так, чтобы ему было понятно, за что его похвалили, и чтобы радость от похвалы помогла ему снова повторить свой опыт?

Все эти и многие другие вопросы должен уметь задавать себе тьютор и находить на них именно «тьюторские ответы». При этом тьютор не работает с проблемами ребёнка (например, он не будет проводить занятия, помогающие ребёнку научиться произносить звук «р» — это задача логопеда). Зная, что ребёнок пока не может произнести правильно этот звук, тьютор выявит, что ребёнок отлично напевает мелодию на уроке музыки с помощью звука «а». И ребёнку это явно нравится. Тогда тьютор может предложить ребёнку выступить на празднике, разучив и исполнив несколько мелодий. А ребята, которые будут его слушать, должны будут отгадать, какую мелодию он исполняет.

Задача тьютора – выявить интересы ребёнка, проявить их для самого ребёнка и помочь ребёнку развить эти интересы до уровня таланта. Возможно, в будущем ребёнок найдёт себя в профессии, связанной с музыкой (и, кстати, к тому времени, благодаря усилиям логопеда, ребёнок научится произносить звук р!).

Какова же миссия тьютора, если обобщить требования профстандарта тьютора и его особую роль в команде специалистов, реализующую инклюзивную практику?

- *Помочь ребёнку научиться учиться*
- *Помочь педагогу учить ребёнка учиться*

Реализация этой миссии достигается за счёт трёх составляющих

образовательной среды:

- Возможность успешного развития любого ученика.
- Условия для развития в окружении обычных людей, доступ к культурной среде.
- Адаптация к нуждам ребёнка.

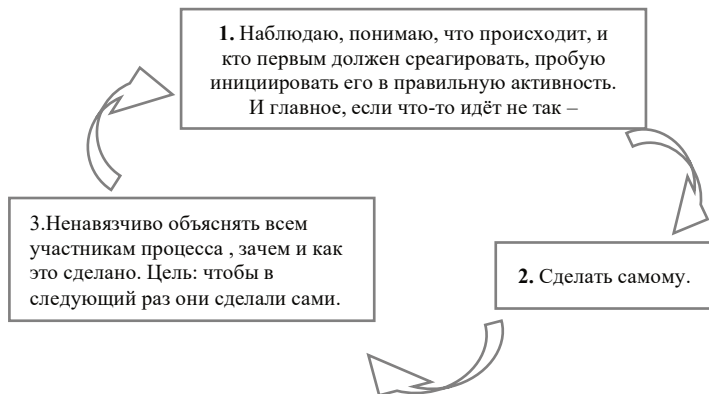
Тьютор действует в рамках междисциплинарного подхода.

Профстандарт предполагает, что тьютор — это в первую очередь педагог. Но тьюторскими компетенциями могут обладать и психологи, и социальные работники. При этом тьютор должен не только понимать и знать, как разрешить ту или иную ситуацию, но он должен обладать и практическими навыками, руководствуясь соответствующими ценностными ориентациями.

Вопросы, которые постоянно должен задавать себе тьютор: почему я это поддерживаю? почему я хочу быть причастным к этому? что я хочу делать, чтобы чувствовать себя причастным к этому?

И действия, которые тьютор готов в связи с ответами на эти вопросы предпринять: что конкретно я делаю? чему нужно научиться, чтобы делать то, что я хочу?

Спецификой в работе тьютора с ребёнком с ОВЗ должна стать постоянная включённость в процесс. Алгоритм:

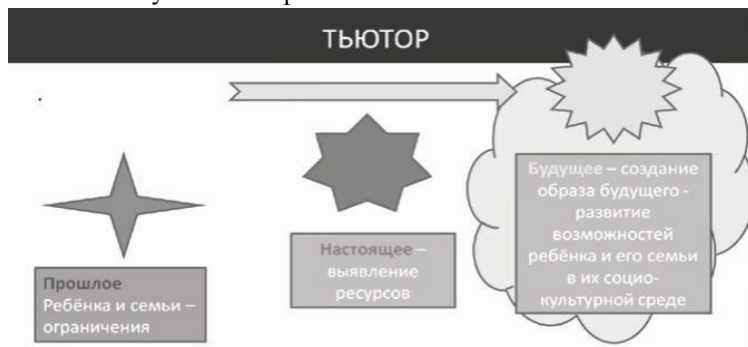


Принципы работы тьютора:

- Предоставлять инициативу ребёнку.

- Помогать только тогда, когда понятно, что ребёнок не справится или не имеет пока нужного опыта.
- Давать время.
- Уметь видеть, слышать и чувствовать «за двоих»: за «обычного» и за «особого».
- Что необходимо для того, чтобы стать тьютором ребёнка с ОВЗ?

Удержание тьюторской позиции во временной траектории развития ребёнка. Тьютор учитывает особенности и проблемы со здоровьем (прошлое ребёнка), выявляет интересы ребёнка, помогает осознать их и расширить; помогает найти внутренние и внешние ресурсы, которые помогут ребёнку найти своё увлечение, понять, каким образом ребёнок может приобрести и профессиональные компетенции (настоящее ребёнка). Помогая ребёнку «заглянуть в будущее», тьютор совместно с ним создаёт образ будущего, в том числе и помогает ребёнку познакомиться с возможными профессиями. Например, молодой человек, имеющий расстройства аутистического спектра (прошлое, ограничения), очень любящий лошадей, начинает заниматься оздоровительной верховой ездой, приобретая и навыки ухода за лошадьми (настоящее, интересы), поступает в колледж на зоотехника (обретение профессиональных навыков), а затем находит работу в одном из реабилитационных центров, занимающихся и оздоровительной верховой ездой. В этом центре работают специалисты, которые, учитывая особенности молодого человека, помогают ему адаптироваться на рабочем месте, а также находят для него такие поручения, с которыми он в состоянии успешно справиться.



Как стать тьютором ребёнка с ОВЗ?

1. Иметь желание стать специалистом, ПРИЧАСТНЫМ к судьбе и жизненной траектории будущего семьи с ребёнком с ОВЗ.
2. Стремиться к постоянному саморазвитию и быть готовым постоянно искать ответы на новые и новые вопросы из совершенно разных областей коммуникации, субординации, медицины, социальной реабилитации, семейной системы, юриспруденции и т.д.
3. Получить образование тьютора: заочные курсы «Тьютор для ребёнка с ОВЗ» (на базе профильного образования), магистратура «Тьютор в инклюзивном образовании» (МГПУ и МГППУ с 2019 года), курсы МГППУ, курсы повышения квалификации (например, в Чувашии) и т.д.
4. Принимать участие в вебинарах и конференциях по данной теме, нарабатывая тьюторские компетенции, и читать книги по теме.

К чему приведут наши усилия или что такое образ будущего, создаваемый тьютором совместно с ребёнком с ОВЗ и его семьёй?

В первую очередь к тому, что гораздо больше ребят с ОВЗ смогут вести насыщенную полноценную жизнь и относительно независимую жизнь; чувствовать, что могут быть полезными для других людей; реализовывать себя. Деньги, которые выделяются государством на образование детей с ОВЗ станут вложением в будущее, а не просто социальной поддержкой. Этому должна содействовать адаптированная городская среда, благодаря которой молодые люди могут быть гораздо самостоятельнее.

Молодые люди с ОВЗ смогут обрести дело по душе: профобразование; занятость в НКО и Центрах соц. сопровождения; трудоустроиться в РООИ «Перспектива» и других организациях.

Кто-то сможет открыть семейный бизнес.

В настоящее время идёт, хоть и очень трудоёмкая, но активная работа по созданию поддерживаемого проживания: социальные квартиры; «Деревня». В таких местах деятельность тьюторов могла бы быть постоянно востребованной.

В системе дополнительного образования тьюторы могут быть особо значимы, так как доп.образование напрямую работает с интересом

и творческой реализацией учащихся. Уже много лет такие организации как «ПРОтеатр», Центр поддержки людей с синдромом Аспергера, рок-группа «Металлические котяры Центра «Наш Солнечный Мир» и многие другие помогают ребятам реализовать себя.

Отдельное и очень важное направление – это адаптивный спорт (Пара олимпийский, спорт ЛИН, Специальная олимпиада) . Тьютор, вовремя разглядев в ребёнке потенциал спортсмена, может помочь ему достичь до самых высоких вершин и даже стать тренером (Например, не так давно один из пловцов с синдромом Дауна стал работать, как тренер, а всадница, неоднократная чемпионка по Пара олимпийской выездке, начала выступать на конференциях с сообщениями о своём пути в спорте).

Тема роли людей, имеющих особенности развития, в обществе является очень проблематичной и послужила основой для многих фильмов и публикаций в СМИ (Фестиваль «Кино без барьеров», Фестиваль Всемирной Ассоциации людей с аутизмом и др.) и создания общественных организаций, защищающих права детей с ОВЗ и их семей.

Как следствие всех позитивных процессов, происходящих при реализации инклюзивного образования, может стать и снижение затрат на обеспечение жизни взрослых людей с ОВЗ за счёт государства в доказавшей свою неэффективность интернатной системе.

Обо всём этом важно знать тьютору как специалисту, «входящему» в судьбу ребёнка с ОВЗ и его семьи, как наставнику и носителю гуманистических ценностей и деятельностного подхода в образовании.

Литература:

1. Джаней Р., Снелл М.Е. Инклюзивная практика обучения: изменение и адаптация школьных учебных программ. Главы из книги – М.: РООИ «Перспектива», 2013.
2. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребёнка с особенностями развития. – Курс лекций. – М.: ЦРИД «Наш Солнечный Мир», 2017.
3. Профессия «Тьютор» / Ковалёва Т.М. [и др.] – М., СФК-офис, 2012.
4. Коннор Д., Макдермотт Я. НЛП в повседневной жизни. – М.: ФАИР, 2007.
5. Никольская О., Фомина Т., Цыпотан С. Ребёнок с аутизмом в обычной школе. – www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/07/Autistic-child-in-school.pdf

6. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. В. Рыскиной, Е. Самсоновой. – М.: Форум, 2012.



Место для читательских тезисов и размышлений

Самсонова Е.В.

РОЛЬ ТЬЮТОРА В СОЗДАНИИ ВКЛЮЧАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статья посвящена вопросам организации тьюторского сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), роли тьютора в создании инклюзивной образовательной среды с учетом дефицитов и ресурсов детей с ОВЗ, организации взаимодействия школьного сообщества по преодолению барьеров, препятствующих включению этих детей в образование и социальную жизнь.

Одной из важных задач тьютора как посредника между ребенком и социумом становится организация включения ребенка в социальные и образовательные процессы за счет участия в создании инклюзивной (включающей) среды.

Инклюзивная образовательная среда характеризуется инклюзивной культурой и совокупностью ресурсов (внутренних и внешних условий) для реализации индивидуальных образовательных стратегий обучающихся при совместном образовании. Ведущим принципом инклюзивной образовательной среды является ее готовность изменяться с учетом индивидуальных

потребностей детей (1) .

Дети с ограниченными возможностями здоровья являются специально выделенной в законодательстве Российской Федерации особой категорией обучающихся, нуждающихся в создании специальных образовательных условий.

Эти условия с учетом потребностей разных категорий детей с ОВЗ должны воплощаться в разработке вариативного индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ, создании доступной образовательной среды, формировании инклюзивного сообщества, разработке адаптированной образовательной программы.

Инклюзивная образовательная среда формируется всеми участниками образовательного процесса, включая коллектив детей, родителей, педагогов, специалистов и администрацию. Тьютор в соответствии с профессиональным стандартом может стать координатором усилий участников образовательного процесса.

Создание инклюзивной образовательной среды реализуется в соответствии с двумя важными принципами: принципом адаптации с учетом дефицитов, внутренних и внешних; принципом избыточности с учетом ресурсов, внутренних и внешних.

Адаптация образовательной среды подразумевает выявление и устранение основных барьеров, с которыми может столкнуться ученик, придя в школу. Это могут быть как физические барьеры (отсутствие пандусов, крутые лестницы, узкие двери, неудобные туалеты, недостаточное освещение, плохая акустика, непригодность размеров и форм рабочего места под конкретного ребенка; нехватка материально-технического, программно-методического, информационного обеспечения), так и социальные барьеры (недостаточная подготовка кадров; неготовность некоторых учителей к тому, что в их классе будут обучаться дети с ОВЗ; неготовность учащихся к тому, что один или несколько учеников отличаются поведением или имеют физические особенности и т.д.

Создание доступной образовательной среды является, с одной стороны, ответственностью государства и реализуется в рамках Федеральной целевой программы развития образования «Доступная среда», соответствующих региональных программ

развития сферы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, а с другой стороны, должно быть активное участие самого ребенка и его социального окружения. Задача преодоления барьеров и дефицитов предполагает анализ этих барьеров и планирование действий по их преодолению. Для слабовидящего ребенка барьером может оказаться мелкий шрифт учебника, не позволяющий ему прочитать задачу; для слабослышащего - невозможность увидеть губы говорящего учителя или одноклассников, поскольку они размещаются вне зоны видимости; для ребенка, передвигающегося на коляске – невозможность попасть на этажи выше первого из-за отсутствия лифта и т.д. В инклюзивных школах такие проблемы решаются сообща, в процессе обсуждения действий по преодолению этих барьеров. Само это обсуждение и планирование являются включающим в образование действием, позволяющим находить или создавать ресурсы, которых до сих не было. Это требует не административных решений, а действий самого школьного сообщества.

Тьютор как посредник между ребенком и его социальным окружением обнаруживает потребности и интересы ребенка с ОВЗ и координирует взаимодействие тьютора с социумом. Может возникнуть вопрос, где же здесь помощь в образовании? Постановка и решение проблемных ситуаций с привлечением ресурсов других людей, информационных источников, вариантов решений похожих ситуаций по самому процессу и есть образование, отвечающее профессиональным функциям тьютора. Дети, учителем, родителями, тьютором разрабатывается карта передвижения класса, в котором обучается ребенок на коляске, от школы до музея(с изучением всех транспортных маршрутов), составлением карт и даже переговорами с сотрудниками музея по возможности усовершенствования среды музея для его доступности.

Одним из основных направлений создания инклюзивной образовательной среды является создание атмосферы эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества и принятия особенностей каждого, формирование у детей позитивной учебной мотивации. Это направление реализуется через различные школьные мероприятия,

в которых тьютор принимает активное участие («уроки доброты», организация взаимопомощи, совместные проекты и т.п.).

Учитывая индивидуальные особенности ребенка, тьютор вместе с ним и его окружением может продумать трудности, которые могут возникнуть у ребенка при передвижении по школьному зданию, предусмотреть условия его сопровождения. Так, например, тьютор может обсудить в классе условия сопровождения в школе незрячего ребенка: кто и каким образом это может сделать из детей и взрослых; как обучиться навыкам сопровождения незрячих людей; установить дежурство; предусмотреть внешние опоры и технические средства для того, чтобы ребенок постепенно смог сам передвигаться по школе.

Если по каким-либо причинам ребенку с ОВЗ приходится покидать класс во время урока, то необходимо подобрать помещение (свободный класс, кабинет специалиста, выделенное место в рекреации), где тьютор с учеником могут провести некоторое время. В отдельном помещении ребенок может активно подвигаться, снять напряжение от малоподвижного сидения на уроке. Здесь с ребенком можно обсудить возникшую на уроке проблему, если ее не получилось разрешить в классе. Также в свободном помещении удобно проводить индивидуальные занятия во время тех уроков, которые пока можно пропустить ради усвоения тех тем, которые определены в индивидуальной программе ребенка.

При организации психолого-педагогического сопровождения в работе с ребенком оказываются задействованными многие специалисты: педагоги, педагог-психолог, дефектолог, логопед. В их функции входит решение коррекционно-развивающих задач, в обсуждении которых участвует и тьютор. Тьютор – один из необходимых и активных участников команды психолого-педагогического сопровождения. При отсутствии в образовательной организации должности координатора по инклюзии тьютор может взять на себя функции по координации деятельности необходимых ребенку с ОВЗ специалистов. При организации образовательного процесса для учащихся с ОВЗ в рамках индивидуальной программы адаптируется содержание программных областей, применяются специальные технологии, методы, приемы, формы организации учебной работы, а также учебные и дидактические материалы,

используются адекватные возможностям детей способы оценки их образовательных результатов.

При отсутствии в образовательной организации необходимых специалистов должна быть организована система взаимодействия и поддержки образовательного учреждения со стороны «внешних» социальных партнеров: ПМПК, методического центра, психолого-педагогического и медико-социального центра (ППМС-центра), отдельных образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы, органов социальной защиты, организаций здравоохранения, общественных организаций. Программы работы специалистов этих организаций, оказывающих поддержку детям с ОВЗ по договору с образовательной организацией или самостоятельно, должны быть знакомы тьютору. Он должен установить с этими специалистами контакт и координировать работу в соответствии с поставленными образовательными задачами.

Для организации полноценного образовательного процесса важна не только адаптация существующей в школе образовательной среды, но и создание избыточной среды для расширения диапазона образовательных потребностей детей (2).

Избыточная образовательная среда – насыщение образовательного пространства образовательными ресурсами: партнерами по учебной коммуникации (учитель или учебник, другие обучающиеся, эксперты из внешних организаций: сотрудники музеев, специалисты ППМС-центров, педагоги центров дополнительного образования, сотрудники профильных организаций, предприятий, фирм и т.п.); разнообразная литература; телекоммуникационные сети (Интернет, локальные электронные ресурсы); предметно-практическая деятельность (работа с лабораторным оборудованием, с артефактами культуры, реальная продуктивная деятельность).

Избыточная образовательная среда может включать не только ресурсы самого образовательного учреждения, но и ресурсы других учреждений и организаций.

Избыточная образовательная среда создает вариативность для построения индивидуальной программы, дает возможность каждому ученику накопить необходимый опыт деятельности,

выстроить личную образовательную траекторию.

Работа тьютора состоит в организации разнообразной деятельности обучающихся, исходя из их возможностей и потребностей. Например, для детей с ОВЗ не вся информация может оказаться понятной, доступной. Поэтому задача тьютора – особое внимание обратить на то, в каком виде ребенок может пользоваться информацией, какие информационные ресурсы необходимо использовать. Взаимодействуя с учителями, тьютор может подсказать им возможности наглядного, предметно-действенного способа подачи информации, что может быть полезно для всех детей класса. Если ребенок не может писать ручкой – он может печатать текст на клавиатуре компьютера, если не может говорить – может демонстрировать ответ через презентацию.

Устанавливая в процессе беседы с ребенком партнерские отношения, тьютор ориентирован на субъектную позицию ребенка в образовательном процессе. С ребенком обсуждаются его интересы, цели, образовательные задачи. С ребенком с ОВЗ обсуждаются также необходимые для него адаптации учебных материалов, содержания учебных предметов, распорядка учебной деятельности. При этом в случае обучения ребенка с ОВЗ по ценовым вариантам программы (АООП НОО I, II вариантов) адаптация не должна приводить к снижению уровня сложности заданий, а должна служить целям освоения программы. Если ребенок не усваивает тему «Дроби», тьютор может в беседе с ребенком выявить, что мешает ему разобраться в этой теме. И найти способ, который поможет ему понять суть явления. Возможно, это будет наглядный и предметно-действенный способ освоения темы: манипуляции с предметами, схематическое изображение этих манипуляций и, наконец, числовая запись примеров.

Тьютор не заменяет своей активностью учебную деятельность ученика, не выполняет за него задания, не водит ребенка за руку по классам и коридорам, а помогает ему в самостоятельном решении образовательных задач.

Тьюторское сопровождение образовательного процесса в ситуации детей с тяжелыми и множественными нарушениями мы рассматриваем в самом широком смысле, следуя логике, что

необучаемых детей нет. С помощью тьютора и других специалистов, и педагогов эти дети могут осваивать жизненные компетенции в соответствии со специальной индивидуальной программой развития (СИПР), приобретая определенную долю самостоятельности в определенной сфере жизнедеятельности.

Мера помощи и поддержки со стороны тьютора увеличиваются для детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми и множественными нарушениями, но цели остаются прежними – поддержка в расширении ресурсов ребенка. Ресурсы могут быть как внешними, так и внутренними. Расширяется понимание субъекта тьюторского сопровождения – таким субъектом становится группа близких ребенку (семья, товарищи, группы поддержки), включающая и самого ребенка.

Литература:

1. И.В. Карпенкова, Е.В. Самсонова, С.В. Алехина, Е.Н., Кутепова под ред. Самсоновой Е.В. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / - М.: МГППУ. - 2017. -174 с.
2. Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании: Лекции 1–4: учебно-методическое пособие. М.: Педагогический университет «Первое сентября». - 2010. - 56 с.



Место для читательских тезисов и размышлений

ПОРТФОЛИО КАК ИНСТРУМЕНТ ТЬЮТОРА В РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

В статье рассматриваются сложности диагностики одаренности ребенка. Автор приходит к выводу, что каждый ребенок потенциально одарен. Тьюторский подход в работе с одаренными детьми нацелен на раскрытие и развитие способностей каждого ребенка посредством диагностики, разработки индивидуального образовательного маршрута. Хорошим подспорьем в такой работе станет портфолио тьютора. Ключевые слова: одаренность, талант, тьютор, тьюторское сопровождение, индивидуальная образовательная программа, образование, развитие, образовательный маршрут, диагностика одаренности, портфолио.

В своем Послании Федеральному собранию 2016 года президент России В.В. Путин уделил много внимания системе образования и особенно поддержке одаренных детей. «В основе всей нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип: каждый ребенок одарен, раскрытие его талантов – это наша задача. В этом успех России», – особо отметил Владимир Владимирович. Такая точка зрения совпадает с высказыванием выдающегося российского психолога Бориса Михайловича Теплова, работавшего над проблемами детской одаренности: «Практически каждый ребенок обладает некоей одаренностью как качественно-своеобразным сочетанием способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [Теплов Б. М. Способности и одаренность. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982, – С. 136.].

К сожалению, принцип «каждый ребенок одарен» не нашел отражения в «Рабочей концепции одаренности» под редакцией Д.Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова. По определению авторов концепции, «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более

высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Авторы данной концепции отмечают: «В предлагаемом определении удалось отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выражения способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества». [Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. перераб. – М., 2003. - ред. Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова – стр. 7]. Такое понимание одаренности перекликается с точкой зрения Евгения Павловича Ильина, который определял одаренность «не как механическую совокупность способностей, а как новое качество, рождающееся во взаимовлиянии и взаимодействии компонентов, которые в неё входят» [Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – Спб.: Питер, 2011, – С. 147].

К определению, изложенному в «Рабочей концепции одаренности» возникает вопрос: что именно означает «в сравнении с другими» и как широко это можно трактовать? Что, если среда, в которой находится школьник, не позволяет адекватно оценивать свои достижения? Например, в моей индивидуальной работе со школьниками по математике были случаи, когда подросток считал себя успешным учеником «в сравнении с другими» своими одноклассниками, уровень знаний которых был практически нулевой. Сравнивая такого ученика с обучающимися других школ, его нельзя было назвать успешным в знании предмета. Бывает и наоборот, интеллектуально одаренному школьнику может казаться, что он хуже других, поскольку учитель ставит по субъективным причинам низкие оценки, критикует его способности, требуя правильного оформления задач и при этом игнорируя оригинальные решения.

Как самому ребенку и его родителям понять, каковы объективно его таланты, способности? В каком направлении и как именно развивать потенциальную одаренность? Можно ли преодолеть шаблонное мышление в среднем образовательном учреждении, оценивающем всех по средним стандартам?

В традиционном подходе к детской одаренности считалось, что можно выделить лишь 10-15% детей как одаренных и еще до 10% как «скрытых» одаренных. Такой подход сформировался под воздействием запросов общества на достижения в области науки, искусства и спорта,

когда особое внимание уделялось детям с такими видами одаренности, как академическая (интеллектуальная), двигательная (психомоторная) и художественная. Дети, имеющие креативную и коммуникативную одаренности, могли направляться взрослыми (родителями, учителями, администраторами учебных заведений) по пути развития «традиционных» талантов к науке или искусству. Вне педагогического фокуса оставались дети с одаренностями, интуитивной и практической, эти способности не выявлялись и не развивались целенаправленно, возможно, что тоже перенаправлялись в русло развития качеств, нацеленных на традиционные социально-значимые достижения.

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная диагностика одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования практически неосуществима, поскольку нет такого всеобъемлющего теста. Вместо одномоментного отбора одаренных детей важно направлять усилия на постепенное, поэтапное их выявление и сопровождение в процессе обучения. Ребенку нужно предоставить возможность для проявления его одаренности в обогащенной образовательной среде, помочь проявиться разнообразным интересам, осуществить навигацию в трех измерениях: антропологическом (собственные внутренние ресурсы), культурно-предметном (ресурсы, расширяющие предметный интерес возможностями культуры) и социальном (множество предложений инфраструктуры образовательных организаций). Сопровождают построение индивидуального образовательного маршрута в такой среде специально подготовленные педагоги-тьюторы.

Хорошим подспорьем, уникальным инструментом в осуществлении тьюторского сопровождения может и должно стать портфолио – систематизированные и эффективно представленные результаты индивидуальных достижений сопровождаемого тьютора. В портфолио могут найти отражение результаты совершенствования его способностей, раскрытие творческого и личностного потенциала, овладение компетентностями. Портфолио формируется постепенно в ходе обучения, что позволяет продемонстрировать те результаты образовательной деятельности, которые сопровождаемый считает

наиболее значимыми, и осознать свой прогресс в освоении образовательной программы. Зачастую одаренные, талантливые дети недооценивают себя, мучаются сомнениями о собственной значимости, реальности успехов, реализованности потенциала, особенно это касается подростков. Бывает и наоборот, «захваленный» ребенок переоценивает свои возможности. Портфолио поможет сопровождаемому тьютору более объективно видеть свои успехи, адекватно и по достоинству оценивать себя, анализировать свой прогресс. Также портфолио можно предъявить при заявке на участие в каком-либо конкурсе, гранте или, например, при поступлении в ВУЗ.

В российских образовательных заведениях первые попытки включения портфолио в учебный процесс были известны еще в конце XIX века, однако эта практика не стала повсеместной. В 1980-х гг. учебные технологии портфолио стали активно осваивать американские высшие школы. Затем эти технологии стали использоваться образовательными заведениями в Европе. С Запада портфолио вернулось в Россию и успешно внедрилось в педагогическую практику российской высшей школы.

Для оформления портфолио удобно использовать папку-скоросшиватель с вставленными в нее прозрачными файлами. Это позволяет без труда пополнять разделы портфолио, не меняя его структуры и не перекладывая документы с места на место. Страницы портфолио могут представлять собой распечатки страниц, подготовленных в текстовых или графических редакторах, а также могут быть оформлены и «вручную». Возможен и промежуточный вариант – распечатка на принтере готовых шаблонов и вписывание в них информации от руки. Лучше оформлять все страницы портфолио в едином визуальном стиле, чтобы оно воспринималось целостно, важно соблюдать аккуратность и достоверность.

Портфолио является удобным инструментом для рефлексии запланированных задач: что помогло достигнуть поставленные цели, какие конкретные шаги привели к желаемому результату, что помешало осуществить намеченные планы и как в дальнейшем этого избежать? При этом портфолио может помочь самоорганизации тьютора, ведь информация в нем структурирована и наглядно «разложена по полочкам»,

нет необходимости бесконечно «прокручивать в голове» намеченные задачи. Думаю, что портфолио может научить ответственности и планированию времени, ведь «что написано пером, не вырубишь топором». Для этого полезно составлять небольшие таблички такого типа: «Мои грандиозные планы 😊»:

Что?	Когда?	Где? С кем? И каким образом?	Результат?	Почему?

Структура портфолио уникальна и отражает индивидуальность автора, его творческий почерк. В то же время для использования в учебном процессе рекомендуется включать в портфолио следующие основные разделы:

1. краткое **самопредставление**, которое включает: информацию об образовательном цензе на начало и на конец периода формирования портфолио и информацию об образовательных успехах, достижениях (например, оценки за четверть/полугодие, участие и победы в конкурсах, олимпиадах);
2. **самоанализ** и **самооценка** достигнутых результатов учебной деятельности, определение степени завершенности начатых проектов, планы на будущее;
3. **авторские работы** – коллекция письменных работ (эссе, рефератов и др.), выполненных тьютором за время обучения; работы, представленные им на различные конкурсы; можно приложить полученные грамоты и дипломы, письменные отзывы о школьных работах.

Дополнительно в портфолио могут быть помещены программы мероприятий, содержащие упоминание об участии в них тьютора, сертификаты и свидетельства о результатах участия, иные документы, подтверждающие получение новых компетентностей, фотоотчеты и прочее, что подтверждает наличие каких-либо достижений.

Кроме всего прочего портфолио – это уникальный инструмент оценивания, использование которого постепенно перемещает акцент с оценки на самооценку, при этом позволяет уйти от акцентирования на том, что тьютор не знает и не умеет — к фокусированию на том, что он знает, умеет и делает хорошо, таким образом формировать позитивное

мировоззрение.

Портфолио как инструмент тьюторского сопровождения одаренных детей и подростков обеспечивает реализацию самоопределения, осмысленного и ответственного отношения формирующейся личности к собственной жизни, своему будущему, личностному и профессиональному продвижению и самоопределению. Каждый ребенок потенциально одарен, если под одаренностью понимать качественно-своеобразное сочетание способностей, приводящее к успеху в выполнении той или иной деятельности. Помочь выявить и развить эти способности в обогащенной среде при помощи диагностики и построения индивидуального образовательного маршрута – задача тьютора.

Литература:

1. Белан Н.В., Гуремина Н.В. Тьюторский инструментарий как средство развития одаренности обучающихся. //Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал) <http://ej.soc-journal.ru>2018, Том 9, № 4-2, с. 33-42.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. //Спб.: Питер, 2011, с. 147
3. Лопатик Т.А. Тьюторское сопровождение одаренных учащихся // Непрерывное образование. 2014. № 4 (10). С. 60–62
4. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. перераб. // М., 2003. - ред. Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова – стр. 7.
5. Теплов Б. М. Способности и одаренность. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982, с. 136.



Место для читательских тезисов и размышлений

*Валькова О.Ю.
Капранова Н.А.
Малышева Е.А.*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ И ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОНЛАЙН ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГОВ

В статье затрагивается тема уточнения и расширения профессиональных компетентностей педагога. Рассматриваются вопросы формирования тьюторской позиции у педагогов и оказания им поддержки со стороны территориальной методической службы с использованием технологий тьюторского сопровождения и геймификации. В статье речь идет об образовательной платформе «Тьюпарк», основу которой составляет онлайн игра.

Профессиональный рост педагога всегда являлся одним из приоритетных направлений развития образования в нашей стране. В каждом муниципалитете Краснодарского края этой деятельностью занимаются методические службы, которые различны по численности кадрового состава, материально-техническому обеспечению, но главной объединяющей задачей их деятельности является содействие развитию образования и профессиональному росту учителя.

Муниципальное казенное учреждение «Центр развития образования» муниципального образования город-курорт Геленджик ведет свою историю с 2000 года как юридическое лицо. На протяжении многих лет мы в своей работе делаем акцент на профессионально-личностное развитие педагогов, используем интерактивные формы взаимодействия и ведем инновационную деятельность по различным направлениям.

Время ставит перед нами новые цели. Динамичный XXI век – век открытий, новых технологий, нового образования, «новой» школы, и, конечно, век «нового» учителя. Как помочь педагогу идти в ногу со временем? Каким должен быть учитель, какими компетенциями должен обладать?

Переход на новые образовательные стандарты ставит перед

педагогом новые задачи обучения, воспитания и развития школьников, направленные на индивидуализацию образования. Современный учитель должен уметь проектировать образовательную среду ребенка, разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные образовательные программы развития с учетом личностных и возрастных интересов и особенностей обучающихся, работать с различными категориями учеников по различным направлениям, т.е. обладать тьюторскими компетенциями.

В то же время дистанционное обучение, онлайн обучение, уверенное владение, использование и применение ИКТ являются неотъемлемой частью современного образования. Информационно-коммуникационные компетентности составляют базовый инструментарий учителя «новой» школы.

Именно эти компетентности были выделены нами как ключевые для повышения профессионального уровня педагога в рамках реализации разработанного инновационного проекта в 2017 году.

Учитывая современные требования, методисты Центра развития образования создают условия для повышения квалификации педагогических работников (научно-методические, информационные, организационные и т.д.) и используют разнообразные формы работы с педагогами (организация работы методических объединений, творческих групп; проведение профессиональных конкурсов, научно-практических конференций; организация деятельности инновационных площадок, экспертных сообществ; создание диссеминационных площадок).

Но ни один из перечисленных способов не будет эффективным, если педагог сам не осознает необходимости повышения собственной профессиональной компетентности. Главным профессиональным качеством становится умение учиться. Отсюда вытекает необходимость создать те условия, в которых педагог самостоятельно осознает значимость повышения уровня собственных профессиональных качеств.

Методистами Центра развития образования города Геленджик была разработана **образовательная платформа «ТЮПАРК»** - механизм, нацеленный на повышение уровня профессионального мастерства педагогов в концепции индивидуализации образования на основе технологии геймификации (применение игровых подходов в

неигровых целях).

По своей сути образовательная платформа «ТЮОПАРК» является персонифицированным ресурсом для повышения квалификации педагога с помощью составления индивидуального маршрута и использованием ИКТ-компетентностей.

Образовательная платформа «ТЮОПАРК» - некая синергия инновационных и традиционных форм научно-методического сопровождения с использованием онлайн-игры. Образовательная платформа «ТЮОПАРК» направлена на интеграцию ресурсов в области тьюторства и предусматривает деятельность педагога как в дистанционном режиме с электронными ресурсами (онлайн-игра), так и очное участие в образовательных событиях, тьюториалах, семинарах и т.д.

Одной из инновационной форм научно-методического сопровождения является ежегодная тьюторская научно-практическая конференция - образовательное событие в «нестандартном формате». Для создания избыточности и вариативности среды на этапе подготовки проводится экспертиза и тщательный отбор материалов, отражающих инновационный опыт педагогов образовательных организаций. Программа конференции формируется с учетом различных профессиональных запросов и интересов (различные предметы, различные образовательные технологии).

В процессе проведения Конференции проводятся входные и рефлексивные тьюториалы.

На входных тьюториалах муниципальные педагоги-тьюторы выявляют профессиональный интерес (проблемы, задачи) каждого участника конференции, организуют постановку цели, помогают определиться с маршрутом.

Каждый участник конференции получает программу-навигатор, в которой он делает выбор форм, тематики, авторов и составляет индивидуальный образовательный маршрут. Программа также является «картой» ресурсов среды конференции.

Муниципальные педагоги-тьюторы продумывают технологии проведения входных и завершающих тьюториалов.

На итоговых (завершающих) тьюториалах проводятся

рефлексивные разборы по итогам конференции: каждый слушатель анализирует результативность своей деятельности как участника конференции и проектирует следующий шаг движения, используя Дневник участника конференции.

Основными (уникальными) инновационными инструментами научно-методической поддержки выступают **тьюторское сопровождение и электронный образовательный ресурс – онлайн-игра «ТЮПАРК» (компоненты образовательной платформы «Тьюпарк»).**

Электронный образовательный ресурс онлайн-игра «Тьюпарк» представляет собой зарегистрированный в сети Интернет-сайт. Сайт строится на языке разметки гипертекста HTML с элементами интерпретируемого скриптового языка программирования PHP, языка программирования JavaScript. Администратором сайта является территориальная методическая служба «Центр развития образования». Игра является многопользовательской: объединяет компанию единомышленников и позволяет параллельное участие многих людей.

Низкие требования к скорости соединения, а также отсутствие необходимости установки самого приложения на компьютер, простая и быстрая процедура регистрации делают данный ресурс доступным для педагогов не только нашего города, но и всех желающих.

Онлайн-игра «ТЮПАРК» наполнена рабочими ресурсными картами муниципальной системы образования. Используя данные карты, педагог имеет возможность самостоятельно осуществлять выбор средств и форм обучения, направления(й) тьюторской деятельности, способов и площадок обобщения и презентации опыта, таким образом проектируя индивидуальный образовательный маршрут. Ресурсными картами выступают ресурсная карта направлений тьюторской деятельности в муниципальной системе образования, ресурсная карта форм обучения, образовательных практик, форм методической работы в муниципалитете, крае для презентации опыта.

Отличительной особенностью этой игры является тьюторское сопровождение участников - геймеров – тьюторантов, которое осуществляется муниципальными тьюторами. Они ведут документацию, разрабатывают тьюториалы.

Онлайн-игра состоит из четырёх уровней, которые должен преодолеть педагог:

1 уровень – теоретико-познавательный – выявление познавательных и профессиональных интересов педагогов, изучение теоретических основ процесса индивидуализации, тьюторского сопровождения, технологий открытого образования.

2 уровень - практико-познавательный - знакомство с существующими практиками тьюторского сопровождения и технологиями открытого образования в муниципальной системе образования и за её пределами.

3 уровень - операциональный- проектирование индивидуального маршрута, позиционное самоопределение, освоение технологий открытого образования, пробы тьюторского действия.

4 уровень - рефлексивно-продуктивный - рефлексивное управление, описание собственной деятельности, диссеминация.

Переход на каждый последующий уровень возможен после прохождения соответствующих контрольных точек (тесты, рефлексивные эссе, презентации индивидуального маршрута и собственной тьюторской практики и другие) посредством обратной связи.

Онлайн-игра содержит в себе электронные образовательные ресурсы по тьюторству (электронные книги, записи вебинаров, презентации).

В процессе игры ведется мониторинг деятельности педагогов-тьюторантов посредством использования элементов геймификации, что позволяет своевременно оказать методическую консультацию и поддержку участникам проекта.

В онлайн-игре предусмотрена возможность социальных коммуникаций в разделе «Форум». В игре расположен «Личный кабинет», который даёт возможность педагогу накапливать полезные методические материалы, а также системно готовить электронный портфолио учителя, отвечающий новым требованиям аттестации педагогических работников. Онлайн игра рассчитана на 1 год.

Сетевой подход позволяет привлечь к реализации проекта заинтересованных социальных партнёров, в том числе представляющих высшее образование и социальную сферу.

Надеемся, что антропологический и системно-деятельностный подходы в работе с педагогами помогут нам как методической службе выстроить более эффективное взаимодействие и дадут толчок каждому участнику проекта для саморазвития, самоактуализации, самоопределения и расширения профессиональных горизонтов деятельности.

Литература:

1. Гусева О. И., Глебова Л. Н. Повышение качества образования через повышение уровня профессиональной компетентности педагога: анализ профессиональной подготовки педагогических работников образовательных учреждений города Арзамаса // Молодой ученый. — 2016. — №26. - URL <https://moluch.ru/archive/130/34201/> .
2. Плахотник О.В. Проблема тьюторства в контексте современной философии образования. [Электронный ресурс]/ Государственный аэрокосмический университет им.Н.Е.Жуковского. http://www.nbu.v.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2000_2_2/doc_pdf/plaxotnik.pdf.
3. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения / А.А. Попов, И.Д. Проскуровская// Вопросы образования. -М.: 2007. -№3.
4. Рыбалкина Н.В. Открытое пространство образования: способы представления и построения/ Н.В. Рыбалкина// Переход к Открытому образовательному пространству: стратегии инновационного управления. - Томск, 2003.
5. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. - Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009.
6. Щедровицкий П.Г. Сопровождение к неизвестному - высший пилотаж/ П.Г. Щедровицкий // Тьюторское сопровождение. - 2011 - №1.



Место для читательских тезисов и размышлений

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЬЮТОРОМ ЗНАНИЙ О ТЕМПЕРАМЕНТАХ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ В ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЕ

Данная статья о том, как учитель — тьютор начальной школы может использовать знания о темпераментах детей для обучения грамоте, сохранив и раскрыв образовательный интерес обучающихся.

Отличительной особенностью нового ФГОС является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося, который сформировался на основе психолого-педагогических выводов школы Л.С. Выготского (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин). Согласно деятельностному подходу в центре внимания учителя находится сам ребенок с его мотивами, целями, психофизиологическими особенностями развития, интересами, темпераментом. В реальности из-за инертности части педагогов, из-за глобализации в системе образования, из-за предметного преподавания с первого класса и других причин педагоги продолжают использовать более удобную авторитарную позицию, работая при этом фронтально. Это приводит к определенной нивелировке индивидуальных особенностей личности, невозможности сформировать личную учебную мотивацию.

В вальдорфской педагогике требования к индивидуализации, т.е. обеспечение каждому ученику возможности для выстраивания собственной образовательной траектории. Эта проблема решается путем соединения двух кажущихся несовместимых противоположностей – индивидуального и коллективного начал – через гармонизацию типов темпераментов. Этот путь позволяет учителю находиться не «над ребенком», а осуществлять его **сопровождение, соучаствовать** ему, **сотрудничать** с ним. При этом создавая такие условия, чтобы каждый учащийся хотел работать со своим познавательным интересом и социализировался в классном коллективе.

Учет типа темперамента ребенка станет предметом разговора. Под темпераментом (от лат. *temperamentum* - надлежащее соотношение

частей), понимают окраску человеческой сущности, способ реакции на внешние и внутренние воздействия, характеристику индивидуума со стороны динамических особенностей его психической деятельности, то есть темпа, ритма, интенсивности психических процессов и состояний.

Существуют 4 типа темперамента: сангвиники, холерики, меланхолики, флегматики.

Для определения ведущего типа темперамента ребенка в 1 классе используется методика и тестирование Е. И. Ильиной и Г. Айзенка и опросник, разработанный автором.

Рассмотрим подробнее, как учитель работает с учетом темпераментов детей в период обучения грамоте.

Холерик постоянно ощущает в себе силу, он всегда прав, и его нельзя обвинить в отсутствии храбрости и уверенности в себе. В процессе роста мышление холерика становится уверенным, ясным и способным сразу схватывать суть явлений, самое главное. Это качество проявляется сразу, как только он немного повзрослеет, поэтому с ним всегда легко иметь дело: он честен и справедлив. Основное достоинство развитого холерика — способность объективно мыслить.

Меланхолик наиболее сильно во всем своем существе ощущает костную структуру. Он почти всегда плохо себя чувствует, как будто испытывает постоянную ноющую боль во всем теле. Поэтому меланхолик иногда находится в состоянии подавленности и страха, часто становясь эгоистичными и эгоцентричными. Стремление меланхолика к идеалам определяет весь его жизненный путь.

Сангвиник живет чувством; он, как веселая птичка, перелетает от одного жизненного впечатления к другому. Через чувство он связан с окружающим его миром. С теплом и с любовью относится к людям, наполнен дружелюбием, заботой и бережным отношением к окружающим.

Флегматик ощущает свое тело через процесс обмена веществ. Он все делает медленно и лениво, из своего надежного убежища может спокойно и внимательно наблюдать за миром. Флегматик обладает достаточной сообразительностью и рассудительностью, так как совершенно спокойно взвешивает все «за» и «против» и выбирает наиболее подходящий вариант действия. Он реалист.

Учителю стоит всегда учитывать темперамента ребенка, не пренебрегать им. Представитель каждого темперамента по-своему одарен и по-своему обладает опасностью впасть в крайность.

Учет темпераментов детей позволяет организовать обучение за счет

для холериков:

- усложнения вопросов,
- увеличения объема изучаемого материала,
- использования в большем количестве нестандартных заданий;

для сангвиников:

- увеличения творческих заданий,
- использования заданий, связанных с точными наблюдениями,
- большей вариативности в заданиях на закрепление пройденного материала;

для меланхоликов:

- опережающего обучения,
- заданий, требующих рассудочных объяснений,
- усложнения вопросов,
- увеличения объема индивидуальной работы,
- очень яркой, «теплой» рефлексии по итогам работы;

для флегматиков:

- уменьшения объема заданий,
- снижения скорости выполнения упражнений,
- заданий, связанных с подробным описанием чего-либо,
- увеличения доли чтения и пересказа,
- заданий, в которых нужно сделать выводы о реальных событиях.

Учебный процесс строится, исходя из созвучия темпераментов. Когда нужны точные наблюдения, спрашивают сангвиников. Они всегда стараются доставить радость близким, учителю. В них уживаются уступчивость и непостоянство. Для того чтобы сангвиники перестали торопиться, их нужно... чаще подгонять, чтобы такой ребенок в итоге сказал: «Подождите, я хочу это доделать до конца».

К меланхоликам на уроках обращаются, если необходима догадливость и продуманные решения. Они единственные из младших школьников, которые могут дать рассудочные объяснения, беседуя с

глазу на глаз, давая им идеалы, образцы для подражания. Меланхолики нуждаются в большом количестве тепла, чтобы чувствовать себя в безопасности.

Способности флегматиков раскроются, когда нужно сделать выводы о реальных событиях или подробно описать что-либо. Учитель должен относиться к этим детям спокойно, не подгонять их. Для того чтобы взбодрить такого ребенка можно неожиданно повысить голос, что-то рядом уронить, «случайно» задеть его парту и т.д.

За смелыми действиями, воображением и умением быстро оценить ситуацию, обращаются к холерикам. Они не любят никаких прикосновений к себе. В учителе признают силу, способности и внутренний покой. Во избежание вспышек ярости холерику надо помочь пережить неудачи, не задевая честь, говоря «только на тебя я могу в этом положиться» и т.п. Холерику достаточно признания, что это сделал он. Таким ученикам дают сложные задания. Если в классе произошла драка или что-то разбито, разговаривать с холериком надо на следующий день после «боевых действий», спокойно обрисовывая вчерашние события. Тогда честному холерику становится стыдно, и в нем зарождается добрая сила.

В вальдорфской школе преподавание предметов проходит по эпохам. Эпохальный урок длится 90 минут и делится на несколько частей: ритмическая часть, учебная и рассказывание в конце урока. Еще В.А. Сухомлинский ввел в практику методы обучения грамоте с помощью подвижных игр, пения, декламации стихов, рисования, развития мелкой моторики, рассказывания сказок на уроках. И в вальдорфской педагогике на ритмической части урока дети recитируют стихи, в которых наиболее четко и характерно выражается качество звуков, что ведет к их осознанному различению. Учитель подбирает или сочиняет стихи сам для каждого темперамента ребенка. Ученики сначала разучивают и читают хором, затем по 4 группам, и в конце индивидуально по желанию. Приведем примеры соответствия звуков русского языка четырем темпераментам и стихов с этими звуками.

Холерикам подходят по характеру такие звуки как: [б], [г], [з], [ж], [к]...

[д] – основательный, крепкий, устойчивый.

Дятел долбит себе дом
Клювом, будто долотом.
В дубе выдолбит дупло,
Будет в том дупле тепло.

Для **меланхоликов**: [и], [э], [в]...

[у] – ужас, испуг, узость, грусть, любовь, связь с темными чувствами и состоянием души;

В глухом лесу
Раздалось протяжное: «У!»
Это в узком ущелье в лесу
Выл и выл волк на луну.

Для **флегматиков**: [о], [м], [н], [ш]...

[с] – тихий, сонный, спокойный, связанный со светом
Солнце село за селом,
Спят синицы, сойки спят,
Спит в реке усатый сом,
Спят и лес, и степь, и сад.

Для **сангвиников**: [й], [л], [я]...

[а] – радостный, восхищающийся, удивляющийся.
Ах! Солнце мое красное!
Здравствуй, солнце ясное!
Платье алое надень,
Подари нам новый день!

В добукварном периоде дети рисуют без циркуля и линейки основные формы (круг, спираль, треугольники, звезды и др.), готовые руку для письма. Сначала весь класс рисует форму, учась проживать не только свой, но и другие темпераменты. Затем дети рисуют каждый свою форму согласно темпераменту. Для сангвиников – это повторения линий, их раскачивание вверх и вниз. Небольшие паузы и элементы не дают возможности рассеиваться вниманию ребенка. Для меланхоликов формы упорядочены и связаны со зрительным восприятием, что заставляет задуматься, пробуждает фантазию и переводит замкнутость во внешний мир. Для флегматиков формы структурированы и активно изменяются. У холериков – формы идут из центральной точки наружу, а затем гармонично завершается, возвращаясь обратно в центр.

В вальдорфской технологии практикуется образное введение букв. На «именины буквы» учитель рассказывает сказочную историю, которую дети рисуют каждый по-своему. Затем проводится фонетическая работа, где ученик может поразмышлять о характере звука и задать букве свой вопрос, например, букве **К** (образ смелого короля).

Холерик: А ты можешь победить Кощея? А как?

Сангвиник: Когда ты бываешь твердой по характеру, а когда мягкой?

Меланхолик: Тебе не обидно быть глухой?

Флегматик: Какие вкусные слова ты любишь больше всего?

На этапе письма дети могут выбрать для написания любые слова, стихи на эту букву, тем самым в детском выборе проявляется их предпочтения и интересы.

Дома дети по желанию делают подарки букве (лепят ее из пластилина, делают аппликации, приносят предметы, начинающиеся с этой буквы и т.д.) Некоторые учащиеся в течение года пытаются сочинять стихи, сказки, как их учитель. Приведем примеры детских стихов на букву **К**.

Конь копытом камень бьет,
Как кузнец кинжал кует. (Юля, холерик)
Вкусный коктейль из клубники я съел,
Сел на ракету и в космос полетел. (Максим, сангвиник)
Котлеты и кашку, киви, колбаску
После уроков съел я.
Лежу на кровати, мечтаю о сладком,
Ведь скоро праздник, друзья! (Паша, флегматик)
На клен от собаки котенок взобрался,
Он сильно мяукал и очень боялся.
Котенка я с клена тихонько сняла,
Домой принесла, молочка налила. (Лада, меланхолик)

В конце обучения грамоте дети участвуют в создании Азбуки класса. Каждый ребенок выбирает себе букву согласно своему темпераменту, рисует ее на большом листе, а снa другой стороне пишет стихотворение, сочиненное им самим, учителем или взятое из

художественной литературы.

В конце эпохального урока в первом классе учитель рассказывает сказки, в которых выделяются кусочки для 4 темпераментов. Холерики любят слушать о героических сражениях; меланхоликам нравится сочувствовать героям в трудные минуты; флегматики получают удовольствие от финальной сцены, где герои сказки устраивают пир; сангвиники любят быструю смену событий и счастливый конец. На следующий день дети пересказывают эту сказку, каждый «свою» часть. Затем учитель просит продумать и задать вопросы ему или одноклассникам по тексту сказки.

На уроках педагог выдает детям на карточках каждому свое стихотворение для чтения, учитывая соответствие между темпераментом и размером стиха: холерику – активно восходящий ямб, флегматику – нисходящий дактиль, меланхолику – углубляющийся в себя хорей, а для сангвиника – восходящий анапест.

Итак, знания детских темпераментов помогают работать с индивидуальностью ребенка, выявляя его познавательные, творческие интересы, и способствуют созданию оптимальных условий для социализации детей. Рецитация стихов, рисование форм позволяет детям пережить свой и чужой темперамент. На этапе фонетической работы, во время игры, чтения ребята учатся формулировать личные вопросы. Учитель мотивирует учеников к выходу на авторскую позицию при сочинении своих текстов, помогает осуществить свободный выбор при создании творческих работ. Так результатом становится полученный детьми учебный опыт творческого действия.

Литература:

1. Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики: Метод, пособие для преподават. и студ. педвузов / Пер. с финн. А. Ойттинен. – М.: Гумнит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с. ISBN 5-691-00243-0.
2. Воспитание к свободе / Пер. с нем. – 2-е изд. – Московский центр вальдорфской педагогики, 1995. – 272 с.: илл. ISBN 5-85251-004-1
3. Ионова Е.Н., Топтыгин А.Л. Гармонизация человеческих темпераментов при воспитании и самовоспитании. – Вып. 3. – Харьков: Центр антропософских инициатив, 1997. – с.44.



Место для читательских тезисов и размышлений

*Данилова В.Л.
Карастелев В.Е.*

ПОДДЕРЖАНИЕ ВОПРОШАНИЯ КАК КОМПЕТЕНТНОСТЬ ТЮТОРА

В статье представлены результаты исследования и конструирования новой практики вопрошания, которая акцентирует тьютора на способности не только самому ставить хорошие вопросы, но и поддерживать продуцирование вопросов у тьюторанта. Авторы предлагают использовать различение асимметричного (зависимость от социальных иерархий) и симметричного (равноправность по отношению к проблемам) вопрошания и полагают, что последнее способствует эффективному сотрудничеству в проблемных ситуациях.

В сентябре 2018 г. были представлены результаты итогов масштабного международного проекта, объединяющего исследователей из ведущих университетов восьми стран в работе над анализом глобальных трансформаций содержания школьного образования с точки зрения универсальных компетентностей и новой грамотности. В этом исследовании зафиксировано следующее: «Практически все страны во главу угла помещают ученика, подчеркивают его непосредственный образовательный опыт и активную исследовательскую позицию в ходе обучения. Задачей образования становится не только правильное «предложение» содержания образования, но и формирование «активного

ученика», умеющего и любящего узнавать новое, разбираться в неизвестном» [1,12].

Одним из направлений, которое пытается решить эту задачу является вопрошание (questioning) [2]. Еще в 1990 г. доцент университета Калифорнии Джон Диллон писал о наличии 5 общих стратегий вопрошания (спрашивание, задавание вопросов, выспрашивание – термин еще не устоялся), 15-ти стратегий вопрошания в профессиональных сферах и 25-ти техник спрашивания [3,14]. Описывая мир вопрошания, американский ученый приводит сферы, где задавание вопросов является ключевой способностью: образование, суд, психотерапия, клиническая медицина, интервьюирование, расследование преступлений, журналистика, проведение исследований.

По мере того, как все больше людей понимает, что умелое использование вопросов открывает много возможностей, увеличивается количество курсов и тренингов, обучающих вопрошанию, и ускоряется разработка соответствующих техник. Все они так или иначе, учат задавать *хорошие* вопросы. Однако вопросы, которые хороши для следователя прокуратуры, не стоит использовать экзистенциальному психотерапевту, а техники построения социологической анкеты вряд ли пригодятся продавцу. Какие вопросы хороши в работе тьютора?

Профессия тьютора в России очень молода. Еще будут разрабатываться техники профессиональной работы, будет уточняться место тьютора в системе профессиональных и социальных отношений, будут доопределяться профессиональные задачи и этические принципы. Поэтому никакая техника не может сейчас избавить тьютора от необходимости самостоятельно разбираться в ситуации, определять свои тактические и стратегические цели и самостоятельно, в конечном счете, выбрать себе инструменты.

Но уже сейчас, исходя из принципиальных особенностей позиции тьютора, можно наметить те области взаимодействия, в которых тьютор должен уметь ставить вопросы, реализуя *культуру заботы о себе*. В этих рамках он не только помогает человеку определить индивидуальную траекторию своего развития (в частном случае – учебную траекторию), но и помогает ему лучше осознать свои собственные интересы и возможности.

В нашем контексте это означает, во-первых, что тьютор должен уметь выспросить ученика о его мечтах, интересах, планах и страхах, помогая ему поставить долгосрочные и краткосрочные цели. А во-вторых, что не менее важно, поддержать и развить способность ученика самостоятельно ставить вопросы. Может быть, готовность и умение ставить вопросы – это главное, чему тьютор может научить обратившегося к нему человека. Большую роль в этом будет играть собственный пример тьютора :как его умение задавать вопросы, так и готовность принимать их. Первая большая область вопрошания – это все, что относится к индивидуальности и личности ученика, с которым тьютор работает. И это вопросы, которые надо суметь задать самому ученику.

Позиция тьютора имеет сопровождающий характер. Это означает, что тьютор должен уметь сформулировать вопросы, направляющие анализ ситуации развития ученика и доступных ему образовательных ресурсов. С одной стороны, он будет сам искать ответы на эти вопросы, с другой – он должен уметь поставить эти вопросы перед своим учеником и обсудить их с его родителями, если он работает с ребенком. Тьютор должен уметь в ходе анализа образовательной ситуации получить нужную ему информацию у всех тех, кто занимается обучением и воспитанием его тьюторанта : преподавателей, родителей (если они этим занимаются) и т.д. Выяснить у них, чему и зачем они его учат, какие задачи считают наиболее актуальными.

Последнее направление вопрошания – это вопросы, направляющие самоопределение и профессиональное совершенствование самого тьютора. Необходимость хорошо знать себя и осознанно определять свое место в текущих рабочих ситуациях диктуется, с одной стороны, молодостью тьюторской профессии и новизной ее задач, а с другой – ее принципиально гуманитарным характером. Невозможно помогать индивидуальному и личному развитию другого человека, не имея собственного опыта такого развития. В конце концов, даже построить вместе с другим человеком реалистичную для него учебную траекторию вряд ли сможет тот, кто никогда не делал этого для себя. Тьютор – одна из профессий, которая требует от профессионала осознанного отношения к собственному развитию. Позиция тьютора требует честной рефлексии собственных профессиональных действий, умения строить планы и

менять их, учиться на опыте, как своих неудач, так и успехов.

Российский философ и методолог Вадим Розин, совместно с авторами настоящей статьи, разрабатывает методологию вопрошания, где вводит различие доличностного и личностного вопрошания [4, 78]. Авторы статьи в своих исследованиях говорят: «Вопрошание доличностного типа предполагает иерархические структуры, где нижестоящий по умолчанию считается менее сведущим и дееспособным, чем вышестоящий. Зависимость вопрошания от социальных иерархий делает его *асимметричным* – одни участники взаимодействия имеют социально больше прав (или исключительные права) на задавание вопросов, чем другие. Вопросы личностного типа, напротив, предполагают равноправные отношения взаимного уважения. В отличие от описанного выше асимметричного вопрошания такую практику вопрошания можно назвать *симметричной*, имея в виду экзистенциальное равенство людей при встрече с неизвестным или недоступным пониманию» [5, 117]. Именно симметричной практике вопрошания должен научиться как сам тьютор, так и тьюторант.

Удерживая введенное различие (доличностного и личностного вопрошания) и перечисленные выше направления профессионального тьюторского вопрошания, поставим вопрос об основных типах инструментов, помогающих задать точный и продвигающий вопрос.

В современных педагогических исследованиях предлагается большое количество приемов, помогающих учителю и ученику задавать уместные и продвигающие вопросы. Их можно объединить в две основные стратегии: 1) инициирование и поддержка «состояния вопрошания» - желания и способности ставить вопросы; 2) формальные приемы «предписывания» вопросов – от готовых списков вопросов, которые надо применять в том или другом случае, до различных приемов формального генерирования большого количества вопросов. И та, и другая стратегии могут дополняться техниками группировки, отбора и ранжирования полученных вопросов.

Однако, если мы просто предложим тьюторанту задавать вопросы, он, скорее всего, не будет этого делать. Исследователи учебной коммуникации единодушны в том, что по мере обучения в школе способность и желание задавать вопросы теряется. В современной школе

хорошим учеником считается тот, кто может быстро ответить на любой вопрос учителя. Те, кто долго думает над вопросом или готов признаться, что на какой-то вопрос не знает ответа, выглядят в этом контексте сомнительно.

К сожалению, в ту же ловушку попадают и школьные учителя: они стараются быстро ответить на любой заданный учеником вопрос и теряются, когда не могут это сделать. Вопросы, не имеющие однозначного ответа и требующие раздумий, практически не встречаются в массовой школе. Учителя в основном ограничиваются вопросами, направленными на проверку запоминания, а ученики быстро понимают, что задавать учителю неожиданные вопросы нежелательно.

Предлагая старшеклассникам или студентам задавать вопросы, мы сталкиваемся с их полной неготовностью это делать. Что может пробудить готовность задавать вопросы? Многое зависит от того, как будет относиться к вопросам сам тьютор. Удастся ли ему в отношениях с тьюторантом создать атмосферу, поддерживающую появление вопросов, зависит только от него. Необходимо задать и поддерживать *ценность вопрошания* как обсуждая роль вопросов в самостоятельной жизни, так и демонстрируя интерес к вопросам тьюторанта.

Тьютор задает образец отношения к вопросам в первую очередь тем, что воспринимает всерьез любой вопрос, заданный учеником, и позволяет себе над ним задуматься. Если тьютор не знает ответа на какой-то вопрос, он может предложить тьюторанту вместе поискать на него ответ (если на вопрос можно ответить поиском новой информации или выяснением мнения эксперта) или обсудить этот вопрос в манере сократической беседы (если он относится к числу «вечных»).

Очень важно поверить самому и убедить тьюторанта в том, что *любой вопрос имеет право на существование*, что не бывает «дурацких вопросов». Здесь могут помочь правила, разработанные в Институте правильных вопросов [6]. Американские практики предлагают четыре правила, чтобы поддержать продуцирование вопросов:

1. Сформулируйте как можно больше вопросов;
2. Не прерывайте выдвижение вопросов суждениями, оценками, спорами, редактированием или ответами на них;
3. Сразу записывайте каждый вопрос;

4. Превращайте в вопрос любое утверждение.

Выдвижение все новых вопросов в этом случае напоминает мозговой штурм. Так же как и мозговой штурм, эта техника наиболее эффективна, когда в ней участвует несколько человек. Но допускается и индивидуальное использование.

Дополнительный прием, который используют эти авторы, заключается в том, что после того, как список вопросов получен, участникам предлагается переформулировать закрытые вопросы в открытые и наоборот. Это заставляет глубже задуматься над смыслом вопросов и еще больше увеличивает их количество.

Преодолеть страх перед вопросами и связанные с ними социальные ограничения помогает также *игровое отношение* к постановке вопросов. Игровое отношение снимает страх перед вопросом и зонами своего незнания, а продуцирование в игре большого количества вопросов позволяет перейти от наиболее поверхностных и банальных вопросов к глубоким и неожиданным. В какой-то мере такой игрой является уже выполнение правил Института правильных вопросов. Но игровое отношение можно усилить.

Авторы настоящей статьи разработали уже больше десятка техник, использующих потенциал вопрошания, и опробовали их в сферах школьного образования, переподготовки кадров, политологии, самоорганизующихся сообществ, бизнесе. Объем статьи не позволяет их все здесь описать, но базовые техники - «игра в вопросы», «карта вопросов» и «позиционное вопрошание» уже описаны авторами в публикациях.

Литература:

1. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018.
2. Розин В.М. Что такое вопрошание: сущность и типы? // Педагогика и просвещение. – 2016. – № 2 (22). – С. 159–165.
3. Dillon, J.T. The practice of questioning. London: Routledge, 1990.
4. Розин В.М. К построению теории вопрошания // Педагогика и просвещение. — 2018. - № 2. - С.78-89.

5. Данилова В., Карастелев В. Искусство работы с вопросами – грамотность XXI века // Идеи и идеалы. – 2018. – № 2, т. 2. – С. 113–127.
6. Rothstein, D., Santana, L. The Right Questions Educational Leadership – ASCD October 2014 | Volume 72 | Number 2 Instruction That Sticks.



Место для читательских тезисов и размышлений

Кислая И.В.

**АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ И ЧАСТИЧНОЙ АПРОБАЦИИ
СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ТьюТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

В статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с проблемой разработки и реализации на базе образовательных организаций современных моделей тьюторского сопровождения с учетом специфики каждого обучающегося, педагогов и организационно-педагогических, материально-технических и иных образовательных условий.

Современное состояние российского образования в качестве одного из принципиальных базовых преобразований предполагает индивидуализацию, обеспечиваемую современной педагогической деятельностью – профессиональным тьюторским сопровождением.

Возможности заимствования и использования позитивных элементов тьюторского сопровождения определяются спецификой каждого конкретного образовательного учреждения.

Противоречие между потребностью в системном, преемственном,

нормированном тьюторским сопровождением и дефицитом вышеуказанных характеристик в образовательной практике нашей школы являлось основной комплексной проблемой, решению которой был посвящен управленческий проект по разработке и частичной апробации современной модели тьюторского сопровождения, соответствующей миссии и специфике Университетской школы МГПУ, а также базовым принципам индивидуализации и тьюторства.

Актуальность проектирования системного, преемственного тьюторского сопровождения predetermined также необходимостью повышения доступности и качества образования за счет выявления, оформления и реализации образовательных запросов, потребностей и заказов обучающихся, их родителей и/или законных представителей.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- изучить и понять суть тьюторского сопровождения;
- проанализировать состояние тьюторского сопровождения на сегодняшний день на разных образовательных ступенях;
- найти в поле реальных возможностей Университетской школы МГПУ место тьюторскому сопровождению в той степени, в которой это возможно;
- описать возможные варианты тьюторского сопровождения обучающихся, учитывая специфику ступеней образования;
- учесть индивидуальные интересы, специализацию и потенциальный вклад каждого тьютора при создании системы;
- продумать сущность и механизмы преемственности тьюторского сопровождения обучающихся при переходе последних на новую ступень образования;
- изучить опыт работы тьюторского сопровождения образовательных учреждений с целью возможного использования отдельных механизмов;
- структурировать и описать модель тьюторского сопровождения Университетской школы МГПУ;
- частично модернизировать регламентирующую документацию;
- апробировать элементы тьюторского сопровождения в конце 2017-2018 учебного года;

- апробировать разработанную модель тьюторского сопровождения Университетской школы МГПУ в 2018-2019 учебном году.

В качестве проектной идеи принимается необходимость на основе проблемно-ориентированного анализа теории и практики тьюторского сопровождения в данной образовательной организации, а также теории и эффективной практики тьюторского сопровождения в нашей стране и за её пределами разработать и апробировать современную модель тьюторского сопровождения, соответствующую миссии и специфике Университетской школы МГПУ, построенной на основах системности, преемственности, непрерывного развития профессионального мастерства и профессиональной компетентности тьюторов.

После изучения философских оснований системы сопровождения были разработаны возможные варианты для осуществления тьюторской деятельности на разных ступенях образования в Университетской школе МГПУ. Особо обратили внимание на отличия специфики деятельности различных педагогических профессий, уделили внимание целям, функциям и принципам конкретного тьюторского сопровождения, с учетом организационной структуры работы тьюторов Университетской школы, а также анализу особенностей функционала и педагогической позиции тьюторов, работающих на разных ступенях образования. При этом на всех ступенях образования существует как четкая, закреплённая часть деятельности (инвариантная), так и деятельность, позволяющая каждому тьютору школы реализовывать свой профессиональный интерес, свою идею через вариативную часть работы.

Общая схема системного, преемственного и нормированного тьюторского сопровождения на всех ступенях образования в Университетской школе МГПУ кратко представлена в таблице:

Ступени тьюторского сопровождения	Инвариант	Вариатив
Начальная школа, 1-4 классы	<ul style="list-style-type: none"> • участие в сопровождении <i>учебной</i> деятельности закреплённых классов 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>событийное</i> тьюторство

	<ul style="list-style-type: none"> • сопровождение <i>внеурочной</i> деятельности закрепленных классов. 	
Средняя школа, 5-8 классы	<ul style="list-style-type: none"> • сопровождение <i>образовательной</i> деятельности закрепленного класса: <ul style="list-style-type: none"> - <i>учебное</i> направление - <i>внеурочное</i> направление - <i>проектное</i> направление (закрепленный класс/проектная группа в рамках учебной параллели) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>событийное</i> тьюторство • создание условий для <i>индивидуализации</i> путем включения в систему ДО • <i>ИОМ</i> для обучающихся с повышенной и пониженной учебной мотивацией • ведение <i>тематических тьюторских</i> блоков и сопровождение «<i>групп свободного выбора</i>»
Старшая школа, 9-11 классы	<ul style="list-style-type: none"> • сопровождение <i>образовательной</i> деятельности закрепленного класса: <ul style="list-style-type: none"> - <i>учебное</i> направление - <i>внеурочное</i> направление - <i>проектное</i> направление (группа «<i>свободного выбора</i>») 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>событийное</i> тьюторство • создание условий для <i>профорientации</i> обучающихся с использованием ресурсов <i>Университета</i> и <i>города</i> • сопровождение <i>ИОМ</i> для <i>всех</i> обучающихся

В настоящем 2018-2019 учебном году данная модель тьюторского сопровождения будет апробирована в Университетской школе МГПУ с проведением необходимой корректировки и внесением изменений.



Место для читательских тезисов и размышлений

*Канзулова И.Н.
Генджер Е.Ю.*

ОТКРЫТОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СРЕДСТВО ВЫХОДА НА ПРОЕКТНУЮ ИДЕЮ

Мы представляем опыт тьюторского сопровождения подростков, которые принимали участие в проекте «Детский форсайт» в международном детском центре «Артек». Основное внимание в статье уделяется описанию и анализу создаваемого открытого образовательного пространства, в рамках которого была организована работа по выявлению интересов подростков и формированию проектных идей.

Проект «Детский форсайт» – это вовлечение школьников в проектирование будущего своих городов, а также реализация собственных социально-значимых проектов, направленных на приближение желаемого образа будущего. Основная цель проекта – преодоление сложившейся тенденции оттока молодежи из малых городов [1]. По мнению организаторов, данная цель может быть достигнута благодаря вовлеченности школьников в проектную деятельность. В свою очередь, вовлеченность в проектную деятельность возможна при определенных условиях, к которым относятся проектная идея - творчество самих школьников, основанное на их собственных интересах; школьник-инициатор активной деятельности, несущий ответственность за реализацию проекта; «правильная» позиция взрослого участника проектной команды, который не будет занимать лидерскую позицию. Создание вышеперечисленных условий лежит в поле компетенции тьютора или специалиста по социальному проектированию с тьюторской компетенцией.

В августе 2018 года 125 школьников из 31 субъекта РФ в международном детском центре «Артек» были вовлечены в проектирование будущего городов. Организаторами данного проекта выступили «Агентство стратегических инициатив» и «Фонд социальных инвестиций».

В течение двадцати дней ребята создавали город Будущего, определялись с проектными идеями, разрабатывали проекты и частично их реализовывали. В этом им помогали различные специалисты, среди которых был тьютор. Его работа была направлена на создание таких условий, при которых подростки смогли бы самоопределиться с выбором проектной идеи, основанной на их интересе.

Для реализации тьюторского сопровождения тьютору необходимо было создать открытое образовательное пространство. «Когда мы говорим об образовательном пространстве, то имеем в виду пространство, в котором формируется образ человека. Открытое образовательное пространство предоставляет учащемуся выбор образа и выбор пути» [2]. Перед тьютором стояла задача задать пространство выбора, способа действий и принятия решений.

Создание открытого образовательного пространства при реализации форсайт-сессии рассматривается нами как тьюторская практика. Данная практика была нацелена на решение ряда задач: выявление интересов школьников; создание ситуаций, провоцирующих очередные шаги развития школьника в проектной сессии, самоопределение в выборе проектной идеи; создание условий для возникновения инициативы и активной позиции подростка.

Тьютор в течение трех дней расширял границы заданного образовательного пространства, стремясь превратить его в открытое, придерживаясь критериев открытого образовательного пространства: вариативность, избыточность, открытость, неструктурированность. Открытое образовательное пространство имело два фокуса: - место, где можно было бы предложить свой опыт и знания; место, где можно было бы подросткам увидеть для себя интересное предложение.

Мы не претендуем на полное описание проекта «Детский форсайт». Для раскрытия заявленной тематики остановимся на первых двух этапах основного мероприятия проекта – форсайт-сессии. Форсайт-

сессия – это проектная сессия по разработке видения будущего города и формированию идей социальных проектов. Форсайт-сессия состояла из трех этапов: проектирование образа будущего города, формирование проектной идеи, разработка параметров проекта.

На первом этапе проектирования будущего города перед организаторами стояли задачи, чтобы ребята спроектировали не идеальный город, а город, в котором участники хотели ли бы жить. Для этого подростки должны были выйти за рамки привычного представления о жизни в родном городе, начать фантазировать и предлагать свои смелые идеи.

Проектирование разворачивалось как решение креативных задач. По мнению наших коллег из муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы «Эврика развитие» города Томск, «креативная задача — это способ построения образовательной реальности максимальной неопределенности, в которой возможна многовариативность способов размышления и решений задач. Никто не знает правильного ответа». Ребятам было предложено придумать «Город на Луне» и «Город в эпоху технологических инноваций». Во время защиты они должны были ответить на вопрос: «Что мы сегодня уже можем сделать, чтобы жить в данном городе?»

После защиты придуманных городов тьютор предложил ребятам выбрать город и место в городе, в котором они хотели бы жить. Каждому предоставлялась возможность прикрепить стикер со своим именем на карту города. В завершении данного этапа ребята написали рефлексивное эссе, отвечая на вопросы: «Почему я выбрал данное место? Чему могу научиться? Чему могу научиться у других?» Данное тьюторское действие побуждало каждого подростка занять субъектную позицию, самостоятельно поразмышлять о себе, о своем прошлом, настоящем и будущем, обратиться к индивидуальному опыту, выявить свои умения и дефициты.

Вот одно из рефлексивных эссе одной из участниц проекта, Аделя З.:

«В нашем городе 5 районов: 4 тематических и 1 общий. Именно в общем районе находится инициативная группа, которая принимает

предложения по улучшению города и старается самые лучшие воплотить в жизнь. Я бы хотела быть руководителем данного движения. Мне это интересно, потому что я люблю заниматься организаторской деятельностью и коммуницировать с людьми. Мне бы хотелось жить в научном городе, посещать там лаборатории, исследовать разные явления и узнавать много нового. В свою очередь я готова вести в нашем городе шахматный кружок, а в будущем организовать и построить шахматную школу. Для этого у меня есть нужные навыки и амбиции."

Вторым этапом форсайт-сессии было формирование проектной идеи. На этом этапе были проведены встречи с интересными людьми. Писатель-фантаст рассказал о футурологических трендах развития общества, представители девелоперской компании «City-XXI век» познакомили с современными трендами развития территорий, студенты ИГСУ РАНХиГС презентовали свои социальные проекты.

Тьюторское действие на данном этапе заключалось в организации подготовки ребят к встрече с разными экспертами, в групповом обсуждении критериев жизнеспособности проекта и в постановке вопросов, на которые ребята должны были письменно ответить: «Мой проект для кого? Какие нужны ресурсы? Как поддерживать?»

Ответы на вопросы одного участника проекта, Тимофея К.:

«Наш проект создается для молодежи 12-18 лет, интересующейся предпринимательской деятельностью, маркетингом. Целевой аудиторией являются любознательные молодые люди. Нам необходимы спикеры: начинающие предприниматели, маркетологи. Также нужны деньги для аренды вебинарной комнаты, чтобы проводить дистанционные уроки. Такое взаимодействие принесет пользу как ученикам, так и учителям. Способы поддержки: пиар, организация, собирающая на площадке учеников и учителей, взносы обучающихся и новые связи».

Для дальнейшего продвижения школьников в выборе собственных проектов, тьютором было проведено образовательное событие с применением технологии «Orepsrasc»[4], которое позволило найти множество способов решения актуальных проблем, волнующих ребят. Данная технология предоставила возможность для самоопределения

подростков, исходя из их собственных потребностей.

По завершении события подростки разделились на тех, у кого есть проектная идея; у кого много идей; у кого было желание реализовывать проект, но не было идеи; у кого нет идеи и нет желания реализовывать проект. Подростки, у которых сформировалась проектная идея, приступили к следующему этапу форсайт-сессии - разработке параметров проекта. С остальными участниками проекта велись групповые тьюториалы, направленные на выявление интересов и выход на проектную идею.

Как мы уже упоминали выше, для реализации тьюторского сопровождения в рамках форсайт-сессии тьютору необходимо было создать открытое образовательное пространство. На наш взгляд, тьютору удалось преобразовать изначально заданное пространство в открытое:

- Вариативность была представлена многообразием вариантов изучения опыта проектирования и развития территорий (личный опыт, встречи с различными специалистами и студентами и т.п.); возможностью выбрать идею проекта, способ проектирования и реализацию проекта из вариантов, представленных специалистами и предложенных лично подростками.
- Открытость достигалась через возможность консультироваться со взрослыми и уточнять свои образовательные запросы; предлагать свои проектные идеи, рассматривать возможные проблемы и способы их решения (технология «Openspace»).
- Избыточность задавалась посредством самостоятельного изучения опыта крупномасштабных мировых социальных проектов.
- Неструктурированность была представлена в виде возможности самоопределяться и вливаться в проекты постепенно, а не в четко заданные временные рамки; переходить в различные проектные команды; организовывать дополнительные мероприятия, с использованием открытых образовательных технологий (технология «Openspace»).

В результате созданное открытое образовательное пространство

позволило каждому участнику детского форсайта самоопределиться с выбором проектной идеи, основанной на личном интересе, и проявить активность, самостоятельность и инициативу.

Представленная в данной статье тьюторская практика описана тезисно и требует дальнейшей проработки. Однако авторам статьи было важно проанализировать и поделиться опытом тьюторского сопровождения в рамках проекта «Детский форсайт».

Литература:

1. Голубев С.В., Славгородская М.Ю., Смирнов В.А. «Детский форсайт. Технология вовлечения школьников в проектирование будущего городов» / С.В. Голубев, М.Ю. Славгородская, В.А. Смирнов. – М.: Грифон, 2017. – 104 с.
2. Ковалева Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики. [электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/2623190/>
3. Ковалева Т.М. Открытое образовательное пространство как институциональная форма. [электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://thetutor.ru/biblioteka/tjutorstvo-v-otkrytom-obrazovanii/otkrytoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-institutsionalnaya-forma/>
4. Лобода С. Технология “OpenSpace”, или Чудеса кофепаузы в “открытом пространстве”. [электронный ресурс]. — Режим доступа: http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/5_Pages_18-23.pdf



Место для читательских тезисов и размышлений

Башарова Е.Г.

ОПЫТ РАБОТЫ ТЬЮТОРОВ В ПРЕДУНИВЕРСАРИИ

В статье рассматривается особенность работы тьюторов в

Предуниверсарии. Показано, что тьюторы в своей деятельности должны ориентироваться на возрастные закономерности развития в подростковом возрасте и одновременно на индивидуальные особенности учащихся.

Основная цель работы Предуниверсариев была связана с осуществлением более качественной подготовки к обучению в высших учебных заведениях. Анализ работы Предуниверсариев показал, что основная часть подростков ориентирована на подготовку к сдаче единых государственных экзаменов. При этом, как правило, на отборочных испытаниях организаторы Предуниверсариев пытаются отобрать детей с более высоким баллом в аттестате, успешно прошедших вступительные испытания. Действительно, дети, успешно обучающиеся в предыдущие годы, получают высокий балл на вступительных испытаниях и далее, целенаправленно готовясь к сдаче определенных единых государственных экзаменов, успешно их сдают и, как следствие, становятся студентами престижных ВУЗов. Однако далеко не всегда хорошо сданные единые государственные экзамены обеспечивают успешное обучение в ВУЗе.

Учитывая это, мы поставили перед нашим Предуниверсарием совершенно иную задачу, связанную с целенаправленным формированием психологической готовности к обучению в ВУЗе. Мы прежде всего ориентировались на то, что учащиеся должны уметь учиться, что у них сформирована научная система понятий, что они владеют всеми деятельностями, получившими статус ведущих, в детском онтогенезе.

Некоторые психологические испытания, которые проходили поступающие в Предуниверсарий (собеседование, а, главное, наблюдение и анализ их поведения, деятельности, интересов и т.п.) позволил выявить ряд особенностей учащихся.

Первая особенность, выявленная у большинства учащихся, связана с неудовлетворенностью предшествующим школьным обучением. Эта неудовлетворенность касалась как организации процесса обучения, так и характеристик педагогов. Учащиеся обвиняют преподавателей и в низком профессиональном уровне, и в личностных

чертах, которые, по их мнению, делают педагогов школы малопривлекательными.

Вторая особенность, характеризующая значительную часть обучающихся, касается серьезных пробелов как в обучении, так и в развитии. Среди учащихся, успешно сдавших ОГЭ и имеющих средний и даже высокий балл аттестата, нашлись те, кто имеет трудности с таблицей умножения(не говоря уже о действиях с простыми и десятичными дробями). Помимо этого, есть дети, которые «не дружат с грамотностью», не умеют общаться, умеют играть только в компьютерные игры и т.п.

Третья особенность связана со способами, которые учащиеся используют в обучении. Большинство подростков умеет только «зубрить», многократно повторять один и тот же материал, решать однотипные задачи, выполнять однотипные задания. Учитывая, что согласно данным возрастной психологии, центральной психической функцией в этом возрасте должно быть мышление, вызывает большое беспокойство тот факт, что многие ученики не понимают, что значит «подумать». Для них также , как и для учащихся начальной школы, подумать означает вспомнить.

Четвертая особенность учащихся сопряжена с возрастными закономерностями развития. Реализуется она в сложных, а зачастую и проблемных отношениях подростков с членами семьи. Учащиеся Предуниверсария, как и другие подростки, могут уходить из дома, ночевать у подружек и друзей; рассматривать своих родителей как неудачников, которые не смогли достичь высот в социальной жизни, а, главное, в финансовом плане.

Несмотря на то, что мы тоже так или иначе отбирали учащихся в Предуниверсарий, они оказались очень разными и по уровню знаний и по особенностям развития (*пятая особенность*) Есть дети, любящие математику и ненавидящие все гуманитарные предметы; есть те, у кого с математикой связаны самые негативные эмоции; есть дети все время играющие; есть те, кто вообще не имеет опыта игровой деятельности. Есть те, кто любит учиться и «хватает» новый материал «на лету», а есть те, кто готов без конца делать , что у него хорошо получается и испытывает трудности, когда надо узнать (использовать) что-то новое. У них особые отношения к тому, что им интересно/не интересно. Одним

ничего не интересно- они стараются по мере своих возможностей быть послушными. Это довольно ярко проявляется в индивидуальной (спонтанной) деятельности. Они даже в компьютерных играх являются только потребителями, а не субъектами деятельности. Другим интересно то, что у них хорошо получается. Причем эта особенность ненасыщаемая. Их можно хвалить, но они все равно будут стремиться делать то, что приведет к заранее хорошему результату. Третьи, пожалуй, самые благополучные в психологическом смысле, стараются кому-то или чему-то подражать, так как этот кто-то является для них идеалом.

Наконец, последняя особенность (*шестая*), которую хочется отметить у учащихся Предуниверсария, связана с бедным, недетализированным, неструктурированным образом «Я».

С одной стороны, все выделенные характеристики не являются особенными, но характеризуют современных подростков. Многие особенности непосредственно связаны с психологическим возрастом учащихся. Однако выделенные особенности свидетельствуют о том, что у значительной части учащихся Предуниверсария не сформирована психологическая готовность к обучению в ВУЗе.

Итак, сотрудникам Предуниверсария необходимо решать следующие задачи:

- коррекция предметного содержания, которое не было в достаточной степени усвоено учащимися в предыдущие годы обучения, и сопряженного с ним психического развития;
- обучение новому предметному содержанию (реализация федеральных государственных образовательных стандартов) и сопряженного с ним психического развития;
- формирование адекватного образа «Я» и «Я» концепции как основного компонента психологической готовности к обучению в ВУЗе;
- формирование системы научного мышления;
- развитие интересов, в том числе знакомство с разными специальностями.

Все эти задачи возможно решить в целостной развивающей среде.

Обнаружилось, что создание образовательной развивающей среды для обучения подростков весьма проблематично. В этом возрастном

периоде подростки во многом оказываются в оппозиции к «миру взрослых»; у учащихся появляются новые идеалы, мало связанные с успешностью школьного обучения; учителя-предметники, как правило, считают свой предмет самым важным и мало обращают внимания на успехи или неуспехи учеников в других сферах. Наконец, для подростков гораздо более важной становится оценка референтной группы, нежели взрослых, его окружающих.

Итак, налицо явные противоречия.

- Использование своего умения учиться (учебная деятельность должна формироваться к концу младшего школьного возраста) и ценности, которые мало согласуются с успешностью обучения.
- Референтная группа, мнение которой является для подростка определяющей и желание проявить себя, самореализоваться и т.п.

В Предуниверсарии, работающего по программам «Мастер» и «Открытие», выделенные противоречия решаются с помощью тьюторов. Тьюторы практически не имеют никакой педагогической нагрузки, но ведут психологическое сопровождение каждого ученика. Тьютор является посредником между учеником и обществом (родителями, учителями-предметниками, администрацией, другими учениками и т.п.) Тьюторы в Предуниверсарии являются профессиональными психологами, и это позволяет им ориентироваться одновременно на возрастные закономерности развития и на индивидуальные особенности каждого ребенка. Реализуя в Предуниверсарии «парную педагогику», мы создаем условия, при которых тьютор оказывается вместе с ребенком, тогда как другие участники образовательного процесса по их функциям противостоят (предстоят) ученикам.

Тьюторы в Предуниверсарии ориентированы на решение следующих задач:

- определяют их «сильные» и «слабые» стороны, что позволяет осуществить помощь самому или с помощью индивидуальной работы учителей-предметников с ребенком в освоении той или иной дисциплины. Это во многом является основой организации структуры класса, в которой, могут быть созданы микрогруппы, где один ребенок оказывается в позиции учителя по отношению к другому;

- находятся в тесном контакте с родителями, используя в некоторых случаях психологические средства для налаживания контактов ребенка с остальными членами семьи;
- помогают подросткам выявить свою уникальность и всячески поддерживают каждого ребенка в реализации его уникальных способностей, увлечений. Для этого используются особые формы работы, позволяющие фиксировать все достижения подростка. При этом достижения могут касаться как конкретных результатов деятельности, так и желаний ребенка что-то сделать, чего-то достичь, несмотря на низкий результат;
- организуют внеклассную и внеурочную жизнь учащихся Предуниверсария. При этом все мероприятия носят развивающий (связанный с обучением) характер и помогают учащимся более эффективно учиться.

Построение образовательного процесса с помощью тьюторов помогает создать развивающую образовательную среду, в которой формируются мотивы обучения. Учащиеся Предуниверсария отличаются «открытостью» к новой информации, высоким уровнем общения и взаимодействия.

Литература:

1. Е.Е. Кравцова «Л.С. Выготский и современная психология» в ж. Диалог, № 1 (43), 2017
2. Е.Е. Кравцова « Психология и педагогика», М.: Проспект, 2016



Место для читательских тезисов и размышлений

КАК СДЕЛАТЬ ВОСТРЕБОВАННОЙ ТЬЮТОРСКУЮ ПОЗИЦИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ?

(ИЗ ОПЫТА СОПРОВОЖДЕНИЯ КРАЕВОГО НАУЧНО- МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОЕКТА)

В статье обобщается опыт создания и реализации краевого научно-методического проекта, объединяющего административно-педагогические команды разных школ, заинтересованные в преобразовании пространства основной школы в сторону индивидуализации, определение места тьюторского сопровождения в элективном пространстве школы.

В последние несколько лет вопрос, нужен ли тьютор в школе, продолжает оставаться открытым. Попытки введения этой должности для осовременивания школы безуспешны. Позиция не приживается, отторгается. Почему? Доказанная версия, которую удерживает Межрегиональная тьюторская ассоциация, состоит в том, что тьютор востребован там, где изменена сама среда школы; где среда избыточна, вариативна, открыта. В такой среде появляется необходимость принятия решений самими учащимися. Вот там и тогда появляется запрос на взаимодействие со взрослым в тьюторской позиции. Как ни парадоксально звучит, но понимание этого административно-педагогическими командами происходит не сразу. Год назад у Пермского краевого института развития образования сформировался запрос ко мне как представителю МТА: разработать такой научно-методический проект, который поможет образовательным организациям края, готовым к изменениям, совместно создать замыслы моделей тьюторского сопровождения элективного пространства, а также осмыслить тьюторские практики, содержание и организационные формы которых специфичны для элективного пространства конкретной образовательной организации. Надо сказать, что само элективное пространство в последние несколько лет активно создавалось в школах города Пермь благодаря проекту «Муниципальная модель основной школы», построенному на разработке сетевого института ПРЭСТО «Основная

школа – пространство выбора» [1]. Проект получил поддержку не только в Перми, но и в школах края. Трудности на пути его реализации в части школ привели к его трансформации. Мне предстояло зайти в ту же основную школу, но, с другой стороны.

Что мы понимали на старте проекта? Мы понимали, что выбор профиля обучения для учащихся основной школы является одним из первых образовательных решений, которое имеет долгосрочные последствия. Подготовить учащихся к выбору можно. Необходимо создавать особые условия, в которых учащийся накапливает опыт принятия усложняющихся образовательных решений в ситуации выбора. Важно, чтобы этот опыт был осмысленным и оснащал подростка разнообразными инструментами адекватного выбора. Осмысление приобретаемого опыта возникает в диалоге со взрослым, который находится «рядом» с подростком. Не доминируя, не навязывая своей точки зрения, через вопросы, практики целеполагания и рефлексии тьютор осуществляет сопровождение обучающегося в его движении. Система тьюторского сопровождения является инструментом, который позволяет перевести отдельные действия по освоению элективных образовательных практик в ресурс учащихся основной школы для выбора профиля обучения.

Что вложили в содержание проекта?

В проекте участвуют педагогические команды: представитель администрации школы и педагоги. Каждая команда проектирует тьюторское сопровождение, исходя из существующей в учреждении или планируемой системы образовательных практик, предлагаемых на выбор обучающимся. Такими образовательными практиками могут быть

1. элективные курсы, учебные практики, реализуемые на базе школы или партнеров,
2. образовательные путешествия,
3. конкурсы, олимпиады, в т.ч. проводимые в открытом пространстве,
4. образовательные практики, предлагаемые подростку «за пределами школы» (курсы, мастер-классы, другое);
5. другое.

Участникам предлагаются для разработки различные аспекты тьюторского сопровождения:

- тьюторское сопровождение на этапе выбора элективных образовательных практик
- тьюторское сопровождение в процессе реализации выбора элективных образовательных практик
- тьюторское сопровождение на этапе рефлексии реализованного выбора элективных образовательных практик.

В рамках проекта команда разрабатывает и апробирует модель, в которую должны быть включены все аспекты тьюторских практик, разработанные с учетом форм и содержания элективного пространства, предлагаемого школой, представляет результаты апробации для экспертного обсуждения.

Что мы ждали от проекта?

В ходе реализации проекта административно-педагогическими командами участвующих площадок будут разработаны и апробированы

- замыслы моделей тьюторского сопровождения элективного пространства, созданного в школе,
- тьюторские практики, содержание и орг. формы которых специфичны для элективного пространства.

Участие в проекте приведет к росту профессиональной компетентности педагогов и руководителей апробационных площадок ФГОС ООО Пермского края по вопросам проектирования образовательного пространства, в котором есть необходимые и достаточные ресурсы для подготовки учащихся к выбору профиля обучения. Учителя и завучи школ приобретут тьюторские компетенции, необходимые для реализации замыслов в построении системы тьюторского сопровождения элективных образовательных практик.

С чем столкнулись в ходе реализации проекта?

Курсовая подготовка, предваряющая запуск проекта, прошла успешно. 40-часовые курсы «Основы тьюторского сопровождения» участники оценили высоко, отметив их практическую значимость. В ходе курсовой подготовки было минимум теории и максимум практикумов, тренингов на освоение тьюторских компетенций. Учились слушать и задавать вопросы, относиться безоценочно к позиции другого и удерживать профессиональную тьюторскую позицию. Каждая сессия – открытие новой технологии: «Образовательное путешествие»,

«Образовательная картография», «Технология личностно-ресурсного картирования «СоКРАТ». На защите выпускных работ стало понятно, что связь между преобразованием пространства в школе и востребованностью тьюторского сопровождения улавливается с различной степенью глубины ее понимания.

Далее происходил сбор заявок на участие в проекте. И вот тут произошел первый поворот (для меня неожиданный). В проект заявились и те школы, которые участвовали в курсах, и «новички». Таким образом, начиная с первого семинара, приходилось останавливаться на принципиальных вопросах, связанных с тьюторством: кто такой тьютор, чем занимается, чем отличается от психолога, классного руководителя и т.д., хотя все эти вопросы были проработаны на сессиях курсовой подготовки. «Старички» были безусловными помощниками в диалоге. И я стала рассматривать эту ситуацию не как препятствие, а как ресурс для развития проекта.

Четыре очных семинара составили основу проекта. На первом семинаре участниками были представлены практики тьюторского сопровождения на этапе целеполагания. Обсуждение практик позволило участникам семинара увидеть возможности и ограничения работы с целеполаганием обучающихся в условиях школы. Основные точки напряжения: как обустроить то место, где происходит обсуждение его целей в элективном пространстве; как не «перегнуть палку» в задавании вопросов; как зафиксировать результаты обсуждения и т.д. Практикум вопрошания расширил представления участников о роли и качестве вопросов в тьюторском сопровождении. [2]Почему? В нем конкретизировалась деятельность тьютора, обрела видимые очертания.

Второй семинар был направлен на разработку и обсуждение тьюторских практик сопровождения процесса реализации сделанного выбора. Каждая команда представляла свою практику. Это вызвало большой интерес. Все участники были активны в обсуждении практик тьюторского сопровождения и их особенностей. Из предложенных вопросов (см. ниже), наибольшую трудность вызвал вопрос № 3 (Что конкретно делает тьютор) и № 5 (В чем проявляется ответственность учащегося за сделанный выбор)

- Что выбирает учащийся (возраст)?

- В каком пространстве происходит выбор? (избыточность, вариативность, открытость, провокативность, неструктурированность)
- Что делает тьютор (конкретизация)?
- Как фиксируется выбор?
- В чем проявляется ответственность учащегося за сделанный выбор?

В который раз увидела, что участники достаточно легко могут общими словами описать практику. А вот конкретика, тонкости ускользают. Именно на втором семинаре зародилась идея не торопиться с моделями, а начать собирать кейсы, которые носят прикладной характер и максимально конкретизируют действия тьютора. Поэтому каждая команда получила задание к следующей встрече подготовить кейсы.

Третий семинар. Его цель - разработка и обсуждение тьюторских практик сопровождения учащихся на этапе рефлексии. В ходе семинара создавались и обсуждались кейсы, реальные тьюторские истории, позволяющие осмыслить возможности и ограничения тьюторского сопровождения на этапе рефлексии. Это был самый удачный семинар. Конкретика порождает вопросы, желание разобраться с частностями, увидеть тонкую грань между позицией тьютора и другими педагогическими позициями.

Проделанная за первое полугодие работа в рамках семинара позволила выявить несколько позитивных и негативных моментов, связанных с деятельностью педагогов в пространстве выбора учащихся.

1. Создание пространства выбора в школах происходит на разных параллелях на основе требований ФГОС ООО. Но трудности управления в избыточной, вариативной образовательной среде вызывают желание авторов (педагогов и администраторов) сузить это пространство и сделать его удобным для взрослых, а не для детей.
2. Участники проекта понимают назначение позиции тьютора в пространстве выбора, но наполнить эту позицию конкретными действиями затрудняются.
3. Тьюторскую позицию готовы удерживать разные по должности субъекты в школе: классные руководители, психологи,

заместители директора, но недолго, ограниченное время. Должность тьютора в большинстве школ не выделена в штатном расписании.

В связи с этим перспективы развития проекта вижу в том, чтобы

- набрать как можно больше кейсов, описывающих реальную практику сопровождения учащихся основной школы в пространстве выбора
- обобщить материал разных школ и описать несколько моделей тьюторского сопровождения в основной школе, удерживая признаки системности
- Разработать должностную инструкцию тьютора, отвечающую потребностям основной школы, разворачивающей пространство выбора.

В момент написания статьи происходит самое интересное. Команды школ присылают свои кейсы и готовятся к выступлениям на традиционной краевой научно-практической конференции по вопросам введения ФГОС в основной школе. Уверена, что секция конференции, посвященная тьюторскому сопровождению, будет одной из самых интересных.

Литература:

1. Основная школа – пространство выбора: концепция муниципальной модели основной школы г. Перми. – <http://meta.psu.ru/projectdev/>
2. Мансветова М.А. «50 000 знаков для тьютора», практика тьюторских компетенций, АНО ДПО «Сетевой институт ПрЭСТО», Пермь 2017г.



Место для читательских тезисов и размышлений

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ "ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ - "ХОЧУ ВСЕ ЗНАТЬ" В ГРУППАХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются возможности воспитателей с тьюторской позицией в детском саду как посредников между замыслами дошкольников и претворением детской инициативы в действительность на примере образовательной стратегии «Персонализация – «Хочу все знать»».

Все мы постоянно о чем-то думаем, размышляем, фантазируем. Не все идеи успевают принять четкую форму и получить развитие. Но взрослые люди при желании усилием воли могут заставить себя сконцентрироваться на доведении важной мысли до логического умозаключения. Дошкольники же несутся в постоянном мысленном потоке, у них возникает множество идей почти одновременно. Начиная воплощать одно, они могут тут же переключиться на другое. Поэтому очень важно, чтобы рядом находился чуткий взрослый, который сможет отразить множество замыслов и превратить хаос в упорядочивание. Безусловно, это не значит, что взрослый должен указывать ребенку, что важнее, полезнее и интереснее. Напротив, взрослый принимает на себя роль посредника, он как бы визуализирует мысли малыша, помогает ему увидеть все в новом свете и способствует развитию сюжета детских предположений.

В дошкольном учреждении воспитатель начинает выступать как посредник с самого раннего возраста. Малыши не сразу могут выразить свои потребности словами. Педагог стремится по жесту, мимике, другим эмоциональным проявлениям понять его и донести до мира желание крохи. Ребенок становится старше - функции воспитателя как посредника видоизменяются. Ребенок уже может озвучить свои мысли, но у него пока не всегда хватает опыта, чтобы воплотить в действительность все свои задумки.

В старшем дошкольном возрасте ребенок много пробует в

различных видах деятельности, начинает проявлять себя в качестве субъекта собственной деятельности. В разумно организованном сообществе дошкольники уже могут сформулировать цель и пытаются достигать ее в том формате, который задуман. Также дети размышляют, почему не всегда задуманное осуществляется, вычлениют причины, по которым результат не получился идеальным.

В нашем дошкольном учреждении создана творческая группа воспитателей с тьюторской позицией. В рамках реализации федеральной инновационной площадки мы разрабатываем направление «Персонализация НОД». Во время образовательного процесса воспитатели и специалисты детского сада предусматривают интерактивное пространство, во время которого у детей есть возможность построить свою образовательную стратегию. В течение оговоренного периода каждому ребенку предоставляется такая возможность. Уже внедрены такие модели как «Дом вопросов и ответов», «Полянка интересов», «Играй-сад», «Образовательные роли – «Хочу все знать», «Образовательный квест с учетом индивидуализации». Все эти модели предполагают тесное сотрудничество детей и взрослых. Педагог выступает посредником между задумкой воспитанника и желанным продуктом. Воспитатели стремятся проявить потенциал ребенка для решения поставленных им задач. Также следует отметить, что воспитывающие взрослые способствуют расширению спектра возможностей малыша, конкретизации требований к результату, подбору партнеров, средств и материалов для воплощения идеи. Существенным моментом является также и «обратное» посредничество: дошкольники своими вопросами, мечтами и особой логикой мышления «расшатывают» упорядоченное сознание педагогов, заставляют искать креативные подходы и открывать новые ресурсы.

Подробнее мы остановимся на стратегии «Образовательные роли – «Хочу все знать». Долгое время дети были лишь участниками образовательного процесса. В представленной модели ребёнок становится творцом своего обучения. У него появляется возможность не только получать знания от других, но и самому искать пути к получению нового, раскрывая свой интеллектуальный и творческий потенциал. Описываемый проект способствует сотрудничеству детей и взрослых,

признанию ребенка полноценным субъектом образовательных отношений, поддержки инициативы детей в различных видах деятельности. Основная идея стратегии: дети выбирают себе роли для осуществления их во время непосредственно образовательной деятельности.

На первоначальном этапе для детей и родителей проводятся вводные презентации: с воспитанниками – на утренних сборах, родителей знакомят с этим проектом на специальной встрече. Учитываются все пожелания, обговариваются правила, осуществляются пробные действия. Дети совместно с родителями изготавливают «Дневничок событий». Он может быть оформлен в любом стиле по желанию ребёнка. В ходе подготовки в дневничке могут фиксироваться записи с помощью взрослого, рисунки ребёнка по впечатлениям от происходящих событий, разные фотографии, связанные с реализуемым событием.

Еженедельно, в пятницу, на вечернем сборе определяется образовательная тема на следующую неделю. Детям предлагается подумать, хотели бы они принять активное участие в представлении этой темы. Воспитатель напоминает детям, какие роли они могут выбрать. Инструмент выбора представляет собой баннер. Последовательность действий: расстилается специальный баннер; дети произносят: «Вот волшебный наш кружок, поспеши скорей, дружок!»; ребёнок встает в пустой круг в середине; все произносят: «Раз, два, три – не робей, выбирай поскорей. Кем ты хочешь быть?»; ребёнок встает в тот кружок, который обозначает выбранную им образовательную роль на следующую неделю.

Предусмотрены такие варианты образовательных ролей, как *«Персональное сообщение»*. Ребенку дается возможность подготовить дома сообщение, рисунок, стихотворение, загадку на тему занятия и представить его всем остальным.

«Презентация книги-самоделки». Ребенок изготавливает в свободное время книгу-самоделку по теме проекта и представляет ее своим ровесникам.

«Репортер». Ребенок-репортер проводит тематический экспресс опрос у детей или родителей, затем сообщает результаты группе.

«Капитан группы». Капитан при работе в группе берет на себя функции распределения обязанностей между детьми, управления работой

в группе, по окончании работы презентует результаты работы всем присутствующим.

«Консультант». Ребенок заранее изучает тему занятия. Во время занятия педагог и дети обращаются к ребенку за консультацией : действительно ли это так или нет.

«Организатор». Ребенку поручается роль организатора. Он распределяет детей по группам, выбирает отвечающего (считалкой или мячиком), раскладывает необходимые материалы.

«Свой вариант». У ребенка есть возможность предложить свой вариант.

После выбора роли ребенком совместно с педагогом прочерчивается план действий на карте ресурсов : выбираются приемы достижения цели и определяется круг помощников для ребёнка. Сюжетная карта ресурсов вывешивается в месте и на уровне доступа детей и родителей. Ребёнок самостоятельно отслеживает время и путь своей подготовки. Родители также осуществляют контроль выполнения схемы и беседуют об этом с ребёнком.

В пятницу на вечернем сборе дети вместе с воспитателем подводят результаты своей деятельности, отмечают свои успехи, дают себе пожелания на будущее. Результаты взаимосвязанной работы ребёнка, педагога и родителей фиксируются в личном Дневничке событий ребёнка. По окончании каждого мероприятия ребёнок оценивает себя с помощью «Светофорика»: красный – не понравилось, жёлтый – что-то не успел доделать, зелёный – всё получилось и ребёнку понравилось.

В течение года педагог отслеживает активность и результаты выступлений детей, отмечая уровни по определённым критериям для детей 4-5 лет, 5-7 лет. С помощью таблицы педагог и родители могут увидеть, какие личностные качества у ребёнка сформированы достаточно, а в чём нужно помочь ребёнку.

Мы выбрали несколько параметров и провели диагностические процедуры, позволившие нам оценить эффективность реализации данной образовательной стратегии.

	Устная речь			Любознательность			Принятие решения			Инициативность		Способность выбора			
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
Вводный	19	66	14	38	52	9	9%	47	42	9%	33	57	38	52	9

этап	%	%	%	%	%	%		%	%		%	%	%	%	%
Заключительный этап	42%	47%	9%	66%	28%	4%	28%	52%	19%	28%	52%	23%	76%	23%	0

Как мы видим, по всем показателям результаты заключительного этапа были улучшены.

Реализуя в дошкольном образовательном учреждении стратегию «Персонализация – «Хочу все знать», мы обеспечиваем условия, необходимые для создания образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированные на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающие социальную ситуацию развития.

Литература:

1. Арушанова А., Юртайкина Т. Сценарии активизирующего общения // Дошкольное воспитание. - 1994. - № 32; 1995. - № 2. - 47 - 50.
Бондаренко А.К. Формирование социальной активности дошкольников посредством дидактических игр // Дошкольное воспитание. - 1987. - № 3. - 23 - 26.
2. Михайленко Н., Короткова Н. Модель организации образовательного процесса в старших группах детского сада // Дошкольное воспитание. - 1995. - № 9. - С. 59-65.
3. Б.Д. Эльконин «Теория тьюторства: поле и задачи посреднического действия. <https://allrefrs.ru/1-36488.html>



?

Место для читательских тезисов и размышлений

РОЛЬ ВОЛОНТЕРОВ И НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ДЕТЕЙ ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Автором рассматриваются основные элементы социально-образовательных траекторий детей, оставшихся без попечения родителей; роль некоммерческих организаций и волонтеров в их реализации; перечислены основные особенности работы с данной группой детей и формы работы; приводятся успешные примеры комплексной работы.

Сиротство является одной из наиболее значимых социальных проблем в России. Несмотря на то, что государство предпринимает меры, направленные на изменение системы работы - уход от формата содержания ребенка в детском доме к максимально быстрому усыновлению (в 2017 году численность детей, состоявших на учете, сократилось на 15%, а с 2005 года в 3,7 раза), большое количество детей остаются проживать в прежних условиях. По данным Минобрнауки на 30 декабря 2017 год число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составляет 50,2 тыс. человек. В группу, которая усыновляется реже других, попадают подростки.

Жизненные обстоятельства, в которые попадают дети, и условия их проживания в детском доме, вызывают у них трудности в последующей социализации. Под социализацией мы понимаем процесс интеграции индивида в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение её социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ему успешно функционировать в обществе[1].

К жизненным обстоятельствам можно отнести потерю родителей в связи с несчастным случаем или болезнью, жестокое обращение взрослых, сексуальное насилие, алкоголизм, наркоманию, изъятие ребенка из семьи, помещение его в интернат и многое другое, что формирует у него чувство незащищенности и снижает уровень доверия к

миру. Условия проживания в интернате, несмотря на ряд преимуществ для многих детей, также имеет особенностей и откладывает свой отпечаток, а именно отсутствие своего пространства, постоянное нахождение в условиях коллектива, групповое воспитание, дефицит общения ребенка со взрослыми и частая их смена, жесткий регламент и распорядок дня, недостаточная психолого-педагогическая подготовка воспитателей.

Таким образом, мы понимаем, что данные ситуации и условия задают определенные требования для развития, подготовки и адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, к реальным жизненным условиям и включают в себя процесс разработки и реализации

1. Образовательных траекторий (формирование содержания обучения и реализация образовательных программ, маршрутов, использование педагогических и организационных технологий, учитывая особенности ребенка с целью повышения образовательных результатов);
2. Социальных траекторий, включающих социальную адаптацию и интернализацию социальных норм и ценностей личности, принятие их «как своих» (проведение мероприятий и образовательных программ, направленных на повышение мотивации к обучению в школе, саморазвитию и труду, ведению здорового образа жизни, занятию спортом и творчеством, формированию бытовых навыков и пр.)

Учитывая вышесказанные особенности проживания ребенка и систему образования в России, говорить о реализации траекторий только силами детского дома или образовательной организации не представляется возможным. Поэтому в настоящий момент основными соратниками в обучении и агентами влияния в процессе социализации выступают некоммерческие организации и волонтеры, которые на постоянной основе взаимодействуют с воспитанниками детских домов и играют большую роль в реализации социально-образовательных траекторий.

Для большого количества некоммерческих организаций оказание помощи детям-сиротам является одним из приоритетных направлений деятельности. Они привлекают ресурсную помощь коммерческих

компаний или меценатов, экспертов, профессиональных психологов и педагогов, организуют деятельность волонтеров для реализации социальных проектов и образовательных программ, которые, как правило, реализуются в следующих форматах

1. Наставничество — индивидуальное сопровождение волонтером ребёнка в течение длительного периода. Волонтер-наставник встречается с ребёнком один раз в неделю, приглашает его к себе на работу, или учит готовить еду, или гуляет с ним, ходит в кино, театр, кафе.
2. Программы социальной адаптации (подготовки детей к различным жизненным условиям) направлены на формирование у детей новых навыков, которые будут полезны им в повседневной жизни или после выпуска из детского дома. Волонтеры учат детей вести домашнее хозяйство, распоряжаться деньгами, делать покупки в магазинах, готовить еду, многим другим необходимым навыкам. В выходные дни или в дни каникул волонтеры организуют встречи с детьми в формате тренингов, мастер-классов, игр. Добровольцы стремятся привлечь к участию в этих мероприятиях всех детей с учётом их физических и возрастных особенностей.
3. Образовательные программы предполагают помощь детям в подготовке к экзаменам в школе и/или репетиторское сопровождение по различным учебным предметам. Обучение, как правило, проходит дистанционно с использованием ресурсов сети Интернет. Поэтому дети и волонтеры могут быть из разных городов. Работа с детьми в рамках обозначенных программ проходит в индивидуальном или групповом формате.

Удачным примером системной работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, являются программы благотворительных фондов. Например, БФ «Арифметика добра» реализует несколько программ:

- Программа «Наставники» - индивидуальное сопровождение ребенка, направленное на раскрытие личностного потенциала и подготовке к самостоятельной жизни;
- Программа «Компас» - групповая подготовка выпускников детских домов, включает социальные и психологические тренинги, а также профориентацию;

- Программа «Шанс» - дистанционная образовательная программа онлайн-обучения детей-сирот. Реализуется с целью повышения образовательных результатов, подготовки детей к успешной сдаче выпускных экзаменов в школе и для поступления в колледжи и ВУЗы в соответствии с интересами и способностями ученика. За 3 года реализации программы прошло 54 600 уроков – 54600, охвачено 1264 детей, из них актив составил 895 человек (занимались больше 20 уроков и/или посетили 3 и более тренинга).

Помимо работы с детьми организация проводит подготовку приемных семей и сопровождает их, выстраивает коммуникации и обучает сотрудников интернатов.

Но далеко не все организации или волонтерские группы осуществляют комплексную поддержку детей по всем направлениям. Как правило, они фокусируются на чем-то одном или исходят из собственных ресурсных возможностей. Под ресурсами мы понимаем материальную базу : возможность привлекать профильных специалистов, закупать оборудование, обеспечивать необходимыми технологиями детские дома для реализации программ, а также навыки волонтеров, на которых может строиться вся программа. Несмотря на пользу проводимых мероприятий, программы реализуются выборочно, деятельность осуществляется хаотично и часто не охватывают все элементы социально-образовательного сопровождения. Единая технология подготовки детей, а также кооперация между некоммерческими организациями, детскими домами, школами могли бы дать качественно другой результат.

Литература:

1. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко Большой психологический словарь. Санкт-Петербург, 2004.
2. В.А. Глазков, О.Л. Миронова, Е.А. Шестакова Система сопровождения процессов социализации и социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: метод.рекомендации. Иркутск, 2017, с. 13-16.
3. В.В. Богданова Траектории социализации как социологический феномен. Социология и жизнь. Москва, 2009.



Место для читательских тезисов и размышлений

*Монасевич З.Л.
Кириллова С.Л.*

ВОЗВРАТ К СВОИМ ИДЕЯМ КАК ВЫХОД К НОВЫМ МАСШТАБАМ ПОНИМАНИЯ

В статье описан феноменологический опыт углубления понимания, расширения предметных областей и знаний, исходя из детских проб. Здесь показано, как детско-взрослое пространство меняется из пространства, придуманного в пространство живой мысли и импровизации.

Высокий темп появления новых технологий, быстрый обмен информацией ставят перед человеком вопросы: Как выжить в таком ускоряющемся мире, не потеряв себя и воссоздавая целостность мира? Как сохранить свои человеческие качества? Как прожить свою жизнь с ощущением, что моя жизнь хороша, наполнена, маняща и ее хочется жить? Какое мое место в этом мире? Как осмыслять такой скоростной поток и стоит ли это делать? Какого качества становится мое общение в этом потоке?

Эти вопросы встают не только перед взрослыми людьми. Дети все больше втягиваются в эти процессы. Гаджеты становятся естественными приборами нашей жизни, люди чаще смотрят в них, чем в глаза друг друга; чаще пишут СМС, чем говорят по душам. Разнообразные теории влетают к детям, а они не успевают даже вникнуть, не то, что понять

полученные идеи, поэтому принимают на веру, без сомнения и обсуждения.

На нашем проекте «Юные исследователи», который реализуется уже 6 лет в летние каникулы, мы поставили себе задачу более глубокого проживания последней сессии. Исходили мы из предположения, что порождение детьми своих миров, способов действий, вживание в придуманное и найденное ими, представление и коллективное обсуждение, а затем возвращение к их мирам с новыми задачами и фокусами рассмотрения проявят новые детские смыслы, понимания, области интересов и явят новые реальности для детей.

Темой 6-ой сессии стало «Движение». Это понятие исследовалось с разных сторон : физической, биологической, социальной, философско-психологической и др. В первый день участники решали «Ноогеновскую задачу»³ [1, с.87] «Представьте себе мир, в котором дует постоянный сильный однонаправленный ветер. В этом мире есть природные объекты, живые существа, в этом мире могут быть дома и города. Опишите этот мир, придумайте приспособления, с помощью которых жители этого мира могут перемещаться».

Ребята приступили к совместному мозговому штурму, где совершали три действия:

- -свободное полагание
- размышление как умение видеть последствия собственных «полаганий»
- принятие решения за свою свободу и мышление: выбор того или иного хода, построение отношения к создаваемому продукту и отстаивания своего мира. [1, с.88]

Придуманные миры были представлены на общее обсуждение. Все дети выделили физические особенности своих миров, качества рельефа,

3 Ноогеновские задачи» или учебные задачи предельного типа были впервые придуманы в 1988 г. преподавателями и студентами Красноярской краевой летней школой. Суть задачи — совместное построение мира в непривычных условиях.

свойства животного и растительного мира, придумали технические приспособления. Только одна команда подростков создала карту своего мира. Эта физическая карта-схема с условными обозначениями, которая была выполнена, исходя из условий задачи. Она была сделана вне масштаба (это не было обязательным). Стоит отметить, что для обозначения объектов были использованы как стандартные условные знаки, применяющиеся при построении планов местности, например, такие как озера, реки, растения, болота, различные формы рельефа, так и разработанные собственные знаки, отражающие специфику заданного мира, например обозначения ветрогенераторов, кратеров, образовавшихся на месте падения метеоритов и. т.д. Данная схема понятна в восприятии, читабельна и информативна. Она отражала в первую очередь физико-географические особенности, заданного природно-территориального комплекса, и их влияние на возможность существования и специфику ведения хозяйственной деятельности населением. В ходе обсуждения результатов выполненной работы участники данной команды в своем выступлении постоянно обращались к своему картографическому произведению, что помогало другим участникам лучше представлять и понимать взаимосвязи между природой и человеком в рамках этого мира.

Вторая половина первого дня и второй день позволили продолжить дальнейшее погружение в тему «Движение». За это время ребята создали и испытали свои модели, сходили в экспедиции по изучению движений в природе, создали и поняли технические конструкции в лабораторной работе.

Третий день начался с историко-экономической игры. Здесь участникам надо было заработать деньги, либо трудясь в мастерских разных стран, либо торгуя между странами. Игру мы разбили на два такта. В первом такте дети осматривались, осваивались в игре, вырабатывали какие-то тактики зарабатывания, вписывали себя в игру.

По окончании первого такта участники - дети собрались для обсуждения найденных ими способов заработка.

Сначала делились своими находками ребята, которые зарабатывали одни (индивидуальные предприниматели).

Потом выступали те участники, которые работали вдвоем,

усиливая друг друга. Последними поделились своими наработками подростки, которые создали корпорацию с разделением труда. Как оказалось, именно они и заработали в первом такте больше всего денег.

Во втором такте игра пошла живее, дети разных возрастов (в проекте участвовали дети от 7 до 15 лет) стали образовывать пары или корпорации по 3-4 человека. Интересно, что даже в парах у младших участников стала появляться тенденция к распределению обязанностей. Первая же корпорация подростков после обсуждения усложнила свое внутреннее управление, увеличила состав работников, сохраняя распределение труда, стала играть более азартно и применять неординарные ходы для заработка. Например, договаривались с купцами из страны, что хором споют песню, за это товар будет продан им по меньшей цене. Эти ходы подхватили другие участники, а организаторы тоже включились в этот азартный поток и стали менять условия игры по ее ходу, например, объявляя скидки и акции.

Остановка в середине игры на обсуждение первого такта обогатила всех игроков независимо от возраста, позволила во втором такте смелее экспериментировать и пробовать новые варианты кооперации, новые способы заработка, чутко относиться к идеям других участников и мобильнее включать замеченные идеи в свою деятельность.

Историко-экономическая игра породила детские вопросы, которые разбирались на мастерских. Это позволило детям выбрать свой вопрос — интерес. Например, почему отличаются внешности людей разных национальностей? Как влияют языки разных народов друг на друга? Как происходили открытия новых стран и земель? Как, когда и где появились деньги?

Напитавшись разными впечатлениями к концу третьего дня, ребята вернулись к своим мирам, которые были созданы в первый день. Было новое задание «Каковы отношения между жителями вашего мира? Чем могут заниматься и как могут помогать друг другу?»

Все младшие школьники вышли на доработку своих миров, дополняя их социальными отношениями. Среди подростков две группы не смогли вернуться к своим мирам и продумать социальные аспекты их миров, только одна группа плотно ушла в работу. Это была группа, которая в первый день создала карту. Ребята развернули

картографическую работу, в которой осветили политические, национальные, религиозные особенности своего мира, показав связь этих аспектов с физическими особенностями данного мира.

Командой были представлены две новые карты-схемы. Они были сделаны на основе предыдущей карты. Территория и взаимное расположение объектов относительно друг друга осталось неизменным. Сразу выделялось, что данные картографические произведения отражали экономико-географическую специфику мира.

Первая схема демонстрировала особенности размещения населения. С помощью количественного фона была отображена плотность населения, различных территорий мира с заданной шкалой. Благодаря этому мы узнали для каких территорий имеется показатель плотности меньше 50 чел/км², а для каких более заселенных территорий характерен показатель более 500 чел/км². Если в первый день условные обозначения городов не отражали их размер, то в этой схеме уже был использован знак «пунсон» с указанием численности населения, что позволило нам понять, что здесь в основном крупные города численностью от 500 тыс. чел. до более 1000000 чел. Карта была дополнена обозначением дорог, железнодорожных путей между городами, а с помощью знаков движения были обозначены морские пути, связывающие различные территории.

Вторая карта «Распространение религий» давала представление о том, что жители этого мира исповедуют такие направления как аршанство, капибаранство и южное язычество. Были показаны ареалы распространения данных религий.

Обе карты-схемы сопровождалась пояснительным текстом и рисунками, на которых были изображены жители различных территорий, что позволяло узнать их внешние отличия друг от друга. Для каждой территории был указан государственный строй: монархия, республика, с указанием их видов, абсолютная или ограниченная, президентская или парламентская (хотя в школьной географии с этими понятиями более детальное знакомство происходит в 10 классе). Также были раскрыты и финансово-экономические отношения как внутри каждой отдельной территории, так и между друг другом.

Достраивание своего мира так увлекло подростков, что они

остались после отведенного времени и пришли раньше всех на другой день, чтоб доделать свою работу.

Представляли ребята свою работу для всех участников, чем вызвали большое внимание у младших школьников. Младшие задавали уточняющие вопросы, например, чем отличается конституционная монархия от абсолютной? В чем разность монотеистической религии от язычества? Берет ли капибарянство свои идеи из буддизма?

При анализе этой работы с детьми младшие участники отметили, что хотели бы слушать и другие работы старших и участвовать в их обсуждении. Ведь в результате были прояснены новые непонятные слова, появились новые области знания, о которых младшие даже и не задумывались. А трудность понимания вызвала у младших участников только радость интеллектуального напряжения.

Ребята из команды подростков, которые представили свой мир, отметили, что понятие «движение» расширилось. Они поняли, что движение воздействует на все аспекты жизни, например, движение в природе влияет на быт, политику и культуру людей. Отметили, что интересно наблюдать, как происходит движение в группе от слова к идеям и их воплощению. Для ребят оказалось важным их взаимодействие в команде. Ощувив свою сплоченность через разность характеров в работе, подростки почувствовали, что вместе они могут сделать что-то грандиозное. Для ребят важным стала способность к спонтанности, веселой игре ума, выход в состояние, как при джазовой импровизации.

Таким образом, мы увидели, что наше предположение о появлении новых аспектов и ресурсов происходит после осознанного перерыва. Возврат к работе после обсуждения — осмысления позволил задать появление новой энергии и азарта в дальнейшем, создать пространство для порождения инициативных действий как детей, так и взрослых, тем самым изменив заданное пространство из придуманного в живое и меняющееся.

Литература:

1. Образование за пределами обыденного: событие действия, событие учения — событие себя/ Коллектив авторов. - 2-е изд. - М. : Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2017



Место для читательских тезисов и размышлений

Никуличева Н.В.

ДИСТАНЦИОННОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА

Статья посвящена описанию деятельности дистанционного преподавателя, которым может стать тьютор после необходимой подготовки. В статье предложен перечень основных компетенций преподавателя при работе в системе дистанционного обучения, дан проект описания деятельности дистанционного преподавателя для отражения в профессиональном стандарте.

Деятельность тьютора многогранна и, по мнению работодателя, порой, бесконечна. С бесчисленными трактовками понятия «тьютор» приходилось встречаться с начала 2000-х годов в школах и ВУЗах. С легкой руки ЛИНКа в наше образование вошло слово «тьютор» и сразу же обрело свободу в понимании сущности. Особенно часто его стали использовать в области дистанционного обучения в понятии «дистанционный преподаватель», «консультант», «организатор», «технический специалист» и др. Существовало понимание тьютора как «переводчика» между преподавателем и дистанционными обучаемыми, тьютора также называли «не очень квалифицированным специалистом», предполагая именно организационную посредническую деятельность.

Между тем было четко определено понимание «дистанционного

преподавателя». Он должен быть «специалистом по образовательным телекоммуникациям, способный организовать и осуществлять дистанционное обучение» [1] и «ведущий обучение дистанционно, обладающий знаниями в области информационных технологий, учитывающий специфику дистанционного обучения, психологические особенности взаимодействия с учащимися в процессе дистанционного обучения» [2].

Однако институты повышения квалификации принимались за подготовку тьюторов на курсах повышения квалификации, не вникая в разницу между тьютором и дистанционным преподавателем. И до сих пор даже после появления нормативной базы должности «тьютор» встречается разное понимание этой должности. Традиционный вопрос, который можно услышать от руководителей образовательных организаций при обсуждении тематики подготовки слушателей в области дистанционного обучения: «Вы готовите тьюторов?» - «А кто вам нужен конкретно?» - «Люди, которые будут регистрировать слушателей и отвечать на звонки, если у них будут технические проблемы». Или второй вариант ответа: «Тьюторы нужны для проверки заданий и занесения оценок в электронный журнал». Вся эта путаница продолжается вот уже второе десятилетие.

По мнению Абрахама Маслоу, у каждого есть потребность стать лучшей версией самого себя[3]. Возможно ли у тьютора сформировать компетенции дистанционного преподавателя? При чем речь идет не о каком-то конкретном предмете, а о методике разработки дистанционного курса и его проведении, чтобы тьютор уверенно мог работать в системе дистанционного обучения.

Под *дистанционным обучением* (ДО) понимается педагогическая деятельность, в рамках которой организуется интерактивное взаимодействие как между обучающим и обучаемым (обучающимся) или обучаемыми (обучающимися), так и между ними и интерактивным источником информационного ресурса (например, web-сайта или web-страницы), отражающего все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемое в условиях реализации возможностей информационных и коммуникационных технологий[4].

Под *системой дистанционного обучения* понимается педагогическая система, включающая проектирование, организацию и проведение учебного процесса в контексте выбранной концепции с учетом специфики дистанционного обучения[5].

Система ДО предусматривает проведение систематических занятий с обучаемым с использованием средств коммуникаций и образовательных ресурсов сети Интернет (веб-квесты, телеконференции, виртуальные дискуссии, ситуационный анализ, проекты и т.д.). В условиях быстро развивающихся технических решений для проведения ДО преподаватель получает возможность автоматизировать деятельность обучаемого, используя новые технологии представления информации (инфографика, скрайбинг, интеллект-карты, скетч, сторителлинг, временная шкала, дополненная реальность и т.д.), а также разные виды тестов, интерактивные формы, автоматические опросы.

Для эффективной работы в системе ДО преподаватель должен быть компетентен не только в области классической педагогики, но и иметь базовую информационную грамотность работы в сети Интернет и быть компетентным в методике организации и проведения дистанционного обучения. С этой целью организовывается и проводится *подготовка преподавателей* на курсах повышения квалификации. Однако анализ опросов преподавателей, обучившихся на курсах по подготовке для работы в системе ДО, показал, что наряду с несомненным позитивным опытом, традициями и значительным педагогическим потенциалом в существующих сегодня курсах повышения квалификации (ПК) имеется и ряд недостатков: бессистемная подача теоретического материала, изучение технологических процедур по работе в одной системе, минимальное изучение практической стороны вопроса, наличие информации рекламного направления, отсутствие контакта с преподавателем в течение курса, преобладание технического содержания над методическим, разный уровень сложности программ.

Необходима магистерская программа для системной работы с бакалавром педагогических наук, компетентном в содержании преподаваемого предмета и методике его преподавания. Учитывая возрастающий спрос на дистанционное обучение, магистерскую программу по подготовке тьюторов возможно обогатить методикой

дистанционного преподавания.

С целью конкретизации деятельности преподавателя, работающего в системе ДО, и повышения качества его подготовки разработан Проект профессионального стандарта «Педагогическая деятельность в области дистанционного обучения», который представляет собой характеристику квалификации, необходимой преподавателю для работы в системе ДО. В рамках обобщенной трудовой функции преподавателя «Преподавание учебной дисциплины (курса) дистанционно» при работе в системе ДО выделяются следующие трудовые функции и трудовые действия (см. таблицу).

Трудовые действия преподавателя в системе ДО

N п/п	Трудовые функции	Трудовые действия
1.	Организация дистанционной учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) образовательных программ.	Разработка моделей дистанционного обучения по освоению преподаваемого учебного предмета, курса, дисциплины (модулей) образовательной программы.
		Разработка административной и организационной документации дистанционного курса.
		Адаптация теоретических, практических и контрольных материалов дистанционного курса к уровню обучаемых.
2.	Дистанционное преподавание учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) по образовательным программам.	Проведение учебных занятий с обучающимися в дистанционном режиме по методическому материалу, созданному разработчиком дистанционного курса.
		Контроль и оценивание (дистанционно) учебной и исследовательской деятельности учащихся с применением электронных форм документации.
		Управление коммуникативной деятельностью обучаемых, соблюдение сетевого этикета.
		Оценка качества обучения предмету (дисциплине, курсу) обучающихся, учитывая освоение ими знаний, овладение умениями, применение полученных навыков, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса.
		Сотрудничество с разработчиком курса, педагогом-куратором, психологом, с родителями

N п/п	Трудовые функции	Трудовые действия
		или лицами, их заменяющими.
		Самообразование и самооценка педагогической деятельности.

Данный перечень трудовых функций и действий является достаточным для достижения главной цели работы преподавателя в системе ДО – создания оптимальных условий для развития у обучающихся информационной, деловой и социальной компетентностей как основных, определяющих конкурентоспособность профессионала на рынке труда и успешную самореализацию современного человека в различных областях деятельности. Для описания каждого трудового действия разработан перечень необходимых знаний, умений и других характеристик, что составляет квалификационные требования к преподавателю для работы в системе ДО, основанные на изучении круга решаемых им задач и его видов деятельности. На базе описанных умений выделены основные компетенции дистанционного преподавателя.

В рамках организации дистанционной учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) образовательных программ к числу основных компетенций преподавателя для работы в системе ДО следует отнести:

- способность методического проектирования учебного процесса посредством построения моделей дистанционного обучения;
- умение разработать различные виды организационной документации для проведения дистанционного курса с учетом используемых форм и средств;
- готовность к разработке электронного контента, включая различные виды педагогического контроля в системе ДО, проектирования системы дистанционной оценки качества контрольных заданий, умения выбора программного обеспечения и технологий проведения контроля при ДО.

В рамках дистанционного преподавания учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) по образовательным программам к числу основных компетенций преподавателя для работы в системе ДО следует отнести

- владение формами организации дистанционного обучения, методами, использованием адекватных им средств коммуникаций на практике;
- способность к проведению дистанционного контроля обучающихся;
- готовность к проведению учебных мероприятий с учетом психологических особенностей поведения обучающихся в виртуальной среде;
- способность к организации и проведению рефлексии, анкетирования дистанционных обучающихся;
- компетенции организационной деятельности при ДО, в том числе умение анализировать учебную ситуацию, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений преподавателей и обучающихся;
- компетенции самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации (социальные сети, виртуальные профессиональные сообщества, электронные библиотеки, виртуальные миры, технологии веб 2.0 и др.), способности оценивать собственные профессиональные возможности в области совершенствования ДО, навыки самоорганизации.

Особенностью подготовки преподавателя для работы в системе ДО являются дистанционные курсы с подбором заданий на измерение данных компетенций, способы взаимодействия преподавателя и слушателя курса, использование преподавателем методов и адекватных им организационных форм, реализуемых в сети Интернет[6].

Известно, что для эффективного проведения дистанционного обучения преподавателю необходимо управлять учебной деятельностью обучаемых, контролировать и комментировать их контрольные и творческие работы, выступления в форуме, осуществлять мониторинг процесса обучения, а слушателю дистанционного курса, в свою очередь, нужно иметь возможность интерактивного общения в устной и письменной форме как формального (при выполнении заданий), так и неформального (со слушателями курса, коллегами, преподавателем), а также осуществлять само- и взаимоконтроль, иметь возможность

запросить помощь на подготовительном этапе, осуществлять рефлексию собственной учебной деятельности.

Реализация дистанционного курса сопровождается и заканчивается контролем успеваемости слушателей с помощью различных средств ИКТ: электронной почты, телеконференций как асинхронных (форумов, вики-вики, списков рассылки, твиттер), так и синхронных (чаты, видеоконференции), взаимоконтроля внутри учебной группы, самоконтроля. Основная цель контроля в рамках обучения на данном курсе – выявление уровня сформированности компетенций слушателей при создании образовательных продуктов – фрагментов своего будущего дистанционного курса (план, структура, инструкция для учеников, каталог ссылок и т.д.), а также владение организационными формами и методикой применения средств ИКТ на разных этапах обучения в курсе. Текущий и итоговый контроль данного курса представлен в виде заданий со свободно конструируемым ответом (дискуссии в форуме, резюме в блогах, круглый стол в режиме телеконференции, чат-консультации, веб-квест по предмету и т.д.).

Организационно-педагогическое обеспечение подготовки преподавателя для работы в системе ДО включает нормативно-правовую документацию, перечень компетенций, модель курса повышения квалификации, программу, содержание курса и описание этапов его проведения.

В перспективе необходима разработка системы аттестации и сертификации преподавателя ДО, открытие центров оценки квалификаций преподавателя ДО.

Литература:

1. Хуторской А.В. Интернет в школе: Практикум по дистанционному обучению. - М.: ИОСО РАО, 2000.— 304 с.
2. Теория и практика дистанционного обучения. Под редакцией д.п.н., профессора Е.С. Полат. – М.: «Академия», 2004.
3. Маслоу Абрахам Гарольд. Дальние пределы человеческой психики /Перев. с англ. А.М. Татлыдаевой; Научн. ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. — Спб.: Издат. группа «Евразия», 1997. — 430 с.
4. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / составители И.В. Роберт, Т.А. Лавина.- М.: Бином. Лаборатория знаний, 2012. – 69 с.

5. Педагогические технологии дистанционного обучения. Под редакцией Е.С. Полат. – М.: «Академия», 2008
6. Никуличева Н.В. Подготовка преподавателя для работы в системе дистанционного обучения / Н.В. Никуличева. – М., 2016. – 72 с. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / ФИРО; Вып. 4).



Место для читательских тезисов и размышлений

**Монасевич З.Л.
Фаткулина А.Р.**

**ДИНАМИКА ВКЛЮЧЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В
ДЕТСКО-ВЗРОСЛУЮ ПОИСКОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

В статье показана динамика включенности и активности⁴ детей и взрослых в совместной поисковой деятельности как основные качества посреднического действия. Это освещено на материале анализа тьюторского опыта работы экспедиции на природу младших школьников, где указаны изменения качества детского-взрослого общения.

4 Из статьи Архипов Б. А., Эльконин Б. Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия // «Антропопраксис». Ежегодник гуманитарных исследований. – 2011. – С. 5-16.

Современные дети, учащиеся начальной школы, живя в городских условиях при быстром темпе жизни, перестают наблюдать за живой природой, теряют интерес к объектам природы как частям единого с ними мира. Ощущение единения с миром свойственно этому возрасту, но именно оно уходит из жизни ребенка, заменяясь жизнью с гаджетами. Природа становится фоном детского восприятия и редко попадает в его фокус. Поэтому у учеников уменьшается опыт ощущений во вкусе, запахе, осязании и своём движении. Дети младшего школьного возраста большое количество времени проводят в школе (учебная и внеурочная деятельность), поэтому контакт с родителями становится более формальным, что не позволяет ребенку чувствовать заинтересованность родных в своих открытиях и наблюдениях. Часто семья мало уделяет внимания объектам и явлениям природы на прогулках, в походах, летом на отдыхе, не проявляя искренней заинтересованности в исследованиях мира своих детей.

На нашем летнем образовательном проекте «Юные исследователи», сессии «Чудеса движения», мы вместе с детьми увлеченно наблюдали и обсуждали свои открытия за миром живой природы, задавали вопросы и искали ответы на них. Нашей задачей было вовлечь, включить младших школьников в исследование объектов природы. Но задачей было и увлечься самим взрослым, чтоб вместе проживать совместный поиск и ответы на возникающие вопросы.

По словам Выготского Л. С., «расстояние между уровнем актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами» [2, с.143]. По мнению Б.Д. Эльконина, «в деятельностном подходе ... практикуются и изучаются особые, субъектные формы вовлечения, включения индивида в жизненную ситуацию. Способы вовлечения и включения суть опосредствование и посредничество. Задание посредничества – включение индивида действием, вернее, построением действия» [1, с. 5].

Участникам проекта было предложено несколько направлений для исследования вместе со взрослыми: реки, птицы, растения, воздушная масса и насекомые. Наша команда выбрала самых маленьких жителей

планеты – насекомых.

Получив задание «понаблюдать за движением насекомых, зарисовать и записать свои наблюдения», группа отправилась на луг.

В начале экспедиции дети и тьюторы были в отчуждённых отношениях – задание детьми воспринималось формально, так как ученики спокойно, без энтузиазма отреагировали на полученное задание. У взрослых в начале работы тоже не было азартного настроения на работу.

На лугу тьюторы увидели, как учащиеся самостоятельно начали наблюдать за насекомыми. Взрослые включились в детскую работу, тем самым разожгли интерес у всех участников группы. Здесь мы видим, как преодолевается у взрослых инерция прежнего состояния летнего расслабления и форм поведения учителя (дал задание — выполняйте).

Школьники вели записи, объясняя, как передвигаются насекомые, выражали свои собственные волнующие их мысли, сомнения и наблюдения за бабочками и муравьями. Очевидно, что дети преодолевают свою инерцию — двигаться как ученики, которые выполняют задание формально, потому что оно задано, и переходят к движению по своему естественному любознательному пути.

Самые маленькие ученики группы наблюдали за муравьями, задавали по ходу наблюдения свои немало важные вопросы. Например, «Из чего муравьи делают свои муравейники?» Чтобы ответить на этот вопрос, мы стали искать муравейники, показывая ценность детского вопроса и совместного поиска ответа на него.

Ребята младшего школьного возраста смогли передать на листе бумаги действия муравья, сидящего на пне. При этом детей заинтересовало «Откуда ползут муравьи? Где находится муравейник? Почему они ползут, зачем и куда?» Дети не только зарисовали траекторию перемещения муравьев, но и шагами попытались измерить, на какое расстояние муравьи отползают от муравейника.

За время изучения траектории перемещения муравьев у детей и взрослых наблюдалась максимальная сосредоточенность и включение в процесс исследования. Так от сиюминутной активности вся группа стала переходить в удержание и «продление» своего наивного исследования. Так в статье Архипова Б.А. и Эльконина Б.Д. сказано про посредническое действие, что «именно переходы в «длени», например, побуждения

являются нашими акцентами» [1, с.8]

В группе возникла общая активность: задавались вопросы как детьми, так и тьюторами. В живом эксперименте искались ответы. Возникающие вопросы становились новыми поворотами общего изучения мира муравьев, давали возможность пробовать все новые и новые действия: то измеряли шагами расстояние от муравья до муравейника; то рассматривали, из чего состоит муравейник; то наблюдали, как муравьи несут гусеницу и др. Мир природы в этих поворотах становился все проявленное для участников исследования.

В ходе такой живой работы в группе возникло общее смысловое поле, где всем участникам была интересна жизнь муравьев, где у каждого было свое место и поле деятельности в совокупном действии, где каждый проявлял свои способы изучения (кто-то спрашивал, кто-то шагал, кто-то считал шаги, кто-то зарисовывал этот путь, а кто-то высказывал сомнения о правильности опыта и др.).

В эксперименте, возникшем в данной экспедиции, дети и взрослые получили новые знания и ощущения.

Итогом нашей экспедиции стали

- рисунки, нарисованные детьми;
- написанные тексты;
- выступления со своими открытиями перед другими участниками проекта на общем обсуждении.

Благодаря насекомым, мы увидели динамику детско-взрослых отношений:

из разрозненной группы команда объединилась, возникла сплочённость на новых интересах;

открыли друг в друге новые положительные качества;

появилась возможность делиться новыми открытиями, инсайдами, связанными с нашей общей работой;

получили удовольствие от совместного наблюдения за насекомыми, ползая, нюхая, трогая их.

Результатом тьюторского действия стал переход от формального деловых детско-взрослых отношений к содержательно-деловым отношениям через опробование и испытание своих ресурсов. Все ученики и тьюторы включились в исследование.

Продуктом нашего исследования явилось публичное выступление перед всеми участниками проекта и включение детских текстов в книгу-сборник «Юные исследователи».

Эффектом⁵ получился перенос интереса от муравьёв к другим насекомым, например, через 2 дня после экспедиции дети нашли осу и пытались возобновить опыт исследования за насекомым, как с муравьями, находя отклик у других участников проекта. За счет совместного исследования дети расширили свои средства познания окружающего их мира и на следующем этапе самостоятельно пробовали повторить исследование. По мнению Л.С. Выготского, «...что сегодня лежит в зоне ближайшего развития, завтра будет на уровне актуального развития, то есть то, что ребенок умеет делать сегодня с помощью других, завтра он сумеет сделать сам» [2, с. 144]. А по словам Б.Д. Эльконина, «развитие для нас имеет центром опробование, испытание, прочувствование и воссоздание формы действительности, т.е. развитие понимается как воссоздаваемое преобразование активности в ее действительной форме».[1, с. 6]

Таким образом, искренняя включенность взрослого в поисковую деятельность детей и придание значимости детским вопросам и экспериментам позволяют младшим школьникам расширить зону ближайшего развития, разжечь азарт поиска и наблюдения, увеличить детскую сосредоточенность на природных объектах и изменить отношения от формальных к содержательным, взрослым и детям ощутить себя живыми и едиными с миром.

Литература:

1. Архипов Б. А., Эльконин Б. Д. Язык антропотехнического (посреднического) действия //Антропопраксис». Ежегодник гуманитарных исследований. – 2011. – С. 5-16.

5 Про три модуса завершенности (успешности) действий тьютора читайте Эльконин Б.Д., Архипов Б.А., Островерх О.С, Свиридова О.И. / Современность и возраст. Основания тьюторской позиции. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. – 60 с.: ил.

2. Выготский Л. С. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.- (Антология гуманной педагогики).



Место для читательских тезисов и размышлений

Трогешстова Д.А

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТЬЮ:
ОПЫТ ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ И.Н. УЛЬЯНОВА**

В статье рассматривается опыт работы Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова по созданию научно-образовательного пространства, обеспечивающего методическую и информационно-технологическую базу для дополнительного образования одаренных детей и талантливой молодежи с учетом кадровых потребностей инновационных предприятий региона. Описывается система продвижения одаренного ребенка по индивидуальной образовательной траектории, мотивирующей его на обучение в региональном ВУЗе и дальнейшую профессиональную деятельность на предприятиях региона.

В настоящее время все организации как среднего, так и высшего образования ведут постоянную работу по улучшению качества работы с одаренными детьми, ищут новые подходы к построению их индивидуальных образовательных траекторий. Эта работа необходима, чтобы добиться соответствия образования целям развития российского

общества, изложенным в Стратегии научно-технологического развития России (*Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. № 642*). Согласно этой стратегии российская система образования должна ответить на основной большой вызов: «рост требований к квалификации исследователей, международная конкуренция за талантливых высококвалифицированных работников и привлечение их в науку, инженерии, технологическое предпринимательство». Механизмы достижения этой цели были изложены в Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 г. г. (*Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 N 497*) и Концепции развития дополнительного образования детей до 2020 года (*Распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р*). Эти документы являются основой одного из стратегических проектов развития Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова: «Формирование и развитие комплекса популяризации перспективных профессий, привлечения и сопровождения талантливой молодежи в системе многоуровневой опережающей подготовки кадров». Понимая важность работы с интеллектуально и творчески одарёнными школьниками, руководство Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова определило развитие системы выявления и поддержки талантливых детей одним из приоритетных направлений своей деятельности [1]. Работу в этом направлении возглавил созданный в университете в июле 2015 года Центр по работе с одаренной молодежью. Он координирует работу в этом направлении трех центров: дополнительного образования, профориентации и инновационно-внедренческого центра, под руководством которого работают студенческие конструкторские бюро.

Работа центра по работе с одаренной молодежью ведется по трем основным направлениям:

- организация и проведение олимпиад, интеллектуальных и творческих конкурсов для школьников и студентов;
- сопровождение работы олимпиадных кружков и реализации программ дополнительного образования для школьников и студентов;
- обучение педагогов-наставников как школьных, так и вузовских.

Участие в олимпиадах или конкурсах – это способ самовыражения и самореализации личности. Практически каждый ребенок имеет потребность в соревновании, детям нравится находиться в атмосфере соперничества, ощущать себя частью интеллектуального сообщества, сравнивать свои успехи с успехами сверстников. Однако не надо забывать, что само по себе ценно не просто проведение олимпиады и выявление талантливых детей, а регулярные занятия с такими детьми в кружках, центрах дополнительного образования. Поэтому мы сегодня предлагаем школьникам занятия в группах по различным программам дополнительного образования, в частности, в рамках Малого физико-математического факультета, преподаватели которого не просто ведут занятия, а помогают каждому ребенку выстроить свою образовательную траекторию.

Малый физмат является интеллектуально-творческой образовательной средой для математически одаренных учащихся 1-11 классов. На занятиях широко используется материально-техническая база факультета прикладной математики, физики и информационных технологий. Это позволяет реализовывать программы прикладной направленности, развивать метапредметные навыки школьников и поддерживать их интерес к проектной деятельности [2]. Наряду с образовательными мероприятиями Малый физмат проводит физико-математический школьный форум, различные интеллектуальные праздники для детей и их родителей, ежегодно участвует в проекте «Творческий бульвар» в День города. В этом году проект «Малый физмат» выиграл грант Министерства образования и науки РФ, что позволит оборудовать современные физические лаборатории, мобильные кабинеты для занятий и для лиц с ОВЗ.

Все, о чем мы сейчас говорим, направлено на создание инфраструктуры, обеспечивающей условия для подготовки высококвалифицированных кадров для экономики республики. Это и является целью нашей деятельности. Не просто подготовить ребенка к участию в олимпиаде, воспитать победителя или призера, а помочь ему сделать правильный выбор дальнейшего профессионального образования. Эту задачу с успехом решают профильные олимпиады, организованные с участием предприятий-партнеров. Сегодня мы

гордимся уникальными совместными проектами по организации и проведению Олимпиады Чувашского государственного университета по математике, физике, химии и русскому языку для учащихся 10-11 классов при поддержке Инновационного электротехнического кластера ЧР и ПАО «Химпром»; метапредметной олимпиадой «Надежда электротехники Чувашии» по математике и физике – с ОАО «ЧЭАЗ» и ООО «НПП «ЭКРА», инженерно-творческой олимпиадой «Надежда машиностроения Чувашии», организованной в партнерстве с Концерном «Тракторные заводы».

На сегодняшний день университет проводит ежегодно тридцать олимпиад и творческих конкурсов для школьников. Ряд университетских мероприятий включены в Перечень мероприятий для школьников Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики: Региональный фестиваль студентов и молодёжи «Человек. Гражданин. Ученый. (Ч.Г.У.)», Всероссийская научная студенческая конференция по техническим, гуманитарным и естественным наукам (с участием школьников), Республиканская научно-практическая конференция-конкурс «Чувашская Республика в математических задачах» и другие. Совместно с Министерством образования и молодежной политики Чувашской Республики организована работа по подготовке преподавателями университета учащихся 7-11 классов к муниципальному, региональному и заключительному этапам Всероссийской олимпиады школьников.

Университет предоставляет возможность каждому ребенку проявить свой талант. На факультетах функционируют 33 кружка для школьников, ребята привлекаются к работе в студенческих конструкторских бюро, проходят обучение в каникулярных школах, участвуют в олимпиадах, интеллектуальных и проектных конкурсах. Индивидуальная образовательная траектория победителей и призеров олимпиад школьников выстраивается следующим образом. Анкеты победителей и призеров заносятся в университетскую базу данных «Талантливая молодежь». Автоматически эти ребята подключаются к проекту «Центр планирования карьеры». В рамках этого проекта с ребятами работают университетские педагоги и психологи, которые помогают им успешно решить проблему профессионального

самоопределения. Индивидуальная образовательная траектория школьников строится в условиях сетевого взаимодействия университета с учреждениями общего образования и ведущими инновационными предприятиями региона [3].

Психолого-педагогическое сопровождение талантливых выпускников школ продолжается на этапе «абитуриентства»: победители и призеры олимпиад и конкурсов ЧГУ имеют право получить 5-10 дополнительных баллов к сумме ЕГЭ. А став первокурсниками, получают дополнительную ежемесячную стипендию по решению ректората. В прошлом учебном году размер дополнительной стипендии в 1 семестре составил 10 тысяч рублей, во втором – 3600 рублей. К победителям и призерам школьных олимпиад, ставших первокурсниками университета, прикрепляются наставники (тьюторы), работу которых координирует центр по работе с одаренной молодежью. Работа с первокурсниками из числа одаренной молодежи продолжается в рамках Программы Чувашского госуниверситета «Психологическое сопровождение адаптации первокурсников» [4].

Таким образом, на сегодняшний день необходимо

1. создание в ВУЗах научно-образовательного пространства, обеспечивающего методическую и информационно-технологическую базу для тьюторского сопровождения одаренных школьников и студентов;
2. скоординированное взаимодействие ВУЗов с работодателями-партнерами, общеобразовательными организациями и учреждениями среднего профессионального образования для успешного профессионального самоопределения одаренных школьников и эффективной реализации их одаренности в будущей профессии;
3. создание системы продвижения одаренного ребенка по индивидуальной образовательной траектории в условиях сетевого взаимодействия в единой, целостной системе «школа – ссуз и/или вуз – предприятие», мотивирующей его на обучение в региональном ВУЗе и дальнейшую профессиональную деятельность на предприятиях региона.

Литература:

1. Троешестова Д.А., Васильева О.Н. Система профессиональной ориентации учащихся, привлечения и сопровождения талантливой молодежи в университете // Высшее образование в России. 2017. № 7. С. 123–129.
2. Троешестова Д.А., Васильева Е.В. Малые факультеты вузов в индивидуальном образовательном маршруте одаренных детей // Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития. Материалы VII Международной учебно-методической конференции. Чебоксары, 2015. С. 267-270.
3. Троешестова Д.А. Система педагогического сопровождения профессионального самоопределения одаренных школьников на базе регионального вуза // Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы Материалы VIII Международной учебно-методической конференции. Под редакцией А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. 2016. С. 465-469.
4. Троешестова Д.А., Ярдухина С.А. Психолого-педагогическое сопровождение первокурсников из числа одаренной молодежи // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Часть 2. Психология учебной деятельности и готовности к обучению. Психология творческого мышления и коммуникативной компетентности на основе системогенетического подхода. Ярославль, 2015. С. 133-135.



Место для читательских тезисов и размышлений

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ СТАТЕЙ

Аплевич Олеся Александровна, эксперт Лаборатории управления проектами, старший преподаватель Школы проектирования и образовательного предпринимательства ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Баркова Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института ВШО ФГБОУ ВО МГПУ, г. Москва

Башарова Елена Геннадьевна, заведующая учебной частью Предвуниверсария Институт среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского МГПУ, г. Москва

Белан Наталья Владимировна, магистрант 2 курса ООП "Тьюторское сопровождение в образовании Дальневосточного ФУ, г. Владивосток, Приморский край

Бережнова Елена Викторовна, доктор педагогических наук, профессор МГИМО МИД РФ, г. Москва

Буланов Максим Владимирович, тьютор, преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, НИУ ВШЭ, г. Москва

Бурмакина Ирина Анатольевна, аспирант, младший научный сотрудник Лаборатории индивидуализации и непрерывного образования Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Валькова Ольга Юрьевна, руководитель МКУ «Центр развития образования» муниципального образования город-курорт Геленджик, г. Геленджик, Краснодарский край

Генджер Елена Юрьевна, магистр педагогики по направлению «Тьюторство в сфере образования», г. Москва

Данилова Валерия Юрьевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории ВлГУ им А.Г. и Н.Г Столетовых, г. Владимир, Владимирская обл.

Данилова Вера Леонидовна, кандидат психологических наук, заместитель директора лицея «МИР», г. Харьков, Украина

Дудчик Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент

дирекции образовательных программ ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Есауленко Вероника Витальевна, педагог-психолог, тьютор, методист по тьюторскому сопровождению АОНО «Лидеры», г.Одинцово, Московская области

Жадько Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, руководитель магистерской программы «Бизнес-педагогика» Школа проектирования и образовательного предпринимательства ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Канзулова Ирина Николаевна, магистр педагогики по направлению «Тьюторство в сфере образования», г. Москва

Капанова Наталья Анатольевна, кандидат филологических наук, начальник отдела научно-методического и психолого-педагогического сопровождения МКУ «Центр развития образования» муниципального образования город-курорт Геленджик, г. Геленджик, Краснодарский край

Карастелев Вадим Евгеньевич, кандидат политических наук, член правления Центра «Стратегия», г. Москва

Карпенкова Инна Вячеславовна, кандидат социологических наук, психолог АНО «Наш Солнечный Мир», член МТА, г. Москва

Катаргина Светлана Григорьевна, тьютор МБОУ «Центр развития ребенка – детский сад №34 «Рябинушка», г. Геленджик, Краснодарский край

Кириллова Светлана Леонидовна, кандидат географических наук, доцент кафедры биологического и географического образования ВлГУ им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, Владимирская обл.

Киришина Лариса Николаевна, методист центра развития тьюторских практик АОУ ДПО УР «Институт развития образования», г. Ижевск, Удмуртия

Кислая Ирина Викторовна, методист тьюторского сопровождения Университетской школы ГАОУ ВО г. Москвы МГПУ, г. Москва

Ковалева Татьяна Михайловна, доктор педагогических наук,

профессор, заведующая Лабораторией индивидуализации и непрерывного образования Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Кравцова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Институт среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Крайнова Полина Олеговна, тьютор, ЧОУ «Хорошевская школа», г. Москва

Крашенинникова Любовь Вениаминовна, кандидат биологических наук, научный сотрудник Лаборатории индивидуализации и непрерывного образования Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Крашенинникова Ольга Вячеславовна, старший методист ГБОУ Школа № 1547, подразделение «Эврика-Огонек», г. Москва

Кузнецова Екатерина Ивановна, магистр педагогики, выпускница магистратуры "Тьюторство в сфере образования" ГАОУ ВО МГПУ, тьютор Хорошколы, г. Москва

Кушнир Кристина Вячеславовна, основатель школы развития интеллекта "ПерфектУМ", интеллект-тренер, тьютор, магистрант программы "Тьюторство в сфере образования" 1 курс, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Лазарева Лада Игоревна, основатель Центра возможностей «Наш Лад», автор инструмента «Личный Атлас Дел» и игры «#CompassLada», руководитель тьюторской службы Академии возможностей «LADЬЯ», г. Москва

Мальшева Елена Александровна, методист МКУ «Центр развития образования» муниципального образования город-курорт Геленджик, г. Геленджик, Краснодарский край

Митрошина Татьяна Михайловна, руководитель Удмуртского регионального отделения МТА, федеральный эксперт в сфере

индивидуализации и тьюторства, методист Центра развития тьюторских практик АОУ ДПО УР «Институт развития образования», тьютор АМОУ «Гуманитарный лицей», г. Ижевск, Удмуртия

Монасевич Зоя Леонидовна, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования ВлГУ им А.Г. и Н.Г. Столетовых, региональный представитель МТА, г. Владимир, Владимирская обл.

Никуличева Наталия Викторовна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБУ "Федеральный институт развития образования" РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва

Обухов Алексей Сергеевич, ведущий эксперт, кандидат психологических наук, доцент, Институт образования, Центр исследований современного детства, ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ, г. Москва

Овчинников Александр Евгеньевич, руководитель Центра дополнительного образования КГАУ ДПО «ККИПКиППРО», руководитель Красноярского регионального проекта обновления содержания и технологий дополнительного образования «Реальное образование», г. Красноярск, Красноярский край

Панифидникова Ирина Петровна, старший воспитатель МАДОУ «ЦРР-д/с№18 «Дюймовочка», г. Усть-Илимск, Иркутская область

Петропавловская Наталья Владимировна, методист Центра дополнительного образования КГАУ ДПО «ККИПКиППРО», методист МАУДО «ДДТ» г. Сосновоборска, г. Красноярск Красноярский край

Попов Александр Анатольевич, доктор философских наук, доцент, заведующий Лабораторией компетентностных практик Института системных проектов ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Розин Вадим Маркович, доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии РАН, профессор магистратуры "Тьюторство в сфере образования" ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Руденко Светлана Валериевна, старший воспитатель МБОУ «Центр развития ребенка – детский сад №34 «Рябинушка», г. Геленджик,

Краснодарский край

Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, руководитель научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования МГППУ, г. Москва

Серебрякова Валерия Владимировна, воспитатель МАДОУ «ЦРР-д/с№18 «Дюймовочка», г. Усть-Илимск, Иркутская область

Совина Лариса Петровна, старший преподаватель кафедры управления АОУ ДПО УР «Институт развития образования», г. Ижевск, Удмуртия

Сорокина Виктория Валерьевна, учитель начальных классов, МБОУ «СОШ №29», г. Владимир, Владимирская обл.

Теров Андрей Александрович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заместитель заведующей Лабораторией индивидуализации и непрерывного образования Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Трошестова Дарья Анатольевна, кандидат физико-математических наук, доцент, руководитель центра по работе с одаренной молодежью ЧГУ имени И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Республика Чувашия

Трящина Татьяна Матвеевна, МБОУ ДО ЦДТ Устиновского района, г. Ижевск, методист, руководитель программы «Исследователь нового века», методист Центра развития тьюторских практик АОУ ДПО УР «Институт развития образования», федеральный эксперт в сфере индивидуализации и тьюторства, г.Ижевск, Удмуртия

Тюмина Марина Владимировна, руководитель научно-методического проекта Пермского краевого института развития образования, руководитель Пермского регионального отделения МТА, федеральный эксперт в области индивидуализации и тьюторства, г. Чайковский, Пермский край

Утегенова Бибикуль Мазановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики КГПИ, Республика Казахстан

Фаткулина Алина Ренатовна, студентка кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования ВлГУ им А.Г. и Н.Г

Столетовых, г. Владимир, Владимирская обл.

Хачатрян Эля Ванушевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Лаборатории индивидуализации и непрерывного образования Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Цмиль Ольга Викторовна, тьютор, магистр педагогики, г. Москва

Чернявская Надежда Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования ВлГУ им А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, Владимирская обл.

Янина Ирина Анатольевна, учитель-логопед, МБОУ «Центр развития ребенка – детский сад №34 «Рябинушка», г. Геленджик, Краснодарский край

Научное издание

ТЮТОРСТВО В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ: ИДЕЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИИ
ПОСРЕДНИЧЕСТВА

Материалы

*XI Международной научно-практической конференции
(XXIII Всероссийской конференции)
30 - 31 октября 2018 года*

Научные редакторы:

Т.М. Ковалева

А.А. Теров

Технический редактор:

Н.В. Лебедева

Подписано в печать 19.10.2018.

Формат 140x220. Гарнитура Swift.

Бумага офсетная. Печать цифровая. Тираж 500 экз.

ООО «Издательство Ресурс»

111024, Москва, ул. Авиамоторная, 23

Тел.: +7 495 514-81-67

<http://resource-publishing.ru>