

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ
МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ ТьюТОРСКАЯ АССОЦИАЦИЯ
МОСКОВСКИЙ ТьюТОРСКИЙ ЦЕНТР



**ТьюТОРСТВО В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ:**
родительство, особое детство, учительство

Материалы
VI Международной научно- практической конференции
29- 30 октября 2013 г

Москва
2013

УДК
ББК

Тьюторство в открытом образовательном пространстве: родительство, особое детство, учительство. Материалы VI международной научно- практической конференции 29- 30 октября 2013 года/ Научный редактор: Т.М. Ковалева, отв. редактор А.Ю. Шмаков. - М.: МПГУ; МИОО, 2013.- с.239

Научный редактор:

Т.М. Ковалева, д- р пед. наук, проф., МПГУ; зав. кафедрой Тьюторского сопровождения образовательной деятельности, МИОО

Отв. редактор:

А.Ю. Шмаков, магистр педагогики по направлению Тьюторство в сфере образования, МПГУ; аспирант кафедры Тьюторского сопровождения образовательной деятельности, МИОО

ISBN

В сборник включены материалы Шестой международной научно-практической конференции «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: родительство, особое детство, учительство», которая состоялась 29- 30 октября 2013 г. на базе Московского педагогического государственного университета при участии Межрегиональной тьюторской ассоциации, Московского института открытого образования и Московского тьюторского центра.

В сборнике публикуются научные работы участников конференции, посвященные вопросам тьюторского сопровождения в открытом образовательном пространстве, а также, освещаются вопросы профессионального стандарта тьюторской деятельности в социальной сфере.

ББК

- © Московский педагогический государственный университет, 2013
- © Московский институт открытого образования, 2013
- © Межрегиональная тьюторская ассоциация, 2013
- © Московский тьюторский центр, 2013

ISBN

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ТЬЮТОРСТВА	7
<i>Т.М. Ковалева</i> Субъективность как рабочее понятие для тьюторского сообщества (на материале работ Мишеля Фуко)	7
<i>Н.Н. Баркова</i> Предпосылки появления и развития идеи тьюторства в дореволюционной отечественной педагогике	12
<i>В.В. Имакаев</i> Тьюторское сопровождение принятия образовательных решений	20
<i>Т.Г. Курепина</i> Тьюторство в царских семьях России в XVIII- XX вв.	24
РАЗДЕЛ 2. ПРАКТИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СЕМЕЙНОМ ОБРАЗОВАНИИ И В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ	35
<i>Е.К. Валиева</i> Тьюторское сопровождение образовательного запроса семьи: содержание основных этапов	35
<i>Е.В. Григоренко, И.А. Евстигнеева</i> Тьюторское сопровождение образовательного заказа родителей в начальной школе	39
<i>А.Н. Килин</i> Организация пространства для формирования запроса родителей на тьюторское сопровождение через образовательный туризм (сплав)	44
<i>Е.А. Крапивец, О.О. Шаляпина</i> Тьюторское сопровождение участников семейного лагеря	51
<i>Л.И. Лазарева</i> Инструменты тьюторского сопровождения: определение приоритетных направлений развития ребенка дошкольного возраста	58
<i>Т.В. Толоконникова</i> Процесс семейного (домашнего) обучения как процесс управления. Инструменты родительского сопровождения	62
<i>М.В. Тюмина</i> Семейная образовательная игра - место формирование родительского запроса на тьюторское сопровождение	65

РАЗДЕЛ 3. ПРАКТИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ (КУЛЬТУРА, СПОРТ, ЗДРАВООХРАНЕНИЕ, СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА)_____ 70

Д. Ю. Браславский

Опыт фактического тьюторства в образовательной практике: причины, закономерности, алгоритмы _____ 70

Е.И. Кобыща

К вопросу о понятии «сопровождение» _____ 75

Ц. Шеплер, М. Харитонов

Тьюторство в среде с напряженностью гражданских чувств _____ 81

РАЗДЕЛ 4. ПРАКТИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ И В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ _____ 84

С.С. Абызова, Е.П. Черская

Деятельность тьютора в рамках педагогической практики студентов СПО _____ 84

Т.И. Архангельская, Е.С. Балдина

Модель организации исследовательской деятельности студентов с использованием ресурса событийного тьюторства _____ 88

Т.И. Беляева

Ресурсы индивидуализации и тьюторства в формировании Нового имиджа педагогического колледжа на рынке образовательных услуг _____ 91

М.А. Вислогузова

Педагогическая техника как средство эффективной деятельности педагога-тьютора _____ 95

Е.Ю. Ельчанинова

Тьюторское сопровождение личностно- профессионального самопознания и саморазвития студентов на занятиях научно- студенческого общества «Психолог и Я» _____ 99

Т.Ю. Зимнухова

Тьюторское сопровождение профессионального становления молодых специалистов _____ 101

Т.В. Кожекина

Тьюторские компетенции педагога _____ 106

И.А. Копылова, Г.В. Королева

Организация Центра художественно- эстетического развития детей и подготовка тьютора для сопровождения детей в рамках Центра развития _____ 110

Л.П. Лаптева

Три плана подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности _____ 112

М.М. Лобода

Тьюторское сопровождение индивидуального образовательного маршрута педагога в условиях стажировочной площадки _____ 117

Л.Н. Михалева

Тьюторское сопровождение и развитие профессиональной культуры педагога _____ 123

Ю.В. Осипова

Педагогические средства, используемые для формирования и реализации ИОП по освоению студентами- мигрантами русского языка и культуры речи _____ 126

Н.А. Сапилова, Е.В. Ларионов

Исследование проблемы учебной демотивации у студентов- выпускников в контексте тьюторского сопровождения _____ 128

В.Т. Тихомирова

Похвала как инструмент картирования зон актуального развития и ближайшего развития _____ 133

Р.Ю. Хрусталева, Л.В. Хрусталева

Компетентность учителя по координации деятельности школы и семьи _____ 147

РАЗДЕЛ 5. ПРАКТИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ И В НЕИСТУЦИОНАЛЬНЫХ ФОРМАХ ОБРАЗОВАНИЯ _____ 150

М.И. Алатов

Работа тьютора с игровым форматом _____ 150

И.А. Вылегжанина

Возможности тьюторского сопровождения в основной школе (размышления из опыта работы) _____ 152

К.Б. Гусева

Особенности деятельности тьютора в работе со взрослыми, осуществляющими смену профессии _____ 160

А.К. Дяченко

Образовательные игры как новый формат организации экскурсионного дня школьника _____ 169

Д.Е. Карелов

К вопросу о рефлексивном мышлении в семиотическом содержании тьюторского образования _____ 172

Т.В. Лавриненко	
Тьюторское сопровождение иностранных студентов в поликультурном сообществе Дальневосточного Федерального университета	178
А.В. Липкина	
Тьюторское сопровождение как ресурс профессионального развития сотрудников коммерческих организаций, проходящих ежегодную оценку эффективности	182
И.Г. Назарова	
Тьюторство сегодня – от движения к практике	186
Г.С. Перевозицкова	
Роль тьюторов в работе со студентами- первокурсниками по созданию и поддержанию развивающей среды в вузе	195
Т.А. Портнова	
Технология тьюторской деятельности по подготовке учащихся к принятию решений	200
Р.В. Стрельцов	
Соотношение нормы и инициативы обучающегося в открытом образовательном пространстве	208
М.Н. Телесова	
К проблеме индивидуальных образовательных программ в средней школе (5 класс)	214
М.Н. Хорольская	
Место тьюторского сопровождения младших школьников в образовательном пространстве мультипликационной студии	218
А.А. Шевчук	
Профессионализация школьников	220
В.А. Углев	
Инструмент тьютора: от методики к автоматизации	223
РАЗДЕЛ 6. ПРАКТИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАБОТЕ С ОСОБЫМ ДЕТСТВОМ	225
А.А. Богданова	
Особенности тьюторского сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья	225
Ю.А. Шубин	
Роль образовательного пространства сообщества приемных семей «Орион» для разворачивания процесса индивидуализации детей- сирот	229
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	232

РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ТьюТОРСТВА

Т.М. Ковалева

*доктор педагогических наук, профессор, руководитель
магистерской программы «Тьюторство в сфере образования»,
общеуниверситетская кафедра педагогики, Московский
педагогический государственный университет; ведущий научный
сотрудник лаборатории дидактики Института теории и
истории педагогики РАО (ИТИП РАО); заведующая кафедрой
тьюторского сопровождения образовательной деятельности,
Московский институт открытого образования*

СУБЪЕКТИВНОСТЬ КАК РАБОЧЕЕ ПОНЯТИЕ ДЛЯ ТьюТОРСКОГО СООБЩЕСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТ МИШЕЛЯ ФУКО)

Эта статья выходит в сборнике в дни проведения уже 6- ой международной научно- практической конференции в Московском педагогическом государственном университете: «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: родительство, особое детство, учительство». К этому времени некоторые базовые вопросы, касающиеся тьюторской проблематики, являются уже в большей степени разработанными и принятыми в нашем российском научно- практическом тьюторском сообществе.

На сегодняшний день мы четко выделяем принцип индивидуализации и видим его отличия относительно других гуманистических принципов, например, индивидуального подхода или принципа природосообразности; мы уже все более- менее однозначно понимаем этапы тьюторского действия, пользуемся схемой ресурсного расширения и т.п. Но некоторые концептуальные вопросы, которые нам необходимо прорабатывать для дальнейшего развития теории открытого образования и понимания его важнейшей роли в жизни современного человека, еще только- только начинают по- настоящему осмысливаться и обсуждаться в нашем сообществе.

Одним из таких теоретических вопросов, ключевых, на мой взгляд, для развития всей проблематики тьюторства, является вопрос о соотношении субъектности и субъективности в развитии человека.

Опираясь на работы В.М.Розина [1] и Б.Д.Эльконина [2], мы принципиально рассматриваем сегодня тьюторство не как педагогику, а как антропопрактику – практику развития человека. Применительно к образованию человека современные антропопрактики рассматривают особые требования к содержанию обучения, которое может быть представлено сегодня не только как педагогически адаптированный социальный опыт, но, прежде всего, как собственный индивидуальный опыт «пробы построения себя нового». Но каким образом можно осмыслить и дидактически оформить этот процесс «пробы построения себя нового»?

Опираясь на базовые положения антропологического подхода, учебные предметы в современной деятельностной концепции образования (например, в системе «Развивающее обучение» (авторы: Д.Б.Эльконин – В.В.Давыдов)) выстроены, прежде всего, как освоение общих способов деятельности, которые, тем самым, обеспечивают формирование субъекта деятельности. Субъективность же освоения этих способов деятельности и собственно «пробы самостроительства» рассматриваются при этом, на мой взгляд, лишь как специфика освоения общего. При реализации же тьюторской антропопрактики хотелось бы так дидактически осмыслить образовательный процесс, в котором опыт собственного индивидуального «самостроительства» стал ведущим, а общие культурные формы освоения – «фоновыми». Выполнение этих требований в содержании и организации современного образовательного процесса и является для нас указанием на реализацию именно тьюторского подхода в обучении и образовании.

Вот здесь (еще до начала рассмотрения всех общих вопросов дидактического уровня!) и возникает концептуальный теоретический вопрос о соотношении категорий субъектности и субъективности, а также о взаимосвязи этих характеристик относительно человеческого развития.

Чтобы глубже разобраться в этих категориях и сделать их затем рабочими понятиями, на которые можно было бы опираться в дальнейшей теоретической работе тьюторским сообществом, проанализируем в данной статье введение самих этих понятий субъектности и субъективности Мишелем Фуко.

В своих работах Фуко проблематизировал традиционное понятие субъекта и дал, в связи с этой проблематизацией, собственную трактовку понятий субъектности и субъективности, которые, на мой взгляд, являются очень «продвигающими» содержание всей разрабатываемой сегодня тьюторской проблематики.

Вот что пишет по этому поводу в своей книге «Философия субъективности» Вадим Маркович Розин, цитируя тексты Фуко разных лет: «Суверенного и основополагающего субъекта не существует; скорее, индивид – это всего лишь бледная форма, которая возникает на мгновение из огромного океана возможностей... Эта бледная форма, прежде всего, никогда не является самотождественной (Фуко, 2006)... В «Словах и вещах» Фуко поставил субъекта как проблему, которую необходимо исследовать, особенно всякий подход, который отдает абсолютный приоритет наблюдающему субъекту, но совсем не желает отрицать обоснованность интеллектуальных биографий» [1, с.19].

В работе «Эстетика существования» Фуко уже напрямую пишет, что своей задачей он ставит преодоление традиционного понимания субъекта, которого, по его мнению, ввел Декарт, как целостного и самотождественного. «Такого суверенного и основополагающего субъекта, универсальной формы субъекта, которую можно найти повсюду, не существует» [3, с.301]. Затем, опираясь на идею Канта, Фуко вводит понятие исторического субъекта и ставит вопрос об условиях и основаниях возникновения такого субъекта. Главная цель для него теперь - показать сам процесс становления (складывания - по Фуко) субъектности, который он и называет субъективацией. Процесс субъективации Мишель Фуко рассматривает как сложно организованный процесс, в котором выделяет 2 стороны: внешнюю и внутреннюю стороны субъективации.

Внешняя сторона процесса субъективации характеризуется для Фуко, прежде всего, социальными процессами, которые влияют на индивида и тем самым определяют его становление в качестве субъекта. В качестве таких базовых процессов Фуко в своих работах рассматривал процессы познания (где сам человек становится объектом научного знания) и социальные практики разделения. Эти практики разделения (индивидуализирующие практики) делают индивида понятным и узнаваемым в сообществе, т.е. по своей сути являются практиками идентификации. Фуко выделял основные социальные институты, где в большей степени реализуются такие практики разделения: школа, больница, казарма, тюрьма. [4, с.288]. Поэтому становление субъекта, по мнению Фуко, никак не может происходить без учета практик разделения и разнообразных техник власти, воздействующих на становящегося человека извне.

Внутренняя сторона субъективации характеризуется для Мишеля Фуко прежде всего волевыми, интеллектуальными, физическими и моральными усилиями самого индивида, которые помогают ему привести в соответствие его внутренние желания и интересы с той

конкретной исторической и социальной ситуацией, в которой он существует. Фуко в своих работах исследует внутренние факторы, которые позволяют человеку стать субъектом своих собственных желаний и целей.

В отличие от процессов внешней субъективации, где человек является всего лишь «точкой приложения» разнообразных техник власти; в процессах внутренней субъективации человек выступает в качестве активного начала, «складывая свою субъектность через практики самости» [5, с.256]. Фуко понимает под этим, в первую очередь, «практики рефлексивные и произвольные, с помощью которых люди не только устанавливают себе правила поведения, но стремятся также преобразовать самих себя, изменять себя в своем особом бытии и делать из своей жизни произведение, которое несло бы некие эстетические ценности и отвечало бы некоторым критериям стиля» [6, с.280].

В качестве основных практик внутренней субъективации Фуко выделяет три типа практик:

1. Практики испытания.

Эти практики заключаются не столько в том, чтобы испытывать свои возможности и совершенствоваться в них, достигая все больших результатов, а, наоборот, это, скорее, практики минимизации, позволяющие человеку испытывать свою независимость от всего лишнего, того, что не является самым необходимым для жизни. «Главной целью этих испытаний была отнюдь не практика воздержания как таковая: они приучали обходиться малым и владеть собой и в достатке, и в нужде» [7, с.67].

2. Практики самоанализа.

Эти практики, по Фуко, позволяют упорядочить каждодневную жизнь и рационализировать ее, чтобы избежать пустой траты сил. Важная роль здесь отводится анализу собственных допущенных ошибок, «чтобы исходя из памятующего и продуманного признания своей неудачи, укрепить то рациональное оснащение, которое обеспечивает мудрое поведение» [7, с.71].

3. Практики «работы мысли над собой»

Эти практики, в отличие от практик испытания и анализа собственного поведения, являются рефлексией своих собственных представлений, с одной стороны, относительно норм, ценностей, правил поведения, принятых на себя; а, с другой стороны, реальной ситуации жизни. Цель этой практики состоит, в первую очередь, в реальной оценке жизненной ситуации, чтобы уже затем «принять на себя только то, что зависит от свободного и разумного выбора субъекта». (7, с.73)

Таким образом, внутренняя субъективация позволяет индивиду каждый раз согласовывать и упорядочивать для себя два разных и противоречивых мира: внешний и внутренний.

В реализации практик внутренней субъективации человеку становится принципиально важен Другой. Для Фуко в качестве Другого может выступать как индивид, так и социальные институты, такие, как, например, государство. [8, с.171] Другой – это тот, кто удерживает границу внутренней и внешней субъективации, и сам выступает своеобразной границей в самоопределении, в частности, объективируя ресурсы такого самоопределения. В этой связи для тьюторского сообщества по-новому могут начинаться осмысливаться и обсуждаться и предельные задачи тьютора, как посредника в так заданном процессе субъективации человека.

Эти две стороны становления субъектности, выявленные и проанализированные Фуко, имеют глубокие корни в этимологии самого термина «субъективация». Как отмечает в своих Комментариях к работе Фуко «Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности» Светлана Табачникова [9, с.355], французское слово «sujet» происходит от латинского «subjectus», которое означает одновременно и «подданный, подчиненный», и «субъект, лицо». Таким образом, сама этимология слова фактически подтверждает идею Фуко, что в процессе субъективации нужно все время удерживать эти два аспекта: становление субъекта как ответственного и свободного субъекта и, в то же самое время, процесс внешней формирующей субъективации.

Исходя из всего этого, в отличие от традиционной трактовки субъективности как автономного процесса анализа становления самосознания, через работы Фуко можно прийти к более глубокому пониманию и трактовке субъективности как осознания человеком процессов внутренней и внешней субъективации и осознанной мере внешней субъектности. Другими словами, «развернутой» субъективностью обладает тот человек, который сам признает себя (как через процедуры идентификации, так и самоотождествления) в качестве субъекта той или иной определенной практики.

Литература:

1. Розин В. М. Философия субъективности. – М.: АПК и ППРО, 2011.
2. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие.- Ижевск, ERGO, 2010.
3. Фуко М. Эстетика существования // Интеллектуалы и власть. Избранные политические статьи, выступления и интервью / М.Фуко. Ч.3.- М.: Практис, 2006.

4. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы.- М.: Ad Marginem, 1999.

5. Фуко М. Этика заботы о себе как практика свободы // Интеллектуалы и власть. Избранные политические статьи, выступления и интервью / М.Фуко.Ч.3.- М.: Праксис, 2006.

6. Фуко М. Использование удовольствий. Введение // Воля к истине по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет.- М.: Касталь,1996.

7. Фуко М. История сексуальности- III. Забота о себе.- Киев: Дух и литера: Грунт; М.: Рефл- бук, 1998.

8. Фуко М. Субъект и власть // Интеллектуалы и власть. Избранные политические статьи, выступления и интервью / М.Фуко.Ч.3.- М.: Праксис, 2006.

9. Табачникова С. Комментарии // Воля к истине по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет.- М.: Касталь,1996.

Н.Н. Баркова

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Московский педагогический государственный университет*

ПРЕДПОСЫЛКИ ПОЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИДЕИ ТЮТОРСТВА В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Сравнительно недавно на педагогическом пространстве России появилось понятие тьюторства, казалось бы, абсолютно чуждое как для слуха обычного человека, так и для профессиональной отечественной теории и практики воспитания и обучения. В чем причина появления профессии и деятельности тьютора в России? С одной стороны, мода и погоня за всем зарубежным, каким бы хорошим или плохим для нас оно ни было. Но тогда тьюторство вряд ли оказалось бы мало-мальски жизнеспособным и закрепилось бы в отечественном педагогическом сознании. Скорее всего, существует определенная потребность в педагогическом явлении такого рода. Стремление к индивидуализации и дифференциации обучения и образования, свойственное педагогике последних десятилетий, определенно положительно откликается на идеи тьюторской поддержки школьника.

Представляется, что, несмотря на иностранное происхождение тьюторства как явления, естественно рожденного в условиях европейского образования в виде университетского наставничества, у

тьюторства в России существовали и существуют свои предпосылки. Принципиально тьюторство в полном, законченном виде в России никогда не было сформировано, так как его функции условно- успешно распределялись между иными формами поддержки учащегося: индивидуальной работой с учениками классного руководителя, социального педагога, школьного психолога и учителя- предметника, работающего с ориентацией на каждого ученика. И, тем не менее, по мере усиления значения задачи формирования и проявления личности в обществе, в отечественной школе «вызревала» необходимость появления тьютора как такового.

Задача тьютора исторически состояла в том, чтобы соединять личностное содержание и академические идеалы. Задача современной педагогики выходит на тот же уровень: «адаптировать», сделать личностно воспринятым содержание обучения и воспитательные идеалы школы и общества. Интересно, однако, что предпосылки появления тьюторства в нашей стране мы можем обнаружить не только сегодня, а еще в условиях дореволюционной России.

Если для зарубежной педагогики в силу особенностей ее формирования тьюторство являлось естественным явлением еще в Средневековье, то, казалось бы, в условиях становления отечественной школы и педагогики трудно было бы найти для него место. Однако изучение теории и практики дореволюционной отечественной педагогики на рубеже XIX – XX вв. приводит к выводу, что тенденции ее развития определенным образом предвосхищали рождение этого явления и в нашей стране. Возможно, что только революционные события 1917 года, кардинально изменив педагогическую ситуацию, категорически прервали и развитие этих тенденций.

С 1861 года, после отмены крепостного права, по характеристике выдающегося русского ученого П.Ф. Каптерева, отечественная педагогика вступила в новый период так называемой «общественной педагогики». Факт освобождения крестьян привел не только к необходимости расширения сети образовательных учреждений и удовлетворению потребности широких народных масс в обучении, хотя бы начальном. Особенностью этого периода стало стремление общественности к участию в организации образования в России, желание взять дело широкого воспитания в свои руки. До реформы образование в стране было строго государственным. Государство контролировало и процесс обучения (подготовку специалистов различного профиля для своих нужд), и воспитание. Последнее подразумевало приучение к повиновению (особенно властям) и определялось соответствующим набором качеств личности, а если воспитанник оказывался, так сказать,

неугодлив и неуслужлив, это рассматривалось как своеволие и требовало немедленных воспитательных воздействий по «перелому воли заблуждающегося» [1].

Давая оценку этому периоду, П.Ф. Каптерев неоднократно писал о том, что реформа являлась по сути своей глубоко гуманитарной, так как привела к принятию обществом идеи свободы человеческой личности [4, с.294]. Только с изменением общественного сознания в этом отношении стало возможно развитие в России направления свободного воспитания в целом, а также особое внимание к индивидуализации воспитания и обучения в рамках традиционной педагогики. Постепенно сформировалось и окрепло убеждение, что задача школы и семьи состоит в развитии всесторонней и самостоятельной личности, в воспитании человека.

Вместе с тем, как отмечал П.Ф. Каптерев, старые педагогические представления были еще необыкновенно живучи, так как одобрялись властями, официально признавались обязательными для благонамеренных граждан, и, в силу этого, вплоть до революционных событий 1917 года, продолжали оказывать влияние на теорию и практику воспитания, на педагогическое мировоззрение. Народные волнения и вооруженные выступления первого десятилетия XX века, начиная с восстаний 1905 года, способствовали развитию сомнений в правильности новых подходов и укреплению позиций прежних принципов. Вероятно, это явилось одной из причин торможения идеи индивидуализации в отечественной педагогике, и, в силу этого, не успела подойти к окончательному формированию идея тьюторства в России.

Ближе всего к реализации данной идеи подошла в своем развитии педагогика свободного воспитания, представленная в стране в конце XIX – начале XX вв., прежде всего, в творчестве Л.Н. Толстого. Исходным положением его педагогики была идея о совершенстве личности ребенка – первоначальной гармонии правды, добра, красоты. Цель и идеал его воспитания заключены, как считал Л.Н. Толстой, в гармонии его развития. Традиционно мыслящий педагог только портит и ломает детскую душу, разрушает заложенную в нем от рождения высшую гармонию. «Учить и воспитывать ребенка нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребенок стоит ближе меня, ближе каждого взрослого к тому идеалу ..., до которого я, в своей гордости, хочу возвести его», - писал Л.Н. Толстой. «Я убежден, что воспитатель только потому может с таким жаром заниматься воспитанием ребенка, что в основе этого стремления лежит зависть к чистоте ребенка и желание сделать его похожим на себя» [6, с. 221]. Его главное требование заключалось в том, чтобы сделать школу и образование совершенно

свободными. Рассматривая учащегося своей школы как главного участника педагогического процесса, Л.Н. Толстой предоставлял ему возможность свободно, исходя из своих природных интересов и потребностей, относиться к учебе. Школе следует, полагал Л.Н. Толстой, лишь передавать те знания, которыми она владеет, предоставлять ученикам право воспринимать или не воспринимать их. Таким образом, каждый ученик фактически получал возможность индивидуального образовательного решения. Учитель же оказывал школьнику поддержку и помощь, уважая его и доверяя ему.

В вопросе воспитания Л.Н. Толстой был еще более категоричен. Его слова о том, что воспитание есть насилие, основание его есть произвол, требовали невмешательства учителя в процесс развития личностных качеств ребенка. Сохранение природной душевной чистоты и жизненная поддержка его составляли задачу педагога.

Педагогическая концепция Л.Н. Толстого имела свои достоинства и недостатки, во многом подвергалась критике или горячо поддерживалась современниками, но очевидно, что предложенная им постановка вопроса обучения и воспитания, трактовка роли учителя в образовании перестраивала функции учителя, напрямую сближая их с функциями тьютора.

Еще более очевиден этот вывод при анализе педагогических взглядов и деятельности представителя течения свободного воспитания в России начала XX века К.Н. Вентцеля. Идея автономности, внутренней свободы ребенка рассматривалась им как истинное и единственное основание педагогики. Принцип самоценности детства и детской личности, развития ее по своим особым законам, нашел отражение в формировании положения о необходимости выстраивания индивидуального специфического подхода к каждому ребенку. Сохранить детское мироощущение, уважительно относиться к его внутреннему миру, окружить детей атмосферой тепла, любви, защищенности – эти педагогические цели К.Н. Вентцель стремился реализовать в созданном в Москве в 1906 г. Доме свободного ребенка. Единение педагогов-воспитателей, родителей и детей рождало ощущение семьи, где каждый ребенок находил поддержку своему творчеству и подтверждение своей уникальности. Ребенок – творец мира, жизни, любви, нравственности и религии; так оценивал К.Н. Вентцель возможности и жизненное призвание каждого нового поколения детей. Вознося их до космических высот, трактуя каждого как гостя из Вселенной, он полностью и безраздельно доверял природной сущности детской личности. При таком взгляде на ребенка роль учителя, согласно К.Н. Вентцелю, рассматривалась как роль всемерного помощника и друга

во всех направлениях деятельности воспитанника: сводить к минимуму дурное влияние среды и создавать условия для его умственного и сознательного нравственного развития. Представляется, можно говорить о том, что с позиций тьюторства, учитель у К.Н. Венцеля призван всесторонне реализовать все возможные профессиональные задачи тьютора.

В одно время с К.Н. Венцелем в России активно занимался педагогической работой С.Т. Шацкий. Создаваемые им до революции сообщества «Детский труд и отдых», «Бодрая жизнь» представляли собой своего рода «детское царство», где дети хотя бы временно изолировались от окружающей гнетущей социальной среды, где господствовал дух свободы и творчества. Однако впоследствии С.Т. Шацкий пришел к выводу о невозможности и ненужности полной изоляции ребенка от настоящей жизни. Необходимо было научить его взаимодействовать с ней так, чтобы сохранить все возможности гармоничного развития. Это была задача для учителя. Основные шаги педагога должны были быть направлены на «педагогизацию» (преобразование) среды, что подразумевало как изучение ребенка в естественных условиях его существования на улице, в рабочем квартале, так и вовлечение особенностей этой среды в педагогический процесс. Так, рассматривая негативное влияние улицы, он отмечал, что она привлекает ребенка на инстинктивном уровне, стимулирует его стремление к подражательности, дает массу впечатлений, и все это учитель может использовать, обучая ребенка с этим взаимодействовать, сохраняя свою личность и познавая жизнь. Особенно важно было, по мнению С.Т. Шацкого, привить привычку к труду, развить настойчивость в работе, что являлось основанием для творчества.

Таким образом, главная функция учителя в педагогике С.Т. Шацкого выражалась в стремлении адаптировать ребенка к реальным социальным условиям существования. Она подразумевала помощь в определении своего места в жизни, овладения необходимыми знаниями и трудовыми навыками, при этом обеспечивала возможности и раскрывала пути развития самобытных дарований, сохранение естественных стремлений детской души, всего того индивидуально неповторимого, с чем ребенок пришел в этот мир. Не оперируя напрямую термином тьютор, С.Т. Шацкий во многом описывал цели и задачи его деятельности.

Представители свободного воспитания, рассматривая новую роль учителя, достаточно полно выразили близость своих педагогических позиций с позицией тьютора. Но и в творчестве представителей других направлений в России конца XIX – начала XX вв. также прослеживаются определенные тенденции развития этой идеи. Педагогическая наука

этого периода, как никогда ранее, стремилась к психологическому обоснованию своих положений, к использованию антропологического знания. Эта стремление основывалось на все большем внимании к личности воспитанника, к индивидуализации обучения и воспитания. Развитие системы среднего и высшего образования в России в XIX веке при всей существовавшей тогда вариантной учебной заведений привело к определенному стандартизированному усредненному подходу в обучении и воспитании. Как отмечали педагоги того времени, ученик как индивидуальность был потерян, растворен в общей массе учащихся. Создаваемые МНП программы, учебники, привычная методика и формы преподавания имели в виду абстрактного ребенка, ученика «вообще». Вместе с тем, и общество, и капиталистически развивающееся государство испытывали нарастающую потребность в активных, инициативных, ярких и самобытных личностях, призванных обеспечить конкурентную способность производства и быть социально заинтересованными людьми, или, как называл П.Ф. Каптерев, «добрыми общественниками». Воспитанию и образованию следовало не усреднять своих воспитанников, а развивать в них характер, волю, настойчивость, стремление к творчеству, к новизне, стимулировать природную заинтересованность, познавательную активность, заложенные таланты и способности.

Эта задача решалась средней школой, по мнению П.Ф. Каптерева, путем возвращения талантов. В своих работах он сформулировал важное требование к учителю всякого рода школы – обязательно обращать тщательное внимание на проявление талантливости у своих учеников, подмечать способности, превосходящие средние и давать упражнения, применительные к их способностям, так как, отмечал он, «без упражнений и надлежащих усилий таланты блекнут, слабеют и в заключение исчезают» [3. С. 288]. Учитель должен указывать способному ученику пути и средства к дальнейшему самостоятельному совершенствованию, помогать ему в затруднениях, указывать книги, пособия, беседовать с ним в свободное время, разрешать сложные проблемы. Главной заботой учителя должен быть поиск «искры Божьей» в своих учениках.

Эта искра не дает покоя самому ученику. Жажда духовной пищи прорывается посредством его стремления к самостоятельности и самообразованию. «Все существо школьника всегда на стороне самообразования; от товарищей, из книг, из живых наблюдений школьник научается гораздо большему, чем из казенных школьных уроков; последние – неизбежная повинность, которую так или сак нужно отбывать, а первое – излюбленное душевное дело», - писал П.Ф.

Каптерев. [3. с.296]. Поэтому, чтобы удовлетворить эти запросы, школа должна измениться, отказаться от «заготовленных неподвижных рамок» программ и методик, от «шаблона для духовного развития». «Школа есть не что иное, как применение к детям начал самовоспитания». [3. с. 302]. В этих условиях возрастает значение учителя- воспитателя, выступающего в качестве куратора, друга и помощника. Сущность его деятельности заключается в том, чтобы привести в гармоничное соответствие общепризнанные идеалы и объемы образования и духовные потребности личности школьника. В результате отечественный учитель, по сути, копирует функции западноевропейского тьютора, оказывающего аналогичную помощь своему воспитаннику.

Представляется также, что, всесторонне рассматривая проблему учителя в обучении и воспитании, отечественные педагоги так подошли к формулированию требований к личности учителя- воспитателя, что определенным образом предвосхитили представления об идеальной личности тьютора.

Как уже было сказано выше, одной из центральных задач педагогики того времени являлась задача воспитания и развития активной общественной жизненной позиции воспитуемого. Один из ярких классиков отечественной педагогической мысли середины XIX века К.Д. Ушинский, анализируя черты и особенности народности как основу общественного воспитания, в своих работах подчеркивал, что главным фактором такого воспитания оставался учитель. Говоря о качествах учителя, он указывал на то, что он, прежде всего, воспитатель и воспитание его есть живой личный пример. «Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер.... Инструкции, уставы, программы – дело второстепенное, и чем их меньше, тем лучше. Дурного воспитателя они не сделают хорошим и не заменят его ни в каком случае...», - отмечал К.Д. Ушинский. [7. с.48]. Личность воспитателя, по его мнению, обладает такой воспитательной силой, которую не заменят ни учебники, ни наказания, ни поощрения. Ответственность воспитателя объясняется тем, что он предстает перед детьми жизненным примером. Расхождение в словах и делах учителя способствует в сознании его учеников раздвоению нравственности и представлению о том, что реальные жизненные цели и высокие религиозные, общественные идеалы не соединимы. Забота о благе ближних, проповедуемая христианством, понимается ими в житейском плане как забота о самых

близких родственников, а призывы к общественному служению сводятся к поиску своего «теплого местечка» в жизни.

Новые требования к личности, функциям и задачам учителя-воспитателя лежали в основе практически всех преобразований, осуществляемых Министерством народного просвещения и общественными организациями в системе образования России. В этом смысле особенно обращают на себя внимание изменения, предполагаемые к осуществлению в ходе образовательных реформ начала XX века. Создаваемые в этот период специальные комиссии и комитеты рассматривали различные предложения по усовершенствованию образовательной подготовки и воспитанию молодого поколения, которые были ориентированы, прежде всего, на развитие яркой индивидуальности школьников. Менялись учебные предметы, их сочетание в различных курсах средней школы, а также методы обучения, призванные способствовать сознательному усвоению знаний учащимися. В круг новых методов предлагалось включить работу над театральными постановками силами школьников, при изучении естественных наук широко использовать возможные эксперименты, составление таблиц, карт, графиков и т.д. Все это должно было развивать активность, инициативность, стремление к самостоятельности и творчеству. Совершенно очевидно, что за всеми предполагаемыми нововведениями подразумевался учитель-воспитатель, наделенный новыми задачами обучения и воспитания, а главное - как учитель и друг, обеспечивающий учащемуся всестороннюю поддержку.

Подводя итоги, можно достаточно обоснованно говорить о том, что в период конца XIX – начала XX вв. в педагогике России, активно развивавшей отечественные педагогические традиции и испытывавшей влияние западноевропейского просвещения, определенным образом проявились предпосылки формирования идеи тьюторства.

Литература:

1. Базаров О. О христианском воспитании. Карлсруз, 1860.
2. Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. М., 1912.
3. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. М., Воронеж, 1999.
4. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. СПб, 2004.
5. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы: гимназии и реальные училища с конца XIX в. до Февральской революции 1917 г. М., 1956.
6. Толстой Л.Н. Собрание соч., СПб, 1886. Т. 4.
7. Ушинский К.Д. Три элемента школы / Проблемы педагогики. М., 2002
8. Шацкий С.Т. Избранные педагогические соч.: В 2 т. Т.1. М., 1980.

В.В. Имакаев

*доктор философских наук, зав. кафедрой образовательных
технологий высшей школы, Пермский государственный
национальный исследовательский университет,
директор по науке, АНОО «Сетевой институт ПрЭСТО»*

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРИНЯТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ

«Индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный образовательный проект», «осознанный выбор образовательной траектории» - все эти устоявшиеся в последнее время словосочетания базируются на предпосылке «целевой детерминации будущего». Смысл этой предпосылки заключается в том, что:

1) можно и нужно осознанно, рационально определять цель своего образования;

2) это целеполагание должно быть обусловлено интересами, способностями, возможностями тьютора/тьюторанта;

3) в соответствии с целью нужно разработать ИОП, ИОТ, ...;

4) после этого необходимо искать средства, ресурсы достижения цели и последовательно двигаться к ней. Иными словами, наши представления о желаемом будущем должны определять наши действия в настоящем.

«Что нужно сделать сейчас, чтобы достичь своих целей в будущем?» – традиционно поднимаемый тьюторский вопрос.

Заметим сразу – мы не критикуем эту предпосылку. Нам важно лишь зафиксировать некоторую ее ограниченность в условиях современной гипердинамики социальности.

Предпосылка «целевой детерминации будущего» базируется, в частности, на известной яркой метафоре – метафоре «социального лифта». Скрытое действие этого образа на тьюторантов и его родителей трудно переоценить. «Надо найти соответствующую цели лифтовую шахту, растолкать желающих попасть в ту же кабинку (хорошо сдать ЕГЭ, например), войти, двери закрылись – и все. Время отсчитывается, мы внутри кабинки вместе с другими такими же счастливыми, проходит первый курс, второй, ... делать ничего не нужно, это же лифт!» Примерно так же выглядит восприятие старшеклассником (и его родителями) профильной группы по изучению математики.

Между тем, современная социальная гипердинамика ставит под сомнение реалистичность метафоры «социального лифта». За время обучения ученика школе (студента в вузе) меняются приоритеты,

проходные баллы, уровень зарплаты, целые пласты профессий исчезают, появляются десятки и сотни новых.

Образовательные институты, бывшие в прошлом социальными лифтами, возносящими школьников и студентов к намеченной цели, в современной ситуации становятся «лестницами Хогwartса».

«Лестницы Хогwartса – это весьма необычные лестницы, полные сюрпризов. Они соединяют различные этажи замка и могут перемещаться по собственному желанию. Интересно, что именно Кандида Когтевран, одна из основательниц школы, разработала проект «постоянно перемещающихся лестниц».

В некоторых пролётах есть ступеньки- ловушки. Опытные студенты такие ступеньки просто перепрыгивают. А неопытные, или невнимательные — частенько проваливаются по колено в такую лестницу и не могут освободиться без чужой помощи» [1].

В отличие от уютных кабин «социальных лифтов» «лестницы Хогwartса» требуют от школьника и студента постоянного напряжения воли, высокой интенциональности, быстрого и точного принятия и реализации решений.

Именно принятие образовательных решений становится в современном образовании важнейшим качеством старшеклассника, студента, профессионала. Речь идет об образовательном решении «здесь и теперь». Это – решение, от которого меняется часть образовательной реальности (или вся образовательная реальность) тьютора. Эти изменения становятся значимыми для него. Меняется структура жизнедеятельности, приоритеты. Их видят окружающие: родители, друзья, коллеги по работе. Сам тьюторант понимает, что он изменился, стал другим (стал жить и учиться по- другому).

Разумеется, образовательные решения «здесь и теперь» находятся под влиянием «контекста будущего» тьютора. Но речь идет скорее не о прямой обусловленности, а о взаимовлиянии. Разумеется, контекст будущего оказывает влияние на принятие того или иного образовательного решения. Если один из образов моего будущего – инженер, то это может подтолкнуть меня заняться ремонтом горнолыжного снаряжения еще в 10- м классе. Однако принятое и реализуемое решение меняет контекст будущего. Эта взаимозависимость нелинейна, плохо рационализируема, неочевидна. Ремонт горнолыжного снаряжения может мне понравиться настолько, что я решу начать свое дело – поставка и замена дорогостоящих деталей для экстремальных видов спорта. Профессия «инженер» будет забыта, возникнет другой образ профессионального будущего.

Принятые и реализуемые (реализованные) образовательные решения становятся опорой для соотнесения представлений о будущем и жизнедеятельности тьютора в настоящем. Они меняют планы и программы, ранее составленные (или лишь проговоренные, промысленные вслух или про себя). В этом смысле для ИУП, ИОТ, ИОП образовательные решения тьютора есть «феномены разрыва» [2, с.37]. План, программа предполагают поэтапное построение собственной образовательной биографии. Образовательное решение, будучи принятым и реализованным, приводит к тому, что план (программа) могут измениться и меняются.

Сказанное отнюдь не означает, что разработка и реализация индивидуальных программ, планов, проектов не должны являться предметом заботы тьютора. Скорее речь идет о смещении акцентов в тьюторском концепте, изменении приоритетов и технологий в тьюторской практике.

Сопровождение процессов разработки планов и программ вне акцента на принятие и реализацию образовательных решений тьютором является хорошо технологизируемой рациональной практикой. В этом случае программа, план выступают как рациональное руководство к действию, их социальная и дидактическая значимость высоки.

Сопровождение процессов принятия образовательных решений в контексте имеющихся планов и программ рассматривает последние как черновики (по меткому замечанию Б. Эльконина). В самом акте принятия и реализации решения большое значение имеет воля тьютора, его интуиция, — те качества, которые трудно, если не невозможно рационально описать. Однако, заметим, и волю, и интуицию можно развивать и тренировать.

С нашей точки зрения, тренинг принятия образовательных решений — важнейший предмет заботы современного российского тьютора. Именно российского, поскольку именно в постперестроечной России в массовом педагогическом сознании (включая естественные установки большинства учащихся и их родителей) отсутствует убежденность в том, что такие решения необходимы и/или возможны. Большинство российских педагогов, учителей, родителей не привыкли доверять решениям учащихся и студентов. «Мы лучше знаем, что им нужно» - преобладающая (в данный момент) педагогическая установка в России.

Реализация идеи тренинга принятия образовательных решений требует: конструирования новых фрагментов образовательной реальности или реконструкции, деконструкции уже существующих.

Именно такого рода искусственно сконструированными тренингами являются различные лагеря (летние, зимние), образовательная реальность которых конструируется совместно организаторами, педагогами, учащимися [3, 4]. «Есть в сложном процессе образования то, что может состояться только летом, потому что:

- оно добровольно и, следовательно, оно может стать «инициативным образованием», в отличие от «вмененного»;

- возможен выбор и полноценное переживание собственного выбора, и только это делает человека субъектом своей жизни и образования;

- можно попробовать то, чего ты не умеешь, но очень хочется, поскольку летом нет оценок в дневнике;

- вариативность форм и содержаний может быть доведена до предела – возможно все!» [4].

Отметим вслед за А. Адамским [3], что именно в такого рода «образовательных конструкторах» их участники – и дети и педагоги – живут насыщенной образовательной жизнью. Свободное принятие образовательных решений и реализация их здесь и теперь являются своего рода основанием, на котором надстраивается содержание, цели, принципы того или иного лагеря.

Ре/деконструкция существующих образовательных институтов – другой механизм реализации тренинга принятия образовательных решений. Наиболее далеко продвинулась в этом отношении школа старшей ступени, в которой сам учебный план создает принципиальные возможности для создания реального пространства выбора. Конструирование пространств выбора в основной школе, а также в профессиональном образовании принципиально возможно – но требует пока значительных усилий и недюжинной воли управленцев, педагогов, проектантов, тьюторов.

Принципиальная особенность деятельностных установок тьютора в ситуации такого рода пространств выбора заключается в том, что принятие тьютором решения рассматривается как самоценное действие. Если угодно, главное чтобы решение было принято и реализовано. Нет нужды регулярно соотносить принимаемые решения с «образом будущего», с ИУП, ИОТ. Большее значение приобретает рефлексия результатов и последствия выбора «здесь и теперь». Отметим, в частности, что поиск собственного интереса неизбежно сопровождается разочарованиями в принятых решениях.

Но главное – у ученика появляется опыт совместной «работы» его воли, интуиции и рациональности, он перестает бояться принимать

образовательные решения, он начинает доверять собственной интуиции, он начинает понимать, что образование – это его собственно дело.

Литература:

1. Лестницы Хогвартса [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ru.harrypotter.wikia.com/wiki/Лестницы_Хогвартса. Дата обращения: 1.10.2013
2. Фуко М. Археология знания. – СПб.: ИЦ «Гуманитарная академия; Университетская книга, 2004. – 416 с.
3. Лето: ученье с увлечением. Электронная газета «Вести образования». 25 августа 2013 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eurekanext.livejournal.com/198999.html>. Дата обращения: 28.09.2013
4. Образовательный экстрим. Электронная газета «Вести образования». 25 августа 2013 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eurekanext.livejournal.com/198482.html>. Дата обращения: 28.09.2013

Т.Г. Курепина

*ст. преп. кафедры раннего изучения иностранных языков,
Московский городской педагогический университет*

ТЮТОРСТВО В ЦАРСКИХ СЕМЬЯХ РОССИИ В XVIII- XX ВВ.

Особый интерес представляют размышления Екатерины II в связи с тем, что в ее личности соединилось европейское воспитание в лютеранской традиции и миросозерцательная картина православия, которую она стремилась принять для того, чтобы максимально сблизиться с народом, которым управляла.

Как истинная последовательница идей Просвещения, Екатерина II находилась под влиянием педагогических воззрений Локка, о чем говорила совершенно определенно. А английский философ в своих педагогических штудиях повторял мысль о значении, во- первых, домашнего воспитания, а во- вторых, как следствие, о значении воспитателя, так как воспитаннику с самого раннего детства следовало быть под присмотром одного единственного воспитателя, который становился почти членом семьи. Английский философ так определял свою позицию: «Я не могу спокойно думать о том, что молодого джентльмена считают необходимым втолкнуть в общее стадо и затем погонять его розгой и плёткой из класса в класс, как бы сквозь строй, чтобы он приобрёл «интеллектуальную культуру» [1]. То есть идеалом для английского философа было индивидуалистическое воспитание, в

центре которого стояла личность воспитанника, развивающаяся в режиме предоставленной ей максимальной свободы. Эта модель и лежала в основе западноевропейской педагогики.

В своем главном теоретическом труде «Наказе» Екатерина II уделяет целую главу проблемам воспитания. Глава начинается следующим непривычным в тогдашней России общим положением: «Правила воспитания суть первые основания, приуготовляющие нас быть гражданами» [2]. Это чисто просвещенческое положение, тогда как для православного воспитания самым главным было предстояние человеческой личности перед Богом, а затем все остальное. Екатерина ставила на первое место в воспитании нравственный элемент, важнейшей частью которого она считала любовь к Отечеству. А это чувство формируется знанием отечественной истории и гордостью за прошлое своего народа. Для великих князей были написаны самой императрицей «Записки касательно российской истории». Она составила для своих внуков целую учебную библиотеку. Многие рассказы и поучительные сказки писала сама.

Воспитание своего сына, великого князя Павла Петровича, она поручила государственному деятелю и дипломату, которому доверяла. Н. И. Панин, вступая в должность воспитателя, получил от императрицы специальные инструкции, в которой первостепенное значение придавалось воспитанию в Павле таких качеств, как любовь к Богу, «добронравие, снисходительное и доброе сердце» [3]. В процессе обучения цесаревич должен был получить представление об истории и географии России, о нуждах страны.

Панин был энциклопедически образованным человеком, придерживавшимся либеральных взглядов. Он мало уделял внимания формированию личности маленького Павла, занимаясь в основном собственными политическими проектами. Это и сказалось затем на личности императора, который прожил трагическую жизнь в метаниях между традиционными отечественными идеалами и симпатиями к формам организации государственной жизни у ближайших европейских соседей. Ценностные ориентиры не закладывались в раннем детстве естественным авторитетом воспитателя, а формировались спонтанно, в пределах жизненного опыта.

Для воспитания внуков Екатерина выбирает иностранных воспитателей, которые должны были вести научные занятия с великими князьями Александром Павловичем (будущим императором Александром I) и Константином Павловичем. Историческая роль иностранных учителей состоит в том, что они прививали либеральные, демократические взгляды своим воспитанникам, что в свою очередь

имело существенное значение для дальнейшего развития истории страны.

В деятельности же воспитателей- иностранцев реализовывалась традиционная западноевропейская модель. Они не ставили своей задачей непосредственное воспитание души ребенка, решая лишь задачу обучения хорошим манерам и поведению в обществе. И конечно, прививая им уважение к гражданским добродетелям, чаще всего на примерах из римской античности. Но мы с уверенностью можем сказать, что сама форма домашнего воспитания уже приводила к формирующему воздействию личности воспитателя на личность воспитуемого.

На принципиально иных основаниях было построено воспитание младших великих князей Николая и Михаила Павловичей. Их воспитателем, по личному выбору Павла I, стал директор Сухопутного шляхетского корпуса Матвей Иванович Ламсдорф. Он оставил свои республиканские убеждения и действовал в совершенно определенной педагогической модели, а именно, применяя жесткую и изощренную систему наказаний, добываясь послушания насилием. Он бил мальчиков линейкой, ружейным шомполом, хватал за грудь или воротник и ударял об стену так, что они лишались чувств, или привязывал к ручке кровати, а потом порол розгами. При этом все эти действия фиксировались в специальных журналах.

Вероятно, не слишком радостные воспоминания собственного детства заставили императора Николая I отнестись с особым пониманием к воспитанию цесаревича. Воспитателем шестилетнего великого князя Александра Николаевича назначается капитан Карл Карлович Мердер, «прирожденный педагог, тактичный и внимательный», что удивило петербургскую публику. Этого педагога высоко оценили современники. А.С. Пушкин, который, бывая в Зимнем дворце, знал Мердера, отметил в дневнике: «Мердер умер, – человек добрый и честный, незаменимый» [4].

Самой лучшей характеристикой полученного Александром II воспитания могут служить слова В.А. Жуковского о генерале Мердере: «В данном им воспитании не было ничего искусственного; вся тайна состояла в благодетельном, тихом, но беспрестанном действии прекрасной души его... Его питомец... слышал один голос правды, видел одно бескорыстие... могла ли душа его не полюбить добра, могла ли в то же время не приобрести и уважение к человечеству столь необходимого во всякой жизни, особливо в жизни близ трона и на троне» [4].

Затем император Николай I для воспитания наследника, будущего императора Александра II приглашает знаменитого поэта Жуковского,

который предлагает целостную, глубоко продуманную концепцию последовательной образовательной системы.

Вызывает удивление, что педагогический опыт одного из ведущих деятелей отечественной культуры, тем более опыт, систематизированный и тем самым теоретически оформленный, не изучен всесторонне. Практически отсутствуют работы, посвященные педагогическому творчеству Жуковского.

Между тем, Жуковский В.А. предложил «Подробный план учителя государя Великого князя наследника Цесаревича», который предварительно был одобрен Императором Николаем I, а стало быть, может рассматриваться как официальная образовательная стратегия этого исторического периода в развитии страны.

Жуковский с полной определенностью расставляет приоритеты: «Цель воспитания вообще, и учения в особенности, есть образование для добродетели» [5].

Нужно отметить, что В.А. Жуковский далек от догматизирования в своей системе; он отводит много места и времени на развитие рационального мышления воспитанника, на ознакомление его с новейшими взглядами науки на современном ему этапе. Остается добавить, что мы сегодня можем принять за основу тьюторской практики если не саму педагогическую модель В.А. Жуковского, то хотя бы принципы подхода и логику организации учебного процесса в работе с конкретным ребенком.

Педагогическая деятельность В.А. Жуковского высоко оценивалась официальной дореволюционной педагогикой, представители которой считали, что Жуковский стоял на позициях государственного патриотизма, при том, что он разделял либеральные воззрения своих современников. В лице В.А. Жуковского русская педагогика получила пример сложного личностного подхода к процессу воспитания-образования. В советский период о В.А. Жуковском - педагоге писалось очень мало, конечно, по причине его причастности к воспитанию наследника престола, хотя педагогические принципы поэта, мыслителя и педагога можно обнаружить в развитии советской педагогической системы. Конечно, в первую очередь, в педагогической практике А.С. Макаренко, для которого было важнее, сумеет ли он воспитать в ребенке нравственную личность, чем какие практические навыки получит выпускник воспитательного учреждения. Хотя, конечно, и реальное обучение и трудовое воспитание великий педагог считал очень важным. Собственно, это был единый процесс – воспитания- обучения, но процесс именно формирования личности, как личности нацеленной на активный творческий труд.

На этих позициях стояли представители консервативной традиции в российском образовании и воспитании первой половины XIX в. (А.А. Шишков, Н.М. Карамзин, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, И.В. Киреевский, А.С. Хомяков, Ф.М. Достоевский), считавшие, что только нравственное совершенствование человека может его сделать счастливым полноценным человеком. Такой тип воспитания, по мнению русских писателей и общественных деятелей, принесет пользу государству, как исходящий из приоритета духовно- нравственных оснований.

Хорошо известно, что сыгравший большую роль в формировании официальной идеологии министр просвещения С.С. Уваров, для обоснования своей позиции использовал многие положения из произведений А.С. Шишкова, Н.М. Карамзина и М.П. Погодина. В 1832 г. он сформулировал самобытную программу, цель которой состояла в воспитании юношества в национальном духе, которая была изложена им в отчете о состоянии Московского университета: «Православие, Самодержавие и Народность составляют последний якорь нашего спасения и вернейший залог силы и величия нашего общества» [6]. Эта программа была названа «теорией официальной народности». С.С. Уваров считал, что эта триада может сплотить все слои общества на пути последовательного развития России.

Воспитание детей Николая I, великих князей Николая и Александра (будущего императора Александра III), было также последовательным. Их главным воспитателем был назначен граф Борис Перовский, генерал-адъютант, член Государственного совета, участник многих военных экспедиций; за образованием следил профессор Московского университета экономист Александр Чивилев. В задачи Б. Перовского входила подготовка великих князей к предстоящим им в недалёком будущем задачам внешнеполитического управления страной, которое требовало, в том числе, и военной подготовки. Но главным было заложить нравственные основы личности.

Можно предположить, что в выборе воспитателя великих князей не последнюю роль сыграли и человеческие свойства Б. Перовского. Об этом можно судить по журналам- донесениям, которые он вел. Он внимательно и с пониманием подростковой психологии пишет о проблемах и успехах великих князей. Он, как их старший товарищ, с интересом совершает паломничества по монастырям, где они прикасаются к святыням и свидетельствам русской истории.

Чивилев А.И. не был популярным профессором, «любимцем студентов», но его ценили за ясность, чистоту экономического учения и правильность терминологии. А в его курсе всеобщей статистики, создавалась картина развития экономики всей Европы, потому что задачу

этой науки А.И. Чивилев видел в изображении современной ступени развития всего человечества.

Александр III также тщательно отбирал взрослое – наставническое окружение для своих детей.

Одним из самых ранних наставников Николая был Чарльз Хит, учитель- англичанин, который прежде преподавал в Александровском лицее в Санкт- Петербурге. По мнению многих мемуаристов, именно он начал воспитывать в наследнике сдержанную манеру поведения, способность сохранять спокойствие и самоконтроль, манеру, которая позднее стала предметом исторических обсуждений, так как за внешней формой безупречного воспитания мало кому удавалось понять истинное отношение Государя к текущим событиям. Это при том, что от природы Николай Александрович был импульсивен и вспыльчив.

Кроме того, именно своему первому воспитателю Государь был обязан прекрасным физическим развитием. Именно Хит обратил внимание на недостаточность физических упражнений цесаревича и занимался этим делом и, между прочим, закаливанием цесаревича, в чем достиг превосходных результатов. Говоря о результатах этого воспитания, Н.А. Епанчин подчеркивал, что царь был очень вынослив в физическом смысле, не боялся сквозного ветра, не был подвержен простуде и обладал прекрасным здоровьем [Там же].

Негативно относившийся к царю кадет и масон В.П. Обнинский также считал необходимым упомянуть об этом – «англичанин Mr. Heath, «Карл Осипович» как его обыкновенно называли... прекрасный художник и спортсмен... В юношеские годы первое место занял спорт всех видов, и царские сыновья хорошо скакали, стреляли, ловили лососей... подвижность и любовь к спорту отличали всех детей Александра III» [Там же].

Николай II получил домашнее образование в рамках большого гимназического курса. Учебные занятия велись в течение 13 лет. Первые восемь лет были посвящены предметам расширенного гимназического курса, где особое внимание уделялось изучению политической истории, русской литературы, английского, немецкого и французского языков; затем на протяжении пяти лет изучалось военное дело, юридические и экономические науки. Понятно, что лекции цесаревичу читали учёные с мировым именем: Н. Н. Бекетов, Н. Н. Обручев, Ц. А. Кюи, М. И. Драгомиров, Н. Х. Бунге, К. П. Победоносцев и другие.

Официальным воспитателем великих князей Николая Александровича (будущего императора Николая II) и его младшего брата Георгия Александровича был назначен генерал Г. Г. Данилович. Именно ему император Николай II обязан окончательным формированием

морального облика. Он поддержал и развил доброжелательную сдержанность, которая была основным отличительным признаком характера Николая II. Доброта и благородство натуры воспитателя создали удивительную ровность характера воспитанника.

Остается добавить, что Г.Г. Данилович, опытный военный педагог, был строгим начальником, не прощавшим дурного поведения, за что получил прозвище «иезуит». А в общении с одним воспитанником он повернулся неожиданной стороной личности, оказался внимательным и понимающим воспитателем, сумел соединить высокие представления о чести офицера, дружелюбие и готовность развиваться вместе со своим воспитанником.

Таким образом, очевидно, что высокий уровень образования, который старались дать в царском доме молодому поколению (во всяком случае, начиная с XVIII века), соединялся с воспитанием в определенной ценностной иерархии, которая определялась православным мирозерцанием. Домашнее обучение как вид образовательной деятельности берет свое начало с момента принятия православия и появления на Руси первых византийских и болгарских священнослужителей.

Для того чтобы проиллюстрировать все вышесказанное, внимательно рассмотрим взаимоотношения воспитателей и воспитанников в семье последнего императора Российской империи Николая II. В обращении к данному примеру есть три причины: во-первых, как мы уже говорили выше, именно богатые и социально значимые семьи предлагают яркую педагогическую модель, позволяющую судить о воспитательном идеале определенного периода, во-вторых, хорошо известно, что последний император особо пристальное внимание уделял семье и детям.

Речь идет о Чарльзе Сиднее Гиббсе, человеке преподававшем английский язык детям последнего Императора России. Выпускник Кембриджского университета, он в 1901 году приезжает в Россию, где в короткое время становится одним из самых востребованных преподавателей английского языка. Его преподавательские и организаторские способности признаются всеми, он избирается Президентом Санкт-Петербургской гильдии преподавателей английского языка. И наконец, как вершинная точка карьеры, - его приглашают во Дворец для обучения английскому языку Августейших детей.

Казалось, вполне логичная, очень удачная карьера европейского интеллектуала. И ему совершенно необязательно разделять трагическую судьбу своих воспитанников, которые, как известно, после отречения

Государя от престола, были отправлены в ссылку, а затем и расстреляны. Гиббс мог считать себя свободным от дальнейшей службы и спокойно вернуться на родину.

Однако он поступает иначе: отправляется в ссылку за царской семьей. Причем его поведение совершенно сознательно и последовательно; это не дань эмоциональному отклику на то, что он считал несправедливым. Во время Февральской революции учителя царской семьи не могли видеться со своими воспитанниками, так как семья находилась под арестом в Александровском дворце. Когда временное правительство отправило Николая II и его семью в Тобольск, Гиббс последовал в ссылку за ними. После отправки семьи в Екатеринбург - вновь запрет на общение. Но Гиббс не сдается. Он всюду следует за семьей, всеми способами, в частности через британское посольство, пытаясь облегчить судьбу узников.

«За 17 месяцев ссылки и скитаний по дорогам России его душа прошла свой громадный путь» [7]. После гибели семьи он долго оставался в России, пытаясь помочь в расследовании обстоятельств убийства. Однако трагические события сделали его совершенно другим человеком. В апреле 1934 года он принял православие и в декабре этого же года был рукоположен в дьяконы, а затем в священники. При Крещении ему было дано церковное имя Николай. Вскоре он был посвящен в архимандриты.

В 1937 году Гиббс вернулся в Англию, и вскоре основал приход Русской Православной Церкви в Лондоне. Таким образом, длительное общение с людьми определенного духовного настроения изменили не только судьбу, образ жизни, но и строй души человека, пришедшего в семью, в дом, казалось бы, всего лишь в качестве учителя.

Подчеркнем важную для нашей темы особенность: не умаляя роли всех внешних трагических обстоятельств, сопереживания узникам, неприятия исторических перемен, преимущественную роль в духовной трансформации Гиббса сыграла именно тонкость и красота внутренней жизни семьи, жившей в атмосфере православного мироощущения. Ведь в данном случае, речь идет не просто о героическом благородстве человека, вставшего на защиту слабых и оскорбленных, но именно коренной трансформации фундаментальных внутренних ориентиров. Здесь мы имеем дело с глубоким психологическим феноменом воздействия среды на человека.

Нам же это интересно именно потому, что данный, выразительный до прямой наглядности, феномен проявляется при реализации педагогических процедур, по сути дела, при реализации всего лишь задач обучения. Перед ним не ставились задачи воспитания. Но атмосфера, в

которой проходила жизнь семьи, была опознана учителем как ценностно значимая, и ценности, которыми жила эта семья, были признаны им подлинными.

В самых общих чертах обозначим наиболее существенные моменты организации образовательного процесса в семье, к которому прикоснулся и был причастен Гиббс. При наличии обширной мемуарной литературы о жизни венценосной семьи, сведений об организации учебного процесса детей сохранилось немного. Во всяком случае, нет подробного концептуального изложения задач и методов воспитания. Есть отрывочные фактические данные, позволяющие все же составить цельную картину. Более всего сведений об организации учебы цесаревича Алексея. Можно предположить, что какой-то особой программы для образования и воспитания наследника не было, большинство преподавателей, учивших Алексея, начали свою педагогическую карьеру еще при царских дочерях. Кроме этого младшие дочери «доучивались» при преподавателях Алексея.

Важно отметить, что дети, их душевное состояние, нравственный облик, образование всегда занимали чрезвычайно большое место в жизни императорской четы. Они не просто находили время бывать с детьми, а жили интересами детей. Семью связывала любовь, которая не могла помешать сложным повседневным обязанностям взрослых. Известно, что в учебном процессе первой дочери Ольги императрица Александра Федоровна участвовала лично. Когда Николай II уезжал из дома, то жена в письмах регулярно сообщала ему об учебе детей. В июне 1905 г. Александра Федоровна писала о старших дочерях Ольге (десятый год) и Татьяне (семь лет): «Дети прекрасно справляются со своими уроками, у них есть также преподаватели английского и французского. Они много ездят верхом, что доставляет им огромное удовольствие» [Там же].

Учителя устанавливали с детьми необходимый психологический контакт, старались отыскать подходы к ребенку, избежать стрессов и назиданий. У великой княжны Марии Николаевны учебный процесс начался в 6 лет. Поскольку к этому времени она еще плохо читала и очень мало писала, то в первые месяцы арифметику изучали только устно. Пособиями служили разноцветные косточки, русские медные и серебряные монеты, кубики. Примечательно, что, занимаясь этой, по сути, педагогической пропедевтикой, преподаватель регулярно писал отчеты «о проделанной работе» по инстанциям. Педагогический процесс, даже на его начальных стадиях, жестко контролировался императрицей Александрой Федоровной, она, как правило, присутствовала на первых уроках, знакомясь с преподавателями.

Не лишним будет сказать и о внешней обстановке, в которой проходила жизнь, и осуществлялось воспитание детей. Поскольку детство девочек прошло в Александровском дворце Царского Села, то сохранилось подробное описание классных комнат дворца. Их было четыре. Все они располагались на втором этаже дворца, на так называемой «детской половине». Поскольку девочки жили парами, то и классные комнаты были для них отдельные. Помещения объединяла удивительная для дворца скромность жилых интерьеров.

По свидетельству мемуариста: «Дети вставали в 8 часов, пили чай и занимались до 11 часов. Учителя приезжали из Петрограда. В Царском Селе жили только Гиббс и Жильяр. Иногда после уроков перед завтраком совершалась недолгая прогулка. После завтрака – занятия музыкой и рукоделием» [Там же].

В 1914 г. к урокам присоединился и царевич, который был болезненный и потому немного замкнутый ребёнок. Для того чтобы смягчить ситуацию и преодолеть недоверие, Гиббс прибегнул к хорошо испытанному педагогическому приёму - начал складывать из бумаги на глазах мальчика разные фигурки... Через совсем короткое время, несмотря на разницу в возрасте, учитель и ученик стали друзьями, и уроки языка из нудных занятий превратились в весёлое времяпровождение.

Данный пример приведен для того, чтобы проиллюстрировать идеальную образовательную модель, традиционно присущую русской педагогике как в практическом, так и теоретическом аспектах. Общение должно осуществляться в едином мирозерцательном и желательно в едином деятельностном пространстве, где и учитель, и учащийся решают общие серьезные задачи, где они совместно живут, и где происходит их совместное развитие. Конечно, это качественно различные процессы: воспитатель руководит процессом становления, предлагает модель развития и вооружен методами воспитания. И, конечно, профессиональными знаниями. И в этом основная интенция его воздействия на личность воспитуемого. А воспитанник отражательно воздействует на своего воспитателя живыми непосредственными реакциями, вопросами и проблемами, которые приходится решать в процессе деятельности. Таким образом, процесс воспитания превращается в живой творческий процесс, который только и может быть продуктивным.

Конечно, осуществить такого рода глубокие контакты воспитателя и воспитанника в массовом порядке невозможно, это редкие варианты индивидуального воспитания. Но есть продуктивные примеры эффективного деятельностного воспитания в процессе работы научных

кружков, совместных туристических походов, и других форм совместной деятельности. То, что потребность в неформальном, то есть выходящем за рамки узко образовательного пространства, общении существует, свидетельствует набирающее развитие тьюторских форм педагогической деятельности. Нам просто необходима подготовка молодых педагогов с учетом национальной педагогической традиции и громадного исторического опыта отечественных педагогов.

Литература:

1. Локк Дж. Мысли о воспитании.//Локк Дж. Сочинения в 3 тт. Т.3. М., 1988, с. 546
2. Романова Г. «Екатерина 2 о воспитании наследников престола»// «Воспитание школьников» 1995, № 5.
3. Скоробогатов А.В. Воспитание и обучение цесаревича Павла// Педагогика, 2002, № 2, с.59
4. Зимин И. Детский мир императорских резиденций. СПб., с. 199-200
5. «Учить добродетели или как поэт В. А. Жуковский был наставником наследника престола – будущего императора Александра II» М., 1996.
6. Подробный план учителя государя Великого князя наследника Цесаревича. СПб, 1826.
7. Чернова О.В. Верные. О тех, кто не предал царственных мучеников. Москва, 2010, 573 с.

РАЗДЕЛ 2.

ПРАКТИКА ТьюТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СЕМЕЙНОМ ОБРАЗОВАНИИ И В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ

Е.К. Валиева

*преподаватель информатики, студентка магистратуры по
направлению «Тьюторское сопровождение в образовании»,
Дальневосточный федеральный университет*

ТьюТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАПРОСА СЕМЬИ: СОДЕРЖАНИЕ ОСНОВНЫХ ЭТАПОВ

Сегодня многие родители понимают, что государственное школьное образование во многом не отвечает их представлениям об идеальном образовании и не может быть построено с учетом всех особенностей не только ребенка, но и его семьи. Двадцать лет назад мысль о необходимости включаться в процесс получения образования ребенком была для родителей почти невозможной, поскольку ответственность практически полностью лежала на государстве, и всем давалось одинаковое общее образование. Сейчас в новом законе «Об образовании в РФ» (ст. 44 ч. 1) признается преимущественное право родителей на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами, а это означает, что принимать решения, связанные с выбором школы, выбором образовательной программы, услуг дополнительного образования и т.д. будут родители. В свою очередь и у родителей меняются представления: они хотят участвовать в процессе обучения детей, семья начинает осознавать свою роль как субъекта образовательной деятельности, а система образования постепенно начинает предоставлять возможности для продуктивного взаимодействия с семьей.

Закон «Об образовании в РФ» рассматривает образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества и государства (ст. 2 ч. 1). И если школа в большинстве случаев представляет собой закрытое образовательное пространство, то возможностей, которые дает дополнительное образование, великое множество. Благодаря этим возможностям, современные родители могут выбирать ресурсы для своего ребенка, поскольку у родителей почти всегда есть определенные запросы по поводу образования детей, явные или неявные.

В тезисах к докладу «Современные образовательные результаты: позиция образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова» (18

декабря 2011 года), Б.Д. Эльконин сказал о том, что «первый и основной результат любого образовательного действия состоит не в том, что учащийся делает, а в том, с чем он к вам обращается. То есть, в его инициативе, в его осмысленной и явственной инициативе». Но в младшей школе образовательный запрос ученика, «который является как бы преломлением его основного вопроса», еще не сформирован и не может быть сформирован, существуют только отдельные просьбы и требования. В подростковой школе возникает запрос ученика на создание собственных проектов на основе устоявшихся интересов; позднее, в юношеском возрасте, актуальным становится запрос на перспективу (управление собственными ресурсами) [5].

В связи с этим в начальной школе запрос на образование ребенка скорее представляет собой образовательный запрос семьи в целом. И.А. Хоменко определяет образовательный запрос семьи как опредмеченное выражение целей воспитания. Он представляет собой ожидания родителей (членов семьи), связанные с образовательной деятельностью их ребенка и адресованные конкретному субъекту (педагогу, образовательному учреждению, социальному институту) [3].

Согласно этому же автору, образовательные запросы семьи могут быть осознанными, неосознанными, консолидированными и несогласованными [3]. Для того чтобы решение относительно образования ребенка принималось осознанно, с учетом его возможностей, интересов и предпочтений, родители могут обратиться за помощью к тьютору, который поможет сформулировать образовательный запрос семьи. По мнению Т.М. Ковалевой, «работа с образовательным запросом семьи – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на прояснение образовательных мотивов и интересов ребенка, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, формирование учебной и образовательной рефлексии обучающегося и его родителей, где предметом работы тьютора является обеспечение становления субъектного поведения участников образовательного события» [2].

Тьютор посредством тьюторской технологии, опираясь на образовательный запрос семьи, помогает составить индивидуальную образовательную программу, определиться с ресурсами и сопровождает развитие познавательных интересов ребенка. Родители, в свою очередь, имеют возможность участвовать в принятии решений по поводу обучения ребенка, что позволяет обогатить их опыт и дает им возможность увидеть своего ученика со стороны и на фоне ровесников.

Первым этапом тьюторского сопровождения образовательного запроса семьи является формулирование самого запроса. Процесс формулирования включает в себя уточнение понятийного аппарата сторон (какой смысл вкладывается в те или иные слова, что в семье понимают под образованием), т.к. порой стороны настолько «не совпадают» в своем понимании педагогических понятий и критериях оценки, что выстроить полноценный диалог может быть весьма затруднительно. Выяснив, что общение происходит «на одном языке», тьютор фиксирует первичный образовательный запрос семьи, демонстрирует значимость образовательных интересов и перспективы совместной работы в этом направлении, выясняет планы ребенка и родителей на его образование, а также образ желаемого будущего. Прежде всего, тьютор работает с образовательным запросом ребенка, но чем младше ребенок, тем меньше он непосредственно влияет на программу своего образования, поэтому тьютору важно оценить, насколько совпадает образ ребенка в понимании его родителей с тем, как ребенок себя проявляет. Задача тьютора на этом этапе – предоставить родителям возможность для осмысления своего родительского опыта, своих взглядов на развитие и воспитание, а также способствовать постепенному проявлению их собственной точки зрения на образование своего ребенка.

Второй шаг – постановка целей и планирование совместной работы. На этом этапе «прорисовываются» карты целей, ресурсные карты, заключаются договоры с родителями на оказание тьюторских услуг [2]. Семья, решая вопросы организации образования своих детей, может выбрать различные стратегии. Эффективными считаются три основных:

1. Осознанное и информированное делегирование образования детей компетентным специалистам, с сохранением участия и контроля родителей в необходимом объеме.

2. Образование детей собственными силами (при наличии необходимых навыков и времени) с привлечением сообществ и специалистов, когда необходимо.

3. Выбор или создание школы, где приветствуется максимальное соучастие родителей, их вовлеченность в планирование и ход образовательного процесса [4].

На этом этапе, опираясь на образовательный запрос семьи, тьютор помогает составить индивидуальную образовательную программу ученика, которая предполагает наличие осознанной цели образования. Согласно исследованию И.А. Хоменко, в отличие от педагогов-профессионалов, для родителей наибольшую трудность представляет определение своих целей в образовании ребенка [3]. Тьютор помогает

отследить в процессе работы, чтобы цель была конкретна (а значит, реально достижима), операциональна (т.е. может быть разложена на конкретные шаги) и измеряема. Последнее особенно важно, т.к. при построении индивидуальной образовательной программы должны предусматриваться те или иные диагностические процедуры, демонстрирующие уровень достижения поставленных целей [1].

Третий этап – реализация индивидуальной образовательной программы. Согласно разработанному плану, тьютором осуществляется сопровождение индивидуальной образовательной программы ребенка и, в зависимости от содержания этой программы, тьютор может сопровождать проектную и исследовательскую деятельность подопечного. Продуктом их совместной работы может стать портфолио ребенка. С родителями оговариваются содержание, формы и периодичность предоставления им информации от тьютора.

В процессе реализации ИОП зачастую неизбежны изменения и коррективы. Тьютор организует детскую и родительскую рефлексию, чтобы все участники могли увидеть, как воплощается в жизнь их проект. В процессе бесед тьютор задает вопросы, позволяющие выявить мнение и позицию собеседника, фиксирует противоречия в рассуждениях собеседников, активизирует поиск решения проблемы, но не дает конкретных советов и не предлагает готовых решений.

На четвертом шаге, этапе рефлексии, продуктом становятся дневники и рефлексивные карты. Тьютор организует отдельную встречу, во время которой анализируются трудности, возникшие на определенных этапах образовательного пути ребенка, проводится групповая семейная рефлексия с целью получения каждым членом семьи обратной связи относительно реализации образовательного запроса семьи. Тьютор совместно с подопечным и его родителями уточняют критерии достижения поставленной на данном этапе цели, проводят анализ, устно и письменно или графически фиксируют достижения и желаемые, но пока не достигнутые результаты. Завершает цикл уточнение рабочего плана, пересмотр целей и образовательных приоритетов. После такого условного завершения процесс тьюторского сопровождения образовательного запроса семьи выходит на новый «виток».

Не всегда цикл работы тьютора выполняется строго и развернуто, поскольку тьютор работает с тем запросом, с которым к нему обратились, и на том этапе, на котором это обращение произошло. При этом тьютор всегда удерживает фокус на процессе индивидуализации, помогая родителям осознанно относиться к тому выбору, который они совершают для своего ребенка и для себя.

Литература:

1. Ковалева Т.М. Тьюторство в семейном образовании. – интернет- ресурс «Семейное образование», 20.04.2013 (<http://webtutor.net.ua/tutorstvo-v-semeynom-obrazovanii>)
2. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». М.- Тверь: «СФК- офис». – 246 с.
3. Хоменко И.А. Образовательные запросы современной семьи. / Образование и семья: проблемы индивидуализации. Материалы Международной научно- практической конференции 20- 21 апреля 2006 года, Санкт- Петербург. Под общей редакцией И.А. Хоменко. СПб: Издательство «Борей АРТ», 2006. – С.6.
4. Чередилина М.Ю. Материалы тренинга для родителей «Проявление образовательного запроса семьи» (17- 21 декабря 2012) – http://vk.com/topic-45664088_27718167
5. Эльконин Б.Д. «Современные образовательные результаты общего образования». Материалы Межрегиональной конференции «Управление развитием системы оценки качества общего образования, ориентированной на современные результаты образования». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/15767.html>. Дата обращения 05.09.2013

Е.В. Григоренко

научный сотрудник, Институт инноваций в образовании

И.А. Евстигнеева

тьютор начальных классов «Монтессори», МБОУ СОШ «Эврика-развитие»

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗАКАЗА РОДИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Практика тьюторского сопровождения родителей в начальных классах «монтессори» г. Томска существует уже 15 лет. За это время педагогами разновозрастных монтессори-классов Начальной школы-детского сада «Монтессори» (1995-2009гг.) и МБОУ СОШ «Эврика-развитие» (с 2009 г.) было опробовано немало форм и способов.

С тех пор наиболее технологично выстроены и успешно применяются две из них:

- «Психологический контракт» - это групповая форма работы по сопровождению образовательного заказа родителей (авторская разработка тьюторов монтессори-классов, начиная с 2005 г.)
- Собеседования с родителями – это периодические индивидуальные встречи, на которых анализируются успехи и трудности ученика в движении по его индивидуальной образовательной программе

(далее ИОП); обсуждаются совместные действия тьютора и родителей по поддержке ученика в его успехах и помощи в преодолении трудностей.

Обе эти формы активно практикуются с тех пор, как российское школьное образование медленно, но верно входит в сферу рыночных отношений. Под «рынком образовательных услуг» здесь понимается не тот переход на платные образовательные программы, который видим всем, кто разбирается в образовании профессионально и тем, кто платит за эти услуги, не особенно разбираясь за что.

«Рынок в образовании» в нашем понимании – это предоставление родителям выбора из вариативного содержания и форм образовательной деятельности. Это организация мест, в которых происходит встреча спроса и предложения на современное образование. С одной стороны, рыночный подход к работе с образовательным заказом по принципу гуманен, ведь только если есть из чего выбирать, появляется свобода выбора у ученика и его родителя. С другой стороны, сфера образования с трудом осваивает рыночные отношения, потому что у современных родителей не сформирована позиция осознанного заказчика образования для своих детей, т.к. в их собственном школьном образовании не было речи ни о каком выборе (в советской школе все учились по единой программе). То же можно сказать и об учителях, большинство из которых относятся к поколению, которое выросло в обществе «дорыночных» отношений. Кроме того, возникают трудности и в работе с ИОП, в рамках которой ученик и тьютор обсуждают и выбирают те возможности и препятствия для развития, которые не известны, не понятны и не поддерживаются родителями.

Специфика оказания образовательной услуги в том, что заказчик и потребитель услуги раздваиваются (потребитель-ученик, а заказчик-родитель). Ведь в силу объективных причин (ограничения возраста и законодательство), родитель является представителем интересов ребёнка при формировании заказа на его ИОП. А значит, есть зависимость между осознанностью его выбора и полной реализацией интересов его ребёнка.

Таким образом, тьюторское сопровождение образовательного заказа является способом работы в ситуации становящегося рынка образовательных услуг, когда язык спроса и предложения слабо артикулирован и может быть выработан только в совместном диалоге педагогов и родителей. В ситуации, когда с возникновением множества предложений чему и как учить современных детей, появляется острая необходимость в помощи родителям, которые пытаются выбрать наилучшее для своих детей в заданных условиях.

Рекомендации для подготовки и проведения групповой работы с родителями «Психологический контракт».

Групповая работа с родителями проводится 1 раз в год в начале учебного года.

Цель: формирование общего поля образовательных ценностей родителей, тьюторов и педагогов класса, обсуждение возможностей и ограничений при формировании ИОП учеников разновозрастного класса.

Подготовка к групповой работе включает:

1) Педагогическую рефлексию образовательной деятельности по итогам прошлого года (учебные достижения и трудности, событийные формы, проектная деятельность, образовательные результаты и эффекты и условия для их возникновения, нормы и правила для разновозрастного класса).

2) Проект образовательной программы будущего года, в который включены лучшие из опробованных форм образовательной деятельности.

3) Разработка сценария проведения групповой работы с участием приглашённого ведущего (в роли фасилитатора будущей коммуникации родителей, педагогов, психологов и тьюторов, работающих на классе).

4) Приглашение родителей, педагогов отдельных предметов.

Примерный сценарий для проведения групповой работы «Психологический контракт».

1. Сбор участников.

Совместное чаепитие, неформальное общение, психологический настрой перед началом совместной работы. (Например, для комфортного входа в коммуникацию с незнакомыми участниками можно провести коммуникативную игру на знакомство).

2. Целеполагание.

Ведущий (фасилитатор) объявляет цели, ход и способы совместной групповой работы. Согласовывает регламент встречи. Ведущий объясняет смысл названия «Психологический контракт». Для стимулирования интереса к заявленной теме, ведущий также может рассказать какую-то историю в тему встречи.

3. Рефлексия.

Ведущий предлагает вспомнить наиболее яркие запомнившиеся родителям события прошлого года, привести примеры образовательных достижений детей. Записывает их на доске в таблицу (события – достижения). Таким образом, формируется общий язык для обсуждения ценностей образования и форм, в которых они реализуются. Педагоги могут стимулировать через вопросы рефлексию событий и результатов, которые родители не вспомнили.

4. Групповая работа по выработке психологического контракта.

1) Ведущий обобщает собранную в рефлексии информацию до нескольких ключевых аспектов образовательной деятельности.

2) Далее ведущий предлагает разбиться участникам на команды по интересам к предложенным темам (5-7 человек в команде). Если участников мало, а тем много, то можно одной команде взять две темы. Из педагогов, тьюторов и психологов формируется одна команда, которая оформляет свою позицию по всем выбранным аспектам.

3) Каждая команда готовит своё представление о выбранной теме, набрасывая в режиме мозгового штурма идеи трёх типов: «обязательно», «желательно», «недопустимо». Итог обсуждения каждая команда оформляет в виде таблицы на большом плакате.

4) Представление итогов выработки позиций. По каждому ключевому аспекту образовательной деятельности проходит согласование ожиданий (со стороны родителей) и реальных возможностей, ограничений (со стороны педагогов).

5) Ведущий делает обобщение по итогам групповой работы. Обращает особое внимание на то, что итогом обсуждения является договор о согласовании ожиданий родителей и намерений педагогов. Такой контракт не имеет юридической силы, но основан на взаимопонимании, согласовании смысла, и, в результате возникшего доверия, имеет огромную психологическую силу воздействия.

5. Анонс образовательной программы учебного года.

Ведущий предоставляет слово педагогам для презентации ключевых целей, содержания и событийных форм в течении года.

Родители задают вопросы на понимание, могут сделать свои предложения и дополнения к предложенному педагогами.

6. Завершение встречи.

Ведущий предлагает всем участникам групповой работы высказать своё мнение о её продуктивности, отметить наиболее значимые моменты. После этого общение перетекает в свободный формат.

Ожидаемые результаты совместной деятельности педагогов и родителей.

Педагоги:

1) Получают «обратную связь» о том, что из значимых на их взгляд образовательных событий и результатов было замечено родителями, а что осталось «за кадром». На основе этой информации они могут:

- проанализировать, почему родители не поняли, не заметили, не оценили какие-то события и достижения;

- спланировать места и способы информирования и продвижения (PR) тех событий и результатов, которые являются ценными для педагогов.

2) Узнают о ценностных ориентирах родителей, которые могут способствовать или затруднять движение ученика в ИОП. В дальнейшем тьюторы и психолог могут в индивидуальном сопровождении более подробно общее поле ценностей (например, на индивидуальных собеседованиях).

3) Собирают вербализованный родителями «словарь» о преимуществах образовательной программы, который впоследствии могут использовать для объяснения с другими («не посвящёнными» родителями).

4) Получают информацию о родителях- лидерах и инициативах, на которые можно будет опереться в ситуациях вовлечения родителей в жизнь класса. А так же узнают о сложностях в понимании у некоторых родителей, возникших в процессе обсуждения.

Родители:

- Знакомятся с педагогами, тьюторами, другими родителями, особенностями образовательной программы в деятельностной форме.

- Получают возможность повлиять на содержание и формы жизни детей в программе школы, проявить свою субъектную позицию.

Педагоги и родители:

- Происходит согласование ожиданий (со стороны родителей) и реальных возможностей, ограничений (со стороны педагогов) по всем ключевым аспектам образовательной деятельности в разновозрастном классе в условиях индивидуализации.

Рекомендации для подготовки индивидуальных собеседований с родителями

Плановые индивидуальные собеседования с родителями проводятся 2 раза в год.

Цель плановых собеседований с родителями – представление тьютором образовательных результатов ученика, обсуждение его успехов и трудностей, совместное планирование путей его дальнейшего продвижения.

При подготовке к плановому собеседованию тьютор опирается на:

- маршрутный лист ИОП и штрих-карты ученика,
- материалы персональной папки портфолио, собранной учеником по итогам полугодия (лучшие работы и рефлексивные тексты),
- мнения об успехах и трудностях ученика, собранные от разных учителей-предметников, психолога (малые педсоветы, интервью)

Во время собеседования тьютор фиксирует вопросы и предложения родителей и согласовывает планы совместного индивидуального сопровождения ребенка.

Индивидуальные собеседования по поводу адаптации проводятся с родителями первоклассников в середине октября.

Индивидуальные консультации по заказу педагога, родителя или ребенка проводятся в случае, если есть инициатива для внеплановой встречи для обсуждения трудностей, возникающих во время обучения.

Описанные выше формы являются для нашей практики базовыми. Несмотря на то, что их подготовка и проведение предполагают высокую тьюторскую квалификацию и компетенцию, для нас они стали классикой тьюторского сопровождения. Все тьюторы, работающие в наших классах в первую очередь осваивают их, как традиционные формы работы с родительским заказом на образование. Благодаря регулярной практике проведения индивидуальных собеседований и групповой работы «Психологический контракт» происходит посвящение родителя в осознанную позицию заказчика на образование своего ребёнка. Этого требует специфика образовательной программы школы, в которой среди базовых ценностей выделяется индивидуализация, а средством для её реализации является ИОП. В результате тьюторского сопровождения образовательного заказа родителей формируется компетенция совместно обсуждать и планировать действия по сопровождению движения ученика в ИОП. Использование регулярной «обратной связи» формирует у родителей осознанную позицию заказчика и доверие к экспериментальной педагогической практике. Как следствие, для педагогов становится возможным практиковать новые экспериментальные формы образовательной деятельности, а для тьюторов открываются новые горизонты для экспериментов в тьюторском сопровождении семьи.

А.Н. Килин

*Методист, МБОУ ДПО (ПК) специалистов «Центр
информационно-коммуникационных технологий»*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАПРОСА РОДИТЕЛЕЙ НА ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ (СПЛАВ)

Определение понятия «пространство» - одно из наиболее лаконичных, но вместе с тем глубоких и богатых возможностями приложений - дано академиком, математиком, мастером спорта СССР по

туризму А. Д. Александровым: «Пространство есть множество параллельных рядов событий» [1]. Особо, хочется, выделить слова «... рядов событий». В них- то и кроется вся глубина и богатство возможностей, потому, что именно события являются теми отправными точками, которые приводят к вопросам. А с вопроса начинается все. И запросы в том числе.

Запрос, по определению, документ, запрашивающий о чем-нибудь, официальное обращение с требованием, просьбой сообщить какие-либо сведения, дать объяснения и т.д. [2]. Значимость его определяется степенью осознанности вопроса и имеющего свое продолжение в конкретном продукте – заказе, оформленном в договоре.

Тьюторское сопровождение при запросе родителя - особая педагогическая деятельность, основанная на взаимодействии ребенка, тьютора и родителя, в ходе которого ребенок осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи, а родитель получает доказательства этого в форме конкретных результатов и продуктов деятельности ребенка в условиях взаимодействия. «Путешествия учат больше, чем что бы то ни было. Иногда один день, проведенный в других местах, дает больше, чем десять лет жизни дома» [3]. Эти слова Анатоля Франса объясняют мой выбор образовательного туризма как средства формирования запроса родителей на тьюторское сопровождение.

Образовательный туризм (учебный, познавательный) - активный отдых, влияющий на укрепление здоровья, физическое развитие человека... повышающий, закрепляющий, расширяющий ... уровень его образования.

Чем определяется современный запрос родителей? На уровне государства, в области общего образования – социальным запросом «... запросами, интегрирующими потребности личности и семьи до уровня социальных потребностей (следование принципам безопасного и здорового образа жизни,...» [4]. На уровне отдельно взятого человека - естественным желанием всех времен - жизненной успешностью детей. Что является первопричиной запроса родителей? В моей практике, в основном, это: дефицит временного ресурса для ребенка (необходимость поиска заработка, перегрузки на работе, сокращение свободного времени), дефицит личностного ресурса (ухудшение физического и психологического состояния, повышенная раздражительности, стрессы) и кризис отношений.

Что является основаниями для запроса?

- Понимание «успешности» ребенка как устойчивого качества его личности, как способность генерировать самому свой успех на основе

своего выбора и ответственности за него, благодаря своим личным качествам.

- Осознанность своих дефицитов и желание минимизировать их отрицательные последствия.
- Принятие тьюторского сопровождения как профессиональной педагогической позиции.

Именно на этих основаниях я рассматриваю возможность организации пространства для формирования запроса родителей на тьюторское сопровождение.

Подростковый возраст – особый период в жизни детей и родителей, их взаимодействия. Смена ведущего типа деятельности, новые приоритеты, связанные с психолого- педагогическими особенностями возраста, трудно принимаются взрослыми. Учебная деятельность утрачивает свои первостепенные позиции, ценность общения и признания себя как личности доминирует. Как раз в это период складывается самая противоречивая ситуация, когда родители хотят видеть детей успешными, самостоятельными, ответственными в своих решениях и поступках, иметь осознанный выбор ближайшего и отдаленного будущего. Да и сам ребенок вроде бы хочет того же. Он требует, чтобы к нему относились как к личности, имеющей право принимать решения по собственному усмотрению. С другой стороны, эти желаемые качества на практике проявляются недостаточно, и все остаются недовольными. Дети - от того, что их продолжают считать маленькими, потому что они не проявляют той самой самостоятельности и ответственности, родители сетуют на то, что роста в детях не происходит, они инфантильны и безответственны, ругают их за то, что у них проблемы в школе по причине их несамостоятельности и безответственности. Получается замкнутый круг. Как педагог, имеющий тьюторскую позицию и опыт организации туристических экспедиций, я нашел свой путь разрешения противоречия – социальный экстрим, один из видов экстрима – сплав. Подтверждено практикой, этот вид совместного проживания экстремальной по своей сути ситуации имеет много потенциальных возможностей для развития личностных качеств подростков при условии особого сопровождения. Однако, для выхода на тьюторское сопровождение необходим родительский заказ. Для его проявления я организовал в рамках образовательного экстрима на всех этапах (от подготовки до проведения) ряд совместных событий для желающих родителей и их детей.

Предлагаю к обсуждению некоторые фрагменты своей деятельности, направленной, с одной стороны, на развитие личностных

качеств детей; с другой стороны, на становление позиции поддержки взрослого, как основы заказа на тьюторское сопровождение.

Первый этап – предварительное ознакомление. Здесь дети и родители узнают о возможности проведения экспедиции и реагируют на эту возможность. Одним из показателей определения степени проявления самостоятельности и ответственности у детей я бы выделил количество и качество задаваемых вопросов, а у родителей – уровень их доминирования при ответах. Исходя из опыта и наблюдения, можно выделить три группы детей и родителей.

1. Уровень несамостоятельности и безответственности. Относится к тем ребятам и родителям, которые готовы хоть завтра идти на сплав. Им важен сам факт выхода из привычной обыденной жизни. Они не задают никаких вопросов.

2. Уровень ответственности, но нерешительности. Они хотят вырваться из существующей реальности, но боятся. Поэтому вопросов практически не задают, находятся в состоянии ожидания, что будет дальше. Возможность проявить ответственность они перекладывают на других.

3. Ответственность этих детей и родителей проявляется в вопросах, ответы на которые позволяют им определиться и сделать выбор, пойдут они на этот сплав или нет.

Моя задача на данном этапе – замотивировать вторую группу так, чтобы они увидели возможности для собственного проявления в походе, и чтобы это стало для них значимо и реально. С первой группой необходимо поработать таким образом, чтобы произошла их проблематизация: все не так просто, как кажется на первый взгляд. Необходимо приложить усилия, проявить волю и терпение. Третьи должны почувствовать, что тьютор уважает их выбор и готов его принять.

Второй этап – определение уровня физической подготовленности. Поводится с помощью теста по физической культуре. Проверяется выносливость, скоростные качества, сила и т.д. Тест построен на самопроверке. Результатом его является то, что дети и родители сами решают, готовы они к экспедиции или нет. Тут происходит интересная ситуация и с детьми, и родителями, не готовыми по каким-либо физическим параметрам. Условно их можно разделить на две категории.

1. Поняли свою неготовность. Отказались от участия в сплаве. Вопрос – это говорит об их ответственности или нет? Больше склоняюсь ко второму, так как их решение является следствием нежелания приложить усилия к наращиванию своего физического состояния.

2. Понимают, что недостаточно готовы физически, но выражают готовность наращивать свои физические способности.

Ценность действий на этом этапе заключается в том, что создаются конкретные пункты договора на условиях партнерских отношений с учетом понимания возникших проблем, возможностей их разрешения и обоюдной заинтересованности в совместной деятельности. Появляются взаимные договорные обязательства, которые вселяют в ребенка, а иногда и в родителя, уверенность в себе. Развиваются, на мой взгляд, у детей - самостоятельность, а у родителей - способность видеть и слышать реальные проблемы детей, проявить готовность в оказании помощи.

Третий - этап технической подготовки. К нему относится отработка действий в условиях чрезвычайной ситуации, организация быта в условиях сплава, самообслуживание, обеспечение безопасности, выбор направления проектной или исследовательской работы. Это этап выбора и практических действий. Он позволяет проявлять и отслеживать самостоятельность в процессе и разработке конкретных элементов сплава:

1. Выбор и разработка маршрута
2. Разработка меню.
3. Разработка бюджета сплава
4. Выбор направления проектной или исследовательской деятельности и т.д.

Этап на первый взгляд, очень простой для выполнения. Но на нем хорошо прослеживается уровень проявления личностных качеств. Все с удовольствием выполняют свою часть работы. Есть несколько вариантов организации деятельности детей и родителей, от строго совместной или раздельной, до права выбора. Качество выполнения этого этапа свидетельствует об ответственности и самостоятельности у детей. У родителей возникает возможность увидеть себя в своих детях, и через это закрепить способность видеть лучше проблемы своих детей. Оценить свои возможности при их решении. Для себя я отмечаю этот момент, как первый шаг к осознанному решению родителя в оформлении заказа на тьюторское сопровождение. Качество выполнения этапа, свидетельствующее об ответственности и самостоятельности детей, да и родителей, очень часто показывает следующее:

1. Часть детей и родителей выполняют задание с кондачка, наскоком, на голых фантазиях, не пользуясь никакими источниками информации. В результате – нереальное меню, несбалансированный бюджет и т.д.

2. Другая часть привлекает к выполнению практических действий не только имеющиеся знания из опыта жизни, школьных предметов, но

еще и опыт друзей, товарищей. Их ответственность на данном этапе проявляется в том, что они игровые действия в партнерстве используют как способ проверки своей компетентности в том или ином вопросе.

Для первой группы важным моментом моей деятельности является экспертное отношение к созданному ими продукту. Через вопросы, задания, как к взрослым, так и к детям, определяются возможные последствия их подхода к выполнению заданий. Дети при этом имеют дополнительную возможность утвердиться в правильности своих действий и получить дополнительные мотивы к проявлению инициативы, самостоятельности и творчеству. Родители - увидеть проблемы в самих себе и, как следствие, отражение их в своих детях. Для второй группы важно закрепить уровень доверительных взаимоотношений.

Четвертый - этап реальных практических действий при подготовке к сплаву. Закупка продуктов, упаковка, подготовка личного и коллективного снаряжения и т.д. На этом этапе важной составляющей моей деятельности является построение такого взаимодействия между участниками, при котором проявляются лидерские качества у детей; умение и желание обратиться за помощью к родителям. Моя задача - помочь родителям создать условия для взаимовыгодных, партнерских отношений. Я не раз наблюдал как на деле, а не на словах проявлялись эти взаимоотношения; как проявлялись лидеры, основной характеристикой которых была ответственность не только за себя, но и за свое окружение. Как родители с готовностью уменьшали свое доминирование в процессе совместной деятельности, реально принимали индивидуальный опыт ребенка, какой бы он не был, принимали его видение мира как факт случившегося, пытаясь понять его. Родители начинали понимать значимость всего происходящего с ребенком здесь и сейчас, а так же необходимость дальнейшего развития этого, для решения уже других жизненно важных вопросов. Хочется отметить, что именно на этом этапе родители начинали с большим интересом наблюдать за моими действиями: за тем, как я организую занятия, как выстраиваю взаимоотношения, как решаю проблемные ситуации. Оценка моих действий проявлялась в пробах родителей реализовать их в своей практике.

Таким образом, дети и родители, в ходе подготовки к сплаву, имеют возможность пробовать свои силы в условиях совместной деятельности приближенной к партнерской, дети проявлять свою самостоятельность и ответственность в той степени, в какой они готовы это делать на данный момент, развивать в себе эти качества. Родители – принимая активное участие в деятельности ребенка, в позиции сотрудничества и

партнерства, по- новому взглянуть на него, на его будущее. Моя задача как педагога в тьюторской позиции – обеспечить такие условия взаимодействия, при которых:

- у детей реально проявлялись и закреплялись бы личностные качества, необходимые для сплава;
- у родителей появилась реальная возможность перейти к более доверительным, партнерским отношениям, уменьшить доминирующую позицию «воспитателя»;
- Подготовить и тех, и других к решению более сложных задач в условиях, приближенных к экстремальным, сохранив при этом ситуацию заинтересованности в партнерском взаимодействии.

Весь процесс подготовки длится примерно 3- 5 месяцев. Сам сплав - 10 - 14 дней и ночей, которые наполнены удивительными событиями, результатами которых являются:

Для детей:

- выход на уровень самоанализа личной жизнедеятельности (мотивация к учебно- исследовательской и проектной деятельности социально значимого характера и личной заинтересованности в ней);
- понимание свободы как осознанной необходимости;
- осознанное отношение к выбору будущей профессии;
- важность активной жизненной позиции в социуме.
- приверженность здоровому образу жизни.
- осознание ребенком собственных образовательных целей и задач.

Для родителей:

- иное понимание «успешности» ребенка;
- осознанность своих дефицитов и желание их восполнить;
- принятие тьюторского сопровождения как профессиональной педагогической позиции, как способа эффективного взаимодействия;
- понимание, что построение индивидуальной образовательной траектории ребенка - перспектива совместной деятельности.

Показателем результативности моей педагогической деятельности в ходе подготовки и проведения сплава является наличие родительского заказа на тьюторское сопровождение их детей после экспедиции.

Литература:

1. Александров А.Д. О философском содержании теории относительности // Эйнштейн и философские проблемы физики XX в. — М., 1979. — С. 136.
2. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка.
3. Афоризмы, Цитаты: Путешествие, Странствие, Туризм [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.foxdesign.ru>. Дата обращения 30.09.2013

Е.А. Крапивец

тьютор классов монтеessori, МБОУ СОШ «Эврика-развитие»

О.О. Шаляпина

тьютор классов монтеessori, МБОУ СОШ «Эврика-развитие»

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ СЕМЕЙНОГО ЛАГЕРЯ

Тьюторской практике, в которой мы работаем, более 20 лет. Изначально она формировалась на базе полисистемной инновационной школы «Эврика - развитие» г. Томска. Формируясь и активно развиваясь в одном из интереснейших направлений – в педагогической системе М. Монтеessori, она приобрела многие черты этой педагогики: внимание к индивидуальности ребенка, проявлениям его интереса, возможность выбора, специально подготовленная среда и особая роль учителя.

Такое образование кардинально отличается от той традиции, в которой росли родители. Именно поэтому на всех этапах педагогам необходимо было тесно взаимодействовать с родителями, согласовывать с ними ценности самостоятельного движения ребенка, совместно планировать дальнейшие шаги, помогающие развитию ребенка, т.е. быть активным участником образовательного процесса.

За эти годы у тьюторов классов Монтеessori уже сложились особые формы взаимодействия с родителями, ставшие уже традиционными:

- индивидуальные собеседования с семьей, на которых совместно обсуждаются успехи и проблемы ребенка (образы, ожидания и пути помощи ребенку),
- образовательные события и проекты (игра «Форт-Баярд», «Уроки на природе», проект «Возникновение Земли и жизни на ней», «Посвящение в первоклассники», «Лицейский бал»),
- семейная олимпиада для детей и родителей, на которой родители вместе с детьми в командах решают нестандартные задачи, конструируют и изобретают; олимпиада «Бегемот»;
- рукотворческие мастерские, уроки шахмат и игры «Го», «Игры народов мира» и другие формы внеурочной деятельности;
- совместное проектирование и проведение праздников («Новый год», «Выпускной»).

Вначале мы видели у родителей большое желание интересно проводить время со своим ребенком. Благодаря этому взаимодействию, мы увидели семью как огромный ресурс для всех детей. Бабушка может прийти в класс и научить печь блины на Масленицу, а папа – здорово играет в футбол со всеми ребятами класса. Каждое впечатление от таких уроков очень сильно и складывается у ребенка в ощущение важности и ценности семейных отношений. Многие родители так и остаются активными участниками разных совместных событий. Но часть из них стремится активно влиять на пространство, в котором живет ребенок, обустроить его предметное окружение и брать на себя ответственность по проектированию событий. Для них важным становится наблюдение за ребенком в разных нестандартных ситуациях, актуализация его запросов и потребностей, помощь в преодолении трудностей, способствование росту своего ребенка, и в результате, видение этого роста.

Вот примеры рефлексии родителей по поводу участия их ребенка в проекте. В них мы видим то, что родителям дорого.

«Мне интересно было увидеть переломный момент между ребенком и взрослым. Временами Ян бывает ребенком, а временами поступает абсолютно самостоятельно. Хочется, чтобы Ян сохранил этот талант сочетать в себе разное». Папа Женя

«Самостоятельность увидела. Увидела то, насколько значимо, что ребенок дорожит своими достижениями, способностями, открытиями. Как важно, чтобы у ребенка формировалась свобода выбора, чем и с кем он будет заниматься». Мама Ульяна

После успешного опыта проектирования и проведения разного рода проектов, к тьюторам классов Монтессори обратилась группа родителей с идеей создания летнего семейного лагеря в экопоселении на Алтае. Такой проект, по мнению организаторов, должен был иметь экологическую направленность и содержать разнообразные средства и способы культурного взаимодействия с большим количеством детей. Мы назвали его «Семейная школа исследователей». Заказ был неожиданным: им не требовалось, чтобы мы придумали и проводили образовательное событие для их детей, а сопровождали их в «пробном действии».

Наш многолетний опыт индивидуального сопровождения ребенка в разных видах образовательной деятельности (учебной, проектной, творческой), работа с разновозрастной группой по методу Монтессори, а также опыт по выстраиванию активной родительской позиции помогает нам проектировать и реализовывать различные детско- взрослые проекты.

Мы понимали, что для успешного тьюторского сопровождения участников проекта нам необходимо ставить следующие задачи:

- Наладить эффективное взаимодействие между семьями в условиях поселения.
- Включить семьи в нестандартный образовательный процесс, выявив интересы, возможности каждого члена сообщества.
- Увидеть какие формы взаимодействия на что срабатывают.
- Организовать разные формы рефлексии для формирования осознанности и активной родительской позиции.

Сопровождение участников проекта проходило несколько этапов.

1.Проектирование события

<u>Что делали педагоги:</u>	<u>Что делали родители:</u>
• делегирование ответственности семьям, • поддержка и помощь в поиске информации, • совместное проектирование содержательной части лагеря с каждой ответственной семьей • консультирование при написании программы на грант; • консультирование в организации пространства для поддержки самостоятельности детей; • выявление профессиональных и индивидуальных умений взрослого и встраивание их в сферу детского интереса. Среди родителей оказались: метеоролог, биолог, журналист, гроссмейстер, врач, филолог, спасатель.	• мозговой штурм, • создание группы «В контакте», распределение ответственности каждой семьи по дням, создание программы событий, поиск материальных ресурсов http://vk.com/club36107260 • выигран грант на организацию семейного лагеря http://researcher.tomsk.ru/ • строительство помещений в поселении и обустройство быта, места для исследований и досуга, спортивных мероприятий. • Каждый родитель принял на себя ответственность за своё действие с детьми (гимнастика ци-гун, приготовление сборов трав, строительство моста через ручей, постановка спектаклей и шахматный турнир и многое другое).

2. Этап реализации проекта.

Поскольку проект имел экологическую направленность, и пространство экопоселения требовало к себе особенного отношения, то главным героем исследования была природа. А главный акцент ставился на прояснение для детей взаимозависимостей в экологической системе и понятийного содержания термина «гармония природы и отношений». Отдельными блоками рассматривались основные природные стихии, исследовались свойства воды, воздуха, земли, путем экспериментирования и моделирования. Для выстраивания гармоничных отношений между семьями и детьми большое внимание уделялось творческим пробам (хороводы, совместное музицирование, рукотворческие мастерские, коммуникативные игры). На этом этапе главной задачей тьюторов было ведение рефлексии для детей и взрослых. Она проходила ежедневно в виде рефлексивных кругов, сочинения текстов и психологических упражнений. Это помогало каждой личности понять себя, осознать свою ценность и ценность своей семьи, стать более терпимыми, гибкими и внимательными друг к другу.

Что делали тьюторы:

- индивидуальная беседа с каждой семьей (обсуждение событий, роли в них, важность участия каждого ребенка и взрослого)
- сопровождение семьи, ответственной за организацию дня (содержательное наполнение, информационная поддержка, разрешение конфликтных ситуаций)
- сопровождение подростков, эффективное встраивание каждого в проект, организация безопасных и успешных проб в качестве ведущих или помощников взрослых;
- формирование образовательной среды (газеты по итогам дня, оформление текстов и работ детей, представление результатов работы каждого участника)
- сопровождение родителей в организации финального праздника (кругосветка, спектакль детей, написание взрослыми философской притчи о лагере и ее инсценировка)
- организация рефлексивных и планировочных кругов.

•Организационные формы тьюторского сопровождения в проекте.

Название формы	Цель
1. Установочный круг	Планирование работы на день Поиски сотрудничества Возможности для проявления инициативы
2. Свободная работа (разбивка на группы по интересам)	Исследование окружающего мира Актуализация интересов Тренинг тьюторской позиции у взрослого
3. Презентационный круг	Представление результатов исследования каждой группы из 3- 6 человек
4. Подвижные, коммуникативные, интеллектуальные игры	Социализация
5. Творческие мастерские	Овладение разными навыками ремеслами, развитие мелкой моторики
6. Вечернее музицирование, театрализация, танцы, пение	Творческое взаимодействие, коммуникация
7. Мастерская письма	Опыт понимания себя через текст.
8. Рефлексивный круг	Получение обратной связи, обсуждение дня.

Вот примеры текстов с «Мастерской письма».

Про ручей.

Один ручеек родился под горой. Он был очень любопытный. И захотелось ему узнать, что вверху, на другой, более высокой горе. Он решил побегать туда. Но не смог пробить дорогу. Ему мешал большой камень. Он долго пытался сам пробить путь, и тут в него впал другой ручей. Они разломали камень. Но они все равно не смогли дойти до его мечты, потому что ручейки вверх не бегут.

Семён, 7 лет

Туман.

Один раз небо пролило молоко. Оно его часто покупало, но было оно неаккуратное. Туман бывает густой и не очень, потому что иногда небо голодное, и иногда сытое. Но всегда покупает, а в магазин ходит к месяцу. Для неба ночь – это как день, а утром оно отдыхает. Оно проливает молоко, ведь оно хочет спать и кружку трудно держать, вот так получается туман.

Лука, 7 лет

3. Итоги проекта

- Динамика взаимодействия между семьями в условиях поселения

1. После лагеря семьи поселенцев сохранили традицию утренних планировочных и вечерних рефлексивных кругов, т.к. увидели, что эта форма общения снимает эмоциональную напряженность, облегчает решение бытовых вопросов, помогает объединять общие усилия и работать в одном направлении.

Рефлексия детей	Рефлексия родителей
Мама очень понятливая, с первого или со второго слова понимает. В городе по- другому. Никита.	Я очень волновалась. Я первый раз с детьми втроем на природе. В городе работа, быт, а здесь много времени с детьми. Я поняла, что на Никиту можно положиться, я общалась с ним на равных, как с другом. А в Настюхе мне понравилось, как она общается с природой. И она абсолютно независима. Мама Ирина

2. Благодаря рефлексивным кругам изменилось качество общения между семьями: приоритет сместился в сторону нравственных и образовательных вопросов.

3. Внутри семей улучшились отношения между родителями и детьми

«Мне нравится, что я увидела что- то кроме пластилина, заинтересованность еще чем- то у Тимофея». Мама Наташа.

«Я не знала, что папа столько знает, он мне этого не говорил» Даша (Из рефлексии).

4. Для взрослых было очень радостно встретить единомышленников.

«Что дети взрослые, легко живут отдельно. Увидела терпение, зная, что у родителей много дел, дети стараются все решать сами». Мама Света. (Из рефлексии)

«Я увидел процесс в детях – у них развиваются и проявляются классные качества. Лагерь этим качествам дал возможность проявиться. А дети такие, какие они есть». Папа Леня (Из рефлексии).

- Включенность семей в образовательный процесс

1. Каждый взрослый прошел через несколько этапов включения:

- ведомый (все поддерживают в решении проблем, помощь в обеспечении бытового комфорта)

- пассивный участник (выявление интересов, включение во все формы деятельности)

- становление активной позиции (поддержка любой инициативы, нахождение возможностей для ее проявления, благодаря гибким границам, свободному планированию и наличию вакантных мест).

2. Большинство семей в результате было включено в нестандартный образовательный процесс на разных этапах и в разных ролях.

3. Успешное разрешение страхов взрослых по поводу своей несостоятельности.

«Дети гораздо проще меня адаптируются и приживаются в коллективе. Мне есть чему у них поучиться». Папа Андрей (Из рефлексии).

Спонтанно возникший из инициативы родителей, этот проект открыл для каждого из 40 его участников нечто новое. Дети почувствовали гордость за своих родителей, увидев их в неожиданной роли. Родители открыли для себя богатый спектр своих возможностей и интересов детей. Оказалось, что они могут дать ребенку образование, продлить и развить его интерес, научить чему-то в практической жизни.

Для нас, тьюторов, было открытием, что родители хотят для себя в образовании активной роли. Осознанный родитель начинает по-новому относиться к образованию своего ребенка, включаясь в пространство его проб, помогая в становлении его личности.

В связи с этим, необходимо сместить акцент с индивидуального сопровождения ребенка на сопровождение семьи. И становление активной родительской позиции обернется для школы огромным ресурсом. В этом учебном году тьюторы предложили родителям классов монтеessori совместно спроектировать и провести такие образовательные события, как «Уроки спорта на природе» и «Погружение в пушкинскую эпоху».

Л.И. Лазарева
*генеральный директор, Центр возможностей «Наши Лад»,
магистр по программе «Тьюторство в сфере образования»,
Московский педагогический государственный университет*

ИНСТРУМЕНТЫ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Характерной чертой современного этапа развития наук о человеке «помимо установки на междисциплинарную кооперацию» является понимание того, что «ребенок не просто объект восприятия, социализации и иных внешних воздействий, а самосознательный, активный субъект жизнедеятельности». При этом в префигуративных культурах (когда время изменения жизненного уклада много меньше времени жизни человека) детское сообщество оказывается более восприимчивым к изменениям, чем взрослое, поэтому проживание детства является необходимым для формирования адекватных образов в будущем [3, с.16]. Однако, со стороны взрослых «возникает принципиальное недопонимание детства», «образ ребенка распадается на образ самостоятельного человека для взрослой жизни, и образ несамостоятельного ребенка [1], [5, с.26].

Наряду с этим, в условиях избыточной информационной среды современного общества наблюдается рост образовательных услуг, для успешного выбора которых необходимо соизмерять потенциальные ресурсы с особенностями ребенка. Но непосредственные потребители дошкольных образовательных ресурсов – дети несамостоятельны в своем выборе и зависят от близких взрослых, принимающих решение и обеспечивающих возможности использования выбранных ресурсов. Следовательно, в выборе участвует не сам ребенок, а «множественный субъект», в минимальном пределе представляющий пару «Взрослый - Ребенок дошкольного возраста» [2, с.136]. Не имея четких представлений о потребностях и интересах ребенка, взрослые, выбирая услуги, основываются на вторичных факторах, в связи с чем ребенок испытывает различные трудности в освоении потенциального ресурса. А родители ощущают дефициты в профессиональном подборе образовательных услуг. Решение описанной социально- педагогической проблемы возможно при ведении специалиста нового формата – «тьютора».

Одной из первых задач тьютора при работе с детьми дошкольного возраста является определение приоритетных направлений развития ребенка с учетом потребностей и интересов множественного субъекта.

Для выявления этих направлений необходимо специально организованное образовательное пространство, охватывающее интересующие множественный субъект области ЗУНов [4, с.215- 217]. Однако, для пар и семей с детьми в возрасте до 7 лет эти области могут быть не определены. В связи с этим для получения наиболее полной карты приоритетных направлений развития требуется создание образовательного пространства, включающего основные направления развития для детей дошкольного возраста. Так на базе Центра Возможностей «Наш Лад» (г. Москва) в качестве основных направлений развития для групп самоопределения выбраны физическое, интеллектуальное, социальное и художественно- эстетическое. Дети, посещающие группы самоопределения, имеют возможность совершать пробные действия в программных модулях основных направлений, а также знакомиться с новыми образовательными ресурсами, систематическое расширение которых обустроено для каждого направления. Результаты пробных действий фиксируются в специальных дневниках по нескольким параметрам (проба/повтор, продолжительность, самостоятельность выбора/действия/завершения, устойчивость/переключаемость, характер деятельности исполнительский/копирующий/креативный, состояние ребенка и пр.). Также для выявления интересов и потребностей ребенка используется аудио- , фото- и видеоаппаратура. При сопоставлении полученных результатов с запросом взрослого(-ых) представителя(-ей) анализируется совпадение интересов и потребностей внутри множественного субъекта. При этом наличие высокого уровня вовлеченности взрослого(-ых) представителя(-ей) множественного субъекта в процесс пробных действий является важным условием для обнаружения и последующего закрепления проявленных интересов (через систематическое повторение новых ЗУНов). Для обеспечения проверки истинности выделенных приоритетных направлений используются специальные приемы и инструменты, некоторые из которых представлены ниже.

«Открытые модули»

Образовательное пространство преобразуется таким образом, чтобы в доступе у ребенка было 3 и более модулей из разных направлений. Например, параллельно с дидактической средой (интеллектуальное направление) организуется мастерская по изобразительной деятельности (художественно- эстетическое направление), полоса препятствий (физическое направление) и сюжетно- ролевая игра (социальное направление). В первую очередь ребенку предлагают пробное действие в модуле предполагаемого приоритетного направления, а затем обращают его внимание на другие модули. Желательно организовать пространство

таким образом, чтобы ребенок видел все возможные модули. Если такое расположение затруднено, то после действий в первом модуле следует показать ребенку остальные возможности, а после обзора предложить выбрать понравившийся вариант. Наблюдатель (тьютор, родитель) фиксирует действия ребенка по продолжительности, устойчивости интереса, количеству обращений и пр. При анализе полученные данные сравнивают с первоначальным запросом.

«Свечка»

Традиционный ритуал сбора для фиксации значимых событий и планирования следующего дня (сопровождается зажиганием свечки). Проводится в полной тишине со стороны всех участников, кроме говорящего, у которого находится колокольчик (передается по часовой стрелке). Желательно использование песочных часов для ограничения по времени (1–3 минуты на каждого). По окончании времени, возможна дополнительная минута при поднятии большинства рук.

Для работы с детьми дошкольного возраста младше 4 лет используется «Рефлексивный круг» с опорными картинками, соответствующими различным видам деятельности по основным направлениям развития. Этот круг желательно создавать вместе с детьми, чтобы каждая картинка ассоциировалась с конкретным модулем, опробованным детьми.

«Цветик-семицветик»

Участникам раздается по одному цветному лепестку, на которых они фиксируют (пишут, рисуют) свои пожелания (интересы, потребности) по поводу работы в модулях. Для детей со слабо развитой мелкой моторикой организуется помощь взрослого при графическом отображении интересов. А также возможно использование копий картинок, изображающих модули на «Рефлексивном круге», для создания аппликации. Затем участники презентуют свои пожелания. Для уточнения интересов (потребностей) детей тьютор может задавать дополнительные вопросы. Также возможно групповое обсуждение для детей старше 4 лет. Лепестки располагаются чистой стороной вверх (записи и рисунки не видны), а ребенок выбирает любой из лепестков и интерпретирует его содержание. В процессе работы могут обнаруживаться новые смыслы, которые также желательно фиксировать (аудиозапись, видеозапись). Планирование последующей работы ведется с учетом зафиксированных интересов и потребностей.

«Карта самоопределения»

Использование инструмента предполагает реализацию трех этапов: пробные действия в модулях, составление карты мечты и беседа с опорой на составленную карту. Первый этап включает в себя пробные действия

в модулях различных направлений с закреплением ассоциативных картинок, обозначающих конкретные модули (деятельности). На втором этапе создается аппликация из копий картинок, изображающих модули на «Рефлексивном круге». В процессе создания аппликации ребенок сначала отбирает картинки с теми модулями (видами деятельности), которые ему нравятся, а затем вместе с тьютором размещает их в секторах круга, соответствующих основным направлениям развития. Далее для уточнения важных областей ЗУНов и выявления приоритетных направлений проводится беседа с опорой на составленную аппликацию.

Примеры вопросов для беседы:

- Расскажи, что ты любишь делать (играть, лепить, рисовать, конструировать, танцевать, петь, читать, гонять мяч и пр.)?
- Что бы ты хотел сделать прямо сейчас?
- Что бы ты показал лучшему другу, который здесь не был?
- Чем бы вы стали заниматься в первую очередь в Нашем Центре?
- А чем бы вы хотели заняться дома?
- Если бы ты был волшебником, то в кого бы ты превратился? Что бы ты делал?
- Что бы ты добавил в свою аппликацию? (можно дорисовать).

Литература:

1. Кожурина, Л.Я. Культурная антропология: новые подходы к детству. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201002122. Дата обращения 03.09.2013.
2. Волошина, Е.А., Филинова, В.В. Условия, ограничения и возможности тьюторского сопровождения: анализ опыта работы в дошкольном детстве. // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: профессиональный стандарт тьюторского сопровождения. Материалы IV Международной научно-практической конференции и 16 научно-практической Межрегиональной тьюторской конференции 09–10 ноября 2011 г. / Сост. и науч. ред. Т.М.Ковалева, С.Ю. Попова (Смолик). — М.: МПГУ; АПКППРО, 2011. — С.136–145.
3. Кон, И.С. Ребенок и общество: Учебн. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 336 с.
4. Лазарева, Л.И. Особенности образовательного пространства возможностей для детей дошкольного возраста. Модернизационные процессы в обществе: проблемы теории и практики: Материалы международной научно-практической конференции./Составители и научные редакторы: Иванов В.Г. (ТвГУ), Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А. (МИОО) – Тверь: «СФК-офис», 2012. — С.215–219.
5. Соловейчик, С.Л. Педагогика для всех. — 2-е изд. — М.: Издательство «Первое сентября», 2000. — 496 с.: ил.

Т.В. Толоконникова

*руководитель родительского образовательного сообщества,
«Мост в будущее»,
магистр по программе «Тьюторство в сфере образования»,
Московский педагогический государственный университет*

ПРОЦЕСС СЕМЕЙНОГО (ДОМАШНЕГО) ОБУЧЕНИЯ КАК ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ. ИНСТРУМЕНТЫ РОДИТЕЛЬСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Как для руководителя центра поддержки и сопровождения семейного образования (СО) и мамы, обучающей двоих детей (третий, старший стал выпускником в этом году), для меня не стоит вопрос, по сей день актуальный для многих педагогов, несмотря на быстрый рост домашнего обучения: «Могут ли родители обеспечить детям качественное обучение дома? Разве они способны преподавать предметы так, как это сделает учитель- профессионал?». Относительно начального обучения положительный ответ на него прозвучал еще в 19- ом веке из уст К.Д. Ушинского, считавшего его исключительно вопросом «практической подготовленности» матерей «одной из самых педагогических стран мира». Уверена, что такой ответ несколько не устарел, несмотря на большие изменения в мире и образовании. Наш опыт позволяет полагать, что «практическая подготовленность» как результат поддержки и сопровождения со стороны центра СО позволяет родителям школьников и среднего звена вполне справляться с задачей обучения ребенка по форме семейного образования, тем более, что в среднем звене она не подразумевает «преподавание», а является задачей организации (что более близко к функции завуча), а также задачей сопровождения ребенка в освоении предмета. (Данная позиция «преподавателя» с тьюторской компетенцией, причем не в отдельном предмете, а блоке предметов – уникальная и чрезвычайно интересная для исследования позиция).

Сегодня, когда в тьюторском сообществе всё больше осознается важность работы с семьей, родителями, актуальным для нас должен стать вопрос: «Как помочь родителям в домашнем обучении их детей?», а вместо сомнения в их способностях должна быть убежденность в том, что включенность родителей в обучение ребенка настолько важна, что в период ее «налаживания» можно и пожертвовать некими преимуществами профессионального преподавания (что, кстати, вовсе не является в наши дни непреложной практикой массовой школы).

В работе с родителями продуктивным будет исходить не из некоей данности: могут - не могут, хотят - не хотят, а из принципа: если включенность родителя – залог успешности в обучении ребенка, значит, процесс надо обустроить так, чтобы обеспечивать эту включенность.

Тьюторскую позицию при этом будет реализовывать в целом центр поддержки и сопровождения СО, будучи посредником при переходах родителей с одного уровня включенности на другой. Анализируя собственный опыт в рамках магистерского исследования, мы выделили несколько категорий родителей по степени включенности и признакам ее проявления.

(Метафорические определения категорий родителей взяты из определения субъекта В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым. «Введение в антропологию образования», стр.206).

Таблица 1.

<i>Виды запроса/ «Категории» родителей</i>	<i>«Инициатор»</i>	<i>«Распорядитель»</i>	<i>«Творец»</i>
Запрос	1)«Хорошая атмосфера» 2)Качество обучения (сильно связано со «школьными» отметками)	Индивидуальный подход и элементы индивидуализации	Помощь в составлении и реализации ИОП
Готовность включаться	В основном, в контроль. И то не всегда. Приходится технологическ и обустраивать «неизбежность » контроля.	Частичное планирование. Обучение ребенка. Оценивание	Взаимодействие с преподавателя-ми центра по составлению и реализации ИОП.
Самостоятель-ность	Практически отсутствует	Частичная в выборе целей и способов/средств их достижения, постановке учебных/внеучебных задач и их решении.	Имеет свои представления о желаемом содержании и результатах образования, ищет способы и средства их достижения.

Как мы видим, вторая категория родителей, «распорядители», характеризуется проявлениями самостоятельности в вопросах планирования, обучения и оценивания в процессе ДО, в отличие от «инициаторов», которые сами еще мыслят в соответствии с парадигмой «передачи ребенка специалистам для обучения». Конечно, не все родители, обращающиеся в центр за поддержкой, изначально являются только «инициаторами», но всё-таки многие. За счет чего появляются признаки вышеупомянутой самостоятельности? Прежде всего, благодаря отношению к родителям в центре как тем, кто может и должен быть «распорядителем» или другими словами «управителем» в процессе СО. Такой подход побуждает сотрудников центра искать и создавать «инструменты», снаряжающие родителя для осуществления процесса управления домашним обучением.

Что же необходимо родителю для возрастания его самостоятельности в вопросах СО? Прежде всего – общую «картинку»: перечень предметов, их содержание и, наконец, способы его освоения. Не выбирая для себя позицию «жрецов», которым ведомы сакральные тайны обучения, преподаватели центра (многие из которых являются просто более опытными родителями-практиками СО) предоставляют своим сопровождаемым всё, что сами используют, помогая в освоении предметов детям: описание курса, его цели и задачи, перечень используемых пособий и рекомендации по работе с ними, календарно-тематический план с датами проверочных работ, который можно использовать в качестве листа учета, описание распределенной ответственности ученика, родителя и преподавателя центра. Все это носит максимально практический, облегченный характер, так как целью является сориентировать родителя, а не «загрузить». Напоминаем здесь, что мы говорим о родителях, у которых пока еще не сформирован запрос на индивидуальную образовательную программу, им пока нужны «рельсы» – простые и четкие ориентиры в освоении нового для них пути. Кроме сопроводительных документов в помощь родителям начального звена раз в четверть проводятся практические обучающие семинары, на которых предлагаются способы обучения ребенка письму, решению задач, работы с текстом и т.д.

Со временем у родителя складывается целостное представление о процессе домашнего обучения, он всё лучше понимает, что и как должен делать он сам, а что его ребенок, он прекрасно осведомлен о процессах, которые проходят в центре и располагает возможностью плотной и постоянной обратной связи с сотрудниками центра, заинтересованность в которой они постоянно подчеркивают.

Более подробно наш опыт сопровождения родителей в центре семейного образования описан в магистерской работе «Центр семейного образования как модель открытого образования» (МПГУ, Москва, 2013 г).

М.В. Тюмина

*директор, МБОУ ДПО (ПК) специалистов «Центр
информационно-коммуникационных технологий»,
магистр по программе «Тьюторство в сфере образования»,
Московский педагогический государственный университет*

СЕМЕЙНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИГРА - МЕСТО ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ЗАПРОСА НА ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ

Тьюторский клуб города Чайковского («Г- клуб») – это профессиональное объединение педагогов с тьюторской позицией. В течение трех лет клуб создавал прецеденты событийной организации открытого образовательного пространства. Масштаб событий: от внутришкольного до муниципального. Среди наиболее удачных практик: деловая игра «Образовательная картография», которая проводится для учащихся отдельных школ и для молодых педагогов. Муниципальная методическая конференция - сертифицированная тьюторская практика, построенная на основе технологии «Образовательное путешествие». Проводится в течение трех лет для педагогов района. Летние и зимние проектные школы, которые проводятся в каникулярное время для детей и взрослых (в основном педагогов) района. Образовательные сессии на основе технологии «Большой процесс: от информации к смыслам». А также семейная образовательная игра – путешествие «Удивительное – рядом». В игре участвуют родители и дети разного возраста из разных образовательных учреждений.

Проблематика, побудившая авторов к моделированию такой игры, строится на нескольких тезисах. Во- первых, семья – наиболее важный и ценный элемент в системе духовно- нравственного воспитания и становления личности. Совместная деятельность, объединяющая членов семьи – наиболее эффективный ресурс воспитания. Вместе с тем, исследования показывают, что количество времени, которое проводят родные вместе, резко сокращается. Среди ответов «Как вы чаще всего проводите свободное время?» - ответ «провожу время с семьей» выбрали всего 7% респондентов. И, как следствие – отдаление, отчуждение

родителей и детей. Во- вторых, путешествие – наиболее востребованный вид активного отдыха современной семьи. Всем хочется выехать за пределы города, края, страны в поисках новых впечатлений, удивительных открытий. 45% опрошенных хотят путешествовать «как можно дальше, лучше в другие страны». И только 6% респондентов говорят, что «любят узнавать свой регион, край». Вместе с тем, исследования показывают, что и родители, и ребята мало знают об изюминках своего родного города. Проект решает проблему объединения представителей разных поколений внутри семьи в процессе семейного события – образовательного путешествия, которое открывает глаза на свой родной город Чайковский, помогает увидеть, что удивительное – рядом. В- третьих, удивительным могут являться не только памятники культуры и искусства, но и люди, которые в наши дни уникальны – мастера своего дела в различных областях жизнедеятельности. Встреча с такими людьми, живущими рядом, в одном городе – это событие, которое позволяет увидеть новые возможности для профессионального самоопределения детей, творческой самореализации родителей, формирования нового отношения к своей малой родине.

Для тьюторского клуба проблематика создания проекта игры связана еще и с тем, что в условиях маленького города, в котором стереотипы образования живут дольше, чем в мегаполисах; инновации в образовании принимаются со стороны социума с большой опаской, позиция тьютора для родителей – чуждое и непонятное явление. Просветительская деятельность в этом направлении, безусловно, важна, но малоэффективна. Анализ практик проведения проектных школ, образовательных сессий, показал, что сформировать запрос на тьюторское сопровождение возможно в том случае, если родители:

- сами получают опыт образовательного выбора;
- вместе с детьми проживают процесс создания индивидуальной образовательной траектории;
- видят и понимают трудности выбора и движения по индивидуальной траектории;
- осознают ценность этого опыта для детей.

При соблюдении этих условий, у родителей появляется понимание необходимости сопровождения вообще и для своих детей в частности. Позиция тьютора становится востребованной.

Что такое семейная образовательная игра- путешествие «Удивительное – рядом»? Как она устроена?

Цели игры:

- объединение семей на основе ценностей семейного общения, совместно прожитого опыта продуктивной деятельности, любви к своей семье, к своей малой родине.

- получение опыта открытого образования, выходящего за пределы образовательных учреждений, дающего представление о дополнительных ресурсах развития взрослых и детей

Задачи:

1. Обеспечить эффективное взаимодействие между участниками семейных групп;

2. Создать ситуацию осмысленного выбора родителями и детьми образовательного маршрута за рамками образовательного учреждения и выстроить их сопровождение.

3. Организовать продуктивные встречи «мастеров» с семьями в соответствии с индивидуальными маршрутами.

4. Продемонстрировать ценность открытого образования и его эффекты для жизни семьи.

Авторы игры освоили современную технологию организации культурного туризма под названием «Образовательное путешествие». На основе данной технологии создали макет игры «Удивительное - рядом», в ходе которой происходят уникальные явления: дети и родители сами разрабатывают маршруты своего путешествия в поиске ответов на свои вопросы. В ходе игры они выстраивают отношения с попутчиками, знакомятся с новыми людьми и явлениями, делают открытия друг в друге, создают совместные продукты и презентуют их в различных формах. Игра состоит из двух подготовительных этапов и трех больших этапов собственно игры.

Первый подготовительный этап (2- 3 недели) – изучение уникальных ресурсов нашего района, которые при определенных условиях могут стать образовательными для семей. Составление карты этих ресурсов. Реклама игры. Размещение ее в социальных сетях.

Второй подготовительный этап (1- 2 недели) – изучение потенциальных участников игры (семей, заинтересованных в заявленной теме). Составление списка участников (ограничение – 70 человек).

Третий этап (1 день) – знакомство с изделиями (достижениями) мастеров (путешествие по станциям, расположенным в отдельных кабинетах одного ОУ). Формирование интереса к профессиональной деятельности мастеров. Важно – появление вопросов к их деятельности. Условие – самих мастеров еще нет. Интрига в том, что изделия (достижения) есть, а спросить о них пока не у кого. Создание карты Города Мастеров. Выстраивание каждой семьей (или группой из

нескольких семей) своего маршрута по поиску ответов на свои вопросы. Согласование времени места встреч с мастерами.

Четвертый этап (3 недели) – путешествие семей по мастерским, согласно своему маршруту. Поиск ответов на свои вопросы. Знакомство с мастерами и их реальными мастерскими, проба своих сил в мастерских.

Пятый этап (1 день) – подведение итогов игры. Презентация каждой семей своих открытий в творческой форме (отчет о путешествии). Демонстрация своих умений, наработанных в ходе встреч с мастерами. Обсуждение ценности игры с родителями за «круглым столом». Эмоциональный анализ игры с детьми.

Интересны результаты игры и ее эффекты. Среди них наиболее важными, являются следующие.

- Опыт активной совместной деятельности членов семьи в открытом образовательном пространстве. Его ценность проявляется в согласованных внутри семьи маршрутах путешествия по Городу Мастеров, разнообразии этих маршрутов и творческих отчетов о путешествии, в том числе и в изделиях, созданных совместно.

- Понимание, что образование возможно не только в учреждении, но и в открытом пространстве муниципального района. Показателем этого результата стала несанкционированная активность семей после завершения игры. То есть проявление инициативы семей в продолжении своей деятельности (посещение кружков и мастерских после игры, благоустройство дома (двора), выполнение исследовательских работ детьми совместно со взрослыми, организация подобной игры в своей школе или классе).

- Интерес участников друг к другу и к людям, живущим рядом (в одном городе). Бережное отношение к истории и культуре района. Увидеть данный результат стало возможным через вопросы, которые фиксируются в игре, результаты обсуждения итогов игры со взрослыми и с детьми.

Одним из эффектов игры стал запрос на тьюторское сопровождение, прозвучавший от участников игры во время муниципальной родительской конференции. Смысл этого запроса заключался в том, что родители фиксировали свои затруднения в ситуациях с детьми разнополюсного характера. В частности: ребенок все хочет делать, времени не хватает, не может сделать выбор. Другая крайность: ребенок ничего не хочет, нет сформированных интересов, нет опыта образовательного выбора, как его получить? Вопросы были заданы в адрес авторов игры, участников «Т- клуба». Прозвучала позиция родителей, выражающих готовность взаимодействия с тьютором, как с помощником родителей в подобных ситуациях. Запрос был услышан.

Участники клуба разработали макет договора гражданско- правового характера между физическими лицами: тьютором и родителем; модели проведения тьюторских консультаций. На сегодня встает проблема перевода запроса в заказ. Отличительной особенностью последнего, как известно, является проявление готовности родителей пользоваться платной образовательной услугой. На данном этапе проблематика малого города снова дает о себе знать. Образование должно быть бесплатным – ключевой стереотип родителей. Как разрушить стереотип? Скорее всего, также, в процессе деятельности. На данном этапе участники клуба ищут адекватные формы и технологии. При этом семейная игра – путешествие «Удивительно – рядом» становится традицией. Семьи (главным образом родители) ее ждут, видят ее ресурсы для собственного развития и развития своих детей.

РАЗДЕЛ 3.

ПРАКТИКА Тьюторского сопровождения в СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ (КУЛЬТУРА, СПОРТ, ЗДРАВООХРАНЕНИЕ, СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА)

Д. Ю. Браславский

*руководитель структурного подразделения,
ГБОУ гимназия №201*

ОПЫТ ФАКТИЧЕСКОГО Тьюторства в ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ: ПРИЧИНЫ, ЗАКОНОМЕРНОСТИ, АЛГОРИТМЫ.

Как бы это ни казалось странным, тьюторское сопровождение не является в нашей стране принципиально новой формой работы с ребёнком с несколько особой образовательной ситуацией, особыми образовательными запросами или особенностями образовательной деятельности.

Да, в профессиональной сфере оставался практически неизвестным или малоизученным существующий мировой, да и отечественный опыт индивидуального педагогического сопровождения, решающего актуальные и долгосрочные задачи развития, образования, самоопределения ребёнка. На этот опыт и не опирались. В то же время, глубокая заинтересованность в конечном результате, в будущем ученика и воспитанника, и адекватный анализ конкретной ситуации каждый раз наталкивал многих и многих учителей, воспитателей, преподавателей, на использование таких алгоритмов педагогической поддержки, которые практически равнозначны тьюторству.

Какие же особенности образовательных систем ранее делали востребованным фактическое тьюторство (носящее иные названия или вовсе формально не обозначенное)?

1. Несоответствие подлинных целей той или иной образовательной системы истинным задачам и интересам личностного развития ребёнка; непрозрачность целей образовательной системы, их внутренняя противоречивость, наличие внутри системы многочисленных конфликтов целей между всеми субъектами образовательной деятельности (ребёнок – родитель – учитель – управленец) и внутренних конфликтов интересов у большинства из этих субъектов.

2. Авторитарность образовательной системы, ослабление в ней «подсистемы обратной связи», пренебрежение интересами отдельно

взятого учащегося, использование оценочной деятельности как инструмента давления «сверху вниз» на всех уровнях системы.

3. Ориентация обучающегося на внешнюю оценку своей образовательной успешности, развитие оценочной мотивации в ущерб познавательной и смысловой, с подачи взрослых, использующих зависимость от внешней оценки как инструмент решения текущих задач обучения.

4. Неумение и психологическая неготовность ребёнка определять проблемы своего образовательного становления и личностного развития, ставить цели и задачи, принимать решения и нести за них ответственность.

Трудно найти такое образовательное пространство советской и постсоветской эпох, которое было бы полностью свободно от перечисленных проблем. Но прежде всего, наиболее остро и неотложно они проявлялись:

- в работе с социальным сиротством, с задачей преодоления социальной дезадаптации, узости познавательного, эмоционального, бытового, правового опыта воспитанника, гиперопеки и гипоопеки.

- в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с задачей решения тех же проблем, отягощённых и собственно психофизиологическими особенностями ребёнка, и традицией госпитализма образовательных учреждений, и тем более учреждений здравоохранения;

- в преодолении педагогической запущенности, в анализе и решении комплекса социальных, учебных, психологических проблем, повлекших обозначение ребёнка как «трудного»;

- в бережении и формировании стартовых возможностей развития личностного, социального и образовательного потенциала одарённого ребёнка в условиях массовой школы; тем более – адресное использование для решения индивидуальных задач роста возможностей специализированного образовательного учреждения, ориентированного на поиск и поддержку таких обучающихся.

Относительно и этих, и остальных сфер образовательной деятельности, было бы некорректным говорить о том, что перечисленные выше проблемы, требовавшие фактического тьюторского сопровождения как адекватного инструмента их решения, остались в прошлом. Но к ним относительно недавно добавились в практике массового образования новые:

1. Бессистемным взаимодействием с обучающимся по всему спектру изучаемых предметов, что ведёт к психофизиологическим перегрузкам ребёнка, не способствует становлению его субъектности.

2. Усиливающееся недоверие подростков к детско- родительским и ученическо- учительским отношениям. Наличие у подростков как поколения новых, собственных информационно- культурных, материально- культурных, социально- нормативных ресурсов, обеспечивающих им существенную возможность для автономии. Неспособность части взрослых приспособиться к этой новой ситуации.

3. Резкое возрастание уровня учебных требований, для соответствия которым необходима мобилизация всех ресурсов, имеющихся или не имеющихся у ребёнка: информационных, эмоциональных, психофизиологических (новая образовательная ситуация не прощает проблем с памятью, волей, вниманием). Непонимание большинством взрослых этого ужесточения требований, поскольку оно отсутствует в их житейском опыте.

4. Резкое возрастание нагрузки на учителя, также несопоставимое с прежним, и наложенное на существенное моральное устаревание многих граней прежнего профессионального опыта.

Опыт такого фактического, «кустарного» тьюторского сопровождения, возможно, заслуживает отдельного анализа, так как в рамках такого опыта проявлялись многие практические проблемы и противоречия тьюторства, с которыми предстоит столкнуться и при нынешнем официально признанном, научно- методически обеспеченном, нормативно заверенном введении тьюторства в образовательных учреждениях.

В описанных выше ситуациях, и достаточно давно, и совсем недавно фактическое тьюторское сопровождение решало следующие задачи:

1) Содействие обучающемуся в овладении опытом самостоятельного анализа и выбора жизненных смыслов, целей и ценностей.

2) Содействие обучающемуся в овладении опытом самостоятельного анализа ресурсов и возможностей, находящихся/не находящихся в его распоряжении.

3) Содействие обучающемуся в овладении опытом самостоятельного анализа своих текущих мотиваций и притязаний (насколько они отвечают его реальным интересам, насколько продиктованы извне).

4) Содействие обучающемуся в овладении опытом самостоятельного определения приоритетности задач и планирования действий на макроуровне (5 лет, год) и на микроуровне (месяц, неделя, режим дня).

5) Создание возможностей для дополнительной подпитки ребёнка ресурсами, которых ему не хватает на данной стадии взаимодействия

(эмоциональными, коммуникативными, информационными, творческими).

б) Содействие обучающемуся в овладении опытом самостоятельного мониторинга изменений образовательной ситуации, корректировки планирования, прогнозирования изменений.

Фактическое тьюторское сопровождение нередко возникало в образовательной практике спонтанно, тьюторство зачастую не было заранее осознанно выбрано как эффективный инструментарий. Такой выбор часто запаздывал и был уже обусловлен логикой первоначальных педагогических воздействий, вызванных неотложными острыми проблемами образовательной ситуации – воздействий, которым теперь требовалось придать системный, методически построенный характер. К такому фактическому тьюторству приходили, за него, нащупав его как выход, хватались, в него как бы «соскальзывали».

В известной мере это было, может быть, даже более справедливо, чем осуществление заранее теоретически и методически обоснованного тьюторства, с продуманным нормативным, организационно-технологическим и бюджетным обеспечением. Более справедливо и честно – постольку, поскольку оба субъекта образовательной деятельности, младший и старший, здесь действительно находились в равных условиях анализа, планирования и прогнозирования, практической реализации, оценки результатов и корректировки. В ситуации равным образом новой для обеих сторон, в ситуации совместного риска, в том числе риска некоторого несоответствия принятой, традиционной практике образовательного взаимодействия.

Каков был алгоритм спонтанного или заранее выбранного вхождения в ситуацию фактического тьюторского сопровождения? Можно выделить те этапы, которые всегда характеризовали эту ситуацию.

1. Выявление противоречия между образовательным, познавательным, культурным запросом ребёнка, особенностями его образовательной деятельности и ресурсами, нормативами, формами и методами образовательной практики в данном пространстве. На такое противоречие мог натолкнуться сам педагог, учитель, воспитатель, специалист, работая в рамках своего традиционного функционала. На преодоление такого противоречия он мог получить запрос от коллеги, администрации, родителей ребёнка, или от него самого.

2. Попытки разрешения противоречия в рамках того же традиционного функционала, с привлечением дополнительных, но также традиционных для данной образовательной системы, ресурсов.

3. Выявление системных проблем, делающих невозможным полномерное и эффективное разрешение выявленного противоречия только в рамках данного опыта, практики, форм и методов.

4. Совместный с ребёнком, более глубокий анализ существующих проблем и причин принципиальной нерешимости части из них по обычным лекалам.

5. Определение подлинных, внутренне принимаемых, ранее нередко до конца не формулируемых и даже не всегда осознанных целей и задач образовательной деятельности ребёнка, а значит и его будущего фактического тьютора.

6. Анализ неиспользованных ресурсов внутри и вне образовательной системы, ранее не использовавшихся в принятой практике форм и методов обучения и сопровождения.

7. Заключение «контракта», чёткого и ясного словесного (иногда и письменного) договора педагога и ребёнка как о целях совместных образовательных действий, так и о «дорожной карте» для достижения этих целей.

8. Начало реализации этой «дорожной карты».

9. Столкновение с нормами сложившейся образовательной практики, воспитывающих отношений в образовательном учреждении и / или в семье, форм и методов обучения. Возможно, хотя и не всегда – с противодействием, столкновением разных пониманий профессиональной этики.

10. Анализ выявившихся противоречий, корректировка «дорожной карты» с учётом необходимости их конструктивного разрешения.

11. Достижение части первоначально поставленных задач, переосмысление итоговых целей (и с учётом меняющейся ситуации, и с учётом нового уровня зрелости и понимания воспитанника).

12. Достижение итоговых целей, совместная оценка итогов построения и прохождения образовательного маршрута, формулирование воспитанником целей саморазвития и образования, самореализации в выбранных сферах деятельности на дальнюю и среднесрочную перспективы.

Нынешнее внедрение тьюторского сопровождения неминуемо обречено, правда, в менее жёсткой форме, сталкиваться с теми же противоречиями в практике массового образования. Тьюторство необходимо в том числе и там, где ещё долго столь же необходимым останется сохранение существующих форм преподавания, классного руководства или кураторства, психолого- педагогического сопровождения.

В массовой школе тьюторство может решать такие сложные для этих образовательных пространств задачи, как:

1. Сопровождение профильного обучения.
2. Сопровождение учащихся с высокими образовательными потребностями; с ограниченными возможностями здоровья; с особой образовательной ситуацией (адаптация и интеграция ребёнка из иной культуры, билингва и т. д.).
3. Сопровождение учащихся, отобранных по собственному желанию для участия в длительном проекте; для сотрудничества с ВУЗом, научным или культурным учреждением, предприятием, бизнес-структурой.

С учётом рассмотренных противоречий, достаточно перспективной может форма тьюторского сопровождения силами сверстника. Или – что более оптимально – старшего по возрасту учащегося, возможно – студента ВУЗа, специализирующегося в значимой для школьника области знаний, в качестве «старшего друга», куратора, под руководством учителя.

Известен опыт школ, в которых учебный процесс по ряду дисциплин строился и строится в микрогруппах в 3- 5 человек, руководимых студентами, как правило – выпускниками того же учителя- предметника. Этот опыт доказал свою эффективность.

В современной образовательной и социальной ситуации фактическое тьюторское сопровождение индивидуального образовательного маршрута опирается на продуманное использование электронных ресурсов, обеспечивающих эффективную и «дружелюбную», равноправную коммуникацию, а также на отлаженную систему кластерного взаимодействия тьютора с субъектами образовательной ситуации внутри и вне школы.

Е.И. Кобыща

ст.преп. кафедры Тьюторского сопровождения образовательной деятельности, Московский институт открытого образования

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИИ «СОПРОВОЖДЕНИЕ»

Сегодня понятие «сопровождение» используется в разных сферах деятельности и трудно провести границу между разными его контекстами, чтобы понять различия в действиях специалистов.

В таблице 1 приведены лексические значения данного слова, что дает возможность понять, каким образом оно стало использоваться при описании профессиональной деятельности.

Если проанализировать лексические значения, можно выделить три фиксации действия:

1. Находиться с кем- то рядом, когда тот действует (идет, делает...)
2. Делать со-вместно с кем то, чтобы добавить и усилить это действие
3. Провожать, предлагать, высказывать свое отношение к идущему, действующему

Таблица 1.

Словарь русского языка С. И. Ожегова сопровождать - производить одновременно с чем-нибудь, сопутствовать чему-нибудь сопровождать - сопровождать следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь сопровождать - сопровождать служить приложением, дополнением к чему-нибудь сопровождаться - сопровождаться происходить одновременно с чем-нибудь	"Толковый словарь живого великорусского языка" В. Даль сопровождать - сопроводить кого, провожать, сопутствовать, идти вместе с кем, для проводов, провожатым, следовать. сопровождать - в музыке: вторить, подыгрывать на чем, аккомпанировать. Сопровожатель муж.род сопроводительница женский род проводник, провожатый; попутчик; конвойный.
Словарь синонимов Н. Абрамова (разговорная форма) Сопровождать - провожать, сопутствовать, идти рука об руку, следовать за кем, конвоировать; вторить, подыгрывать, аккомпанировать. Аккомпанировать кому на скрипке.	Толковый словарь русского языка Под ред. Д. Н. Ушакова Сопровождать — 1. идти, следовать рядом, вместе с кем-нибудь (офиц.). 2. (сов. сопроводить) в переносном значении , что. происходить, быть в наличии. одновременно с чем-нибудь 3. (сов. сопроводить) что чем. посылать что-нибудь с приложением, прибавлением чего-нибудь (канц.). 4. (сов. сопроводить) в переносном значении , что чем. Высказать что-нибудь, указать на что-нибудь с каким-нибудь прибавлением, дополнением. Сопровождаться — 1. Происходить одновременно с чем-нибудь, соединяться с какими-нибудь сопутствующими явлениями. 3. в переносном значении влечь за собой что-нибудь, иметь своим непосредственным продолжением, следствием что-нибудь

Новый толково-словообразовательный словарь русского языка, Т. Ф. Ефремовой, 200г.

сопровождать - 1) а) Идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника, провожатого. б) Следовать вместе с кем-либо, чем-либо для охраны, конвоирования, указания пути. в) Быть, находиться всегда вместе с кем-либо, чем-либо; сопутствовать кому-либо, чему-либо 2) а) Провожая, напутствовать кого-либо б) Провожая, следуя за кем-либо, выражать как-либо свое отношение идущему, едущему. в) Звучать, раздаваться вслед кому-либо, чему-либо 3) а) Производить, совершать какое-либо действие одновременно с чем-либо, вслед за чем-либо; соединять с каким-либо сопутствующим действием. б) Происходить, совершаться, иметь место одновременно с чем-либо, вслед за чем-либо 4) Прилагать к чему-либо, дополнять чем-либо 5) Аккомпанировать.

Эта языковая фиксация различных типов действия позволяет, на мой взгляд, увидеть разницу контекстов понятия «сопровождение» в профессиональной деятельности в области образования и социальной работы.

Устойчивые словосочетания с понятием «сопровождение» - это «социальное сопровождение», «психолого- педагогическое сопровождение», «психологическое сопровождение», «тьюторское сопровождение», «сопровождение семьи в трудной жизненной ситуации», «юридическое сопровождение» и др.

Каждое из них может быть описано через систему действий, которые характеризуют деятельность в этой области.

Исследователи показывают, что использование понятия «сопровождение» в жизни педагогического российского сообщества начинается в первой половине 90- х годов прошлого века.

Впервые термин «сопровождение» появился в работе Г. Бардиер, Н.Ромазан, Т.Чередниковой (1993) в сочетании со словом «развитие» - «сопровождение развития».

Проблемы психолого- педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газмана, И.В. Дубровина, Е.И. Исаева, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Полякова, М.И. Роговцева, К. Роджерса, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчикова, Ф.М. Фрумина, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманской и др.

Психолого- педагогическое сопровождение начинает активно развиваться в 1995 - 1998 годах. В 1998 году на Первой всероссийской конференции специалистов системы сопровождения оно было определено как особый вид помощи ребенку в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса.

В Меморандуме второй всероссийской конференции по психолого- педагогическому медико- социальному сопровождению в системе образования указано, что новая деятельность «представляет собой ответ науки и практики на требования общества гарантировать помощь и поддержку любому ребенку, оказавшемуся в ситуации, создающей угрозу его развитию и здоровью.

К сожалению, в настоящее время все большее число детей оказывается в положении острого социального неблагополучия. Плохая экология, рост социальной агрессии, экономические проблемы, наркотизация общества, нарастание миграционных процессов, нестабильность семьи, родительская и педагогическая некомпетентность – эти и многие другие факторы становятся внешними ограничителями естественного процесса развития ребенка. Именно поэтому главным предметом заботы специалистов системы сопровождения становится поиск и реализация различных форм взаимодействия с ребенком и Средой его окружения; взаимодействия направленного на конструктивное решение актуальных проблем развития ребенка».

Если отнести к этому высказыванию с лексической точки зрения, я бы отнесла это к третьему фокусу (проводить, предлагать, высказывать свое отношение к идущему, действующему). В Меморандуме указывается, что это сопровождение — помощь детям, оказавшимся в положении социального неблагополучия и это становится поводом для организации сопровождения, как способа приведения ситуации к норме, через реабилитацию, оказание помощи и создание благоприятных условий. Очень важно, что в документе заявляется о том, что «...необходимости сопровождать, а не направлять развитие ребенка. Из всех возможных методов решения проблемы эффективнее тот, в котором актуализирован собственный потенциал развития ребенка, его желание изменить ситуацию к лучшему, обеспечена поддержка значимого для

него окружения. Сопровождать развитие ребенка это не значит - решать проблемы за детей, это означает - вместе с самим ребенком, его родителями, педагогами, ближайшим дружеским окружением учиться находить выход из самых сложных ситуаций».

Фокусировка на ситуации неблагополучия для организации процесса сопровождения характеризует различные системы сопровождения.

Социальное сопровождение - это вид социальной работы, направленной на осуществление социальных опеки, помощи и патронажа социально незащищенных категорий детей и молодежи с целью преодоления жизненных трудностей, сохранения, повышения их социального статуса

Социальное сопровождение - это особый тип длительных взаимоотношений со специалистом. Специалист - психолог, целитель «ведет» клиента во время сопровождения по всем интересующим его вопросам и создает особые условия для реализации поставленных задач. Специалист оберегает клиента от неэффективных и негативных шагов, предлагает наиболее оптимальные действия и возможности развития событий, прогнозирует последствия предпринятых действий, восстанавливая во всех случаях физическое и психическое состояние человека. Все рекомендации даются с учетом психологических особенностей и физических возможностей конкретного человека.

Но два первых лексических фокуса указывают на то, что использование понятия «сопровождения» введено в профессиональную сферу для того, чтобы подчеркнуть самостоятельность человека (ребенка или взрослого) в принятии решения и его можно раскрыть через действие — обеспечение условий для принятия человеком своего решения. Тогда, по мнению Л.Г. Тариты, «сопровожаемое» развитие выступает альтернативой методу «направляемого» развития. В этом плане возникновение метода сопровождения как необходимой составляющей образования продиктовано рядом обстоятельств:

- общей гуманистической концепцией образования;
- ориентацией на развитие личности и общества как самоценности образования;
- опорой на внутренний потенциал развития любой системы;
- осознанием новой сущности методов индивидуализации и дифференциации в образовании как методов, отстаивающих право личности на выбор наиболее целесообразного пути развития [1].

И это предполагает другой фокус сопровождения, сопровождения потребности человека в непрерывном образовании, в освоении новой деятельности, в реализации своих интересов, в различных переходах из

одной деятельности в другую, что не является характеристиками социального неблагополучия с точки зрения несоответствия норме. Но эти процессы требуют от человека навыков работы с выбором, с осознанием своих целей и задач, с продуктивной коммуникацией, умением опираться на свои силы и видеть опоры вокруг. Появление таких навыков требует специального, особого типа педагогического сопровождения, фокус которого смещен на самостоятельное формирование приемлемых норм для каждого человека, которые проверяются через «образовательные пробы», через столкновение с внешними «культурными» нормами и являются предметом обсуждения со специалистом.

Такой тип сопровождения осуществляет тьютор. Тьюторское сопровождение — это сопровождение процесса индивидуализации, который отличается от индивидуального подхода тем, что создает условия, чтобы человек «случился». Мераб Мамардашвили рассматривал человека как некоторую возможность или потенциальность самоосуществления, а для этого сопровождение направлено не на диагностику, коррекцию и единый результат, а на создание ресурсной среды, пробно- поискового действия и личного результата.

Таким образом, тьюторское сопровождение можно рассматривать как принципиально другой тип сопровождения, где главный фокус на уникальности человеческой личности, ее предназначения, в том числе и профессионального, а также связанного с индивидуализацией обучения.

Сочетание разных типов сопровождения в социальной сфере, предоставляет человеку возможность наиболее полно использовать ресурсы этой сферы.

Литература:

1. М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин Научно- методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002.

Ц. Шеплер
*исследователь, факультет гуманитарных наук, Университет им.
Бен-Гуриона, Беэр-Шева, Израиль, проект Human Subjects
Research Committee,*
М. Харитонов
*старший научный сотрудник кафедры менеджмента,
Международный институт менеджмента ЛИНК*

ТЮТОРСТВО В СРЕДЕ С НАПРЯЖЕННОСТЬЮ ГРАЖДАНСКИХ ЧУВСТВ

Сцементированность военно-промышленного ядра в экономико-социальной структуре Израиля позволяет отвечать на вызовы внешней среды и в форме угроз, и в форме напряженного промышленного сотрудничества, но эта специфика ситуации требует выработки новых подходов, методик, навыков коучинга и тьюторства. Многочисленная русскоязычная иммиграция в Израиль переживает множество сложных проблем: отношения с историей и культурой покинутой страны; преодоление бытового, культурного и административно-политического неприятия пришлых местным населением; межобщинные культурные и психологические различия (ашкеназы, сефарды, эфиопы и т. д.). Русская литература, как существенный интеллектуальный багаж этой группы, с еврейскими сюжетами и иудейскими мотивами ориентирует в построении моделей, которыми далее можно оперировать в анализе мотивов, проявлений у приверженцев разных позиций относительно евреев, иудейства и Израиля. Исследования опорных моментов в этой сфере дали ряд концептуальных моделей для построения тьюторской работы с представителями сегмента [1...4].

Основной компонентой «учебной» программы является тьюторинг, направленный на поддержку работы клиента по осмыслению себя как субъекта деятельности с постепенным вводом себя в проект как центрального звена – субъекта проекта. К тьютору, для совместной работы в координации с ним, присоединяются последовательно преподаватели-тренеры предметники, которые поддерживают клиента в освоении объектной части проекта – маркетинга, операций и т. д. В такой структуре, на «тело» программы развития когнитивной компетентности, в системном взаимопроникновении, наложена подпрограмма развития личностной менеджерской компетентности. Комплекс личностных компетентностей: сфокусированность на самоактуализации; системно-целостное видение пространства самоактуализации; различение формы и сущности с фокусированием на сущности; рефлексия себя и других. В

предметно- модульной части даются осведомленности, вырабатываются умения и навыки. Тьютор отслеживает всю программу, помогая удерживать клиента в позиции центральной фигуры деятельности. Задача - сфокусировать переживания и волю клиента/игрока на самоактуализации и, далее, по мере нарастания доли работы предметников, поддерживать и закреплять эту сфокусированность. Задача преподавателя- предметника – сначала направить подопечного на то, чтобы разглядеть в конструктивном плане общие системные контуры возможностей самореализации, как формы самоактуализации, и, далее, проводить конструктивную проработку этих возможностей. Непрерывно продолжающийся тьюторинг поддерживает эмоциональный тонус и интеллектуальную сфокусированность на системность и сущность [5].

Задача тьютора – научить подопечного мыслить самостоятельно, раскрыть в нем способность понимать деятельность как системный объект. Навыки системного мышления позволят думать более чутко, логично и осмысленно. Обучаемые должны научиться отыскивать связи, точная фиксация которых чрезвычайно сложна. Побуждение слушателей к системно- целостному размышлению над их собственными жизненными ситуациями выступает исходным материалом, опираясь на который строится, с опорой уже на поддержку предметников, проработка отдельных аспектов деятельности (маркетинг, менеджмент и т. д.). В традиционном модульном преподавании каждый отдельный предмет воспринимается как самодостаточный фрагмент целого, которое может быть восстановлено путем «механистической» состыковки фрагментов. Многие существенные связи между предметами, охватываемыми отдельными модулями, не попадают в фокус внимания и не включаются в рассуждения. Осмысленное связывание воедино множества факторов – условие обретения людьми самопонимания, осознания себя субъектами социальных и, в частности, политических отношений. Системное представление может дать человеку интеллектуальный, смысловой ориентир проработки модульных предметов, как подсистем со всеми существенными системными взаимообусловленностями. Это принципиально иной подход по сравнению с методом, когда слушателям предлагают изучать предметный мир модулей без предварительного овладения системным аппаратом мышления. Систематизированный комплекс готовых концепций и моделей, который предлагается на предметной, объектной части программы, вводит мышление в стабильные структуры, задающие ход мысли, неадекватный реальности из- за фрагментарного характера таких мысленных представлений, смещения форм и сущностей. Подчиненность набору готовых концепций и моделей становится источником создания системы порочных кругов:

обученные менеджеры нуждаются в «интеллектуальном лечении», отсюда увлеченность психологическими и развивающими тренингами для менеджеров. Обратная связь от тьютора включает психологический анализ: мотива (содержание и интенсивность) на уровне физической и социальной жизненной судьбы, мировоззрения, семьи, периода активной деятельности, учебы, текущей рабочей ситуации; степени осознанности мотива, содержательности и ясности его формулирования; рефлексии мотивов заинтересованных сторон; рефлексии мотивов коллег-студентов; рефлексии мотивов субъектов из учебных ситуаций (взятых из реальной жизни – пережитого, наблюдаемого, описанного - и надуманных). Система социальных отношений карьерно устремленного менеджера имеет следующие смыслы. Менеджер хочет изменить отношения в системе, где, кроме него, участвует еще множество субъектов. Его присутствие в среде отношений и его проявления затрагивают, так или иначе, интересы каждого. Цель – так повести себя в отношении остальных, чтобы в итоге совокупность позиций каждого прямо или опосредованно по отношению к нему означала бы перевод его на возможную и желательную ступень карьерной лестницы. Нарботанный опыт поддержки комплексом «тьюторинг- модульный преподаватель/тренер» распространяется на содержательно новые сегменты клиентов. Пример: социальная сеть русскоговорящих из разных стран, озабоченных проблемами и перспективами Израиля. Характерная фигура: высокая образованность, состоявшийся творческий опыт в некоторой области, озабоченность жизненной перспективой детей и внуков, инерция ментальных советских накоплений, затрудняющих конструктивную актуализацию этой озабоченности. Последнее обстоятельство деморализует – удерживает в состоянии изнуряющей пассивности или вызывает раздраженные неконструктивные всплески.

Литература:

1. Шеплер Ц. Тридцатилетняя война («русская» иммиграция в израильском обществе: этика отношений). Тель-Авив. 1998
2. Шеплер Ц. Хроника обещанной отчизны. Тель-Авив. 2003.
3. Шеплер Ц. Словом и совестью. Юдофильское нравственное подвигничество в России. Тель-Авив. 2003
4. Шеплер Ц., Харитонов М. Использование иудейских мотивов лермонтовской поэтики в развитии еврейской идентичности. Тринадцатые лермонтовские чтения. Ярославль. 2013
5. Харитонов М.М. Развитие личностной компетентности амбициозных менеджеров // Вестник интегративной психологии. Журнал для психологов. Ярославль, Москва. 2008

РАЗДЕЛ 4.

ПРАКТИКА Тьюторского сопровождения Профессионального развития современного Педагога в образовательном учреждении и в системе дополнительного профессионального образования

С.С. Абызова

*преподаватель спец. дисциплин,
педагогический колледж № 8 «Измайлово»*

Е.П. Черская

*преподаватель спец. дисциплин,
педагогический колледж № 8 «Измайлово»*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Тьютора в рамках педагогической практики студентов СПО

Профессиональное педагогическое сообщество характеризуется сегодня многообразием позиций. Социальная ориентированность профессии, необходимость работать с процессами образования и развития, сопровождение обучающихся в поиске и освоении культуры, создание условий для развития у них техник понимания, мышления, действий, рефлексии усиливает многоплановость педагогического дела. В динамичном образовательном пространстве колледжа многообразие педагогических позиций проявляется в наличии различных персонажей: директора, его заместителей по отдельным направлениям, преподавателей, методистов, социальных работников, психологов, организаторов дополнительного образования. Сегодня к ним присоединяется тьютор.

Тьютор профессия новая, говорят одни. Тьютору более 700 лет, продолжают другие. А что он будет делать в системе СПО? Спрашивают все. Эти вопросы далеко не праздные, т.к. должность тьютора утверждена приказом Минздравсоцразвития РФ (5 мая 2008г., №216н) и реальные тьюторы уже работают в отдельных колледжах. Круг должностных обязанностей тьютора на языке квалификационного справочника выражается через глаголы действия - организует, координирует, распределяет, создает условия, способствует, участвует и т. д. Уникальность позиции тьютора и области его ответственности невозможно понять, вчитываясь только в содержание документа. Для этого нужен анализ контекста профессионального образования, который

поможет понять причины, породившие необходимость появления тьютора и обнаружить силы, объективно заинтересованные в сохранении и развитии тьюторской позиции.

Введение ФГОС явилось катализатором запуска процессов социально- педагогической поддержки студентов в их личностно- профессиональном становлении. Деятельностная парадигма современного образования и его курс на индивидуализацию поставили перед профессиональным образованием задачи создания открытой практикоориентированной среды, необходимости сопровождать образовательные траектории студентов, обеспечив качественное руководство их самостоятельной работой, разрабатывать в командном режиме междисциплинарные курсы. Тьютор воспринят в СПО как педагог нового типа, который сопровождает процесс индивидуализации студентов в открытом образовательном пространстве.

Современная парадигма образования диктует новые требования к «портрету» выпускника СПО. Ключевыми понятиями становятся понятия «компетентности», «компетенция» будущего выпускника. В компетентностной характеристике выпускника ФГОС СПО 3 говорится о том, что воспитатель детей дошкольного возраста должен обладать общими и профессиональными компетенциями.

Компетентность (англ. competency, competence) – это наличие у человека компетенций для успешного осуществления трудовой деятельности.

Компетенция (англ. competence) – это способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности.

Общая компетенция – это способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности.

Профессиональная компетенция – это способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении задания, решении задачи профессиональной деятельности.

Исходя из этих требований, воспитатель детей дошкольного возраста готовится к следующим видам деятельности:

- Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие.
- Организация различных видов деятельности и общения детей.
- Организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования.
- Взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательного учреждения.

- Методическое обеспечение образовательного процесса.

Для успешной подготовки необходима не только теоретическая база, но и богатый практический опыт, поэтому ФГОС СПО 3 предусматривает ряд требований к уровню подготовки выпускника по профессиональной практике, а именно:

- Практика является обязательным разделом ОПОП. Она представляет собой вид учебных занятий, обеспечивающих практико-ориентированную подготовку обучающихся.

- При реализации ОПОП СПО предусматриваются следующие виды практик: учебная и производственная.

- Аттестация по итогам производственной практики проводится с учетом (или на основании) результатов, подтвержденных документами соответствующих организаций.

Деятельность тьютора на педагогической практике имеет огромное значение и переплетается с задачами общей тьюторской деятельностью в колледже. Чтобы деятельность тьютора имела адресную направленность, ему необходимо проанализировать сложившуюся ситуацию конкретно у него в колледже, и на основе этого спланировать свою дальнейшую работу с тьюторантами.

Из опыта работы видно, что в связи с переходом на новые стандарты обучения, требования к выпускнику стали выше, соответственно процесс подготовки усложнился, включая и подготовку на профессиональной практике. Так же в новом образовательном стандарте увеличилось количество часов, отведенных на практику, что увеличило нагрузку на студентов и необходимость более тщательной подготовки к ней. В связи с этим, помощь тьютора в разрезе педагогической практики становится все более и более необходима.

В рамках своей деятельности тьютор может предложить студентам:

- видеоконференции
- изучение документов ДОУ на местах
- недельное «погружение» в работу с документами перед первой практикой
- видеоурок по написанию конспектов и КТП
- методическая практика (изучение документации, планирование, анализ планов воспитательно- образовательной работы, составление самостоятельных планов)
- инфобанк
- графическая модель календарно- тематического планирования
- новые формы отчета
- взаимообмен (банк данных с доступом «на условиях»)

- преемственность (старшие курсы - младшим)
- посещение тематических мероприятий (музеи, выставки) и т.п.

Тьюторское сопровождение в колледже всегда носит индивидуальный адресный характер, поэтому при его осуществлении и выборе соответствующей формы, адекватной взаимодействию с конкретным тьютором, должны обязательно соблюдаться гибкость и вариативность.

Итак, деятельность тьютора в рамках педагогической практики в колледже заключается в создании условий для успешного включения тьюторанта в профессиональную среду, поддержке и сопровождении его деятельности, основываясь на принципах индивидуализации и индивидуального подхода.

Литература:

1. Волков В.Н., Гришин И.В. Консультационная поддержка руководителей ОУ в области государственно- общественного управления образованием: практика подготовки тьюторов в рамках Федеральной стажировочной площадки. – [Электронная версия]. – <http://iuo.gao.ru/2012-06-19/208-2012-06-19-18-17-22>
2. Словарь-справочник современного российского профессионального образования // Авторы- составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н.. – изд. 1. – М., 2010.
3. Старостина Е. А., Щеглова Е. М. Индивидуализация подготовки обучающихся колледжа к участию в профессиональных творческих колледжах. / Материалы IV Международной научно- практической и 16 научно- практической Межрегиональной тьюторской конференции 9- 10 ноября 2011 г. – М.: МПГУ; АПК и ППРО, 2011. – 248 с.
4. Уварова Н. М., Максимченко Т. В. Зачем колледжу нужен тьютор. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.thetutor.ru/prof_obr/articles.htm. Дата обращения: 27.09.2013
5. ФГОС СПО 3 по специальности 050144 Дошкольное образование

Т.И. Архангельская
зам. директора по НМР,
педагогический колледж № 8 «Измайлово»
Е.С. Балдина
зав. методическим кабинетом,
педагогический колледж № 8 «Измайлово»

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕСУРСА СОБЫТИЙНОГО ТЬЮТОРСТВА

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования ориентирует всех педагогов к пересмотру сложившихся приемов работы со студентами, поставив во главу угла формирование общих и профессиональных компетенций. В связи с тем, что большую часть учебного времени в стандарте отводится на самостоятельную деятельность студентов, появление института тьюторства дает реальную возможность помочь студентам выстроить индивидуальные образовательные маршруты для успешного приобретения выбранной профессии.

Целью описываемой работы стало: создание модели организации исследовательской деятельности студентов педагогического колледжа №8 «Измайлово» с использованием ресурса событийного тьюторства в соответствии с требованиями ФГОС СПО.

Определяя этапы организации исследовательской деятельности студентов в модели отмечено 4 основных ступени роста:

- 1 курс – «Наши искатели»;
- 2 курс – «Начинающий исследователь»;
- 3 курс – «Студент- исследователь»;
- 4 курс – «Мастер студенческого исследования».

В соответствии с ФГОС СПО на каждом этапе предусматривается формирование у студентов следующих общих и профессиональных компетенций:

- Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.
- Использовать информационно- коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности.
- Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий.

- Систематизировать и оценивать педагогический опыт и образовательные технологии в области образования.
- Оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений.
- Участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области образования и другие.

Каждый студент в «Индивидуальной карточке учета достижений в исследовательской деятельности» отмечает свои успехи и результаты исследовательской деятельности как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Ежегодно подводятся итоги и студенты дипломы номинантов в соответствии с определенными требованиями:

- «Наши искатели» эта номинация присуждается студентам, выступающим с докладами в колледже по различным направлениям учебных дисциплин, проявившим самостоятельность в работе, умение добывать нужную информацию и донести ее до слушателей.

- «Начинающий исследователь» присуждается студентам, проявивших самостоятельность в написании курсовых и выпускных квалификационных работ, выступивших с результатами исследования на Дне науки в колледже, принявших участие в городских студенческих научно- практических конференциях, победителям в различных номинациях конкурса курсовых работ на базе колледжа или представивших результаты своего исследования в публикациях разного уровня.

- «Студент- исследователь» присуждается студентам, проявивших самостоятельность в написании курсовых и выпускных квалификационных работ, выступивших с результатами исследования на Дне науки в колледже, принявших участие в городских студенческих научно- практических конференциях, победителям в различных номинациях конкурса курсовых работ на базе колледжа.

- «Мастер студенческого исследования» присуждается студентам, прошедшим успешно предыдущие три ступени роста исследовательской деятельности, принявших участие в региональных, Всероссийских и Международных студенческих научно- практических конференциях, лауреатам и победителям городских и региональных конкурсов студенческих исследовательских работ, принимавших активное участие в работе студенческого научного общества, учебных исследовательских лабораторий и творческих групп, делегированных для участия в Слетах Союза студенческих научных обществ педагогических колледжей РФ, принявших участие в «Уроках мастерства».

Для создания мотивации студентов к исследовательской деятельности в модели спланированы события, способствующие

вхождению студентов в науку. Например, для 1 курса – это «Посвящение в науку», 2-й курс – «Ярмарка научных проблем», 3-й – «Защита и конкурс курсовых работ», 4-й – «Уроки мастерства студенческих исследований. Защита ВКР».

В планировании направления исследовательской деятельности студентов были учтены следующие направления:

- Учебная деятельность (доклады, сообщения, проекты, рефераты, курсовая работа, выпускная квалификационная работа).
- Внеаудиторная деятельность (конкурсы, выступления на Дне науки, конференции, круглые столы, мастер-классы, участие в работе студенческого научного общества, участие в работе студенческих творческих и исследовательских групп, публикации).
- Участие в реализации задач колледжа (анкетирование, тестирование, выявление проблем учебного заведения, участие в реализации методической темы учебного заведения и в работе экспериментальных площадок).

Наиболее сложным в разработке Модели стало определение функций субъектов управления исследовательской деятельностью и разделение их обязанностей. В результате были выделены следующие функции:

Тьютор. Организует события, сопровождает исследовательскую деятельность студентов, осуществляет анализ результатов исследовательской деятельности студентов, оказывает помощь преподавателям, консультантам, студентам, проводит анализ ведения портфолио студенческих исследований.

Преподаватели. Создают условия для поисковой деятельности студентов в рамках учебной дисциплины и МДК. Организуют исследовательскую и проектную деятельность студентов на уроках. Руководят работой творческих исследовательских групп. Учат оформлять и представлять результаты исследований. Представляют основные проблемы профессиональной деятельности для выбора студентами тем исследований. Готовят студентов к выступлению на конференциях и публикации результатов исследований.

Консультанты. Консультируют студентов по структуре написания, оформлению, подбору содержания, выполнению курсовых работ и ВКР, помогают в подготовке предзащиты и защиты курсовой и выпускной квалификационной работы. Готовят студентов к выступлениям на конференциях и публикациям по результатам исследований, помогают в ведении портфолио студента-исследователя.

Студенты, члены СНО. Несут ответственность за организацию основных направлений исследовательской деятельности в группах.

Отвечают за ведение отчетной документации по исследованиям студентов группы. Делятся опытом исследовательской деятельности.

Апробация данной модели начата в сентябре 2013 года.

Т.И. Беляева

*зам. директора по УПР ГБОУ СПО,
педагогический колледж №5,*

РЕСУРСЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ТЬЮТОРСТВА В ФОРМИРОВАНИИ НОВОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Проблема подготовки современных педагогических кадров для начальной школы и дошкольных образовательных учреждений г. Москвы неразрывно связана с использованием в образовательном процессе современных педагогических технологий и средств. На наш взгляд, к таким технологиям и средствам в первую очередь следует отнести индивидуализацию образовательного процесса и тьюторское сопровождение профессионализации студентов.

Истоки проблемы дефицита профессионализма выпускников педагогических колледжей кроются в качестве приема обучающихся в педагогические колледжи СПО. Основная часть поступающих в них, к сожалению, – это немотивированные инфантильные абитуриенты, закончившие 9 класс и оставившие надежду успешно доучиться в 10- ом и 11- ом. Представляется достаточно трудным подготовить из них увлеченных профессией, всесторонне оснащенных новейшими технологиями педагогов. Профориентационная работа, проведенная в школах и способствовавшая выбору педагогического колледжа, содержит, в основном, сведения о социальной значимости педагогической профессии, а главное о тех предпочтениях, которые имеет учитель начальных классов или воспитатель детей дошкольного возраста в условиях московского мегаполиса. А таких предпочтений и преимуществ, во- первых, не так уж много, а во- вторых, они меркнут на фоне почти круглосуточного режима работы московского учителя или воспитателя в условиях информатизации образовательного пространства, гор электронного документооборота и новой системы оплаты труда (НСОТ) с ее стимулирующей частью, съедающей остатки личного свободного времени. Все это делает педагогические колледжи мало конкурентоспособными в борьбе за привлечение контингента, а, особенно, когда доминантой при приеме их выпускников на работу

является не полученное среднее специальное, а высшее образование! В профориентационной работе совершенно не используются возможности тьюторского сопровождения, позволяющего создать условия для осмысленного профессионального и нравственного самоопределения абитуриента.

На наш взгляд, разрешить сложившееся противоречие между необходимостью добиться качественной подготовки педагогических кадров на фоне малой мотивированности на профессию поступающих абитуриентов можно за счет создания нового имиджа педагогического колледжа на рынке образовательных услуг. Раскрытию сущности стратегии по формированию этого имиджа и посвящена данная статья.

Итак, педагогический колледж в прежней парадигме образования был «заточен» на подготовку уникального узкого специалиста (учителя или воспитателя) с большим набором практических умений и навыков. При этом предполагалась всежизненная посвященность избранной педагогической профессии и полная в ней растворенность. В эпоху индустриального общества такой подход, конечно, приветствовался. Но, вступление в постиндустриальный период с его ускоряющимися темпами развития, стремительным обновлением актуальной информации и знаний сделал его малопригодным. Возникла потребность перехода от закрытого к открытому образованию, от «человека- ресурса» к «человеку – возможности».

Субъектность образования в постиндустриальном обществе диктует:

1. Потребность в самоактуализации, самореализации человека, в т.ч. в образовательной, профессиональной деятельности;
2. Разработка и реализация индивидуальных жизненных, образовательных, профессиональных стратегий, программ, планов;
3. Необходимость приобретения опыта осознанного и ответственного выбора.

Все эти явления приводят нас к понятию «профессиональные компетенции». Профессиональные компетенции принято подразделять на ключевые, базовые и специальные. Базовые определяют специфику педагогической деятельности, а специальные отражают специфику некоторой предметной или надпредметной области, ключевые компетенции связываются с успешностью личности в быстромеменяющемся современном мире.

Весь образовательный процесс в колледже направлен на подготовку выпускника к профессиональной деятельности именно в предметной области, далее - в общепрофессиональной и практически никак - в области ключевых компетенций. Однако, именно ключевые

профессиональные компетенции надо рассматривать как результат образования в педагогическом колледже.

Можно выделить три группы ключевых профессиональных компетенций: в области видения и решения проблем, в области готовности к саморазвитию, социально- коммуникативные компетенции. Конкретизируем каждую из этих групп.

Компетенции в области видения и решения проблем: видение проблемы, целеполагание и планирование, достижение результата, рефлексия процесса решения проблемы.

Социально- коммуникативные компетенции включают в себя: следование правилам эффективной коммуникации, умение получать, интерпретировать, систематизировать, критически оценивать и анализировать информацию, умение работать в команде.

Компетенции в области готовности к саморазвитию: знание особенностей своей личности, потребность в постоянном личностном и профессиональном движении вперед, рефлексия собственной деятельности, отслеживание собственных достижений и неудач, реализация личностных и профессиональных ресурсов.

Как мы видим по их содержанию, ключевые компетенции являются «ключом» к успешному овладению любой профессией, а потому назовем ключевые компетенции - «готовностью к перепрофессионализации» будущего выпускника.

Акцентирование именно этих компетенций составит сущность новой стратегии колледжа, новый его имидж. Т.е. позиционируя педагогический колледж на рынке образовательных услуг, мы отметим, что в нем будет происходить овладение ключевыми профессиональными компетенциями на базе педагогических специальностей. Наш выпускник будет успешно продвигаться в любой области деятельности.

Далее мы представляем существующую в колледже систему подготовки студента в этом направлении. Первое ее положение заключается в том, что она проходит в условиях осуществления тьюторского сопровождения. Введение ФГОС явилось катализатором запуска процессов социально- педагогической поддержки студентов в их личностно- профессиональном становлении. Деятельностная парадигма современного образования и его курс на индивидуализацию поставили перед профессиональным образованием задачи создания открытой практикоориентированной среды, необходимости сопровождать образовательные траектории студентов, обеспечив качественное руководство их самостоятельной работой, разрабатывать в командном режиме междисциплинарные курсы. Тьютор воспринят в СПО как педагог нового типа, который сопровождает процесс индивидуализации

студентов в открытом образовательном пространстве. В деятельности тьютора реализуются ценности свободы, профессионализма, индивидуализации, самоопределения, уважения к личности и ее правам [3, С.13- 18].

В нашем колледже предполагается взять за основу систему, предложенную Никитиной Г. В. Она включает три этапа развития ключевых профессиональных компетенций.

На каждом этапе определены ведущие организационно-содержательные формы: на первом - специальная форма «Нулевой семестр», на втором - творческая мастерская, на третьем - учебные курсы «Педагогические проблемы и способы их разрешения» и «Твоя профессиональная карьера», самостоятельная исследовательская и учебно- профессиональная деятельность студента [2, С.5- 9].

Можно обозначить ряд направлений дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы.

Перспективами дальнейшего исследования могут быть более углубленное изучение феномена тьюторского сопровождения в профессиональном становлении будущего учителя начальных классов, воспитателя детей дошкольного возраста; условий и средств его реализации в зависимости от возраста и уровня получения образования; поиск путей переподготовки преподавателей колледжа в русле реализации идеи компетентностного подхода в образовании и тьюторского сопровождения [4]; выявление других резервов образовательной среды педагогического колледжа в развитии ключевых профессиональных компетенций нашего выпускника.

Итак, результатами избранной стратегии, таким образом, будут являться:

1. Приток в колледж не просто профессионально мотивированных студентов, а в дополнение к ним тех, кто увидит в педагогической профессии базу для карьерного и жизненного успеха;

2. Достижение приоритетных позиций колледжа в конкурентной борьбе за контрольные цифры приема в системе СПО г. Москвы.

Ключевыми принципами для ее составления будут:

- открытость образования,
- индивидуализация образования,
- представление образования, как образа жизни

Литература:

1. Словарь иностранных слов. [Текст]: / 18- е изд. стереотипное. - М.: Русский язык, 1989.
2. Никитина Г В. Личностно - развивающаяся среда как средство становления гуманистической направленности будущего учителя // Студент как субъект учения (материалы педагогических чтений) - Братск - 2001.- С. 5- 9
3. Башкатов И. П., Сергеева Т. А. Механизмы внедрения инноваций в практику профессионального образования столицы // Приложение «Научные исследования в образовании» к журналу «Профессиональное образование. Столица». 2011. №9. С.13- 18
4. Старостина Е. А., Щеглова Е. М. Индивидуализация подготовки обучающихся колледжа к участию в профессиональных творческих колледжах. / Материалы IV Международной научно- практической и 16 научно- практической Межрегиональной тьюторской конференции 9- 10 ноября 2011 г. – М.: МПГУ; АПК и ППРО, 2011. – 248 с.

М.А. Вислогузова

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Московский педагогический государственный университет*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ТЮТОРА

В современной школе тьютор – это педагог, который включен в организацию и поддержку всего учебно-воспитательного процесса. Результативность деятельности школ, активно использующих в своей работе педагогов-тьюторов, отличается более высоким уровнем индивидуального развития выпускников. Однако, главной задачей школы на современном этапе является готовность учащихся к активной, творческой деятельности в постоянно сменяющихся условиях развития общества. В связи с этим, усиление роли педагога как ведущего субъекта процесса обучения, как организатора совместной деятельности учителя и учащихся, направленной на личностное развитие каждого является первоочередной задачей высшей школы.

Для подготовки высококвалифицированных кадров, которым предстоит работать в условиях современной развивающейся новой школы, требуются содержание и формы, направленные на развитие у них постоянной нацеленности на поиск нестандартных, для конкретных условий решений.

В решении данной проблемы, не малую роль играет овладение педагогами, деятельность которых направлена на индивидуализацию

развития ребенка, элементами педагогической техники и умение использовать их в практической деятельности.

Т.М. Ковалева отмечает, что основной принцип работы тьютора в современном образовании — это принцип «расширения» учебно-воспитательного и личностного пространства каждого обучающегося до преобразования этого пространства в открытое [1]. Такой подход способствует развитию творческих качеств личности, давая детям возможность для самовыражения и самоопределения.

Реализация данного принципа требует от тьютора умений:

- управлять своим поведением (мимикой, пантомимикой, эмоциями, настроением, воображением, голосом, дикцией);
- воздействовать на личность и коллектив;
- быстро реагировать на изменение поведения учащихся;
- быстро и адекватно оценивать обстановку и, при необходимости, вносить в учебно- воспитательный процесс изменения, которые требуют сложившаяся, на данный момент, ситуация.

Овладение педагогом- тьютором элементами педагогической техники поможет ему применить данные умения в практической деятельности и развить личностные и профессиональные качества, необходимые для эффективной работы.

В специальной литературе понятие «педагогическая техника» чаще всего трактуется как «прикладная педагогическая дисциплина, обеспечивающая реальное взаимодействие педагога с детьми, как решающий фактор взаимодействия детей с окружающим миром, посредством тонкого психологически оправданного «прикосновения к личности», искусством которого владеет педагог» [2].

Деятельность тьютора постоянно направлена на развитие личности растущего ребенка, на подбор форм, методов и приемов работы с людьми разной возрастной категории. Иными словами, каждый день и каждую минуту своего труда, педагог- тьютор должен проявлять свои личностные и профессиональные качества, владеть приемами общего и педагогического общения, организовывать диалог между разновозрастными категориями, планировать деятельность нескольких групп людей и т.п.

Педагогическая техника как средство деятельности педагога способствует развитию качеств, необходимых для эффективной работы тьютора. К таким качествам можно отнести:

- 1 Способность к эмпатии, сензитивность к интересам и потребностям детей.
- 2 Умение придать личностную окраску своей деятельности.

3 Установка на создание позитивных подкреплений для развития положительной Я- концепции у детей.

4 Умение управлять собой и детьми.

5 Владение разными стилями формального и неформального общения с детьми.

6 Эмоциональная уравновешенность, самообладание, уверенность в себе, жизнерадостность.

7 Способность к рефлексии.

8 Творческий подход к профессиональной деятельности.

Одной из объективных причин неполной готовности к тьюторской деятельности чаще всего является отсутствие уверенности в:

- своих личностных возможностях;
- умении правильно выражать свои мысли;
- умении четко и верно выстраивать речь;
- умении гибко владеть мимикой и пантомимикой;
- умении правильно, сообразно ситуации, построить отношения с партнерами по общению и т.п.

Поэтому включение в процесс подготовки педагогов- тьюторов курса по изучению и использованию в педагогической деятельности речевых элементов педагогической техники с теоретическим и практическим набором знаний, умений и навыков, а также гармоничное соединение их с невербальными средствами общения, даст будущим тьюторам возможность почувствовать себя не только более уверенными и готовыми для выполнения своей практической профессиональной деятельности, но и поможет им реализовать свой творческий потенциал. Как показало проведенное исследование, такой подход создает благоприятную почву для индивидуального творческого развития не только педагога, но и тех, с кем он непосредственно работает. А это, в свою очередь, приводит к повышению эффективности всей деятельности в целом.

Таким образом, включение в учебный процесс изучения элементов педагогической техники является важным не только для качественной подготовки будущих учителей, но и способствует активному развитию личности, так как опирается на ее качественные показатели.

Разработанный нами курс «Использование вербальных и невербальных элементов педагогической техники в работе педагога» основывается на:

- единстве педагогической теории и практики;
- своевременном обнаружении и развитии педагогических способностей студентов;

- формировании основных составных частей творческой личности будущего педагога методом сложных методик;

- внедрении элементов педагогической техники в учебный процесс подготовки будущих педагогов.

Проведенное теоретическое и практическое исследование убедительно показало, целесообразность включения данного курса в общий процесс подготовки будущих педагогов. Находясь в условиях аудиторного обучения, студенты имели возможность познать свои профессиональные, личностные и индивидуальные особенности и возможности, оценить свой личностный и творческий потенциал, а также возможности его использования в реальной педагогической деятельности. Особая результативность процесса подготовки педагогов с применением элементов педагогической техники была отмечена школами, в которых студенты работали в качестве тьюторов. Овладение, в органичном единстве, основными элементами педагогической техники дало возможность будущим педагогам- тьюторам на осмысленном уровне включиться в профессиональную деятельность еще до включения в реальную практическую работу.

Известно, что получение обратной связи является для педагога важным показателем результативности его совместной работы с детьми.

Овладение элементами педагогической техники – один из путей к получению обратной связи. Результативность работы педагога-тьютора выражается в показателях уровней развития каждого вверенного ему ребенка, участвующего во всех ведущих видах деятельности, соответствующей его возрасту: игровой, учебной, трудовой, общественной и т.п. Осуществлять такую сложную и разноплановую работу невозможно без осознания истинных причин, мотивов и целей каждого педагогического действия.

Осознание и понимание направленности педагогической деятельности, ее целеполагания, а также применение этого на практике, в ежеминутно сменяющихся школьных условиях, напрямую связано с умением владеть педагогической техникой.

Овладение элементами педагогической техники будущими тьюторами в процессе их подготовки позволит им не только овладевать профессиональными навыками, но и эффективно реализовать себя в будущей деятельности.

Литература:

1. Ковалева Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996-2005.- Томск, 2005.
2. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 224 с.

Е.Ю. Ельчанинова

Преподаватель, педагогический колледж № 10

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОПОЗНАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ НАУЧНО-СТУДЕНЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА «ПСИХОЛОГ И Я»

Современная система профессионального педагогического образования ориентирована на подготовку специалистов, способных работать в постоянно изменяющихся условиях. В связи с этим представляется важным расширить подготовку востребованных на рынке труда специалистов, способных апробировать и моделировать конкурентоспособные инновационные технологии в области инклюзивного образования.

Инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов. От целенаправленной подготовки учителей и воспитателей зависит качество обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, полноценное включение их в социум. Кроме того, инклюзивное образование необходимо также мигрантам, беженцам, детям, подвергшимся насилию, и др.

Для того, чтобы подготовить профессиональные педагогические кадры, конкурентоспособные на современном рынке труда, необходимо развить профессионально-значимые качества педагога инклюзивного образования, создать условия для самореализации и саморазвития каждого студента, сформировать ценностно-отношенческое, ценностно-ориентированное поведение студентов в новых социально-экономических условиях.

Разработка концепции и модели тьюторского сопровождения личностно-профессионального самопознания и саморазвития студентов как будущих педагогов для работы в инклюзивной образовательной

среде, включающей научно-теоретическое и учебно-методическое обеспечение практико-ориентированной подготовки педагога, готового и способного работать в инклюзивном образовательном пространстве, его самоопределение, самореализацию и профессиональное развитие поможет реализовать эти задачи.

Сопровождение процесса построения индивидуальной образовательной программы поможет раскрыть собственный потенциал человека и потенциал мира для человека. Ведь главное для человека – это согласие с миром, понимать происходящее и быть понятым, стремление к диалогу (не только с собой, но и с другим).

Сопровождение процесса построения индивидуальной образовательной программы поможет сформировать личностные качества человека. В научном студенческом обществе «Психолог и Я» каждый студент может развить свой творческий потенциал, раскрыть свои индивидуальные способности и повысить свой интеллектуальный актив. Профессионально-педагогическая подготовка специалиста – это процесс личностно-профессионального становления, развитие и саморазвитие личности будущего педагога в контексте осваиваемой деятельности.

В связи с этим особый смысл для студента приобретает процесс самопознания в ходе профессионально-педагогического образования, сознательное и целенаправленное «строительство себя» как личности, самоутверждение и самореализация в осваиваемой деятельности.

Именно личность, осознающая и знающая себя, способная в полной мере самореализоваться, обогатить свой потенциал, готова и может в полной мере создать условия для самореализации другой личности, ее обогащения и развития.

В ходе самопознания и осмысления своих результатов деятельности для студента становится возможным определиться с ценностями, которые не только декларируются, но и становятся основой самореализации, саморазвития сначала в процессе образования, а затем в профессии. Более того, вскрываются и разрешаются противоречия, сопровождающие становление каждого человека в триаде «хочу-могу-делаю», снимаются рассогласования между целью деятельности и ее результатом.

Процесс самопознания - это сознательное и целенаправленное «строительство себя» как личности, самоутверждение и самореализация в осваиваемой деятельности.

Только умелое сопровождение в процессе самопознания становится ведущим средством овладения собственным опытом, открытия себя миру и мира для себя, средством оформления себя самим собой.

В результате взаимной активности участников взаимодействия, признания безусловной ценности личности, с опорой на принцип индивидуализации можно разработать индивидуальные планы-ориентиры личностного развития студентов. На занятиях НСО, используя уникальные по своей природе интеллектуальные активы человека, индивидуальные преимущества каждого и лидерство в целом, можно повысить профессиональные компетенции наших студентов.

Надо уходить от системы обучения о... К системе обучения вместе с... И к системе обучения у...

Т.Ю. Зимнухова

*кандидат педагогических наук, зам.директора по УМР,
преподаватель спецдисциплин, педагогический колледж № 10
доцент, Московский педагогический государственный
университет*

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Социально-экономические реалии и тенденции современного российского общества, в том числе Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения, стали вызовом отечественной системе образования, поставили перед ней новые задачи: развитие личности ребенка, индивидуализация образования, усиление практической направленности образовательных услуг.

Для реализации поставленных задач необходимо создание гибкой системы методической работы с ориентацией на развитие у педагогов познавательной активности, готовности к непрерывному самообразованию, социальной и профессиональной мобильности. В современных условиях реализации парадигмы открытого образования, непрерывного образования на протяжении всей сознательной жизни становится актуальной проблема послевузовской подготовки компетентного педагога.

В каждой образовательной организации складываются свои традиции, своя система работы с молодыми кадрами, выбираются те формы и методы, которые будут содействовать дальнейшему профессиональному становлению молодого специалиста. Задача руководителя — создать условия для адаптации молодых педагогов в новом коллективе, условия для стимулирования их профессионального развития и самоактуализации в профессии.

Молодые специалисты испытывают затруднения в применении полученных теоретических знаний, у них возникает комплекс симптомов «немотивированного педагога»: отсутствие познавательных интересов, безынициативность, неуверенность, а затем пассивность в своей работе и др.

С первого дня работы в коллективе молодые специалисты имеют те же обязанности и несут ту же ответственность, что и коллеги с многолетним стажем, а обучающиеся, их родители, администрация ожидают от них столь же безупречного профессионализма. Между тем молодой специалист требует к себе особого внимания со стороны администрации и педагогического коллектива. Педагоги, которые в первый год работы не получили поддержки от коллег и администрации, чувствуют себя брошенными на произвол судьбы, от столкновения с реальностью педагогической жизни они нередко испытывают настоящий шок. Молодой педагог боится собственной несостоятельности во взаимодействии с обучающимися, их родителями, опасается критики опытных коллег, постоянно волнуется, боясь что-нибудь не успеть, забыть, упустить. Зачастую ситуативная тревожность перерастает в постоянную, страх и неудовлетворенность становятся привычными.

С целью создания условий для профессионального становления и развития каждого педагога в нашем колледже была разработана и будет реализовываться программа «Тьюторское сопровождение профессионального становления молодых специалистов».

Цель программы: разработать современную систему профессионального становления молодого специалиста, апробировать ее в условиях колледжа и разработать рекомендации для использования в других образовательных организациях.

Цель психологического сопровождения – через индивидуализацию и использование современных средств профессионального развития создать условия для полноценной реализации профессионально-психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Главное помочь человеку реализовать себя в профессиональной деятельности. Одним из ключевых ресурсов Программы является возможность для каждого педагога разработать и реализовать индивидуальную программу профессионального развития (ИППР) с привлечением разнообразных ресурсов открытой образовательной среды.

Функции сопровождения:

1. Информационно- аналитическое сопровождение отдельных этапов профессионального становления (выбора профессии, начального этапа профадаптации, профессионализации и т.д.);

2. Самопроектирование и реализация сценариев отдельных этапов профессионального становления;

3. Компетентное, тьюторское сопровождение реализации ИППР, оказание поддержки и помощи преодолении трудностей профессионального становления, особенно при изменении, социально-профессиональной среды.

Данная цель будет достигаться путем решения следующих задач:

- создание условия для профессионального становления молодого педагога, для самореализации его в системе ОУ через публикации, конкурсную и научно-исследовательскую деятельность;

- обсуждение и организация рефлексии молодым специалистом арсенала современных образовательных технологий и средств профессионального развития, использование этих средств в проектировании и реализации ИППР;

- осуществление поддержки в формировании индивидуального стиля творческой деятельности молодого специалиста;

- разработка и внедрение в систему профессиональной подготовки молодого специалиста новые процедуры, критерии, показатели рейтинговой оценки его деятельности, учитывающие индивидуальный стиль профессиональной деятельности;

- создание условия для формирования у молодого специалиста потребности в непрерывном самообразовании.

Гипотеза: профессиональное становление молодого специалиста в условиях образовательного пространства будет успешным, если:

- им будет разработана и реализована индивидуальная программа профессионального развития (ИППР);

- обеспечена непрерывность профессионального становления молодого специалиста,

- обеспечена сотрудничество молодого специалиста с тьютором - наставником, диалоговый обмен опытом и пространство рефлексии профессионального опыта;

- соблюдены принципы саморегуляции, самопознания, самоопределения, самосовершенствования;

- использованы портфолио как инструмент самооценки педагогической деятельности молодого специалиста и оценки его профессиональных достижений.

Новизна и практическая значимость данного проекта:

- оказание консультационной помощи в составлении индивидуального маршрута профессионального для каждого молодого специалиста

- организация проб и их рефлексия;

- повышение уровня методической, интеллектуальной, аналитической культуры всех участников учебно-воспитательного процесса;
- повышение педагогического мастерства молодого специалиста;
- достижение высокого уровня готовности молодого специалиста к исследовательской и инновационной деятельности, участию в профессиональных конкурсах;
- становление молодого учителя как учителя-профессионала;
- повышение имиджа учреждения.

В ходе реализации программы будут создаваться условия для проектирования и реализации каждым молодым специалистом Индивидуальная программа профессионального развития.

Методическое руководство становлением молодого педагога как компетентного специалиста будет эффективным только при условии обновления самой методической работы, где функция контроля сменяется функцией оказания методической помощи педагогам, с тем, чтобы сформировать у них самостоятельное творческое поведение. С этой целью необходима новая технология методической работы в образовательной организации: работа на доверии, оказание практической помощи. Только систематическая работа администрации, самого педагога и тьютора-наставника может привести к положительным результатам.

Тьютор - это тот, кто работает с принципом индивидуализации. Некоторые педагоги до сих пор путают индивидуальный подход и индивидуализацию. В классической педагогике существует индивидуальный подход. Простой пример: на уроке математики есть что-то одно общее, что должны освоить все дети, и от мастерства учителя зависит, какими способами он это одно общее будет передавать. Теорему Пифагора должны знать все, но есть несколько десятков ее доказательств. С одним ребенком можно так, с другим - по-другому, третий будет сам выводить, четвертый по книжке. Педагог находит адекватные для каждого ученика способы понять и усвоить что-то одно, то есть работает в индивидуальном подходе.

Индивидуализация — это совсем другое. Если мы признаем, что люди принципиально разные, то, может, надо дать им право на разное учебное содержание, для каждого свое. Для педагогического сознания это очень важно. Это отказ от того, что все должны усваивать одно и то же. Концепты «учить всех» и «учить каждого» совсем разные.

Главным инструментарием для оценки деятельности молодого специалиста является мониторинг и самомониторинг. В мониторинговом исследовании используются разные способы и каналы получения

информации для оценивания и диагностики педагогической деятельности молодого специалиста, в том числе:

- анализ статистических данных;
- анкетирование;
- экспертное оценивание;
- анализ документов.

Сбор, систематизацию и обобщение информации, написание анализа педагогической деятельности молодого специалиста осуществляет тьютор – наставник. В процессе мониторинговых исследований можно использовать пятибалльную качественно-количественную шкалу. В результате оценивания профессионально-педагогической деятельности молодого специалиста определяются следующие уровни:

- «высокий» – позволяет получать стабильно высокие результаты;
- «достаточный» – результаты адекватны поставленной задаче;
- «удовлетворительный» – дает возможность избежать грубых ошибок;
- «недостаточный» – не гарантирует отсутствие грубых ошибок;
- «низкий» – не позволяет получать даже приблизительно приемлемый результат.

Выраженное в баллах мнение дает возможность объективно оценить деятельность молодого специалиста по исследуемому параметру, принять правильное решение, сформулировать необходимые рекомендации, сравнить общественную оценку и самооценку и выяснить причины их расхождения.

Прогнозируемые результаты реализации Программы:

- апробация Программы в условиях образовательного пространства;
- освоение молодым специалистом основных функциональных обязанностей;
- повышение уровня методической, интеллектуальной, аналитической культуры всех участников учебно-воспитательного процесса;
- повышение педагогического мастерства молодого специалиста;
- достижение высокого уровня готовности молодого специалиста к исследовательской и инновационной деятельности;
- становление молодого педагога как профессионала;
- повышение имиджа образовательной организации.

В ходе реализации данного проекта мы планируем разработку следующих положений:

- Положение о Школе молодого специалиста.
- Положение о наставничестве.
- Положение о портфолио.
- Положение об индивидуальном сопровождении молодого специалиста в ОУ.
- Индивидуальный маршрут молодого специалиста.

Т.В. Кожекина

*кандидат педагогических наук, зам директора по НМР,
педагогический колледж №10*

Тьюторские компетенции педагога

Тьюторское сопровождение заключается в организации условий для самостоятельного образовательного движения обучающегося, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений с интересами, запросами, целями, планами и возможностями. Педагог, осуществляющий тьюторские функции, на первых этапах обучения, выступает в роли консультанта обучающегося в образовательном пространстве образовательной организации. В современном мире культура тьюторства должна формироваться параллельно культуре преподавания и обучения.

Педагог, обладающий тьюторской компетентностью, строит свою деятельность в системно-деятельностном подходе, который позволяет обучающемуся овладеть способностью самостоятельно решать проблемы. Тьютор ориентируется на позицию, сопровождающую, поддерживающую процесс самообразования. Индивидуальный образовательный поиск переводит возникающие проблемы в задачи, которые обучающийся решает самостоятельно.

Анализ инклюзивных компетенций профессиональной деятельности будущего педагога показал, что часть из них пересекается с тьюторскими компетенциями, которые можно сгруппировать в следующие четыре группы:

- общекультурные,
- профессиональные,
- социально-педагогические,
- по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся (в том числе имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ)) в

конкретной образовательной организации (ДОУ, СОШ, СПО) для конкретной образовательной программы).

Педагогическую деятельность современного учителя отличают следующие общекультурные тьюторские компетенции:

- способность использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды;
- владение моральными нормами и основами нравственного поведения;
- способность последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владение русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способность выступать публично и работать с научными текстами;
- способность учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий;
- и др.

В общепрофессиональной деятельности тьюторские компетенции включают способность понимать высокую социальную значимость педагогической профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики; способность учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях; готовность применять качественные и количественные методы в педагогических исследованиях; готовность помогать использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов; готовность использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для обучающихся; готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, продуктивную, культурно-досуговую; способность помочь организовать совместную деятельность и межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды; способность принимать участие в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач; готовность применять в профессиональной деятельности основные международные и отечественные документы о правах ребенка и правах инвалидов; способность учитывать риски и опасности социальной среды и образовательного пространства и др.

В социально-педагогической деятельности педагог с тьюторской компетентностью должен быть готов к организации образовательных

событий; способность к выявлению, самовыявлению и самоанализу интересов, трудностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся; готовность выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства; владение методами социальной диагностики; способность выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами.

В специальном и инклюзивном образовании он:

- способен организовать совместную и индивидуальную образовательную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями;

- способен осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ограниченными возможностями здоровья разного типа;

- способен контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ и их родителями;

- способен эффективно взаимодействовать с педагогами коррекционного образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и учебной деятельности;

- способен собрать и подготовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения.

Особое место в формировании тьюторской компетентности занимают способности по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся (на ступенях дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования). В настоящий момент сложилась ситуация, когда большинство специалистов, работающих в образовательных учреждениях общего типа, не имеют достаточных знаний о детях с ОВЗ. А специалисты, имеющие профессиональную подготовку, не могут грамотно организовать самостоятельную образовательную деятельность обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Педагог с тьюторской компетентностью может стать связующим звеном, обеспечивающим координацию педагогов, специальных педагогов, психологов, других необходимых ребенку специалистов на каждом этапе образовательного процесса. Он способен помогать специалистам организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития, готов

помогать специалистам применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи; способен осуществлять сбор и первичную обработку информации, результаты психологических наблюдений и диагностики по заданию специалистов; способен к организации рефлексии способов и результатов образовательных действий; способен осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей; способен эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей в игровой и учебной деятельности; способен выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка.

Литература:

1. Ковалева Т.М. Открытое образование и современные тьюторские практики // Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10- летию тьюторских конференций. 1996- 2005.- Томск, 2005.
2. Карпенкова И.В. Тьюторские компетенции современного педагога в инклюзивной образовательной практике/ Педагог в инклюзивной образовательной среде: Сб.науч.- метод. статей по итогам Российской научно-практической конференции «Подготовка и дополнительное образование педагогов для работы в инклюзивной образовательной среде» (Москва 25.02.2013 г.) / Ред.- сост. Т.В. Кожекина, О.А. Степанова.- М.: Педагогический колледж №10.- 2013, - С.51- 55.
3. Тьюторство как новая профессия в образовании: Сборник методических материалов/Отв. ред Муха Н.В., Рязанова А.Г. – Томск: «Дельтаплан», 2001
4. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник, посвященный 10-летию тьюторских конференций. 1996- 2005.- Томск, 2005

И.А. Копылова

*преподаватель дисциплин художественно- эстетического цикла,
педагогический колледж № 8 «Измайлово»*

Г.В. Королева

*преподаватель дисциплин художественно- эстетического цикла,
педагогический колледж № 8 «Измайлово»*

ОРГАНИЗАЦИЯ ЦЕНТРА ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДГОТОВКА ТЮТОРА ДЛЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В РАМКАХ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ

Тьютор – это высокообразованный, творческий человек, владеющий широким спектром предметных, психологических и общекультурных знаний и умений. Тьютор - это наставник, который работает с ребенком по составленной совместно с ним индивидуальной программе. Тьютор постоянно изучает и анализирует познавательные интересы и затруднения своего ученика, при этом помогает ему определить свое призвание в жизни. По мере развития ребенка тьютор ориентирует его на исследовательскую деятельность. Цель тьютора – научить своего воспитанника находить возможность и средства для самореализации, научиться применять свои интересы в жизни.

В чем состоит сущность тьюторского действия? В первую очередь, это создание среды выбора. Например, если ребенку хочется рисовать или играть на музыкальном инструменте, важно создать так называемую «избыточную» среду. Иначе как ребенок поймет, что ему нравится играть на скрипке, если он скрипки не видел никогда, а видел только баян, например. Ребенку нужно дать возможность познакомиться с разными видами музыкальных инструментов. Такая возможность реальна в условиях Центра художественно-эстетического развития (ЦХЭР), проект которого создан в ГБОУ СПО Педагогическом колледже № 8 «Измайлово»

Суть проекта: оказание образовательных услуг, направленных на развитие музыкально-эстетических и двигательных способностей детей в соответствии с их индивидуальными программами и специальными запросами. Для реализации каждым ребенком его индивидуальной программы необходимо участие тьютора. Тьюторское действие предполагает осуществление навигации, когда ребенку уже предложены различные варианты, и тьюторанту надо все их попробовать. И навигация заключается в том, что тьютор обсуждает риски и преимущества дальнейшего выбора, проговаривая и анализируя вместе с тьюторантом,

к какой стратегии ведет тот или иной шаг. Кроме того, действие тьютора - это обсуждение следующего шага в реализации образовательной программы. Например, ребенку нравятся яркие цвета, он хочет ими рисовать. А потом в процессе тьюторской работы выясняется, что с помощью ярких цветов не только рисовать можно, но использовать их в аппликации и т.д.

Направления Центра художественно-эстетического развития детей:

- Музыкально-эстетическое развитие детей раннего и дошкольного возраста.
- Развитие певческих навыков младшего школьного и старшего возраста.
- Развитие музыкально-творческих способностей школьного и старшего возраста.
- Аэробика и двигательнo-игровая деятельность.

Составление индивидуальной программы развития ребенка необходимо согласовывать с родителями ребенка - и это тоже прерогатива действий тьютора, т.к. именно родители могут помочь профессионалу-специалисту точнее определить индивидуальные возможности (в том числе и возможности здоровья) и способности каждого ребенка.

Содержание работы ЦХЭР предполагает использование музыкальных занятий как здоровьесберегающего компонента конкретного участника программы развития, а также интегрированных занятий с детьми на основе обучения музыке, музыкально-ритмическим движениям, приобретения вокально-хоровых навыков, и спортивно-оздоровительных упражнений (в комплексе).

Подготовка тьютора для работы в ЦХЭР включает в себя обучение будущего сопровождающего ИОП умению проводить мониторинг результатов личностного роста каждого ребенка в соответствии с его ИОП, а также умению определять перспективы развития музыкально-художественных способностей ребенка в дальнейшем.

Литература:

1. Организация тьюторского сопровождения в общеобразовательном учреждении: Методическое пособие / Авт- сост. Сердюкова Н.С., Посохина Е.В., Серых Л.В. – Белгород: изд- во БелРИПКППС, 2011.
2. Т.М. Ковалева с соавторами «Профессия тьютор», М., 2012
3. Директор школы. Электронный журнал для руководителей учебных заведений и органов образования: <http://www.direktor.ru/interview.htm?id=16>

Л.П. Лантева
*кандидат педагогических наук, доцент, действительный член
Академии педагогических и социальных наук*

ТРИ ПЛАНА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В последние десятилетия в связи с реформированием различных систем в обществе, в том числе в образовании, резко изменилось отношение к воспитанию школьников, что привело к появлению ряда негативных тенденций в подростковой и молодежной среде.

В настоящее время опубликована «Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях», в которой утверждается, что «воспитательная компонента в деятельности общеобразовательного учреждения становится самостоятельным направлением» [1, с.1]. Именно внеурочная воспитательная деятельность является наиболее благоприятной для выявления творческой индивидуальности ученика, постановки им индивидуальных целей, проб самостоятельного ответственного действия. Поэтому тьюторство в школе, по нашему мнению, будет успешным, если использует этот ресурс развития личности.

Ориентация на гуманизацию образования, формирование у молодого поколения способности к самоопределению и самореализации требуют поиска инновационных путей организации жизнедеятельности субъектов воспитательного процесса в школе. Для подготовки студентов к выполнению этих задач необходимо учитывать новейшие достижения психологии и педагогики.

В отечественной психологической науке глубоко исследованы проблемы личности, ее творчества в различных областях деятельности. В соответствие с теоретическими представлениями отечественной психологии о структуре личности, И.А. Зимняя выделила три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога: пригодность, готовность и включаемость. Пригодность предполагает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «человек- человек» (тугоухость, косноязычие, дебилность и др.); готовность – мировоззренческую зрелость, широкую и системную профессионально- предметную компетентность, коммуникативную и дидактическую потребность; включаемость – легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения [2, с. 157]. Пригодность можно определить при

приеме в высшее учебное заведение, готовность достигается в процессе образования и самообразования будущего специалиста, включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение обеспечивается специальным формированием коммуникативных способностей педагога в педагогической практике. Соответствие человека педагогической деятельности может развиваться в целенаправленной работе над каждым из трех планов его проявления, но наиболее эффективно – в их совокупности.

На художественно- графическом факультете МПГУ на протяжении многих лет ведется подготовка педагогов к организации внеурочной работы на теоретических занятиях и педагогической практике. Раскроем обозначенные выше три плана такой подготовки.

Для обеспечения эффективного сопровождения будущих педагогов в процессе овладения профессией важно получить информацию об их пригодности к педагогической деятельности. Ценную информацию дает изучение их довузовской деятельности, самостоятельности в профессиональном самоопределении. Для этого все первокурсники выполняют письменные задания на темы «Почему я поступил(а) на художественно- графический факультет МПГУ?» и «Учитель, который привел меня в восторг». Большая часть их указывает на желание учиться любимому искусству под руководством высокопрофессиональных специалистов. От 45% до 60% в разные годы пишут о мечте обучать представителей молодого поколения. Лишь единицы в качестве мотива поступления в МПГУ называют не связанные с педагогической профессией побуждения: «близко ехать от дома», «очень хотелось учиться в Москве» и др.

Изучение теоретического материала традиционно сопровождается преподавателем на занятиях «погружением» в коллективное обсуждение педагогических ситуаций, что способствует развитию наблюдательности, активности мышления, речевых способностей в среде однокурсников, т.е. (независимо от степени пригодности) к формированию готовности к деятельности.

Безусловно, в будущей работе с учащимися могут не возникнуть ситуации, обсуждаемые на занятиях. Но ведь подготовка педагога к организации воспитательной работы с учащимися – не одноактное действие, а длительный процесс формирования компетентности при прохождении от начального этапа (абитуриента) до дипломного проектирования. Проигрывание производственных ситуаций позволяет стимулировать активность в стремлении к партнерству, поиску многовариантных решений.

Формирование включаемости студентов в практическую педагогическую деятельность – одна из наиболее сложных задач в профессиональной подготовке. В нашем опыте ее решение начинается при подготовке курсовых работ. Среди приемов сопровождения – требование наряду с изучением фонда теоретических исследований по избранной теме осуществить описание и анализ опыта педагогической деятельности специалистов-практиков или личного опыта, если таковой уже имеется.

Для желающих проводится курс по выбору по проблеме «Организация деятельности детского коллектива как института воспитания», где они разрабатывают проекты использования материалов курсовых работ в организации внеурочной деятельности учащихся во время педагогической практики.

Педагогическая практика проходит в период подготовки к большим общенародным праздникам – Новому году (5 курс) и Дню защитника отечества, а также Международному женскому дню (4 курс). Создаются условия для более тесного сотрудничества и сотворчества детей и взрослых, т.к. желания детей и взрослых накануне праздников совпадают.

Включаемость педагогов в воспитательную деятельность расширяется под влиянием пробуждения взрослыми инициативы детей. Так, в одном из пятых классов по инициативе учащихся торжественно поздравляли с днем рождения одноклассников, родившихся в декабре, с вручением каждому имениннику персонального диплома с записью «Самому умному», «Самому доброму», «Самому веселому» и т.д. Эскизы дипломов были выбраны на конкурсе коллектива класса.

В процессе общения будущих педагогов с преподавателем разрабатываются новые для студентов и учащихся правила коллективно-распределенной деятельности. Подготовка и проведение спектаклей по мотивам сказок для младших школьников осуществляются студентами вместе с педагогами и детьми: готовят декорации, костюмы, выступают примерами, оформителями пригласительных билетов.

Другое правило: не повторять формы коллективной деятельности. Выбирается каждый раз новая форма. При этом обсуждаются задачи, содержание дела, обязанности – проявлять самостоятельность и ответственность, начинать подготовку только после того, как все в группе принимают условия и правила проведения совместного дела.

В коллективно- распределенной деятельности каждый участник в группе выполняет один из фрагментов общей работы: оформление фона в цвете, подбор шрифта и его выполнение, компоновку рисунка на плакате и др. При обсуждении итогов иногда замечают погрешности

выполнения и исправляют совместно к удовольствию участников проектов.

В современной школе активно развивается проектное обучение. В ГОУ СОШ- интернат № 58 был реализован проект «Трудовое оружие наших предков». Идея: тенденции развития средств производства. Координатор: будущий педагог А.П. Заказчик: преподаватель трудового обучения. В свободное от занятий время пятиклассники читали в книгах, искали в интернете информацию о машинах, создавали эскизы. Затем их обсудили и путем голосования выбрали для коллективной работы ручную грузоподъемную машину, изображенную Семеном К. Работа предстояла ответственная. Рисунок машины выполняли по этапам: создание фона на будущем плакате, затем нанесение рисунка машины и завершение проекта в цвете. Вместе решили, кто и что будет выполнять, каждый принялся за свое дело. Чтобы у детей было меньше отвлекающих факторов, студентка включила спокойную музыку. Но возникла конфликтная ситуация: один мальчик не захотел уступить девочке раскрашивание машины, и она огорчилась до слез. А.П. организовала обсуждение возможного решения проблемы. Ребята вспомнили, что у обиженной девочки красивый почерк, и предложили ей выполнить подпись под рисунком. Работая вместе спокойно, задавали друг другу вопросы. Результаты работы группы над проектом учитель трудового обучения оценил на «отлично», похвалил ребят. Пятиклассники признались, что им было очень интересно работать вместе, они готовы продолжать занятия по созданию проектов.

Подготовка педагогических кадров к осуществлению воспитательной деятельности по- новому требует учета особенностей студенческого возраста – стремления проявить себя уникальной творческой личностью, получить признание своей значимости. Включаемость в педагогическую деятельность может выразиться в разработке собственных программ организации работы детей над решением тех общественно значимых проблем, которые осознаются студентом как уникальные. Такая практика побудит будущего педагога к поиску в сфере профессионального самовыражения. Появляются новые черты включаемости: способность ставить нестандартные задачи и нести ответственность за их решение, находить пути организовать деятельность детей средствами преподаваемого предмета таким образом, чтобы вокруг нее возникло обсуждение проблемы взрослыми. Тогда дети (особенно это важно для подростков) оказываются субъектами социального действия и получают подтверждение своего вклада в общественную жизнь.

Так, во время педагогической практики студентов художественно-графического факультета в СМИ появились сообщения о намерении некой группы людей уничтожить (отравить, расстрелять) стаи бездомных собак в городе. Некоторым детям старшие члены семьи не разрешали выходить с домашними собаками на прогулки, опасаясь «нападения». Студент С.Т. в неформальном взаимодействии заинтересовался, у кого из ребят дома есть собаки, организовал обсуждение опыта ухода за питомцами и эмоций, получаемых при общении с ними; предложил написать рассказы и создать рисунки для выставки «Человек – собаке друг». На 20 работ, представленных на выставку, было получено около 130 доброжелательных отзывов зрителей – учителей, старшеклассников, родителей, ребят из соседней школы.

Таким образом, дети получили не только опыт участия в улучшении психологической ситуации в сообществе школьников, но и подтверждение значимости своей жизненной позиции. Они вели себя в духе миролюбия, бережного отношения к живым существам, убедились, что можно решать конфликты без открытых или скрытых средств принуждения, что очень важно для творческой личности. А будущий педагог проявил способность ставить себя в положение воспитанников, проникаться их чувствами.

Следует добавить, что результаты успешной творческой работы студентов с учащимися впоследствии используются на занятиях в качестве иллюстрации решения педагогических задач и саморазвития молодых педагогов.

Литература:

1. Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fcpro.ru/images/2013-05-27/program.pdf>
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Изд. 2-е, доп., испр., и перераб. – М.: Логос, 2009. – 384 с.

Тьюторское сопровождение индивидуального образовательного маршрута педагога в условиях стажировочной площадки

История возникновения данной тьюторской практики связана с работой над магистерской диссертацией «Инновационные педагогические практики как ресурс индивидуализации дополнительного профессионального образования педагогов», в которой была выявлена специфика и базовые характеристики инновационных педагогических практик, позволяющие на их основе создать стажировочные площадки, в условиях которых возможна индивидуализация дополнительного профессионального образования (ДПО) педагогов. Причём в работе рассматривались любые педагогические практики, способствующие достижению современного результата образования. Такой подход, позволяющий осуществлять индивидуализацию ДПО педагогов, является эффективным для развития субъектной позиции педагога в проектировании своего образования и реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) ДПО. Однако тьюторская позиция педагога не развивается, если сами инновационные педагогические практики слабо связаны с индивидуализацией образования. Поэтому мы пришли к необходимости развивать педагогические практики, связанные с индивидуализацией образования и тьюторским сопровождением, чтобы именно эти практики могли стать основой стажировочных площадок ДПО педагогов.

Образовательный процесс стажировочной площадки, как известно, включает два цикла, различающихся целями, которые ставятся перед его участниками: педагогом, развивающим свою инновационную педагогическую практику, и педагогом, осваивающим данную практику. При этом цикл обучения педагога, развивающего свою инновационную педагогическую практику, подготавливающего её для передачи другому педагогу в условиях стажировочной площадки, выглядит следующим образом: личный опыт – осмысление опыта – теоретические концепции – применение на практике – рефлексивный анализ. Поэтому первой нашей задачей стал поиск пути индивидуализации этого процесса образования и возможностей для выстраивания ИОМ педагога, развивающего свою педагогическую практику.

Первый опыт развития педагогической практики, связанной с индивидуализацией образования и тьюторским сопровождением состоялся во взаимодействии с Омской областной станцией юных техников. Запрос на реализацию проекта по развитию практики индивидуализации образования мы получили от педагога дополнительного образования Минина Василия Михайловича, который выявил, что у обучающихся его детского объединения есть проблемы в достижении личностных результатов образования. Профессиональные трудности проявлялись и в том, что реализуемая на Омской областной станции юных техников дополнительная образовательная программа лаборатории исторической реконструкции «Наследие Сибири» не позволяла педагогу и обучающимся эффективно использовать образовательные ресурсы выявившихся в последнее время социальных партнёров: Омский краеведческий музей, историко- культурный комплекс «Омская крепость», детский оздоровительный лагерь, где традиционно проходит летняя оздоровительно- образовательная смена и т.д. Хотелось, чтобы это были не просто экскурсии и мастер- классы, которые слабо связаны с образовательными интересами обучающихся. Нужен был не разрозненный набор мероприятий, а включение новых ресурсов в контекст образовательной программы.

Для конкретизации образовательного запроса педагога и реализации проекта развития его инновационной практики тьюторское сопровождение осуществлялось по следующим основным направлениям:

- самообразование педагога, развивающего свою практику, повышение квалификации, уровня психолого- педагогической подготовки, подготовка к аттестации;
- исследование основных направлений развивающейся практики, создание проектной команды;
- модификация дополнительной образовательной программы на основе принципа индивидуализации образования и реализация новой педагогической практики в образовательном процессе;
- подготовка авторских разработок и оформление образовательного модуля стажировочной площадки и УМК;
- конкурсная и проектная деятельность педагогов, инициация педагогических проектов, popularизирующих инновационную педагогическую практику;
- работа стажировочной площадки на уровне областного методического центра технического творчества, каким является Омская областная станция юных техников, а также в рамках программ Института развития образования Омской области.

Постепенно в процесс проектирования и реализации своих ИОМ включились и другие педагоги. Причём у каждого оказалась своя мотивация и складывалась своя траектория: кто-то начинал с социальных проектов, кто-то с модификации программы, кто-то со своего самообразования и участия в профессиональных конкурсах, кто-то с процесса подготовки к очередной аттестации. Есть педагоги, которым удалось существенно продвинуться в реализации своего образовательного маршрута. Если результатом реализации ИОМ Василия Михайловича Минина стала модифицированная образовательная программа и обновлённый образовательный процесс дополнительного образования детей, то на основе практики Новиковой Людмилы Михайловны и Кивелева Антона Сергеевича «Телекоммуникационный проект как основная форма организации деятельности обучающихся в образовательной сети» был разработан образовательный модуль стажировочной площадки в рамках программы ДПО. Однако есть и общие признаки данного процесса. Проектируя и реализуя свои ИОМ, педагоги проходят следующие этапы индивидуализации образовательной деятельности:

- вхождение – определение смысла и цели образовательной деятельности педагога, мотивация, самоопределение;
- освоение – актуализация необходимых знаний, умений, навыков, проба, развитие компетенций, включение в проектную деятельность;
- проектирование – выявление и конкретизация профессиональных проблем, постановка цели, поиск средств, прогнозирование результата, поиск ресурсов и реализация проекта;
- рефлексия, анализ, оценка – рефлексия собственного движения в профессиональном развитии, соотнесение результата с идеальным, с нормой, с предыдущим состоянием.

Организация открытой образовательной среды и создание условий для индивидуализации в процессе развития педагогической практики происходит согласно ресурсной схеме тьюторского действия (таблица 1):

- использование ресурсов открытого образовательного пространства в процессе проектной деятельности педагогов и реализации ИОМ,
- навигация педагогов в образовательных ресурсах в процессе реализации ИОМ,
- организация рефлексивного процесса.

Ресурсная схема тьюторского действия

Вектор культурно- предметного расширения (направленность работы тьютора с предметным материалом, выбранным педагогом): • направление дополнительного образования детей, • психолого- педагогическая область	
Вектор антропологического расширения. Реализация собственного ИОМ предъявляет лично к педагогу следующие требования: • изменение ценностных ориентаций в организации своего образования, • формирование субъектной позиции в профессиональном развитии • развитие профессиональных и общекультурных компетенций	Вектор социального расширения. В качестве ресурса для построения и реализации ИОМ педагога тьютором исследуются и актуализируются различные элементы социальной среды: Омской областной станции юных техников, Института развития образования Омской области, библиотек, ресурсов Интернет, образовательных событий (региональный этап Международной ярмарки социально- педагогических инноваций, Областной педагогический марафон, научно-практические конференции, конкурсы профессионального мастерства, и т.д.)

Исходя из нашего опыта, можно сделать вывод, что идеи индивидуализации образования и тьюторского сопровождения оказываются очень привлекательными для педагогов дополнительного образования. Даже если в начале работы возникает реакция: «Да это и так понятно!», то в процессе выстраивания своего маршрута к индивидуализации и тьюторскому сопровождению и первых проб наступает более глубокое понимание, повышается мотивация, меняются ценностные основания своего самообразования. Активность педагогов проявлялась в самостоятельном проектировании индивидуальных образовательных траекторий на основе предложенных направлений и субъектного опыта, который у каждого из педагогов уникален. Педагоги

выражали своё избирательное отношение к предложенным направлениям, последовательности и характеру их реализации в своей практической деятельности и выстраивали свою образовательную траекторию, что позволило им приобрести опыт проектирования своего образования. Изменение ценностных ориентаций педагога в организации своего образования позволяет переносить полученный опыт на реализуемый педагогом процесс дополнительного образования детей.

Росту профессиональных компетентностей и масштаба тьюторской практики педагога способствует работа в условиях стажировочной площадки, которая позволяет педагогам, развивающим практики индивидуализации дополнительного образования детей, получить опыт анализа и рефлексии собственной практики, представления её для анализа другим педагогам, реконструкции другими субъектами и т.п. На основе использования эффективных форм образования педагогов (мастер-класс, проектная работа, посещение и анализ учебных занятий, работа с портфолио, презентация и защита продуктов проектирования и т.д.), на стажировочной площадке созданы условия для исследования эффективности новой педагогической практики в современной ситуации дополнительного образования детей, для отработки вариативных моделей развития данной педагогической практики, для возможности усиления педагогом своей практики и своей деятельности другими педагогическими и социальными ресурсами, идеями и т.д.

Результаты и эффекты индивидуализации самообразования педагогов:

- актуализация познавательных и профессиональных интересов педагога и включение новой задачи в контекст профессиональной деятельности на основе самодиагностики затруднений;
- выбор педагогом образовательных приоритетов, включение в процесс проектирования ИОМ на основе образовательного картирования с использованием потенциала открытого образовательного пространства;
- освоение педагогом современных технологий (проектной и исследовательской деятельности, «Образовательная картография», «Образовательное событие», «Портфолио» и др.) и перенос этих технологий на свою педагогическую практику;
- организация самоанализа и рефлексии педагогом собственной деятельности в условиях реального образовательного процесса дополнительного образования детей;
- организация рефлексии и самооценочной деятельности педагога в условиях образовательного процесса стажировочной площадки на основе портфолио.

В результате реализации ИОМ педагогов были разработаны также дополнительные образовательные программы и проекты, образовательная программа стажировочной площадки, методика тьюторского сопровождения, методические рекомендации и другие методические продукты. Также результатом является функционирование стажировочной площадки не только в самом образовательном учреждении, а и на уровне муниципалитета, региона.

По нашему мнению, соответствие практики принципу индивидуализации образования обосновывается реализацией ресурсной схемы тьюторского действия, которая позволяет выбирать и использовать ресурсы открытого образовательного пространства в процессе проектной и исследовательской деятельности, подготовки и проведения образовательных событий, осуществлять навигацию педагогов в образовательных ресурсах в процессе реализации ИОМ, организовать процесс рефлексии в ходе реализации ИОМ. Модельность практики состоит в том, что нам удалось выявить закономерности в реализации ИОМ в разнообразных направлениях самообразования педагогов, благодаря тому, что мы ориентировались на продуктивные виды деятельности: проектную, исследовательскую, подготовку и реализацию образовательных событий. Поэтому работа педагога с каждым из направлений ресурсной схемы тьюторского действия (социальным, культурно- предметным, антропологическим) позволяет ему увидеть возможности образовательной среды для решения проектных задач, которые встают в связи с разработкой и реализацией ИОМ.

Дальнейшее развитие тьюторской практики будет направлено на подключение других педагогов Омской области по следующим основным направлениям: тьюторское сопровождение проектной и исследовательской деятельности обучающихся, подготовки и проведения образовательных событий; тьюторское сопровождение проектной деятельности педагогов, направленной на проектирование и модификацию дополнительных образовательных программ и программ внеурочной деятельности. Также будут проектироваться образовательные программы стажировочных площадок и на основе педагогических практик других направлений дополнительного образования детей.

Тьюторское сопровождение и развитие профессиональной культуры педагога

Профессиональная культура педагога – это интегрированное понятие, важнейшая часть общей культуры преподавателя, проявляющаяся в системе его личных и профессиональных качеств, а также в специфике его профессиональной деятельности. Профессиональное становление можно рассматривать как развитие интеллектуальной (профессиональные знания и способы деятельности), эмоциональной (эмоциональное состояние), действенно-волевой (практическая готовность, волевая саморегуляция), духовно-нравственной (мотивы, потребности, ценностные ориентации, рефлексивная культура) сфер личности педагога.

Исходя из этого, тьюторское сопровождение в ходе профессионализации педагога играет важную роль для формирования и развития профессиональной культуры преподавателя педагогического колледжа:

- для формирования и развития личностных качеств,
- для формирования и развития личностно-деловых качеств,
- для формирования и развития профессиональных компетентностей.

Способы тьюторского сопровождения зависят от методов управления профессионализацией, избираемых управленческой командой ОУ. Эти методы можно классифицировать по степени участия управленца в управлении профессионализацией (непосредственная или опосредованная), по временным показателям (опережающая, оперативная, рефлексивная), по длительности (единовременная, своевременная постоянная, периодическая, пролонгированная).

Для педагога уровень профессиональной культуры – это качественный показатель его развитости как личности. Благодаря данной компетентности взаимодействие педагога на личность воспитанника реализуется на фундаментальной научной базе, на уровне высоких гуманитарных технологий.

Использование административно-методической службой образовательного учреждения тьюторского сопровождения в управлении профессионализацией, профессионального развития позволяет учитывать запросы и потребности педагога, личностные качества педагога, влияние конкретного культурно-исторического периода, в

котором работает педагог; морально-психологический климат коллектива; наличие адекватных средств обучения и воспитания; материально-техническая оснащённость образовательного процесса. Кроме того, для проявления педагогического творчества нужен высокий уровень общекультурной подготовки педагога, наличие мотивации к творческой деятельности и уровень образованности, педагогический опыт и интуиция.

В структуре профессиональной культуры педагога в контексте тьюторского сопровождения важное место занимают: знания в области коммуникативных дисциплин (педагогика и психология, конфликтология, логика, риторика, культура речи и т.д.); коммуникативных и организаторских способностей; способность к эмпатии; способность к самоконтролю; культура вербального и невербального взаимодействия, умения описывать в документации проекты и конспекты уроков и мероприятий, способность презентовать результаты своего личного педагогического опыта.

Совершенствование профессиональной компетентности зависит от уровня профессионального образования и самообразования, опыта и индивидуальных способностей, мотивированного стремления к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческого и ответственного отношения к делу.

Таким образом, использование управленческой командой тьюторского сопровождения в управлении развитием профессиональной культуры педагога позволяет окунуться в сферу творческого приложения и реализации педагогических способностей преподавателя. Личность, воздействуя на других, творит себя, определяет своё собственное развитие, реализуя себя в деятельности. Педагогическая деятельность имеет количественные и качественные характеристики. Содержание и организацию педагогического труда можно правильно оценить и раскрыть, лишь определив уровень творческого отношения педагога к своей деятельности, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных целей. То есть педагогу необходимо постоянно напоминать о творческом характере педагогической деятельности. Раскрывая эту важнейшую объективную характеристику на фоне многообразия педагогических ситуаций и их неоднозначности, тьютор находит подходы к анализу и организации решения вытекающих из них задач развития культуры профессионализма.

Сюда же относится и культурно-творческая деятельность, так как культура, в первую очередь, – это созидание системы ценностей, творчество нового, обновление и увеличение разнообразия мира.

Термин «профессиональная культура» зачастую используется в качестве синонима таких понятий, как «педагогическая культура», «педагогическая компетентность». По утверждению А. Ситника, профессиональная культура учителя включает такие составляющие, как общая культура, педагогическая культура, этическая культура, эстетическая культура, философская культура и т.д. Отсюда А. Ситник определяет ее как совокупность общей культуры личности и профессиональных знаний по основным направлениям педагогической деятельности – теории и методики преподавания предмета, педагогике как науке о воспитании, возрастной и социальной психологии, психологии педагогического труда, возрастной физиологии, основам гигиены и медицины, основам этики и эстетики, практической экономики и экологии, философии и социологии – и умения применять эти знания в педагогической практике.

То есть профессиональная культура соединяет в себе элементы формального (следование определенным нормам, инструкциям, наработанным приемам) и неформального (творчество, индивидуальность, импровизацию) плана. Чаще всего данные элементы характеризуются взаимосвязанностью и органичным переходом друг в друга. Однако, как утверждал П.К. Энгельмейер, «хороший воспитатель тем и отличается от ремесленника, что, тогда как последний руководствуется только стереотипными приемами, первый вживается в индивидуальные особенности воспитанника и к ним прилагивает свой идеал доброго гражданина».

Прикладной аспект культуры профессионализма педагога отражает такой ее содержательный компонент, как педагогическое проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса.

Тьюторское сопровождение в управлении формированием и развитием профессиональной культуры педагога позволяет:

- 1) Обеспечить условия для творческой самореализации личности в процессе проектирования педагогической деятельности и собственного профессионального уровня.

- 2) Обеспечить реализацию в педагогической деятельности методологического багажа, степень раскрытия перед обучающимися картины мира, собственную систему ценностей, что в наибольшей степени способствует обогащению их чувственной сферы, их знаний и норм освоения культуры.

- 3) Обеспечить развитие психологической составляющей профессиональной культуры учителя. Высокий уровень профессиональной культуры учителя немыслим без адекватного уровня развития ее психологического компонента. Выдающийся педагог К.Д.

Ушинский по этому поводу писал: «Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить».

4) Приемы и способы организации активной, творческой педагогической деятельности, культуру общения, речи, поведения, чувств, мышления и т.д.

Литература:

1. Каган М.С. Философия культуры. – СПб, 1996.
2. Ковалёва Т. М. Организация профильного обучения в старшей школе: основы тьюторского сопровождения // Завуч. Управление современной школой - №8, 2006.
3. Ситник А.П. Повышение квалификации социальных педагогов: от опыта - к базовым знаниям и к практике на новом уровне // Социальная педагогика. - 2006. - № 2. - С. 93.

Ю.В. Осипова

*кандидат филологических наук, преподаватель,
педагогический колледж №10*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИОП ПО ОСВОЕНИЮ СТУДЕНТАМИ-МИГРАНТАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в ней четко обозначена такая дефиниция, как «культура речи». Современному специалисту необходимо умение говорить четко, грамотно и убедительно (все эти навыки реализуются как в процессе поиска работы, так и в процессе делового общения).

Владение языковой культурой особенно важно для преподавателей, поскольку их профессиональная задача посредством слов воспитывать и обучать.

Обучение культуре речи учащихся-мигрантов особенно становится актуальным ввиду того, что они связывают с Россией свою будущую профессию.

Целью проектной работы является обозначение и реализация педагогических средств для формирования ИОП по освоению студентами-мигрантами культуры речи.

Необходимо продемонстрировать студентам многообразные возможности русского языка и научить будущих преподавателей использовать систему, именуемую языком, с максимальной пользой, поскольку именно язык является важнейшим средством обучения и воспитания.

Коммуникативная задача данной работы - понимать речь носителя языка, владеть устной диалогической и монологической речью, читать вслух и про себя неадаптированный текст без словаря, писать сочинения, реферат, конспект, тезисы, делать адекватный перевод текста на родной язык и т.д.

Лингвистические средства этой задачи - слуховые диктанты, тестирования, тренинги.

Экстралингвистические средства этой задачи - материалы из сети Интернет, предусматривающие групповое и индивидуальное обучение, контроль и самоконтроль знаний учащихся:

- страницы учебных мультимедийных презентаций;
- работа с видеосюжетами из сети Интернет;
- создание текстовой базы для моделирования текста и его корректурной правки;
- формирование Интернет-ссылок на современные ресурсы для занятий по культуре речи.

Филологическая задача - систематизация и углубление знаний по теории русского языка и методике его преподавания, а так же методике преподавания русского языка как иностранного. Профессиональная задача - развитие навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Страноведческая задача - углубленное знакомство с российской действительностью.

Ожидаемые результаты:

Решение коммуникативно- познавательных задач средствами языка;

- Обучение рефлексии (последовательное выражение собственной точки зрения, взглядов, оценок);
- Анализ своей и чужой речи с опорой на теорию коммуникативных качеств речи;
- Ориентирование студентов на изучение речи по лучшим ее образцам (с привлечением художественных текстов);
- Содействие воспитанию чувств личной и социальной ответственности за свою речевую культуру;
- Создание собственных текстов (сочинений, сочинений-миниатюр, эссе...);

- Формирование речевой культуры у студентов- мигрантов происходит именно на основе текста, т.к. он является важной составляющей культуры речи.

Таким образом реализуется взаимосвязь таких важных дефиниций, как СЛОВО, РЕЧЬ, ЯЗЫК, КУЛЬТУРА.

Н.А. Сапилова

зам.директора по УМР, педагогический колледж №8 «Измайлово»

Е.В. Ларионов

педагог- психолог, педагогический колледж №8 «Измайлово»

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОЙ ДЕМОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В условиях современного мира – открытого, мобильного, ускоряющегося, нестабильного – именно ценности становятся для студента ориентирами, помогающими ему найти собственный путь в жизни, дающими энергию для преобразований себя и построения проекта предстоящей педагогической деятельности. Содержание ценностей меняется, они насыщаются новыми качествами, в которых отражаются характерные особенности сегодняшнего времени.

В процессе образования личность не может освоить все культурное и научное пространство современного мира, следовательно, образовательное пространство личности представляет собой часть культурного и научного пространства, в котором происходит формирование целей, проектирование моделей будущей жизни, поиск и обретение смыслов благодаря «встрече образующего и образующегося». Образовательное пространство колледжа превращается в предмет и ресурс совместной деятельности тьютора и студента. Тьютор как «значимый Другой» помогает студенту осознать особенности и противоречия современного мира, овладеть способами жизни в нем, управлять пространством и временем собственной жизни.

Переход от старшего школьного возраста к студенческому сопровождается противоречиями и ломкой привычных жизненных представлений. Тьютору необходимо учитывать, что отличия в мотивации могут наблюдаться у студентов различных курсов, факультетов и специальностей.

В первую очередь наш интерес определяется тем, что формирование мотивации и ценностных ориентаций является неотъемлемой частью

развития личности человека. В переходные, кризисные периоды развития возникают новые мотивы, новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода.

Основной проблемой любого профессионального образования является трансформация познавательных мотивов в профессиональные, что и определяет переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной. Развитие познавательных и профессиональных мотивов выступает центральным звеном всего процесса развития личности будущего специалиста. Данным вопросом в психологии занимались Г.А. Мухина, А.Н. Печников, В. Я. Кикоть, В.А. Якунин, Р.С. Вайсман, А.А. Реан и др.

В связи с тем, что в настоящее время личностная мотивационная сфера и интеллект подрастающего поколения нуждаются в развитии, необходимо разработать новые подходы к формированию готовности студентов педколледжа к труду; учитывая, что он должен быть носителем культуры и основных общественных ценностей, создать положительную мотивацию к учению, выделив факторы (условия) ее формирования.

Важнейшим новообразованием студенческого возраста является развитие самообразования, то есть самопознания, а суть его – установка по отношению к самому себе.

Самопознание включает в себя:

- познавательный элемент (открытия своего «Я»),
- понятийный элемент (представление о своей индивидуальности, качествах и сущности),
- оценочно-волевой элемент (самооценка, самоуважение).

Развитие рефлексии, то есть самопознания в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями обуславливает критическую переоценку ранее сложившихся ценностей и смысла жизни, их изменение и дальнейшее развитие.

Смысл жизни – это важнейшее новообразование ранней юности.

Рассматривая мотивацию учебной деятельности, необходимо подчеркнуть, что понятие «мотив» тесно связано с понятием «цель» и «потребность». В личности человека они взаимодействуют и получили название мотивационная сфера.

Мотивационная сфера включает в себя все виды побуждений: потребности, интересы, цели, стимулы, мотивы, склонности, установки.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность. Учебная мотивация определяется рядом факторов:

- во – первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением;
- во – вторых, - организацией образовательного процесса;
- в – третьих, - субъектными особенностями обучающегося;
- в – четвертых, - субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системы его отношений к ученику, к делу;
- в – пятых – спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, представляя собой, особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (на процесс и результат) и внешней (награда, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности

Формирование положительного отношения к профессии является важным фактором повышения учебной успеваемости студентов. Но само по себе положительное отношение не может иметь существенного значения, если оно не подкрепляется компетентным представлением о профессии (в том числе и пониманием роли отдельных дисциплин) и плохо связано со способами овладения ею.

Очевидно, в круг проблем, связанных с изучением отношения студентов к избранной профессии, должен быть включен целый ряд вопросов. Это:

- удовлетворенность профессией;
- динамика удовлетворенности от курса к курсу;
- факторы, влияющие на формирование удовлетворенности: социально-психологические, психолого-педагогические, дифференциально- психологические, в том числе и половозрастные;
- проблемы профессиональной мотивации, или, другими словами, система и иерархия мотивов, определяющих позитивное или негативное отношение к избранной профессии.

Другой важный фактор связан с мотивом творчества в будущей профессиональной деятельности, тягой к творчеству и теми возможностями, которые представляет для этого работа по специальности. Формирование творческого отношения к различным видам профессиональной деятельности, стимулирование потребности в творчестве и развитии способностей к профессиональному творчеству — необходимые звенья системы профессионального обучения и профессионального воспитания личности.

Правильное выявление профессиональных интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности.

Стоит заметить, что среди студентов встречаются представители с ярко выраженной учебной и профессиональной демотивацией.

Внешние причины включают факторы, связанные с личностью преподавателя, образовательной средой и другими факторами.

Преподаватели определяют демотивированных студентов по следующим признакам: студент не прилагает никаких усилий к обучению; не демонстрирует никакого интереса; обладает плохой концентрацией; не выполняет полностью домашнюю работу или совершенно ее не выполняет; не приносит на занятия учебные материалы или утверждает, что потерял их; студент не верит в свои собственные способности; отрицательно реагирует или совершенно не реагирует на похвалу; не готов сотрудничать, отвлекает других студентов, бросает вещи, выкрикивает что-либо.

Однако зачастую причиной демотивации может стать поведение преподавателя:

- объяснение материала, не сознавая, что студенты не слушают преподавателя;
- использование нечетких инструкций;
- использование оборудования низкого качества;
- недостаточные объяснения;
- критика студентов;
- повышение голоса на тех студентов, которые не поняли материал;
- использование устаревших материалов для преподавания, другое.

Другими демотивирующими факторами являются:

- Преподаватель (личность, преданность делу, компетенция, методы преподавания).
- Неадекватные условия обучения (группа слишком большая или студент попал в группу не своего уровня, частая смена учителей).
- Заниженная самооценка (опыт провала или недостаток успеха).
- Негативное отношение к предмету.

- Обязательность изучения предмета.
- Отношение других членов группы к данному студенту.
- Неинтересный учебник.

Исходя из факторов демотивации, можно предложить следующие способы мотивации студентов:

- Инициирование мотивации, ее удержание;
- Обсуждать со студентами полезность выполнения той или иной деятельности;
- Вовлекать студентов в принятие решений, связанных с изучением предметов;
- Признавать индивидуальность студентов;
- Выстраивать веру студентов в самих себя;
- Развить внутренние убеждения;
- Усилить внутреннюю мотивацию;
- Выстроить поддерживающую образовательную среду;
- Давать информативную оценку знаниям студентов;
- Показывать персональный пример своим собственным поведением;
- Создавать приятную, расслабленную атмосферу на уроке;
- Объяснять каждое задание должным образом;
- Развивать хорошее отношение со студентами;
- Развивать автономию студента;
- Персонализировать образовательный процесс.

Тьютор должен специально организовать ситуации, где возможно было бы проявить или сформировать «заказ» студента на знания. Тем самым он переопределяет дидактические подходы учителя, обращаясь к ситуации обучения конкретного студента. Разнопозиционность видна на примере отказа от обучения. С позиции преподавателя поведение студентов чаще всего рассматривается как бездействие, упрямство, отвлечение и невыполнение обязательств. Тогда как с позиции тьютора нельзя прекратить это бездействие властным образом, а необходимо находить в образовательном пространстве место, где можно будет проявить причины отказа, удовлетворить ситуативную потребность студента и, быть может, инициировать его новые образовательные шаги. Таким местом может стать как индивидуальная консультация, так и коллективное образовательное событие и т.д.

ПОХВАЛА КАК ИНСТРУМЕНТ КАРТИРОВАНИЯ ЗОН АКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

Толковые словари определяют похвалу как «хороший лестный отзыв о ком- либо, о чем- либо», «одобрение» [2, с. 945], определяя одобрение как «признание хорошим, правильным» [2, с. 703]. По определению Рудольфа Дрейкурса (Rudolf Dreikurs), похвала – это вид словесного поощрения, являющийся по своей сути наградой за достижение [8].

В популярных моделях менеджмента похвала характеризуется как ключевой инструмент демократического руководства (Kenneth Blanchard, Donald Carew, Eunice Parisi- Carew [1, с. 95- 97]).

В современных «книгах продвинутых родителей» о тайнах подготовки детей к будущей деловой успешности похвала рассматривается в качестве способа фокусирования на победах и достижениях ребенка в целях спасения от низкой самооценки и закомплексованности (М.Лукашенко [13, с. 27]). Такой же ценностью наделяется похвала в системе психологического, психотерапевтического просвещения (В. Леви [12]).

В системе классических педагогических знаний похвала – это вид поощрения, который рассматривается как метод стимулирования поведения [16]. Поощрение в целом и похвала в частности, по мнению составителей современных учебников педагогики, должны представлять собой общественное признание того образа действия, который избран и проводится учеником в жизнь [20].

Похвала – краеугольный элемент позитивной мотивации, которая, по утверждению Эдварда Гордона, Рональда Моргана, Чарльза О'Мэлли, Джудит Понтиселл, является одной из основополагающих позиций тьюторской методологии с первых задокументированных страниц истории этого вида деятельности [4, с. 46].

В современном школьном образовательном процессе похвала – это постоянно действующий и редко обсуждаемый ритуал, делающий свое дело с такой же методичностью, как капля точит камень. Наблюдения учителей, сотрудничающих с нами, и наш собственный опыт показывают, что без похвалы не обходится ни один день.

Вот «похвальные слова» одной учительницы на одном уроке: «хорошо», «молодец», «умница», «хорошая ученица», «все хорошо получилось», «отлично», «старательная», «цены тебе нет», «работаешь

правильно». Эти слова многократно повторяются в адрес многих учеников. Хотя и остающихся без похвалы детей также не мало – почти половина класса.

А вот похвала разным ученикам ее коллеги из другой школы: «молодец», «хорошая девочка», «умничка», «умница», «правильно», «очень аккуратно написала», «справился на пять», «внимательно работаешь». Чаще всего она произносит «молодец» и «умница».

Третья учительница, работая индивидуально с учеником, осваивающим искусство складывания фигуры из бумаги, похвалила ребенка такими словами, как: «все верно», «ты правильно согнул листок: уголки у тебя точно совпали», «лист ты правильно и бережнорываешь», «работа выполнена успешно».

Что изменяется в деятельности ребенка после похвалы? Наши наблюдения на уроках в общеобразовательных школах показали, что меняется степень участия в учебной работе, восприятие заданий учителя, информации, идущей от него. Мы наблюдали, как в первом классе после успешного ответа у доски и полученной от учителя похвалы ученики начинают слышать все указания учителя. А после неудачи и порицания учителя те же ученики как бы перестают слышать учителя. Например, если учитель говорит, что надо выпрямить спинки или ноги правильно поставить, выпрямляются и ставят ноги правильно те дети, кто получил признание учителя. А те, кто не имел успеха, остаются сидеть в вяло искривленном положении. Чтобы выпрямили спинки «ситуативно неуспешные», учителю приходится индивидуально подойти к ним, погладить по спинке. Но развитие учеников, их реакция на похвалу во многом зависит от культуры высказывания похвалы.

Ежедневно и ежечасно применяя похвалу, педагоги и родители, чаще всего, уверены, что в этой области у них все в порядке: похвала у них хорошо поставлена. «Похвальное дело» они считают простым, бесхитростным и не требующим специального учения. Они смотрят на сиюминутное воздействие похвалы и редко задумываются об отдаленных во времени результатах своего «похвального деяния». Возможно, похвала относится к кругу «очевидной привычности явлений», из которого ее сначала необходимо «привнести в сферу нового восприятия» (Н. Хомский [23, с. 35]), и только потом удастся понять.

Публикаций, освещающих результаты изучения воздействия похвалы и раскрывающих технологические тонкости ее формулирования и предъявления ребенку в системе психолого- педагогических знаний, не очень много. Этим вопросам посвящены работы Х. Дж. Джайнотт, Р. Дрейкурса, К. Двэк, С. Джонсон и К. Джонсон, А. Фабер и Э. Мазлиш, Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Л. Шишовой.

Рудольф Дрейкурс подразделял словесные поощрения на 3 категории: похвала, ободрение, комплименты. Похвала - это награда за достижение. Ободрение - это поддержка для преодоления трудностей. Комплимент - это то, что говорится для того, чтобы человек почувствовал себя хорошо. Он считал, что дети нуждаются не в похвале, а в ободрении. Похвала и награда приучают детей зависеть от суждений других людей, вместо доверия своему жизненному опыту и самооценке. Похвалы и награды заставляют детей верить, что «я хороший, только если другие говорят, что я хороший». Это также учит их избегать совершения ошибок, вместо того, чтобы на них учиться.

Ободрение дает детям информацию о том, что они достаточно хороши такие, какие они есть. Ободрение показывает детям, что их поступки отделены от их личности. Ободряющие слова позволяют детям быть уверенными в том, что их ценят за их уникальность без всяких рассуждений. Путем ободрения взрослые учат детей, что ошибки - это просто возможность учиться и расти, вместо того, чтобы их только стыдиться. Детям нужны и комплименты, так как они улучшают состояние и помогают справляться с трудностями [8].

Хаим Дж. Джайнотт в своей книге «Родители и дети», написанной в середине 60-х годов XX века, предупреждал, что похвала так же бьет в глаза, как и яркое солнце, - и так же сильно слепит. Он советует обращаться с таким сильнодействующим «лекарством» как похвала грамотно и осторожно: оценивать, хвалить только поступки и дела ребенка, а не его самого. Он метко заметил, что похвала складывается из двух компонентов – слов хвалящего и выводов хвалимого. На множестве ярких примеров он продемонстрировал, как высказывать похвалу, направленную на дела и поступки ребенка, и как взрослому построить комментарий таким образом, чтобы дети сами делали положительные выводы о себе и своих способностях, которые в значительной степени определяют хорошее мнение ребенка о себе самом и об окружающем его мире [6].

Адель Фабер и Элен Мазлиш считают, что похвала, одобрение, подбадривание важны, прежде всего, для поддержания самооценки. Обучившись на семинарах Хаим Дж. Джайнотта и накопив опыт применения описательной похвалы, они убедились, что только от грамотно построенной похвалы дети на глазах становятся уверенней в себе и в своих способностях. Неправильно высказанная похвала может заставить усомниться в том, кто хвалит, вызвать отвращение, заставить начать беспокоиться о своих слабостях, вызвать тревогу и помешать успешно действовать, заподозрить манипуляцию.

А. Фабер и Э. Мазлиш выделяют два вида похвалы: эмоциональную оценочную похвалу («Молодец!», «Умница!» и т.п.) и описательную похвалу - похвалу с указанием причины похвалы («Ты увидела, что у твоего одноклассника сегодня нет бумаги для рисования, дала ему лист из своего набора. И у вас обоих на уроке было хорошее настроение, которое помогло создать очень хорошие рисунки»). По их данным первый тип демонстрирует контроль со стороны и создает зависимость от чужого одобрения. А второй тип подчеркивает способности самого ребенка и помогает ребенку осознать собственные достижения.

Их опыт показал, что дети по-разному воспринимают похвалу. Некоторые дети привыкают к хвалебным замечаниям по поводу их поступков, что без похвалы просто теряются и лишаются уверенности в себе», другие «воспринимают постоянные похвалы как завуалированный приказ действовать в соответствии со стандартами и пожеланиями», и весьма многие не любят «слышать замечания, связанные с их поведением, даже если эти замечания хвалебные» [14, с. 194]. Они считают: «Наши замечания нужны людям, в том числе и детям, когда они сами о них нас спрашивают» - [14, с.199].

А. Фабер и Э. Мазлиш обратили внимание еще на одну важную проблему - вечную проблему «Авеля и Каина»: если хвалить одного ребенка в классе, то можно вызвать агрессию в его адрес, а других лишить желания учиться и пробудить в них далеко не лучшие чувства, развивать далеко не лучшие качества [14, с. 203- 204].

Кэрл Двэк рекомендует:

- избегать похвалу, ориентированную на личность («Ты хорош в этом»), так как такая похвала подразумевает, что успех был достигнут за счет личных качеств, учит учащихся воспринимать трудности как собственные слабости и развивает желание показать себя, предъявить окружающим свои способности;

- применять похвалу, ориентированную на процесс («Ты правда хорошо старался» или «это был хороший подход для выполнения этого»), и похвалу, ориентированную на задачу («Твое задание было тщательным образом изучено и приводит качественные данные в подтверждение твоих выводов»), потому что такая похвала акцентируется на процессе, необходимом для достижения успеха, затрачивая усилия и находя эффективные стратегии, и развивает желание научиться чему- то новому, преодолеть трудность и решить поставленную задачу [25].

Исходя из данных исследований К. Двэк, практические психологи делают вывод, что похвала, повторяясь из дня в день формирует два типа мотивации: «показать себя» и «научиться». Учащиеся с первым типом мотивации стремятся к быстрому результату и быстрой награде в виде

похвалы, оценки, поощрения и т.д. Возникновение трудностей обескураживает их. Такие дети легко теряют уверенность в себе и неудачи обычно объясняют недостатком способностей. Так рождаются всем нам знакомые фразы: «не могу», «это не для меня», «мне это не по силам», «это слишком тяжело», за которыми, как правило, следует отказ от выполнения задания. Дети со вторым типом мотивации, нацеленные на «учебную» цель, чаще выбирают сложные задачи и, даже если случаются провалы и неудачи, их самооценка страдает гораздо меньше. Собственные ошибки такие дети относят, обычно не к недостатку способностей, а к недостатку усердия. Такая мотивация дает положительные учебные и жизненные результаты [19].

Спенсер Джонсон, Констанс Джонсон советовали применять похвалу самому себе, чтобы прийти к поставленной цели. При формулировании и высказывании самопохвалы они рекомендовали следовать следующему алгоритму:

- 1) Хвалить себя немедленно.
- 2) Как только что-либо сделано правильно, тут же конкретно сообщать самому себе, что тут же именно сделано правильно или хотя бы приблизительно правильно.
- 3) Сказать себе, какие хорошие чувства испытываются применительно к тому, что сделано сейчас правильно. И держать паузу в несколько секунд, чтобы действительно прочувствовать свой успех.
- 4) Нужно напоминать себе, что «я являюсь по-настоящему хорошим человеком»,
- 5) И призывать себя продолжать такое же хорошее поведение, чтобы снова и при том вскоре испытать такие же хорошие чувства – и по отношению к своему поведению, и по отношению к самому себе [7].

Известный российский психолог Юлия Борисовна Гиппенрейтер считает похвалой только оценочную похвалу («Молодец, ну ты просто гений!», «Ты у нас самая красивая (способная, умная)!!», «Ты такой храбрый, тебе все нипочем»). И показывает, что похвала-оценка наносит вред, так как «Во-первых, когда взрослый часто хвалит, ребенок скоро начинает понимать: где похвала, там и выговор. Хваля в одних случаях, его осудят в других. Во-вторых, ребенок может стать зависимым от похвалы: ждать, искать ее. В-третьих, ребенок может начать подозревать взрослых в неискренности [3].

Татьяна Львовна Шишова, считает, что взрослые должны стараться хвалить ребенка разнообразно, не ограничиваясь словами «умница» и «молодец». Похвала должна давать ребенку понять, что у него много достоинств и много возможностей проявить себя с хорошей стороны.

Похвала – это:

- ориентир для ребенка в мире ценностей, система координат для освоения правил и норм поведения в обществе,
- костыль в трудные периоды, в трудных ситуациях на пути преодоления своих недостатков,
- строительный материал для создания атмосферы любви,
- незаменимый элемент среды развития;
- «лавры в кредит» и компенсация за ситуации, когда ребенок был последним, неза- меченным, обиженным, неуспешным.

Она рекомендует родителям и учителям хвалить школьника:

- за «базовые» качества хорошего человека (доброту, отзывчивость, миролюбие, уживчивость в коллективе, чуткость, заботливость, верности);
- за то, что продвинулся по пути преодоления своих недостатков;
- за поступки, которые даются ребенку с наибольшим трудом;
- за прилежание, аккуратность, усидчивость, трудолюбие;
- за ум, сообразительность, стремление к знаниям;
- за успехи в обучении [24].

Современные психологи, работающие с дошкольниками, считают, что нужно применять похвалу описательную. По их наблюдениям, похвала с описанием демонстрирует ребенку, что сделанное им имеет достаточный вес, чтобы быть замеченным. Они советуют: «Ищите, за что похвалить, ведь любой шаг в правильном направлении достоин и требует похвалы и поощрения. Этот метод особенно действенен, если:

- ребенок не может избавиться от определенной манеры поведения;
- малыш не уверен в себе;
- вы осознали, что были не правы, и что ваш ребенок получает больше негативных отзывов, что ни вам, ни ему неприятно;
- ваш ребенок сделал то, что раньше ему не удавалось (научился самостоятельно снимать ботинки, расстегивать пуговицы на кофте и т.д.);
- он изменил (или пытается изменить) свое поведение в лучшую сторону.

И никогда не притворяйтесь. Неискренняя, слишком частая и неуместная похвала в лучшем случае потеряет для малыша значение, а в худшем – подорвет его доверие к вашей честной оценке и искреннему вниманию» [17].

О похвале говорили и писали также люди, посвятившие свою жизнь духовному служению. Так, например, Паисий Святгорец считал, что похвала нужна для восстановления связи человека с Богом и развития у детей понимания необходимости творения доброго. Он говорил: «Детей

нужно принимать с добром, потому что у нынешних детей много эгоизма, и они совсем не реагируют на критику. Если станем их ругать, сразу же их душа наполняется помыслами. Они не могут понять, что мы ругаем их для их же блага, поскольку мы их любим» [10, с. 42]. Он утверждал, что «добро должно делаться добрым способом» [10, с. 42]

В духовной среде похвале места нет. Святые избегали похвал, как чумы. И на вопрос: «Полезно ли хвалить ближнего?» - отвечали: «Полезнее ничего не говорить о нем» [9, с. 453]. Как большую опасность описывал Феофан Затворник склонность души обращать себя на свое достоинство и совершенство, возбуждаться хвалить себя перед собою. Но в нашем современном больном обществе, насквозь пронизанном похвальной страстью, в этом вопросе люди духовные следуют по стопам апостола Павла, который был для каждого тем, что нужно каждому, для всех «сделался всем, чтобы спасти по крайней мере некоторых» (1 Кор. 9, 22).

Главный принцип применения похвалы – не навреди. По мнению современных гуманитарных аналитиков, ответственных педагогов и родителей, в «похвальном деле», чтобы не навредить, очень важно научиться «не спонтанно выбрасывать слова», а действовать словом: «остановиться и решить, чего похвалой хотите достичь» [13].

Люди, чутко реагирующие на слова окружающих, нередко весьма отрицательно переживают личностную похвалу в их адрес: испытывают неприятные чувства, переживают мгновения «скукоживания души». Отвечать на похвалу опытные люди советуют словами благодарности за добрые слова, не пуская лишние похвальные слова внутрь души, не реагируя душевно на них. По мнению верующих мусульман и христиан самопохвала вредна абсолютно всегда, за все, всем, но видение доброго, хорошего, высококачественного, результативного, эффективного – полезная способность. Как и видение злого, плохого, низкокачественного, пустозатратного. Человек должен искать ответы на вопросы:

- Что является результатом моего труда, деяния? Что из этого добро, а что из этого зло?
- Что именно и как именно я сделал /сделала?
- Какой способ принес реальный хороший результат?
- Какой способ привел к потерям? К плохому результату?

При этом верующие считают нужным понимать, что человеческая часть в делах – мизерна. Всевышний вкладывает мысль, побуждение, дает знание, как надо сделать, даёт силы делать и завершить. Личность же обязана, ничего не портя и не искажая, все это сделать. Смысл самоанализа в том, чтобы распознать, какие погрешности ты внес в

исполнение дела. Не надо спешить отвернуться от своих ошибок, забыть о них. Нужно проанализировать недостатки, ошибки и недоделки. Только такая мужественная работа позволит продвинуться и вырасти. По мнению верующих, как показали наши беседы с прихожанами христианских церквей и мусульманских мечетей, будет правильно, если радость добрых результатов будет адресована Всевышнему, свои недостатки будут признаны, ошибки поняты, недоделки доделаны.

В воспитании ребенка без похвалы не обойтись. Так считают даже те родители и педагоги, которые много думают и знают о вреде похвалы и сами плохо себя чувствуют, когда их хвалят. Похвала - сильное лекарство, которое при неправильном применении может стать ядом. Прежде всего, хвалить нужно не самого ребенка, а его добрые поступки, его работу. Это утверждают, как показал обзор имеющихся публикаций по этой теме, все изучающие этот вопрос. Но школьная практика пока изобилует личностной похвалой.

Типологическая классификация похвалы, если исходить из имеющихся и охарактеризованных выше подходов к анализу этого явления педагогической практики, может быть построена по таким основаниям как 1) воздействие похвалы, 2) аффективно- когнитивное содержание похвалы, 3) ее воздействие и содержание. По воздействию похвала может быть создающей зависимость и дающей осознание своих способностей и своих достижений. По содержанию может быть похвалой- эмоцией и похвалой- суждением. А если классифицировать по двум основаниям, то можно выделить три варианта похвалы:

- эмоциональное оценочное высказывание о личности и/или деятельности (оценочная похвала);
- позитивное суждение о качествах личности (личностно ориентированная описательная похвала);
- позитивное суждение о компетенциях и результатах деятельности и/или действий (компетентностно ориентированная описательная похвала).

На наших педагогических семинарах с учителями и педагогами организаций образования Республики Казахстан и Российской Федерации в течение ряда лет мы развиваем культуру компетентностно ориентированной описательной похвалы, представляющей собой позитивное суждение или систему суждений о проявленных ребенком компетенциях и результатах его деятельности и/или действий. Примером такой похвалы является приводимый пример обращения учителя к ученику третьего класса: «В этой учебной четверти ты заметил, что тебе трудно запомнить стихи на слух и многократном чтении с листа, выслушал советы психолога о запоминании с помощью зарисовывания

сюжетов, выучил одно стихотворение новым для тебя способом при помощи психолога, сделал вывод, что тебе так легко запоминать. Ты научился использовать технику визуализации для учебных целей. Если ты и дальше будешь искать и находить подходящие тебе способы учения, то ты научишься решать любые свои проблемы».

На семинарах «похвального дела» тренеры также используют описательную компетентно ориентированную похвалу: «Уважаемые коллеги, вы тщательно подготовили описательную похвалу, выдержали формат со всеми частями алгоритма, тепло друг друга поддерживали в этой работе и даже при выступлении одной из вас были эмоционально едины. Это была целенаправленная работа для завтрашней поддержки учеников. Если вы все упражнения будете выполнять сразу же с четкой целевой ориентацией, то вы из любого мероприятия, и в особенности обучающего мероприятия, будете выходить с богатым урожаем, уложенным в надежные «короба». Спасибо вам за продемонстрированную вами эффективную технологию парной работы!»

Культура компетентно ориентированной описательной похвалы, которую мы развиваем, состоит из пяти частей.

Мы считаем, что, во- первых, похвала обращена к конкретному человеку и поэтому она начинается с уважительного обращения к человеку по имени, имени и отчеству. Или с обращения каким- либо ласковым образом, с проявлением особого отношения. Обращение задает тон, стиль «похвального высказывания», которое должно быть понятно адресату и должно прозвучать тепло и уважительно.

Во- вторых, нужно описать действия, которые хорошо выполнил человек. И описать, как именно эти действия он выполнил: какие операции сделали его действия результативными.

В- третьих, нужно образно и сжато определить, какую полезную компетенцию этой выполненной системой действий проявил человек. Либо образно, метафорически определить результат деятельности. Акцент может быть сделан как на внешнем продукте труда (изделии, тексте, произведении и т.д.), так и на внутреннем психологическом, истинно учебном результате.

В- четвертых, полезно сказать, какие жизненно важные компетенции, полезные привычки, хорошие качества могут развиваться, какие успехи могут быть достигнуты в дальнейшем, если данный человек будет и дальше действовать найденным им способом.

В- пятых, можно поблагодарить человека за тот опыт, который он вам продемонстрировал и которым он вам помог понять нечто важное для вас.

Такая похвала – это далеко не простой педагогический умственный труд. Такой труд требует пристального внимания учителя к тому, что делает и как именно делает ученик. Нужны знания многих и многих видов и тонкостей разных видов деятельности. Учитель должен быть посвящен и в историю развития ребенка, должен знать его зоны актуального и ближайшего развития, его страхи и чаяния, планы и мечты. Взрослому нужна высочайшая чуткость к личностному состоянию ребенка, чтобы не сказать лишнего, не нанести травму.

Есть много ситуаций, когда нет уверенности в полезности похвалы, когда нужно задавать вопросы себе:

- Помогут ли мои слова одобрения моим ученикам лучше понять их ресурсы и достижения?

- Не начнут ли они зависеть от одобрений?

- Не навредит ли моя похвала?

Культуре похвалы надо учиться всю жизнь. Нужны и специальные тренинги, семинары, курсы для учителей.

Не все участники семинаров с энтузиазмом и сразу берутся за освоение и присвоение технологии компетентностно ориентированной описательной похвалы. Высказываются разные возражения. Наиболее полно причины отторжения описал студент в карточке обратной связи: «Мое мнение: нельзя человеческие эмоции сводить к схеме. Ведь похвала должна идти из души, необходимо прочувствовать, порадоваться за человека. А если ты равнодушен, или вообще человек не сделал ничего выдающегося, как можно выдавить из себя похвалу. Это, по- моему, глупость – учить хвалить. Это индивидуально. Тем более человек (учитель) работающий с детьми не может ссылаться к схеме, дети очень остро чувствуют фальшь. Если нет желания хвалить, зачем это делать? Делать это механически «по программе», по- моему, эффекта не будет. Себя мне не хочется хвалить ничуть!!! Может я не прав?!! Я против семинаров, я за практику».

Развиваемый и продвигаемый нами вариант конструирования похвалы является частью аналитической, прогностической компетентностной педагогической культуры. Это не эмоциональное реагирование, а педагогически продуманное управление развитием ребенка в образовательном процессе. Такая похвала применима и в системе самообразования, самовоспитания, так как не оставляет места росту сорняков тщеславия. Семинары- тренинги нужны для того, чтобы до выхода в широкую практику успеть потренироваться в кругу коллег, понимающих смысл наших неуверенных пока шагов в освоении технологии «похвального дела». Наш оппонент прав в том, что дети чувствуют фальшь. И поэтому нам надо научиться грамотно выражать

истинное наше видение достижений ребенка. Грамотность в этом деле должна достичь такого уровня, чтобы стала нашим спонтанным проявлением – мы должны стать сначала осознаваемо компетентными, а затем уже неосознаваемо компетентными, если размышлять об этом вопросе в системе круга развития компетентности [22].

Рассматривая похвалу в качестве инструмента управления учением, мы опираемся на современное научно- педагогическое определение учения как способа существования человека, как процесса понимания мира, других, себя самого, как процесса изменения себя [5]. Считаем, что в учении похвала и самопохвала – это инструменты оценочного этапа учебно- познавательной деятельности, который глубинно взаимосвязан с предшествующими ему мотивационно- целевым, проектировочным, операционально- деятельностным этапами и последующим рефлексивным этапом, предполагающим оценивание себя как субъекта учебно- познавательной деятельности. Поэтому освоение технологии формулирования похвалы и ее предъявления ученику – это труд по совершенствованию всей культуры управления всеми пятью этапами учебно- познавательной деятельности, развитию педагогического мастерства в целом, и, зачастую, всесторонней модернизации общей культуры обучения, перехода к инновационной образовательной практике.

Исходя из этих позиций, свои семинары- тренинги по освоению культуры компетентностно ориентированной описательной похвалы мы строим инновационно- технологично. Общая программа обучения состоит из ряда этапных частей.

1. На первом этапе формируем или систематизируем представления об инновационном образовании и инновационной технологии обучения.

2. Затем даем возможность проявить имеющуюся культуру похвалы (она бывает процентов на девяносто культурой оценочной личностно- ориентированной похвалы). Фиксируем все высказанные варианты похвалы. Создаем фонд для типологического группового самоанализа.

3. Создаем представление о вариантах классификации похвалы. Коллективно и коллегиально разделяем похвалу на личностно- ориентированную и компетентностно ориентированную (классификация на основе цели похвалы – что хвалящий хочет развивать, изменять, корректировать). Затем этот же массив текстов похвал делим оценочную и описательную (классификация на основе содержания похвалы – какого типа высказывания содержатся в тексте похвалы).

4. Даем возможность сделать анализ и оценку группового фонда опыта похвалы.

5. Вычленяем ростки описательной компетентностно ориентированной похвалы. Анализируем его состав.

6. Актуализируем знания группы о структуре деятельности и специфике учения как деятельности. Актуализируем знания о деятельностной теории учения П.Я. Гальперина и знакомим с теорией конструирования знаний, с исследованиями особенностей учения современных детей.

7. Обогащаем проявленные примеры описательной компетентностно ориентированной похвалы участников семинара до 5-частной описательной компетентностно ориентированной похвалы.

8. Организуем упражнения на материале а) понимания своей деятельности (похвала себе за то, что именно и как именно хорошо сделал или сделала на данном семинаре), б) понимания деятельности своего коллеги (похвала любому члену группы, участнику данного семинара в связи с какой-либо конкретной эффективно выполненной учебной задачей), в) понимания запомнившегося эффективного фрагмента учебной деятельности одного своего ученика. Участники семинара пишут текст, зачитывают, анализируют тексты, корректируют тексты. И так три сессии. Желательно, чтобы каждая сессия завершалась составлением электронного варианта «Похвального сборника», который может стать пособием для участников семинара в дальнейшей их работе.

9. Раздаем список литературы по изученной на семинаре проблеме.

10. Планируем дальнейшую работу по освоению, апробации, использованию технологии 5-частной описательной компетентностно ориентированной похвалы. Каждый участник семинара составляет свой индивидуальный план работы по развитию своей профессиональной компетентности в области теории и технологии похвалы. Презентует его группе, заслушивает советы.

Что изменяется в работе учителей после обучения? Что изменяется в их классах при использовании такой похвалы? Массив наблюдений за изменениями еще невелик. Не многие учителя становятся активными, деятельными приверженцами компетентностно ориентированного «похвального дела». Многих отпугивает объем необходимого умственного труда на первом этапе освоения новой технологии. Затрудняется работа так же тем, что администрация школы не всегда создает среду для созревания плодов на опытно-экспериментальных ростках в учительской среде.

Те же, кто преодолевает трудности учения и научается делать «похвальное дело», отмечают, прежде всего, изменение собственного

восприятия своей деятельности и деятельности детей. Они начинают видеть, слышать, различать способы учения детей. Легко формулируют критерии оценки учебных достижений по любому разделу программы и критерии развития ключевых компетенций.

Во-вторых, им становится интересно и легко общаться с родителями детей. В том числе, и даже особенно, с теми родителями, которые раньше казались капризными, дотошными, неприятно воедливymi. Центром общения становятся развивающиеся компетенции ребенка, способы его работы с информацией, способы его учения и зона его ближайшего развития.

Письменно зафиксированные тексты похвалы и самопохвалы с успехом могут использоваться в тьюторской технологии картирования [11]. Целенаправленно и последовательно накапливая алгоритмично сформулированные и письменно зафиксированные тексты похвалы, можно похвалу сделать инструментом картирования зоны актуального развития и зоны ближайшего развития. Уже первые 5- 10 таких текстов начинают показывать, какими компетенциями и как личность пользуется. Что человек может сделать самостоятельно. Это позволяет составить карту актуального развития в той или иной форме. Если же при формулировании похвалы и самопохвалы сделать акцент на описании таких действий, которые совершаются пока с помощью обучающего, то мы получим данные для составления карты зоны ближайшего развития, что является чрезвычайно важным в тьюторском сопровождении для составления индивидуальной образовательной программы.

Наша многолетняя работа, охарактеризованная в этой статье, показала, что похвала бывает разная, и люди по-разному воспринимают похвалу. Умение сформулировать похвалу – это важная и далеко не самая простая и легкая часть педагогической компетентности. Есть обоснованная необходимость обучаться и обучать так формулировать похвалу, чтобы она помогала взрослым и детям осознавать структуру их собственных компетенций и способностей, понять используемые ими эффективные способы достижения важных результатов. Похвала является эффективным инструментом управления учением и картирования зоны ближайшего развития личности. Компетентностно ориентированная описательная похвала - это важная технологическая часть Удивительной Педагогики.

Литература:

1. Бланшар, К. Одноминутный менеджер строит высокоэффективную команду / К. Бланшар, Д. Керью, Ю. Паризи- Керью; пер. с англ. – Минск: Попурри, 2012. – 160 с.
2. Большой толковый словарь русского языка. /Сост. и гл.ред. С.А.Кузнецов. - СПб.: Норинт, 2000. - 1536 с.

3. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребёнком. Как? [Текст] /Юлия Борисовна Гиппенрейтер. - М.: ЧеРо, Сфера, 2005. – 240 с.
4. Гордон, Э. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся [Текст] / Эдвард Гордон, Рональд Морган, Чарльз О'Мэлли, Джудит Понтиселл; пер. с англ. - Ижевск: ERGO, 2010. – 332 с.
5. Даутова, О.Б. Изменения учебно- познавательной деятельности школьника в образовательном процессе: Монография [Текст] / Ольга Борисовна Даутова. – СПб.: ЛЕМО, 2010. – 300 с.
6. Джайнотт, Х. Дж. Родители и дети [Текст] / Хаим Дж. Джайнотт; пер. с англ. - М.: Знание, 1986. - 96 с.
7. Джонсон, С. Одноминутный учитель [Текст] / Спенсер Джонсон, Констанс Джонсон; пер. с англ. - Мн.: ООО «Попурри», 2002. - 160 с.
8. Дрейкурс, Р. Манифест счастливого детства: Основные идеи разумного воспитания [Текст] / Рудольф Дрейкурс, Вики Золц; пер. с англ.– Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2011. – 296 с.
9. Игнатий (Брянчанинов), святитель. Избранные творения. Отчник [Текст] / Игнатий (Брянчанинов), святитель, епископ Черноморский и Кавказский. – М.: Сибирская Благозвонница, 2011. – 826 с.
10. Иеромонах Христофуд Агиорит. Избранный сосуд (Старец Паисий 1924- 1994). Книга вторая: Пер. с новогреч. - СПб.: Новый город, 2000. - 382 с.
11. Кагальников Д.В. Цикл тьюториалов по созданию карты личности [Текст] / Дмитрий Кагальников // Тьюторское сопровождение. – 2012. - №5. – С. 39- 41.
12. Леви, В.Л. Не только депрессия.. Охота за настроением [Текст] / В.Л. Леви. – М.: Книжный Клуб, 2013. – 352 с.
13. Лукашенко, М. Тайм- менеджмент для детей: Книга продвинутых родителей [Текст] / Марианна Лукашенко. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 297 с.
14. Фабер, А. Как говорить с детьми, чтобы они учились [Текст] / Адель Фабер, Элейн Мазлиш; пер. с англ. - М.: Эксмо, 2012. – 288 с.
15. О лести и похвале [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://azbyka.ru/forum/showthread.php?t=4164>. Дата обращения 24.04. 2013
16. Педагогический энциклопедический словарь /Гл.ред. Б.М.Бим- Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. - 528 с.
17. Принципы хорошего поведения. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://itfuturis.ru/razvitiye-i- vospitanie/prinsipi- povedeniya.html>). Дата обращения 4.04.2011.
18. Рогачева, Е. Мотивация: почему не работает метод кнута и пряника? [Текст] / Елена Рогачева [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.psypractica.ru/2013/01/knut- i- pryaniik>. Дата обращения 23.03.2013.
19. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.
20. Слова. Том II. Духовное пробуждение [Текст] / Старец Паисий Святогорец. - М.: Издательский дом «Святая Гора», 2004. – 398 с.
21. Фабер, А. Как говорить с детьми, чтобы они учились; пер. с англ. [Текст] / Адель Фабер, Элейн Мазлиш. – М.: Эксмо, 2012. – 288 с.
22. Фанч, Ф. Пути преобразования [Текст] / Флеминг Фанч; пер.с англ. - Киев: Ника- Центр, Вист- С, 1997. - 362 с.
23. Хомский, Н. Язык и мышление; пер. с англ. [Текст] / Ноам Хомский. - М.: Изд- во Московского университета, 1972. - 126 с.
24. Шишова, Т.Л. Как правильно хвалить ребенка? Советы православного педагога [Текст] / Татьяна Львовна Шишова. – М.: Лоза, 2007. – 22 с.
25. Dweck, C. S. Self- theories: Their role in motivation, personality, and development [Текст] / Carol S. Dweck. - Philadelphia: Taylor and Francis, 2000. - 195 p.

Р.Ю. Хрусталева
доцент кафедры педагогики,
Московский педагогический государственный университет
Л.В. Хрусталева
учитель ИЗО, ГБОУ ЦО №2030

КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПО КООРДИНАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

Важной задачей сегодня является востребованность компетентных учителей, готовых проявлять активность в меняющихся условиях, способных к самостоятельному анализу ситуации, постоянному развитию и самосовершенствованию в плане работы с родителями учащихся.

В последнее время несколько активизировалась родительская общественность. Родители стали активней вникать в вопросы обучения и воспитания учащихся.

В новом Законе «Об образовании в Российской Федерации» в 44-ой статье «Права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся» отмечается, что родители имеют право знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей. Также они могут «принимать участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в форме, определяемой уставом этой организации».

В научной литературе достаточно изучены профессиональная, коммуникативная, информационная компетентности. Понятие «компетентность учителя по координации деятельности школы и семьи» ученые рассматривают в основном с точки зрения решения каких-то общих вопросов. Вопрос формирования данной компетентности изучен недостаточно, что подтверждает актуальность рассмотрения проблемы.

Молодые учителя слабо подготовлены к этой работе. Причин тут несколько. Во-первых, курс «Педагогика» в педагогическом университете изучается на втором курсе. Времени для изучения вопроса работы с родителями отводится мало. Во-вторых, первая практика у студентов в школе проходит только на четвертом курсе. Практика очень короткая. По программе практики времени для работы с родителями не отводится. В некоторой степени эту работу осуществляют лишь те студенты, которые в период практики уже работают в школах в качестве учителей. В-третьих, молодые учителя нередко испытывают трудности

в установлении контакта с родителями воспитанников, так как не освоили определенные формы и методы работы с родителями. Они не получили должной теоретической и практической подготовки в педагогическом университете по вопросу работы с родителями. В-четвертых, молодой педагог еще не имеет своих детей, поэтому не представляет порой, как решать многие проблемы по воспитанию учащихся совместно с их родителями.

На занятиях по педагогике, при выделении этапов формирования у студентов компетентности в области работы с родителями, мы руководствовались следующим положением: прежде всего студенты должны осмыслить себя как субъекта совместной деятельности с родителями, нахождения ими в ней личностно- значимых смыслов. Затем студенты должны были изучить конкретные формы и методы работы с родителями. Студенты готовили доклады с практическим приложением.

Так, например, Житенева Олеся перед тем, как прочесть свой доклад «Общение педагога с родителями», воскликнула: «Если бы я раньше готовила этот доклад, я бы знала, как разговаривать с родителями моих учеников». А дело в том, что перед этим ей как учителю математики пришлось вести разговор с одной достаточно агрессивно настроенной родительницей. Разговор получился не совсем удачным, так как у молодого учителя не было опыта работы с родителями.

На занятиях по педагогике студенты знакомились с опытом работы учителей с родителями. Были представлены и оригинальные формы и методы работы, которые студенты взяли себе на вооружение.

Таким образом, в определенной степени происходило «погружение» в моделируемую профессиональную среду. Формирование у студентов компетентности по координации деятельности школы и семьи - это целенаправленный, поэтапный процесс овладения стратегиями, способами и качествами учителя- профессионала.

Молодые учителя и студенты- практиканты с первых шагов своей работы поняли, что проблема общения педагога с родителями воспитанников достаточно актуальна в настоящее время и это – одна из сложных сторон деятельности педагога. Нередко учитель испытывает трудности в установлении контакта с родителями воспитанников, особенно тогда, когда общение характеризуется взаимными претензиями. Контакт возможен только тогда, когда обе стороны будут осознавать, что надо скоординировать, согласовать деятельность учителя и родителей в направлении развития личности ребенка и его педагогической поддержки. Родители должны владеть необходимой информацией по тому или иному вопросу для организации продуктивного общения.

Сам учитель должен проявлять любовь к детям, учиться общаться с родителями, уважать их, повышать их авторитет, чаще проводить совместное обсуждение «наболевших» вопросов, проявлять педагогический такт, ориентироваться на успешное развитие личности.

Все формы и методы работы с родителями учителю надо тщательно продумывать, планировать. Если он, например, вызывает родителя в школу для беседы, то должен ясно представлять, с какой целью: лучше узнать ребенка, понять причины его поведения, подобрать индивидуальный подход к нему, помочь в учебе, похвалить ребенка и т.д.

Надо создать хорошую обстановку для диалога, продумать, где и как он будет проходить. Беседа подразумевает диалог, поэтому обязательно надо дать возможность высказаться родителю. Учитель также может обратиться к нему за советом, чтобы совместно решить сложные, даже негативные, проблемы, искать пути их преодоления.

РАЗДЕЛ 5.

ПРАКТИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ И В НЕИСТУЦИОНАЛЬНЫХ ФОРМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

М.И. Алатов

*Студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере
образования», Московский педагогический государственный
университет*

РАБОТА ТЬЮТОРА С ИГРОВЫМ ФОРМАТОМ

На сегодняшний день в сфере образования появляются новые образовательные форматы. Один из таких форматов, является игровой формат.

«Сегодня феномен игры претендует на доминирующее положение в социокультурном пространстве, где возникает и утверждается игровая парадигма, игровая культура становится ведущей культурной формой» [1].

Формат игр позволяет решать различные образовательные задачи: применение теоретических знаний на практике, моделирование деятельности, решение проблемы или задачи в профессиональной сфере, получение образовательного опыта, формирование компетентностей.

В этой статье представлена версия того, каким образом тьютор может включаться и работать с деловыми играми, образовательными, имитационно-моделирующими, организационно-деятельностными играми, где предполагается наличие или проявление субъектной позиции участника.

В этих играх игрок живет всегда «в двух мирах» - в реальном и в идеальном. В играх такого типа игроку необходимо занять или сформировать собственную позицию по отношению к происходящему в игре, далее он начинает действовать исходя из этой позиции для достижения какого-либо результата.

С одной стороны позиция - это игровой маркер, который задает игровую действительность, которая существует только в игре, но «собирается» позиция не только из игровой установки и правил игры, а также из личного отношения, опыта, личных установок, которые проявляются в игровой действительности, но лежат за пределами игры. Можно сказать, что все то, что разворачивается в игре влияет и зависит от субъектной позиции самого человека.

Множество игр предполагает наличие и проявление субъектности человека, но при этом не всегда есть позиция, которая непосредственно с этим работает. Такой позицией может быть тьютор, который может работать с субъектностью человека, участника игры.

Прежде всего, необходимо понимать, что в зависимости от устройства игры, позиция тьютора может быть включена в игру или находиться за её рамками. Для первого варианта, когда тьютор является внутриигровой позицией, необходимо специальное проектирование для создания специальных условий игры, при которых тьютор может там существовать. Во втором варианте тьютор находится вне игровой действительности.

Внимание тьютора в работе с игровыми форматами сфокусировано на сопровождении удержания и выстраивания игровой позиции тьюторанта и влиянии игрового процесса на субъектность человека.

В сопровождении удержания и выстраивания игровой позиции, предполагается работа тьютора с личными целями тьюторанта по отношению к игре, проявление и анализ ресурсов игрового пространства, инструментами, личными смыслами и ориентирами тьюторанта. Результатом такой работы является осмысленное выстраивание собственного движения тьюторанта в игровом пространстве и его рефлексия.

Субъектность человека влияет на происходящее в игре. Но и то, что происходит в игре влияет на субъектность человека. С точки зрения тьюторского сопровождения, игра рассматривается в качестве образовательного «события».

Образовательное событие рассматривается нами как «специальная форма организации и реализации образовательной деятельности, выстроенная как интенсивная встреча реальной и идеальной форм. На контрасте с привычными форматами обучения и образования, событие предполагает обучение в действии, включение в инициативные формы порождения и оформления знания. Образовательное событие - это способ инициирования образовательной активности учащихся, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и образовательной деятельности [2].

Образовательная событие как правило осознается тьюторантом как яркая и значимая (поворотная) ситуация [4]. К результатам такого события относят антропологические сдвиги и изменения, а в пределе – экзистенциальные изменения, изменения на уровне сущности человека [3].

Работая в событийном залоге, тьютор, прежде всего, решает задачи лежащие во вне игры, а именно сопровождение создания, реализации и корректировки индивидуальной образовательной программы, появления и осмысления полученного опыта.

Литература:

1. Баннов К.Ю. Игровая культура в пространстве современности: опыт культурологического анализа : диссертация ... кандидата культурологии : 24.00.01 / Челябинск, 2007.- 184 с.: ил. РГБ ОД, 61 07- 24/168
2. Миркес М.М., Муха Н.В. Образовательное событие как тьюторская практика.
3. Попов А.А. Юношеское образование: материалы к построению систем профильного обучения / Под ред. Ермакова С.В. М.: Открытый корпоративный университет, 2009. с.31
4. Чередилина М.Ю. Событийность как категория в теории образования. «Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса».

И.А. Вылегжанина

*учитель истории и обществознания I кв. категории, заместитель
директора по УВР, МАОУ СОШ № 4*

ВОЗМОЖНОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ (РАЗМЫШЛЕНИЯ ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Становление тьюторского сопровождения в школе, и, особенно, в школе 2- ой ступени – дело очень живое, новое, и, пожалуй, немногие могут сказать наверняка: «Я знаю, как это делается, знаю, где в школе есть или будут «места», в которых тьюторское сопровождение станет необходимым, знаю, кто (в какое время, с каким функционалом и т.п.) будет заниматься тьюторским сопровождением, знаю, как именно оно будет происходить, как будет фиксироваться прирост тьюторанта и др.». Сегодня - это место наших педагогических и управленческих проб, сомнений и находок. Ценностные основания тьюторства принимаются душой и сердцем, теоретические основания тьюторской деятельности «уложились» в сознании, казалось бы, пора переходить к практике. Но на практике оказывается все не так просто, и каждая школа и управленческая команда, принимающая идеи индивидуализации, идя своим путем, возможно, совершая свою «первую тысячу ошибок», нарабатывает уникальный опыт в организации тьюторского сопровождения ребят, педагогов, родителей.

Наблюдая за процессом подготовки к введению Федеральных стандартов пару лет назад для меня, как для заместителя директора было очевидно, что возможность обучения по индивидуальным учебным планам уже в основной школе стандартом предусмотрена. Сопровождению, в том числе и тьюторскому место есть, а потому тьютор или педагог с тьюторской позицией в школе ОБЯЗАТЕЛЬНО должен быть. Значит, и учителей своих я должна обучить, объяснить, что принятие тьюторской позиции необходимо. А если они не понимают значимость, мотивировать к активной деятельности в данном направлении. Но это убеждение было продиктовано скорее внешними рамками, необходимостью быть, что называется, «в струе». В меньшей степени имело место осознание сути тьюторского сопровождения и приложения его к школьной действительности.

И только прожив свою собственную практику внутри школы (второй год мы реализуем проект «Организация пространства образовательного выбора пятиклассников»), можно говорить, что у педагогов формируется позиция, принятая, осознанная, которую готовы отстаивать. Позиция по поводу возможностей тьюторского сопровождения в школе второй степени.

Тьютор появляется там, где есть место выбору. Эта фраза стала аксиомой.

Шаг 1. Придумать и обеспечить организационно. Как администратор и как тьютор, я должна была создать такое образовательное пространство, где есть место выбору, и дети поставлены в ситуацию, когда выбирать нужно, необходимо. Объективную необходимость выбора диктуют внешние обстоятельства на этапе окончания школы, субъективную - искусственно созданные обстоятельства, при которых выбирать и принимать решения ребенку вроде бы и не жизненно необходимо (как в первом случае), но очень хочется. В наших организационно – педагогических условиях это не урочное, не кружковое и не факультативное пространства, которые не интригуют, где выстроена знакомая ребенку деятельность. Так в нашей школе появились лаборатории. (Лаборатория — оборудованное помещение, приспособленное для специальных опытов и исследований (химических, физических, технических, механических, физиологических, психологических и т. д.).

Для меня четко видна разница между открытостью и вариативностью образовательного пространства. Вариативность выбора представляем мы сами, как организаторы и управленцы, исходя из возможностей нашего образовательного учреждения. Не так все просто с открытостью. Ведь если ребенок говорит: «Мне не подходит все, что вы

предлагаете, я хотел бы заниматься тем- то и тем», - то мы, в свою очередь, должны создать ему условия для реализации его интереса. Понимая собственные организационные ограничения, мы пока не можем создать отдельную лабораторию под индивидуальное желание и интерес и работаем именно с вариативностью.

Лабораторные занятия сначала мы вели за счет предмета «природоведение», понимая, что содержание лабораторных занятий достаточно близко содержанию указанного курса. Теперь, в связи с тем, что в пятом классе природоведение заменено географией и биологией (а в этих предметных областях, к сожалению, лабораторий у нас нет), выделены часы из вариативной части учебного плана. Появилась команда, пока это только учителя школы – руководители лабораторий, перевоплощающиеся в глазах детей в ученых (особенно это относится к тем учителям – предметникам, с которыми пятиклашки вообще пока не знакомы). Всего лабораторий 9: «Смешарики», «38 попугаев», «Манграт», «Перфоманс», «Тайны черной комнаты», «Зингеры», «Гальваник», «Тайны Клио», «Узелок - sms». Составлено расписание: пятый урок в среду называется у всех пятых классов одинаково: «лаборатория». Для нас было принципиально, чтобы занятия шли в середине рабочей недели (ведь лаборатория – не кружок, куда можно ходить или не ходить в зависимости от настроения, это место где я – пятиклассник – веду научное исследование). Верхняя временная граница занятия не обозначена. Оно может идти 45 минут, а может быть и короче, и длиннее, в зависимости от тех задач, которые ребенок решает сегодня.

Возможные проблемы 1 шага:

- изыскать средства на оплату педагогам;
- составить расписание, удобное педагогам, так как руководителями лабораторий выступают 7- 8 человек;
- если руководителями лабораторий выступают не только педагоги школы, а, например, еще и педагоги учреждений дополнительного образования, за счет чего вариативность увеличивается – «это уже совсем другая история» с точки зрения выполнения всех требований к организации образовательного процесса, согласовательных процессов и т.п.

Шаг 2. Что будет «внутри» лаборатории? Долго думали над содержанием деятельности лабораторий, чем же они принципиально должны отличаться от всех прочих образований – кружков, секций, мастерских и пр.? Одним из первых вариантов было решение в лаборатории межпредметной проектной задачи, содержание которой находилось бы на «стыке наук». «Заход» не получился. Педагоги школы в достаточной степени не владеют технологиями постановки и решения

учебной задачи, проектной задачи. Для того, чтобы применять это в своей практике, нужно быть «педагогом развивающего обучения», нужно погрузиться в эту культуру, поверхностное изучение технологии, за короткий период времени, не даст желаемого результата. Решили «искать» от содержания термина. Лаборатория - это и оборудованное место (кабинет), и место, в котором у ребенка происходит лабораторная проба (мини- исследование, мини- проект) в выбранной предметной области. Для ребенка это вроде бы и урок (есть в расписании), вроде бы и не урок (потому что называется «Лаборатория», названия смешные, непривычные). Для организаторов: 1) это образовательное пространство, отличное от классно- урочной системы; 2) место, где ребенок получает образование в соответствии с собственным выбором (выбирает интересующую его науку, знакомится с методами научного исследования в конкретной науке, совершает «пробу» в исследовании интересующего его вопроса); 3) возможность сделать обучение личностно важным, значимым, интересным; 4) формирование культуры выбора, а именно умения отказаться от чего- либо в пользу выбираемого, умение расставить приоритеты, довести начатое дело до конца.

Пятиклассники сентября 2012 года уже научились азам проектирования и исследования в начальной школе. Кроме того, в пятом классе, ребята, как правило, еще хотят учиться, познавать, открывать новое. И верят, что учиться в новой школе (а школа второй ступени для них именно такая) будет очень интересно. Нам важно было сохранить и развить этот потенциал. Опираясь на необходимость решения задач раннего подросткового возраста, а именно:

- развития самосознания (в том числе способности к самоанализу и извлечению опыта из событий реальности);

- формирование личностной устойчивости (способности к преодолению трудностей, переживанию ошибок и неудач);

- волевая регуляция поведения (умение выбирать и принимать ответственность за свой выбор, действовать активно, последовательно и свободно);

- формирование способности к конструктивному взаимодействию с другими людьми (через интерес к познанию и пониманию другого, умение устанавливать партнерские и дружеские отношения, обращаться за помощью и поддержкой, учиться у других и перенимать опыт, оказывать помощь и поддержку);

- деятельностное самоопределение (исследование различных практик и деятельностных сред, формирование познавательных и деятельностных интересов, поиск поля приложения творческих сил).

Мы понимали, что именно лаборатория (исследовательская или проектная) будет в большей степени соответствовать нашим задачам.

Так что же «внутри»? На презентационном занятии ребенок попадает в особую среду (например, кабинет химии, где оборудование, реактивы, странные субстанции в колбах странной формы, странные приборы и можно посмотреть их, потрогать, задать вопросы, для чего нужен тот или иной предмет, тот или иной реактив). Руководителем лаборатории задается общая тема, связанная с методами исследования, применимыми в данной предметной области (науке). Например: смешивание химических веществ; возможности получения электрического тока; возможности моделирования при помощи геометрических фигур; варианты передачи информации на расстоянии; варианты представления информации об объекте исторического исследования; виды измерений объектов и др. Проба - исследование или проект - начинается с детского вопроса: а как она это делала? почему так происходит? как это можно сделать? почему так получается? смогу ли я так сделать? из чего это можно сделать, с помощью каких материалов? Вопросы появляются непременно, потому что это - никогда ранее не виданное, интересное. Здесь очень важно руководителю лаборатории организовать работу с вопросами (помочь ребятам зафиксировать вопрос, детализировать его, развернуть вопрос (проявленный интерес) на конкретную исследовательскую деятельность), сформулировать и зафиксировать собственную образовательную задачу, которую намерены решить в лаборатории, помочь найти «коллег», чтобы работать в группе над близкими по тематике пробами, наметить шаги и реализовать их поэтапно в течение трех занятий. Время ограничено сознательно, т.к. все же у ребят в этом возрасте - кратковременный и неустойчивый интерес. На четвертом занятии им уже необходимо предъявить результат своей работы в виде презентации, газеты, демонстрации изделия. Можно выбрать любой формат. Этот путь может выглядеть так: хочу узнать, сколько весит портфель. 1 шаг – узнать, чем вообще можно это измерить; 2 шаг - отобрать приборы, с помощью которых буду проводить измерения, найти (используя ресурсы, которые мне предоставил или подсказал руководитель лаборатории) недостающие измерительные приборы; 3 шаг – измерить, провести вычисления, оформить результаты, решить в какой форме буду представлять (или не буду); 4 шаг – публично представить, чему научился, что понял, что узнал.

Очень важная вещь – тот самый вопрос, который появляется (или не появляется) у ребенка на стартовой презентации, вопрос, на основе которого строится свой индивидуальный путь поиска ответа. Как сделать так, чтоб он появился? Как его зафиксировать? Работа с вопросами

предусмотрена в технологии «Образовательного путешествия», которую мы используем на этапе запуска лабораторий. Детям предлагается расписание на среду, в котором «какие-то странные «уроки». Возникает масса вопросов по поводу того, что это за «уроки», как их надо будет посещать («ведь их девять, а если сложить с другими уроками в среду, то вообще получается на 13 уроков надо идти»), что нужно принести на эти «уроки», кто их будет вести, что означают эти названия и т.д. Возможность поискать ответы на вопросы есть во время презентационного события. На какие-то вопросы ответы получены, на какие-то – нет. Зато появились новые вопросы! И эти вопросы уже по существу того содержания, которое было продемонстрировано в презентациях. Хотя они появляются не у всех детей.

Возможность сформулировать свой вопрос есть еще на первом, собственно лабораторном занятии. Ведь зачем-то же ребенок пришел? По каким-то основаниям он выбрал именно эту лабораторию, чему он хочет там научиться, что хочет узнать? Об этом его спрашивает руководитель лаборатории и его вопрос фиксируется на «стене вопросов».

Последнее занятие посвящено обсуждению следующего круга вопросов. Кто нашел ответ на поставленный вопрос? Каков этот ответ? Как двигался в поиске ответа? Что помогало, что мешало? Появились ли новые вопросы, что еще хочешь узнать? Хотел бы продолжить исследование? Интересно ли было работать, правильно ли выбрал лабораторию вообще? Хотел бы перейти в другую?

Затем – выход на презентацию полученного продукта. В нашем опыте – разные форматы: гайд – парк, куда приглашены старшеклассники и педагоги, родительское собрание – презентация, мини- конференция.

Лаборатории для детей - пятиклассников это вообще ПЕРВЫЙ в их жизни опыт, где им можно в условиях школы что-то ВЫБРАТЬ! Их не заставляют обязательно сделать что-то, а предлагают возможность. Первая возможность выбора – посещение 2-х презентаций лабораторий во время презентационного события. Вторая возможность выбора – лаборатории для собственного посещения в 1 потоке (4 занятия), во втором потоке (4 занятия), в 3 потоке (4 занятия). Третья возможность выборов – внутри лаборатории, во время построения собственной деятельности.

Возможные проблемы 2 шага:

- технология «образовательного путешествия» не выдерживается (не «присвоена») всеми участниками деятельности. В ней много тонкостей, которые и позволяют достичь желаемого результата. Нужно обязательно перед применением у себя любую технологию «проживать», желательно, под руководством носителей культурной нормы, анализировать;

- поиск руководителем общей темы (идеи, канвы) исследований и проектов;

- недооценивание важности работы с детскими вопросами на всех этапах, ситуации «не услышал, не зафиксировал»;

- у ребенка не происходит осознания собственного интереса в лаборатории, и, соответственно, не поставлена собственная задача – зачем он здесь? (в этом случае мы предлагаем выбрать – или вообще не посещать занятия или все же хотя бы посмотреть, что во время занятий делают другие, возможно, мысли, вопросы и желание деятельности появиться). А в следующем потоке, конечно, есть возможность, поменять лабораторию;

- основания выбора. Проанализировав основания выбора ребят, мы понимаем, что часто основаниями для выбора является значимый взрослый, выбор, сделанный одноклассниками, эффектная презентация. В ряде случаев, ребята называют свой выбор неправильным.

- определение способов фиксации вопросов, этапов продвижения. У нас это были «стена вопросов», «дневник лаборанта».

3 шаг. Кто будет сопровождать? На наш взгляд, при организации работы лабораторий, речь идет именно о тьюторском сопровождении. Роль тьюторов выполняют и классные руководители, и руководители лабораторий, и заместитель директора – организатор на разных этапах деятельности.

Этап запуска. Тьютор - навигатор организует навигацию во время посещения презентаций лабораторий. Презентации проходят в два потока. Ребенок может сходить только на две презентации из девяти предложенных. Не факт, что для дальнейшего посещения будет выбрана та лаборатория, где он побывал. Потому что о других лабораториях у него тоже появилось представление во время рассказа (показа) ребят.

Этап самоопределения. Начинаются занятия и выясняется, что есть дети, которые, по каким-то причинам, не были на презентационном событии. А пойти в лабораторию хотят, но не знают куда. Классный руководитель в тьюторской позиции начинает работать индивидуально, говорит об интересах ребенка склонностях, показывает вариативность и его возможности.

Этап внутренней работы в лаборатории. Формулировка вопроса, организация среды, в которой ребенок может найти ответы, фиксация шагов в «тетради лаборанта», работа с продвижением ребенка, что и на каком этапе получилось, что не получилось и почему, важность прилагаемых волевых усилий. Тьюторское сопровождение возможно и в процессе погружения в содержание предметной области как в культурное наследие, где возможно продвижение ребенка в его освоении, приложении к себе, своему плану, шагу в жизни.

Этап моделирования итогового презентационного события. Заместитель директора выступает в позиции тьютора – модератора события. Создается ресурсная карта – кто готов (будет, желает) представить свои результаты на презентационном событии. Моделируется событие.

Этап подведения итогов деятельности (рефлексия своего пребывания в лаборатории). Работа с основаниями выбора. Представил ли итоговый продукт? Собственные ощущения от того, что представил его или не представил на итоговом презентационном мероприятии. Если не представил, почему? Возможно, выбор лаборатории был неправильным? Вернемся к основаниям твоего выбора – достаточны ли они? Фиксация своих размышлений в рефлексивном тексте.

Этап самоопределения. Возможность смены лаборатории на второй поток. Есть и такие дети, которые хотели бы остаться в той лаборатории, где были, и продолжить работу.

Возможные проблемы 3 шага:

- Неравномерное наполнение лабораторий. У нас наибольшей популярностью пользуется лаборатория «Смешарики», потому что «там же химия! Настоящая химия!». В таком случае сложно организовать эффективную работу, некомфортно руководителю и детям. В этом случае, мы делим всех желающих на две группы.

- Тьюторская компетентность педагога. Очень важно, чтобы и руководитель лаборатории и классный руководитель понимали, когда они общаются с детьми, как тьюторы. Чтобы они находили время для такого общения по запросу ребенка, чтобы видели, когда именно востребованы детьми (или конкретным ребенком) как тьюторы. Дефицит педагогов, глубоко понимающих и принимающих идею тьюторского сопровождения.

С сентября 2013 года лаборатории встретили новых пятиклассников. Некоторые шестиклассники, прожившие лаборатории в прошлом году, решили вновь заниматься лабораторными исследованиями, им была предоставлена такая возможность. Таким образом, некоторые лаборатории в этом году у нас стали разновозрастными. Очевидно, что

задачи ребята решают разные. И здесь очень важно руководителю лаборатории сопровождать каждого в его собственном продвижении к ответу на свой вопрос.

Выбор шестиклассников в этом году не ограничивается лабораториями. Они могут выбрать творческие мастерские в игре «Путь мастера» и выстроить свой путь: новичок – ученик – подмастерье – мастер в овладении выбранным видом творческой деятельности. Также они могут выбрать группу, в которой будут заниматься на уроках литературы: «литературные игры», «литературная мастерская», «литература и искусство». Возможностей делать выбор для ребят становится в школе больше, пространство становится более насыщенным. А значит, необходимость тьюторского сопровождения, потребность в нем и у детей и у родителей растет.

Хотелось, чтобы вся школа второй ступени была насыщена такими «местами» выбора, где ребятам можно было делать выбор по разным основаниям (например, по виду деятельности, по содержанию), чтобы они привыкли к собственно необходимости выбирать, и научились это делать, понимая, что выбор – это умение от чего-то отказаться и необходимость доводить начатое дело до конца.

К.Б. Гусева

студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТЬЮТОРА В РАБОТЕ СО ВЗРОСЛЫМИ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИМИ СМЕНУ ПРОФЕССИИ

Самоопределение молодежи до сих пор происходит в ситуации нестабильности общества в целом и затянувшегося кризиса привычных норм и ценностей, который выражается в отсутствии четко определенных нормативных моделей поведения и нравственных ориентиров. В этих условиях многие оказались в ситуации, требующей переосмысления своего прошлого и настоящего опыта, выделения и сохранения жизненно важных ценностей, порождения новых смыслов. Индивид получил некоторый простор для самореализации личности, одновременно потеряв в социальной защищенности. Взятие на себя ответственности за свою судьбу, жизненный выбор порождает необходимость особой работы с собой, построения индивидуальной траектории профессионального развития.

В настоящее время особенно остро проявляется основное противоречие профессионализации – между темпами смены технологий, сложностью и глубиной новых, а так же временем, которое необходимо для достижения профессионального мастерства в них. В этой сложной ситуации современная система высшего образования часто не может обеспечить подготовку молодого поколения к успешной деятельности в профессиональной сфере.

В работах Л.М. Митиной показано, что ежегодно появляется около 500 новых профессий. «Вместе с тем многие профессии сегодня «живут» лишь 5- 15 лет, а затем либо «умирают», либо меняются до неузнаваемости» [1]. Для человека это означает, что овладеть одной профессией недостаточно, нужно стремиться овладеть несколькими смежными и быть готовым учиться, переучиваться и заниматься самообразованием постоянно.

В этих условиях сформировалась концепция непрерывного образования, которая предполагает смену парадигмы от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь». В ходе всей профессиональной деятельности непрерывность образования объективно обусловлена динамикой политических, экономических и социальных преобразований, скоростью изменений и обновлений структуры и содержания информационного пространства профессий.

В наши дни мы видим проявления ошибочности профессионального самоопределения рубежа 1990- х – 2000- х годов, когда молодые люди массово выбирали экономический и юридический профиль. Глобальный кризис выявил стихийность и необдуманность этого, да и многих других выборов, причинами которых были следование советам родителей, друзей, стремление к престижу, финансовой стабильности. Завершив обучение, поработав по специальности несколько лет, получив некоторый опыт, приходит осознание, что ожидания не оправдались, и возникает естественный вопрос: «Что делать дальше?». На современном этапе развития экономики смена профессии является объективной реальностью для многих молодых и не очень молодых людей.

Появление научных исследований по данному вопросу свидетельствует о необходимости рассмотреть проблему смены профессии взрослыми с педагогической и психологической точек зрения. Пока таких исследований немного, на наш взгляд, более изучен первичный выбор профессии еще в период пребывания старшей школе. Вопросы смены профессиональной деятельности взрослыми, формирования ими образовательного запроса недостаточно изучены.

В диссертации «Профессиональное самоопределение взрослых, включенных в повторный выбор профессии» Н. В. Щеколдиной

справедливо отмечено, что в отечественной науке проблема смены профессии представлена исследованиями профессиональной мобильности, внимание акцентируется лишь на изучении внешних (социальных) и внутренних (психологических) факторов, обуславливающих переход из одной сферы в другую. Автор данного исследования рассматривает вопросы, связанные с изучением социально-психологических факторов как способствующих, так и препятствующих профессиональному самоопределению взрослых. В практическом плане Наталия Вениаминовна видит задачу в выявлении особенностей повторного выбора профессии взрослых с учетом их социально-психологического типа личности и нахождении в разных социальных группах (работающие специалисты и безработные). Вывод автора, подтвержденный результатами анкетного опроса: «социальные факторы: возможность профессионального роста, повышение социального статуса, расширение профессиональных возможностей, побуждают взрослых к смене профессии чаще, чем психологические. При этом на выбор и специфику принятия решения влияют исключительно психологические факторы» [2]. В процессе исследования выявлены ведущие причины, побуждающие взрослых к повторному выбору профессии, которые схожи как для работающих и безработных граждан, получающих вторую специальность, так и для этих же групп, не включенных в образовательный процесс.

В вышеназванной работе представлена интересная попытка типологизировать взрослых с учетом социально- психологических факторов. Н. В. Щеколдина, разработав программу для взрослых по формированию готовности к возможной смене специальности или места работы, видит применимость результатов исследования в деятельности психолога по профессиональному консультированию, а также для проведения социально- психологических тренингов, которые помогут взрослым сформировать навыки и умения планирования профессиональной карьеры в изменяющихся социально- экономических условиях. Нам кажется недостаточным остановиться на формировании готовности к возможной смене места работы, перспективной видится исследования совместной деятельности тьютора и взрослого, осуществляющего выбор, по выявлению опор и дефицитов, проявлению оснований, выход на собственные смыслы.

Н.А. Дунайцева в диссертации на тему «Особенности профессиональной направленности взрослых людей при повторном выборе профессии» исследует субъектно-деятельностные характеристики профессиональной направленности взрослых, поступивших на первый курс вуза с целью получения второй

специальности и выбравшие профессии психолога, юриста и экономиста. Автор рассматривает профессиональное самоопределение в тесной связи с профессиональным развитием личности. Согласимся, что успешное овладение новой профессией не может быть осуществлено без определенных личностных изменений, которые связаны с осознанием и переосмыслением жизненного и профессионального плана. Наталья Анатольевна убедительно доказывает, что профессиональная направленность связана с субъектно- деятельностным потенциалом личности, который включает: мотивы выбора профессии и набор сформированных личностных качеств, соответствующих требованиям профессии. Мотивы выбора так же задаются представлениями о возможностях будущей профессии в соответствии с потребностями личности. Спорным, на наш взгляд, является тезис о том, что существует особый склад личности, характеризующийся своеобразными взаимосвязями личностных качеств, затрудняющих профессиональное самоопределение даже во взрослом возрасте. Также сложно согласиться с мнением автора, что «специфической особенностью процесса профессиональной переподготовки является то, что объектом этого воздействия, оказывается зрелая личность с устоявшейся психологической организацией личности, кристаллизованным жизненным опытом» [3].

Взгляд на смену профессии на этапе смены направления профессиональной подготовки представляет кандидатская диссертация по педагогике Н.Г. Андрищенко «Педагогическая поддержка студентов на этапе смены направления профессиональной подготовки». Автор выделяет этапы помощи студенту: адекватная оценка возможностей осуществления смены направления профессиональной подготовки (как личные, так и внешние факторы), разработка плана ее осуществления и последующая адаптации к условиям профессиональной подготовки по повторно выбранному направлению. Наталья Григорьевна дает такое определение: «Педагогическая поддержка на этапе смены направления профессиональной подготовки представляет собой совокупность действий субъектов образовательного процесса, нацеленных на преодоление студентом проблем, возникающих в процессе развития и саморазвития личности молодого человека в этот период, и включает в себя диагностическое, профилактическое, консультативное, обучающее, коррекционно-развивающее, просветительское, организационное и диспетчерское направления» [4]. Интересным нам показалось выделение внешних (социально- экономических, не зависящих от субъекта) и внутренних факторов, ведущих к добровольной смене профессии. Ко второму типу автор относит неверный или компромиссный

первоначальный выбор профессии, кризис профессиональной жизни, возрастной кризис, развитие самопознания личности студента, изменения процессов когнитивного развития молодых людей. В данной работе рассматривается ситуация смены профессиональной деятельности еще в процессе обучения в вузе, то есть получения первой профессии. Поддержка происходит уже на этапе получения новой специальности, то есть не изучается, каким образом, насколько осознанно был сделан выбор, что Наталья Григорьевна и выделяет как перспективное направление продолжения исследования. Именно в ситуации перехода может возникнуть потребность в поддержке особого рода, когда с помощью другого человека можно поработать над своим образом будущего и сделать осмысленный выбор профессиональной деятельности.

Подведем некоторые итоги и сделаем выводы о роли тьютора в ситуации смены профессии на этапе выбора. Основные моменты: недостаточная теоретическая изученность темы - большинство исследований посвящено либо вопросам образования взрослых, либо вопросам профессионализации. Для разработки модели тьюторского сопровождения в такой ситуации интересен взгляд на смену профессиональной деятельности как на жизненный кризис, некую точку остановки, создающую потребность в проработке личных смыслов, опор и дефицитов, рефлексии жизненного опыта как профессиональной, так и образовательной деятельности. С другой стороны смена профессиональной деятельности порождает образовательный запрос и становится личным опытом сознательного выбора.

По нашему мнению, смена профессии - это некая точка остановки, ситуация неопределенности которая может стать ресурсом для развития, прояснения жизненных стратегий. Многие взрослые, осуществляющие смену профессии, не имеют подобного опыта, так как первоначальный выбор университета (даже не профессии) происходил по совету родителей или знакомых, либо был определен ее престижностью, высокооплачиваемостью. Таким образом, следует рассматривать непрерывное образование (построение образа себя) как основной процесс, а профессиональная деятельность – источник образовательного запроса и место практики, апробирования личных смыслов.

Опираясь на слова Т.М. Ковалевой «Вся человеческая жизнь во всех ее проявлениях может рассматриваться с точки зрения индивидуализации, ее прироста или подавления, возможности её реализации, поддержки и т.д.» [5], следует подчеркнуть роль тьютора в осознании и развитии субъективности человека. Этап входа в новую профессиональную деятельность может стать ключевым моментом и

позволит приобрести опыт самоопределения, причем в данном процессе трудно переоценить значение тьюторского сопровождения.

Данные предположения сформировались в ходе анализа теоретических источников, а так же практической деятельности ряда коммерческих организаций, например: международная ИТ компания, международная FMCG компания (обе имеют собственный корпоративный университет), российская бизнес-школа; учреждений высшего профессионального образования: ведущий московский технический университет (подразделение - центр дополнительных образовательных услуг), ведущий московский педагогический университет (подразделение – институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров).

Если говорить о системе, обустроенной в двух названных компаниях то, уже со времени прохождения испытательного срока у каждого специалиста появляется: руководитель – основное взаимодействие по поводу постановки целей, распределение задач и контроль их выполнения; buddy – коллега, который знакомит новичка с коллективом, рассказывает о существующих правилах в отделе, показывает расположение помещений; ментор – опытный специалист, занимающий высокую позицию, к которому можно обращаться по вопросам карьеры, обсуждать опыт работы и жизни. В первый рабочий день сотрудник получает план обучения (единый для направления), список контактов, ожидания от деятельности специалиста на испытательный срок.

В FMCG компании несколько по-другому обустроен вход в деятельность: все новички посещают выездной образовательный семинар, после которого для каждого определяется индивидуальный план по адаптации на 3 месяца (так же описывается не лично для специалиста, а по функциональному направлению). Отдельным пунктом выделяется постановка личных целей на развитие – выбор до 3 компетенций (их набор по каждому функционалу задан) и описание плана работы над ними на определенный срок, после которого будет организована процедура оценки компетенций.

Замечу, что всё вышеперечисленное предлагается только как возможность, а сумеет ли ей воспользоваться человек – дело его самого. Отслеживается только результативность работы. Обязанности buddy и ментора ничем не регламентированы, поэтому взаимодействие часто строится ситуативно и не всегда ценно для специалиста.

Полагаю, что именно на этапе испытательного срока может возникнуть заказ на тьюторское сопровождение для проявления в качестве ресурса пространства нового рабочего места, дооформления образовательного заказа и перехода к формированию индивидуальной

образовательной траектории или индивидуальной траектории профессионального развития.

Эффективность существующей системы ставится под сомнение, когда мы говорим о взрослом, осуществляющем смену профессии. Возникает двойственная ситуация неопределенности: и для специалиста, и для работодателя. У каждой из сторон есть свои риски и сомнения в правильности выбора. Для работодателя это дополнительные затраты, как в случае если человек не справляется, так и при необходимости организовать обучение не по стандарту. Часто из-за подобных сложностей процесс смены профессиональной деятельности сильно затруднен. Предполагаю, что это еще одно потенциальное место возникновения запроса на тьюторское сопровождение со стороны специалиста. В такой ситуации я вижу потребность сопровождения пары специалист-работодатель (где работодателя может представлять руководитель, HR-специалист или менеджер по корпоративному обучению). Результатом взаимодействия будет сформирован образовательный заказ с учетом мнений сторон и индивидуальная образовательная программа, которая может быть реализована в корпоративном университете, в учреждениях дополнительного образования и в процессе самообразования.

В российской бизнес-школе имеют место разные подходы к образовательному процессу и роли преподавателя в нем, на данный момент не существует единого мнения, и происходят частые дискуссии в попытке прийти к общему организационно- управленческому решению. Мы предполагаем, что это тесно связано с пониманием заказа на обучение в таком учреждении. Одно из мнений, что при работе со взрослыми преподаватель должен вставать в коучинговую позицию и работать с группой так, чтобы каждый получал не только знания, но и личное развитие. Диаметрально противоположная позиция: компания оплачивает обучение своего сотрудника с целью, чтобы он приобрел необходимые знания, при этом курс настолько короткий, что времени достаточно только на передачу минимума информации, уже не говоря, о работе по индивидуальным запросам. Еще один подход доказывает необходимость работы с самооценкой обучающихся: преподаватель должен встать в экспертную позицию и показать реальную ситуацию. Объясняется это тем, что в группу попадают те, кто считает, что и так обладает необходимыми знаниями и ему не нужно учиться, так и те, кто, несмотря на свою руководящую должность в компании, предполагают, что остальные в группе гораздо их компетентнее и заранее думают, что ничего не получится. В некоторых программах в дополнение к основному образовательному процессу, есть возможность получить

несколько индивидуальных встреч с коучем в течение года. Такая система доказала свою эффективность, но полагаю, что с некоторыми типами запросов может работать тьютор и более эффективно, например: сопровождая проявление или дооформление запроса на образование.

В ряде учреждений, например, в центре дополнительных образовательных услуг при московском техническом университете существует возможность получения второго высшего образования параллельно с первым. Сама идея, по нашему мнению, очень правильная: специалист по окончании университета имеет диплом в какой-то технической области и, например, в сфере экономики или менеджмента, что открывает больше возможностей трудоустройства. К сожалению, на данный момент ситуация выбора никак не обустроена. Молодой человек остается наедине сам с собой или, что гораздо чаще, определяет направление по совету родителей (которые финансируют обучение), что не гарантирует личного участия, осознанности выбора и не уменьшает вероятность появления потребности в смене профессии через некоторое время. Здесь может быть организовано тьюторское сопровождение пары родитель-студент, что позволит выйти на семейный образовательный заказ.

Особенности деятельности тьютора проявляются в ходе анализа работы института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в московском педагогическом университете, который реализует программы дополнительного образования в следующих форматах: курсы повышения квалификации с отрывом, частичным отрывом от работы; профессиональная переподготовка кадров (от 500 часов) с отрывом от работы; стажировка (до одного года) с отрывом, частичным отрывом и без отрыва от работы; индивидуальная программа повышения квалификации на кафедрах, факультетах и на базе учебно-научных центров. При том, что в институте работают высококвалифицированные специалисты, с большим опытом работы, по-настоящему инновационной можно считать только индивидуальную программу обучения, т.к. другие формы, на наш взгляд, являются более классическими, хотя и реализуются с использованием современных методик обучения. Сложность возникает при построении индивидуальной программы, т.к. преподавателям это сложно осуществить, а в составе учебно-вспомогательного состава нет должности тьютора, только специалист по учебно-методической работе и руководители, которые способны в той или иной мере порекомендовать направление обучения, кафедру или факультет. Дополнительным эффектом тьюторского сопровождения может стать новый взгляд на

место обучения и место своей преподавательской деятельности как ресурсов для достижения цели профессионального развития.

В заключении хочется подчеркнуть, что профессиональная самореализация личности происходит в трудовой деятельности, где фактор выбора профессии и «жизни в профессии» приобретает особое значение как определяющий интересы, жизненные ориентации и образ жизни человека. В ситуации смены профессии происходит не только приобретение новых профессиональных знаний, умений и навыков, но и перемена отношения к ранее усвоенным профессиональным нормам и ценностям. Специфика этого процесса состоит в том, что он не ограничен ни временными, ни организационными рамками, для его успешного протекания необходимо наличие взрослого в качестве субъекта профессиональной деятельности и собственной жизни. Это, в свою очередь, предполагают наличие у субъекта способности размышлять над собственным выбором (рефлексия), осуществлять самоопределение в рамках предложенного содержания или выходить за эти рамки, создавая еще не существующее, но необходимое для себя. Этим обусловлено наличие разнообразных реализуемых подходов и взглядов в работе со взрослыми в ситуации смены профессии, описанных в данной статье. Для профессионального развития взрослых особо важно самообразование, но не ради ценности обладания знаниями, а для понимания, что из всего многообразия может быть ресурсным для конкретного человека. Именно в ситуации смены профессии, появляется потребность в особом рода поддержке, которая позволит человеку в будущем самостоятельно осуществлять процесс выбора, формировать образовательный заказ и видеть ресурсы, необходимые для самореализации в профессиональной деятельности.

Подчеркнем роль тьютора в осознании и развитии субъективности человека. Этап входа в новую профессиональную деятельность может стать ключевым моментом развития личности, позволит приобрести опыт самоопределения, причем в данном процессе трудно переоценить значение тьюторского сопровождения.

Литература:

1. Психологическое сопровождение выбора профессии [Текст]: научно-методическое пособие / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. - 184 с.
2. Щеколдина Н. В. Профессиональное самоопределение взрослых, включенных в повторный выбор профессии [Текст]: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (19.00.05) / Щеколдина Наталия Вениаминовна. – Самара, 2006.

3. Дунайцева Н. А. Особенности профессиональной направленности взрослых людей при повторном выборе профессии [Текст]: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (19.00.13) / Дунайцева Наталья Анатольевна. – Ростов-на-Дону, 2005.

4. Андриющенко Н. Г. Педагогическая поддержка студентов на этапе смены направления профессиональной подготовки [Текст]: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. Пед. Наук (13.00.08) / Андриющенко Наталья Григорьевна. – Ставрополь, 2005.

5. Ковалева Т.М. Индивидуализация в России: необходимость, следования трендам или одна из возможных стратегий? [Текст] / Т.М. Ковалева // Тьюторское сопровождение. – 2013. – № 1(8) 2013. – С. 9- 11.

А.К. Дяченко

*аспирант кафедры тьюторского сопровождения
образовательной деятельности,*

*Московский институт открытого образования;
руководитель проектов, Международная Тьюторская Школа*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК НОВЫЙ ФОРМАТ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСКУРСИОННОГО ДНЯ ШКОЛЬНИКА

*«Почему корабль побеждает волны, хотя их много, а он – один? Потому,
что у корабля есть цель, а у волн – нет». У. Черчилль*

Школьный экскурсионный день – это огромная возможность классного руководителя реализовать образовательную или воспитательную задачу в нестандартной, интересной для школьника форме. Возможность реализовать маленькое образовательное путешествие всем классом, сплотить ребят и дать возможность проявить себя в новом образовательном пространстве. Однако далеко не каждый учитель готов уделить свое время организации ежемесячных выездов, особенно если школа не ведет целенаправленную политику в этом отношении. Одним преподавателям при положительном отношении к такому формату работы физически не хватает времени, другие не считают необходимым устраивать подобные выезды. Но все же, каждый современный и профессиональный учитель осознает пользу образовательных выездов и разнообразие форм работы с ребятами, осуществление коммуникаций с новыми для школьников людьми.

Учитывая важность такого формата работы со школьниками, а также высокую нагрузку классных руководителей в современной школе был

разработан новый формат работы со школьниками в экскурсионный день - образовательные игры.

Образовательные игры – новое направление экскурсионных программ для детей и подростков, ориентированное на развитие трех ключевых компетенций современного человека: работа с информацией, коммуникация в группе и самоорганизация [1]. На основе различных, занимательных для школьника материалов идет формирование важнейших умений успешного человека:

- поиск, обработка и анализ информации
- выстраивание взаимоотношений, общение и работа в группе
- осознанное и ответственное автономное поведение,

формирование собственной точки зрения

Итогом любой образовательной игры является не только приращение навыков участников, но и физический продукт деятельности команды: видео, сценарий, рекламный баннер, карта и т.д.

Неотъемлемая часть каждой игры – рефлексивная деятельность, осуществляемая на основе результатов командной игры, индивидуальных действий и итогового продукта. Наиболее эффективный и глубокий анализ проводится участниками двухдневных программ, доработавших свои проекты в свободном режиме, а не в процессе игры.

Одним из достоинств образовательных игр является их мобильность, позволяющая проводить программы на различных площадках: в музеях, парках города, исторических местах и даже на школьном дворе или в классе.

Длительность проведения игр варьируется от полутора часовых до четырех часовых погружений в зависимости от программы и возраста школьников. Также проводятся двухдневные игры, первой частью которых является прохождение игры, а второй презентация ребятами их проектов, подведение итогов, рефлексия, вручение грамот и призов. Вторая часть программы проводится на следующий день после прохождения игры в школьном классе ребят.

Программы спроектированы таким образом, что каждому участнику, при запросе, открывается возможность построить индивидуальную программу, направленную на усиленное развитие одного Дяченко Алла Константиновна, аспирант кафедры педагогики МИОО, руководитель проектов Международной Тьюторской Школы.

Образовательные игры как новый формат организации экскурсионного дня школьника.

«Почему корабль побеждает волны, хотя их много, а он – один? Потому, что у корабля есть цель, а у волн - нет». У.Черчилль

Школьный экскурсионный день – это огромная возможность классного руководителя реализовать образовательную или воспитательную задачу в нестандартной, интересной для школьника форме. Возможность реализовать маленькое образовательное путешествие всем классом, сплотить ребят и дать возможность проявить себя в новом образовательном пространстве. Однако далеко не каждый учитель готов уделить свое время организации ежемесячных выездов, особенно если школа не ведет целенаправленную политику в этом отношении. Одним преподавателям при положительном отношении к такому формату работы физически не хватает времени, другие не считают необходимым устраивать подобные выезды. Но все же, каждый современный и профессиональный учитель осознает пользу образовательных выездов и разнообразие форм работы с ребятами, осуществление коммуникаций с новыми для школьников людьми.

Учитывая важность такого формата работы со школьниками, а также высокую нагрузку классных руководителей в современной школе, был разработан новый формат работы со школьниками в экскурсионный день - образовательные игры.

Образовательные игры – новое направление экскурсионных программ для детей и подростков, ориентированное на развитие трех ключевых компетенций современного человека: работа с информацией, коммуникация в группе и самоорганизация [1]. На основе различных, занимательных для школьника материалов идет формирование важнейших умений успешного человека:

- поиск, обработка и анализ информации;
- выстраивание взаимоотношений, общение и работа в группе;
- осознанное и ответственное автономное поведение, формирование собственной точки зрения.

Итогом любой образовательной игры является не только приращение навыков участников, но и физический продукт деятельности команды: видео, сценарий, рекламный баннер, карта и т.д.

Неотъемлемая часть каждой игры – рефлексивная деятельность, осуществляемая на основе результатов командной игры, индивидуальных действий и итогового продукта. Наиболее эффективный и глубокий анализ проводится участниками двухдневных программ, доработавших свои проекты в свободном режиме, а не в процессе игры.

Одним из достоинств образовательных игр является их мобильность, позволяющая проводить программы на различных площадках: в музеях, парках города, исторических местах и даже на школьном дворе или в классе.

Длительность проведения игр варьируется от полутора часовых до четырех часовых погружений в зависимости от программы и возраста школьников. Также проводятся двухдневные игры, первой частью которых является прохождение игры, а второй презентация ребятами их проектов, подведение итогов, рефлексия, вручение грамот и призов. Вторая часть программы проводится на следующий день после прохождения игры в школьном классе ребят.

Программы спроектированы таким образом, что каждому участнику, при запросе, открывается возможность построить индивидуальную программу, направленную на усиленное развитие одного из трех блоков умений, которые в будущем должны помочь ребятам ставить перед собой цель и добиваться ее.

Ну а главное, образовательная игра – это возможность для школьника полезно и весело провести экскурсионный день в новом месте, соревнуясь с одноклассниками в сообразительности, оригинальности и находчивости.

Литература:

1. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании. // Серия: «Оценка качества образования» / Отв. Редактор Курнешова Л.Е. – М.: Московский центр качества образования, 2008.
2. Буланов М.В., Лаврухина А.К., Роменская Е.А. Образовательное событие как способ выявления ключевых компетенций. Журнал «Тьюторское сопровождение» выпуск 1(2). Москва 2012 г.

Д.Е. Карелов

студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет

К ВОПРОСУ О РЕФЛЕКСИВНОМ МЫШЛЕНИИ В СЕМИОТИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ ТЬЮТОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обеспечение инициации и реализации рефлексивных структур в тьюторской деятельности, представляется одним из важнейших направлений в логике осуществления полноты тьюторского действия. Само сопровождение процессов индивидуализации не представляется возможным без специальных рефлексивных практик, в связи с тем, что осознанность действия напрямую соотносится с рефлексивностью этого действия. Следовательно, ряд вопросов о рефлексии образовательных

результатов, о рефлексии избыточности в отличие от множества, о рефлексии организации движения в соответствии с принципами открытого образования и другие могут быть означены, как проблемные, и неизбежность возвращения к общему вопросу о рефлексии в тьюторском действии не может быть поставлена под сомнение. По мнению автора статьи, в тьюторском действии, сложность соотнесения категорий осознания и рефлексии может быть проработана с точки зрения семиотического содержания высшего профессионального образования и включена в состав программ при подготовке тьюторов. Конкретизируя, можно сказать, что особенности и специфики рефлексии и рефлексивного мышления в условиях работы с осознанностью являются предметом данной работы.

Предуведомляя последующий текст статьи, следует подчеркнуть, что в данном случае семиотика и семиотический анализ понимается в соответствии с положениями Ю.М. Лотмана: Семиотика (Σημιωτική) — наука о знаках и знаковых системах. Уже эта непритязательная формулировка скрывает в себе ряд совсем не простых проблем: даже такие очевидные, на первый взгляд, вопросы, как: «что такое знак?» или «каким образом такой объект, как знак, может стать предметом научного рассмотрения?» — до сих пор вызывают серьезные разногласия среди исследователей. Дело в том, что знак — объект, парадоксальный по самой своей природе. «Обычный» объект, изучаемый «нормальными» науками, обладает одним фундаментальным свойством, которое, по сути дела, и делает это изучение возможным: самоидентичностью, тождеством с самим собой: $A=A$. В случае нарушения этого условия стало бы невозможным не только любое научное исследование, но и любая форма знания вообще, во всяком случае в том смысле, которое ему придается в европейской академической традиции. « $A=A$ » представляется основой не только онтологии, но и гносеологии: закон тождества — первый и основной закон формальной (европейской) логики.

Иначе обстоит дело в мире знаков: в общем случае знак не может быть непосредственно идентифицирован с самим собой, поскольку такая идентификация подрывает его основное свойство — знаковость. Идентификация знака производится через другой объект, называемый значением этого знака [1].

Высшее педагогическое образование, в том числе и инновационная магистерская программа «Тьюторство в сфере образования» остается преимущественно диалогичным, но уже в условиях появления возможности перехода от информационного общества к «обучающемуся». Передовые ученые-разработчики реформ в

образовании (М. Фуллан, М. Барбер и др.) ставят вопрос о создании обучающегося общества, в котором «каждый по мере сил создает потоки знаний и информации, от которых зависит наше будущее». Но при этом отмечается, что «обучающееся общество, в отличие от информационного, не является неизбежностью» [2].

В этих условиях коммуникативная функция текста значительно усложняется. Согласно положениям Ю.М. Лотмана, ее можно свести к следующим процессам:

- Общение между адресантом и адресатом. Текст выполняет функцию сообщения, направленного от носителя информации к аудитории.

- Общение между аудиторией и культурной традицией. Текст выполняет функцию коллективной культурной памяти. В качестве таковой он, с одной стороны, обнаруживает способность к непрерывному пополнению, а с другой, к актуализации одних аспектов вложенной в него информации и временному или полному забыванию других.

- Общение читателя с самим собою. Текст - это особенно характерно для традиционных, древних, отличающихся высокой степенью каноничности текстов - актуализирует определенные стороны личности самого адресата. В ходе такого общения получателя информации с самим собою текст выступает в роли медиатора, помогающего перестройке личности читателя, изменению ее структурной самоориентации и степени ее связи с метакультурными конструкциями.

- Общение читателя с текстом. Проявляя интеллектуальные свойства, высокоорганизованный текст перестает быть лишь посредником в акте коммуникации. Он становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности. И для автора (адресанта), и для читателя (адресата) он может выступать как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль в диалоге.

- Общение между текстом и культурным контекстом. В данном случае текст выступает в коммуникативном акте не как сообщение, а в качестве его полноправного участника, субъекта - источника или получателя информации. Отношения текста к культурному контексту могут иметь метафорический характер, когда текст воспринимается как заменитель всего контекста, которому он в определенном отношении эквивалентен, или же метонимический, когда текст представляет контекст как некоторая часть - целое. Причем, поскольку культурный контекст - явление сложное и гетерогенное, один и тот же текст может

вступать в разные отношения с его разными уровневými структурами [3].

Все вышеперечисленное элементами происходит в интенсивных школах, инновационных модулях и других формах дополнительного образования, но в пространстве высшего педагогического образования такие семиотические функции почти не явлены. Собственно, языковые построения в педагогике в большинстве случаев ориентированы на сложившиеся в западном и российском образовании две основные теории учения: ассоциативно-рефлекторную и деятельностьную. Согласно ассоциативно-рефлекторной теории учения, человек приобретает те или иные понятия, опираясь на их сенсорные компоненты, на сравнение единичных представлений, на обозначение и выделение в последних с помощью слов некоторых общих свойств, а также на ряд упражнений. Деятельностная теория учения опирается на два понятия: «действие», предполагающее преобразование субъектом того или иного объекта, и «задача», включающая в себя цель, представленную в конкретных условиях своего достижения. Решение задачи состоит в поиске учащимся того действия, с помощью которого можно преобразовать условия задачи для достижения требуемой цели.

Возвращаясь к организации рефлексии и рефлексивного мышления в тьюторской деятельности, можно отметить, что в ней могут быть выделены такие же трудности, что и в теории перевода. Чтобы перевести предложение, нужно превратить его в высказывание, следовательно, понять, в какой ситуации, и с какой целью оно было сказано или написано. Тьюторство работает с высказываниями, в том смысле, что всякое действие или замысел действия тьюторанта, есть то, что подлежит означиванию. Например, в картировании, материалом для работы может служить знак и значение знака на карте. Подобного рода практика востребует рефлексивной деятельности в формах рефлексивного мышления, т.е. выявления оснований мыслительных действий. Если понимать картирование, как средство, позволяющее и способствующее осознанию, то специальная работа над семиотическим содержанием карты представляется вполне логичной. В самом общем смысле, любое речевое высказывание тьюторанта может быть охвачено фокусировкой на работу с семиотическими конструкциями и продуктивно переработано для нужд индивидуализации. Исходя из вышесказанного, задача по подготовке тьюторов в сфере образования осложняется отсутствием теоретических и практических указаний на содержание осмысления семиотического содержания тьюторской деятельности и рефлексивного мышления.

Представление о том, что основная единица речи - это высказывание, используется в массе исследований, из которых остановиться можно на двух, первое под авторством Бэзила Бернштейна и второе, которое было сделано Рене Балибаром и Домиником Лапортом; процитируем отрывки из публикаций, взятые из статьи Майкла Холквиста «Услышанная неслышимость: Бахтин и Деррида». Первый исследователь пишет: «Различные социальные структуры порождают различные речевые системы <...>, которые регулируют отбор, производимый в языке, как на синтаксическом, так и на лексическом уровне». Далее Бернштейн выделяет две таких структуры и два, соответствующего этим структурам, языковых кода. В «ограниченном коде», язык в наименьшей степени имеет дело с творчеством, то есть с развитием личности. Вывод из этого делается следующий: «Дети, речевая практика которых руководствуется или управляется этим кодом, совсем не видят в языке мыслительных возможностей, которые заключаются в превращении языка в практическое средство сообщения своеобразного и уникального опыта». Другой основной код, определяющий пользование языком, - Бернштейн называет его «развитым», - способствует формированию таких носителей языка, которые сами в состоянии производить отбор из безграничного числа языковых возможностей и гибко пользоваться этими осознанными возможностями. Речь с «развитым кодом» требует выполнения сложных задач и формируется она в социальных средах где «поощряется не устойчивая иерархия ролей, но скорее автономия индивидуальностей». Последняя цитата в условиях современного коммуникативного пространства, одним из отличительных признаков которого является «сложный, составной характер функционирующих там объектов» [4] возвращает нас в актуальную ситуацию современности.

Второе исследование говорит о некоторых тонкостях в самом обучении языку: «образование получалось в форме администрированной грамматики - набора формальных правил, причем так, что языковые функции субъекта, объекта, предиката и т.д. заучивались механически. Однако порождающая схема этой грамматики <...> так сказать скрывалась от народа. Простым людям передавали правила без какого-либо объяснения их происхождения и стоящей за правилами логики» [4]. Обобщив эти цитаты, можно сказать, что «бытовой (наивный) язык» - это язык практически лишенный творческого потенциала, возможности раскрытия этого потенциала и использования его для решения сложных задач в силу неясной для языкового субъекта логики его (языка) организации. Следовательно, атрибутируя бытовой язык магистранту, а развитый - тьютору выступающему в педагогическом процессе, в том

числе, как «преподаватель», нужно отметить сложность «передачи» (с обязательностью, предполагающей понимание текста) языка и включенных в него структур.

Необходимо также говорить подробнее о позиции носителя языка «тьюторского» подхода (в рамках современной педагогики все более и более действительного); ведь без него невозможно представить себе осознанного присвоения и работы даже над частью языковой структуры. Обратимся к работе В.Б. Кашкина под названием «Бытовая философия языка и языковые контрасты», в которой он говорит, что «наивная картина мира с легкостью «размещает» язык (можно здесь говорить о наивной топологии языка) в книгах и словарях, на магнитной ленте и видеопленке, и т.п. Результаты анкетирования говорят о том, что для наивного пользователя слова, рассматриваемые как вещи, находится «в книгах» (32,6%). Но для проигрывания пленки нужен магнитофон, для чтения текста нужен человек, а понимание того и другого вообще невозможно мыслить без человека, вне его действий. Без действующего языкового субъекта нельзя наблюдать и язык» [5].

Приведенные выше положения доказывают не только важность исследований семиотических построений для современного высшего образования, но и указывают на необходимость уделить внимание проблемы диалога между тьютором и тьюторантом и между преподавателем и студентом (представителей разных языковых кодов). В составе данной проблемы, можно выделить вопрос о норме работы тьютора с семиотическим содержанием, и обеспечить его необходимыми технологиями. В пределе, постановка вопроса о языке тьюторской позиции является ведущей при обеспечении образования тьютора.

В качестве вывода, необходимо сказать о том, что заход на знаковые конструкции и их преобразования в составе тьюторского действия может быть перспективным с точки зрения работы над приемами и техниками картирования. Действие с картой представленное, как совокупность знаков и их значений может позволить инициировать рефлексивное мышление не только у тьютора, но и у тьюторанта. А в целом, на мой взгляд, семиотическое содержание тьюторского образования выступает категорией необходимой в разработке и реализации принципов открытого образования.

Литература:

1. Лотман Ю. М. История и типология русской культуры. СПб.: Искусство – СПб, 2002.
2. Высшее образование для XXI века: VI международная научная конференция. Москва, 19–21 ноября 2009 г. : Доклады и материалы. Секция 6. Высшее образование и мировая культура / отв. ред. Вл. А. Луков, Н. В. Захаров. — М. : Изд- во Моск. гуманит. ун- та, 2009.

3. Лотман Ю.М. Символ в системе культуры // Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. - Т.1 Статьи по семиотике и топологии культуры – Таллин: Александра, 1992.

4. Холквист М. «Услышанная неслышанность: Бахтин и Деррида» / Пер. с англ. В. Махлина // Бахтинский сборник - V. - М.: «Языки русской культуры», 2001.

5. Кашкин В. Б. «Бытовая философия языка и языковые контрасты» // Теоретическая и прикладная лингвистика. - Вып. 3. - Воронеж, 2002

Т.В. Лавриненко

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Школы педагогики, Дальневосточный федеральный университет

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СООБЩЕСТВЕ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Выход России на международное сотрудничество в политической, экономической, культурной областях на новом уровне вызвал интерес к получению образования в нашей стране студенческой молодежи разных стран.

Международные образовательные программы, активно реализующиеся в России в последние десятилетия, создают дальневосточным университетам возможность для вхождения в мировое образовательное пространство. Нарастающий поток студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) в вузы нашего региона способствует развитию глобального информационного и культурного обмена. В связи с этим в Дальневосточном Федеральном университете сегодня формируется поликультурное образовательное пространство и поликультурное сообщество студентов стран АТР.

Процесс вхождения полиэтничной, поликультурной, поликонфессиональной целевой аудитории в иную языковую, этнокультурную и социальную среду сложен.

Приехав в Россию, студенты испытывают культурный шок, вызванный определенной дистанцией между привычной и новой культурами: приходится осваивать не только языковые и другие знаковые нормы, но и традиции русской культуры и образа жизни, необходимые для восприятия поведения людей в социуме [2, 62].

С какими проблемами сталкиваются иностранные студенты в первую очередь?

Это постановка на миграционный учёт, заселение в общежитие, освоение системы общественного транспорта (особенно непростой в г. Владивостоке) при передвижении из кампуса ДВФУ в город для посещения научной библиотеки, учебных корпусов, расположенных за пределами кампуса, магазинов, аптек, банков. Эти проблемы являются универсальными для студентов всего мира. Однако важно учитывать и принципиальные культурные различия, начиная от национальной кухни, заканчивая культурой поведения в обществе, во многом усложняющие процесс адаптации иностранных студентов в российском социуме. Именно на данном этапе включение тьюторского сопровождения иностранных студентов при адаптации их в социальной сфере очень важно и актуально.

Наш опыт работы с иностранными студентами, приехавшими изучать русский язык, получать профессиональное образование в Дальневосточном федеральном университете, показывает, что более серьёзные трудности иностранные студенты испытывают с адаптацией к обучению в вузе. Процесс внедрения в студенческую жизнь вызывает у них стрессовые состояния (он и для российских студентов непрост на этапе вхождения в иную для них систему овладения знаниями и навыками профессиональной деятельности). Зачастую в одной группе обучаются студенты разных стран, поэтому им приходится психологически настраиваться на восприятие не только русской культуры, но и культур других народов. В таком поликультурном сообществе при столкновении с новыми культурными артефактами студенты не чувствуют себя свободными, они пытаются соответствовать этой поликультурной среде, пытаются понять, чего от них ждут, и если не прийти им на помощь, то вынужденный конформизм может спровоцировать агрессию.

Некоторые исследователи относят иностранных студентов к группе риска, отмечая их склонность к девиантному поведению, в том числе и суицидальному, отмечая одной из главных причин такого поведения сложность адаптации именно к образовательному процессу в вузе [1,179].

И.А. Поздняков разработал классификацию специфических проблем иностранных студентов в России [3, с. 164], которые являются типичными и для иностранных студентов ДВФУ (Дальневосточного Федерального университета).

К ним он относит: 1) лингвистические проблемы овладения знаниями и навыками основной деятельности (изучения практического русского языка и прохождения тестирования по русскому языку как иностранному; проблемы изучения языка специальности; понимания

речи преподавателя на занятиях по основным образовательным программам); 2) этнокультурные проблемы межличностного взаимодействия (межкультурная коммуникация: повседневное общение с русскими и другими иностранными студентами; доступность информации на родном языке; питание и употребление алкоголя: адаптация к русской кухне и продуктам питания, доступных в российских магазинах, отсутствие компонентов для приготовления национальной пищи; культурные и физиологические противоречия в традициях употребления спиртного); 3) проблема безопасности и обеспечения жизнедеятельности; 4) финансовые проблемы и проблемы профессиональной самореализации.

Эти проблемы типичны, с ними сталкиваются иностранные студенты, приехавшие учиться в ДВФУ, что подтверждают индивидуальные беседы с ними, опросы, анкетирование, анализ жалоб. На наш взгляд, основной причиной обозначенных проблем являются культурные различия и утрата привычных социальных связей.

Многоаспектность выявленной проблематики требует от ДВФУ решения очень важного вопроса: эффективного педагогического сопровождения иностранных студентов (изучающих русский язык, слушателей программ довузовской подготовки, студентов основных образовательных программ, магистрантов, аспирантов). На наш взгляд, решение этих проблем возможно через включение тьюторского сопровождения иностранных студентов в социальной сфере.

Первые шаги в этом направлении осуществлены выпускниками и студентами магистратуры при кафедре теории и методики профессионального образования (ТМПО) Школы педагогики ДВФУ по направлению 050400.68 «Психолого- педагогическое образование».

Так, студенты магистерской программы «Тьюторское сопровождение в образовании» работали с иностранными студентами, обучающимися на различных образовательных программах в ДВФУ, по адаптации их в социуме. Применив методы анкетирования и включённого наблюдения, студенты-тьюторы выявили трудности адаптации иностранных студентов. При проведении опросов были выявлены позитивно и негативно оцениваемые стороны российского социума. Уже само это действие тьюторов явилось фактором снятия стресса у иностранных студентов, поскольку они увидели искреннюю заинтересованность к себе и желание тьюторов помочь им освоиться в непривычных социо- культурных условиях.

Перед самими тьюторами при сопровождении иностранных студентов в социальной сфере открылись особенности этой деятельности: необходимость выявления специфики процесса адаптации

студентов из стран АТР, особенно китайских студентов, поскольку их преобладающее большинство поступает ежегодно в ДВФУ. Система школьного и семейного воспитания в Китае сконцентрирована на развитии «коллективного я», характеризуемого конформностью в отношении групповых норм, подчинением старшим в группе, устойчивостью и последовательностью поведения в разное время и в различных ситуациях. Воспитание и национальные особенности китайских студентов значительно влияют на поведение и смысложизненные ориентации на этапе студенчества, поэтому их важно учитывать тьюторам не только в период адаптации к жизни в России, но и к новой для них системе обучения.

Таким образом, для того чтобы эффективно осуществлять тьюторскую деятельность по сопровождению иностранных студентов в условиях поликультурного социума, тьютору необходимо овладение поликультурной компетенцией, включающей формирование им поликультурных качеств (толерантность, эмпатия), ценностных ориентаций, мотивационных установок, расширение знаний об истории и культуре, обычаях и традициях народов стран АТР, формирование умения сочетать национальную самоидентификацию с уважением к иной культуре, набирать опыт позитивного взаимодействия с представителями различных культур, осознавать поликультурность социума.

Деятельность тьютора строится на принципах открытости, вариативности, непрерывности, гибкости, индивидуального подхода, индивидуализации. На наш взгляд, тьюторское сопровождение иностранных студентов в социуме дополняет каждый из принципов поликультурным содержанием.

Литература:

1. Wilton L., Constantine M.G. Length of residence cultural adjustment difficulties, and psychological distress symptoms in Asian and Latin- American international college students // *Jornal of College Counseling*. 2003. Vol. 6. P. 177- 186.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
3. Поздняков И.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения / И.А. Поздняков. // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, 2010. № 121. – С. 161- 166.

А.В. Липкина
*студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере
образования», Московский педагогический государственный
университет*

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОТРУДНИКОВ КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ, ПРОХОДЯЩИХ ЕЖЕГОДНУЮ ОЦЕНКУ ЭФФЕКТИВНОСТИ

В современном обществе меняется отношение бизнеса к персоналу, у корпораций растёт потребность в индивидуализации профессиональных целей и задач сотрудников в корреляции со стратегией компании для увеличения эффективности использования человеческих ресурсов как основной движущей силы развития бизнеса. Также растёт внимание к бизнес образованию как к пространству реализации индивидуальных запросов в сфере профессионального развития.

Профессиональное развитие сотрудников есть становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, инструмент самореализации в профессии, подразумевающий активное качественное преобразование своего внутреннего содержания [1, с.63].

Профессиональное развитие относится ко всем сферам деятельности: от производства и торговли до транспорта или образования. Оно является нормой современного общества, образом жизни, стилем индивидуального движения, но никак не формальной должностной обязанностью.

Определяющим моментом специфичности профессионального развития сотрудников в условиях крупной коммерческой организации является безусловная подчинённость любого образовательного процесса в рамках компании бизнес- результату. Соответственно, работодатель, а в данном случае коммерческая корпорация, способствуя развитию персонала, решает конкретные задачи организации и обеспечивает формирование управленческого персонала, его адаптацию в организации, внедрение нововведений и овладение знаниями, необходимыми для оптимизации бизнес процессов и достижения наивысшего операционного результата.

Что касается работника, то за счёт профессионального развития в рамках конкретной организации, он поддерживает на должном уровне и повышает свою квалификацию, приобретает профессиональные знания,

связанные со сферой его непосредственной профессиональной деятельности, развивает способности и обретает возможность проектирования шагов карьерного развития и дальнейшего продвижения.

Говоря о современных тенденциях профессионального развития сотрудников в крупных организациях, необходимо отметить, что возрастающее значение профессионального развития сотрудников крупных организаций и значительное усиление потребности в его качественной организации, сопровождении и оценке результативности в последние годы привели к тому, что ведущие компании расширяют департаменты обучения и развития персонала, привлекают внешние ресурсы: наёмных специалистов, провайдеров онлайн систем и т.п. Однако все вышеперечисленные действия зачастую являются единичными мерами, не имеющими целостности и последовательности.

Оценка персонала как элемент развития персонала является неотъемлемой частью постоянного мониторинга основных параметров работы организации, который позволяет дать представление об уровне развития компании и спрогнозировать намеченные в планах результаты работы, что является в свою очередь обязательным и необходимым условием успешного функционирования любой организации.

Оценка персонала применяется для выявления не только профессиональных, но и личных качеств сотрудников (уровня их коммуникабельности, способности взаимодействия в команде и др.).

Применение коммерческими компаниями инструмента ежегодной оценки эффективности персонала, состоящего из следующих этапов: определение глобальных бизнес целей и командных установок для компании, постановка целей и установок, обязательная промежуточная оценка результатов, ежегодная оценка эффективности и анализ результатов эффективности работы, призвано реализовать:

- возможность планирования профессионального обучения;
- возможность планирования профессионального развития и карьеры;
- положительное воздействие на мотивацию сотрудников.

Однако реализация данных задач не происходит автоматически при применении инструмента ежегодной оценки эффективности персонала, они реализуются при выполнении ряда дополнительных условий:

1. Система оценки и, самое главное, фактическая оценка работы сотрудников должны быть максимально объективны и восприниматься сотрудниками как объективные. Для придания объективности системе оценки ее критерии должны быть открытыми и понятными сотрудникам.

2. Принятие сотрудниками системы оценки и их активное участие в процессе оценки.

3. Постановка целей и задач сотрудниками должна происходить как осмысленный процесс, при котором субъектом постановки выступает сам сотрудник, отталкиваясь от глобальных целей компании, но на основании собственной включённости в производственные процессы.

4. Результаты оценки должны быть конфиденциальными, т.е. известными только сотруднику, его руководителю, отделу человеческих ресурсов.

5. Оценка сотрудников должна иметь продолжение, которое будет воплощаться в планах по восполнению пробелов в профессиональных знаниях или отработке специальных навыков для повышения своей результативности в работе и т.д., то есть в планах по корректировке существующей ситуации и приближению к образу желаемого будущего.

Таким образом, для использования инструмента ежегодной оценки эффективности персонала во всём объёме и реализации его возможностей в полноте, необходима реализация всех выше перечисленных условий. Самому работнику, не выходя из рамок рабочего процесса, довольно сложно принять субъектную позицию при поставке своих целей и воспринимать данный инструмент как возможность развития при наличии предписаний должностной инструкции и фиксируемых оцениваемых результатов. Отойти от формального восприятия данного инструмента как обязательного к исполнению задания, назначенного руководителем, видится также очень сложной задачей для самого сотрудника.

Из вышеизложенного следует, что процедура оценки эффективности персонала в коммерческой организации, используемая в том числе в целях профессионального развития сотрудников, замыкаясь в рабочей среде, не имея дополнительного разворота и выхода, выполняет исключительно формальную функцию и не используется как инструмент личностного и профессионального роста сотрудников, соответственно, ресурсы компании используются неэффективно и не приносят необходимого результата.

В этой связи возник вопрос об усовершенствовании реализации инструмента ежегодной оценки эффективности персонала для того, чтобы его применение приносило необходимые компании и сотрудникам результаты. Для реализации этой задачи видится необходимым обеспечение профессионального сопровождения сотрудников компании в процессе ежегодной оценки эффективности персонала для того, чтобы поспособствовать неформальному осмыслению сотрудниками своих личных целей во взаимодействии с целями компании, объективированию

позиции сотрудника, позитивному влиянию на реализацию задач компании за счёт субъектной включённости сотрудника.

В связи с тем, что в процессе такого сопровождения сотрудник должен выступать субъектом своего профессионального развития и объективировать свою позицию при постановке профессиональных целей, мы полагаем, что применение прямого действия в рамках данного сопровождения видится нецелесообразным.

Таким образом необходимым типом действия для реализации сопровождения сотрудников коммерческих организаций, проходящих ежегодную оценку эффективности, видится посредническое действие, подразумевающее утверждение места индивидуализированной субъективности сотрудников, обустройство поля проб [2].

Посредническое действие в рамках сопровождения сотрудников коммерческих организаций, проходящих ежегодную оценку эффективности, в данном контексте могут реализовывать следующие профессиональные позиции: коуч, психолог, тренер, тьютор.

Исходя из специфичности заказчика сопровождения (коммерческая организация) и особенности запроса (инструмент ежегодной оценки эффективности персонала является стратегическим инструментом, он работает на долгосрочную перспективу), можно сделать вывод о разумности применения именно тьюторского сопровождения сотрудников, проходящих ежегодную оценку эффективности персонала. Так как построение образовательного пространства в рамках коммерческой организации и выход за границы существующего уклада, диктуемого производственной средой, являющиеся специфическим эффектом тьюторского действия, может быть дополнительным усилением подобного сопровождения.

Таким образом, наиболее целесообразным видом сопровождения сотрудников компании в процессе ежегодной оценки эффективности персонала является тьюторское сопровождение.

Тьюторское сопровождение сотрудников коммерческих организаций в процессе ежегодной оценки эффективности персонала состоит в соотнесении содержания и границ имеющегося персонального образовательного пространства тьюторантов в рамках конкретной организации и тех ситуаций (постановка целей, задач и т.д.), в которых тьюторанты обнаруживают себя включёнными/невключёнными, а также работа с запросами на изменение или переоформление своего образовательного пространства в рамках данной организации.

Ожидаемыми результатами тьюторского сопровождения каждого этапа реализации ежегодной оценки эффективности являются: повышение эффективности работы сотрудников по оцениваемым

параметрам за счёт субъектной включённости сотрудников в производственные процессы, в частности в процесс постановки профессиональных целей и задач, повысится оснащённость сотрудников средствами построения профессиональной траектории через работу с личностно-ресурсным картированием.

Литература:

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 176 с.
2. Эльконин Б.Д. Горизонты изучения онтогенеза //Ежегодник гуманитарных исследований. Гл. ред. Б.Д.Эльконин. Том 1. Ижевск: ERGO, 2009 — 176 с.

И.Г. Назарова

тьютор, ЦО №1811 «Измайлово»,

ТЮТОРСТВО СЕГОДНЯ – ОТ ДВИЖЕНИЯ К ПРАКТИКЕ

Позиция тьютора оформляет переход от унифицированной практики образования к построению индивидуальных программ. Чтобы тьюторское движение переросло в практику, необходимо удерживать фокус тьюторского подхода, и наращивать арсенал тьюторских технологий. Можно выделить три принципиальных рода тьюторской практики: свободный тьютор в открытом социуме, тьютор в образовательном учреждении, тьютор в образовательном проекте.

Тьюторское сообщество сегодня находится в стадии интенсивного расширения. С одной стороны, возрастает интерес к профессии тьютора, а с другой, появляется социальный заказ на деятельность тьютора, вплоть до законодательного введения должности в различных образовательных учреждениях. Однако сегодня тьюторство в нашей стране существует скорее в виде движения, поддерживаемого усилиями энтузиастов. Тьюторство пока еще не стало практикой в том смысле, что не сложились воспроизводящиеся за счет профессионализма (а не усилий энтузиастов) образовательные формы, обеспечивающие складывание и реализацию индивидуальных образовательных программ, т.е. достижение целей тьюторской деятельности.

На мой взгляд, для того, чтобы обсуждать формирование практико-сообразной, воспроизводящейся тьюторской деятельности, нельзя сводить её только к совокупности тьюторских технологий, но

необходимо рассматривать её и как реализацию тьюторского подхода, удерживаемого позицией тьютора.

Сможет ли тьюторское движение перерасти в практику, зависит, на мой взгляд, от того, насколько тьюторам удастся существовать между двумя полюсами: одновременно и удерживать фокус тьюторского подхода, и наращивать арсенал тьюторских технологий. Если тьюторская позиция и тьюторский подход не будут обеспечены тьюторскими технологиями, то они окажутся не практикосообразными. Такая ситуация может привести к дискредитации позиции тьютора. Если же сводить тьюторскую деятельность только к техникам и технологиям, то тьюторство рискует никогда не стать тьюторской практикой.

Таким образом, с моей точки зрения, центр тяжести в складывании и оформлении тьюторской практики и тьюторской деятельности лежит не в плоскости тьюторских технологий, а зависит от удержания позиции тьютора. Тьюторская позиция во многом определяется местом, которое тьютор занимает в социуме, и не может быть задана единожды и однозначно. Тьюторская позиция это всегда результат самоопределения в конкретной ситуации. Отношения, в которые тьютор вступает с другими участниками ситуации, влияют на цели и задачи, которые он ставит, задают требования к выбору тех или иных стратегий и тактик действия, предъявляют требования к его технологическому оснащению и определяют выбор наиболее адекватных ситуации средств тьюторской деятельности.

Поскольку позиция определяется местом в социуме, я считаю неэффективным строить типологию тьюторских практик по уровням образования, либо типам образовательных учреждений. На мой взгляд, в качестве исходной рамки для выделения родов тьюторства целесообразнее выделить именно типы социальных ситуаций, в которых может оказаться тьютор, и специфику кооперативных отношений, в которые он вынужден вступать. Тогда можно выделить три принципиальных рода тьюторской позиции: свободный тьютор в открытом социуме, тьютор в образовательном учреждении, тьютор в образовательном проекте. И только внутри этих групп целесообразно рассматривать специфику работы в зависимости от возраста, уровня образования или типа учреждения. Рассмотрим основные требования к складыванию тьюторской практики в каждом из этих случаев.

Тьютор в открытом социуме

Сегодня появляется все больше тьюторов, готовых работать в одиночку и выходящих в открытый социум с предложением тьюторских услуг. Как правило, на такой шаг решаются уверенные в себе тьюторы: либо наиболее опытные, стоявшие у основания тьюторского движения,

либо недавно вошедшие в движение, но амбициозные и чувствующие себя достаточно оснащенными технологически. В этом случае возможны два варианта выхода к практике.

1) Тьюторство оформляется как индивидуальная услуга по сопровождению ребенка или студента в ответ на запрос (родителя, студента). Для такого тьютора очень важно найти свое место на рынке всевозможных услуг и удержаться в рамках тьюторского подхода. В каких показателях и каких различиях тьюторская услуга должна быть описана и представлена для заказчика? Не заставлять же родителя читать стандарт тьюторской деятельности! Кроме содержания работы, тьютор, работающий по заказу, должен иметь четкие представления о результатах своей работы. Например, может ли считаться результатом работы тьютора повышение успеваемости школьника? А преодоление страха отвечать на уроке? А налаживание контактов со сверстниками? А выбор профиля в школе или выбор профессии? Выбор кружка дополнительного образования? А повышение учебной мотивации? И так далее, и так далее. Скорее всего, в ситуации индивидуального заказа вообще невозможно однозначно ответить на вопрос о результате и необходимо строить вариативный список. Тем более становится актуальным различение тьюторской услуги с близкими видами услуг: психолога, психотерапевта, няни, гувернантки, репетитора. Конечно, каждый из этих специалистов может иметь тьюторские компетенции, но все же содержание именно тьюторской услуги должно быть выделено в чистоте. И, конечно, работа такого тьютора требует определенной технологической оснащенности, ему будет очень важна оснащенность по антропологическому и осведомленность по социальному векторам действия. А еще возникает необходимость приобретения менеджеральных компетенций, т.к. привлечение клиентов в этом случае является его собственной задачей.

2) Другая стратегия действий тьютора - одиночки — это предложение интенсивных форм взаимодействия, как правило, с группой тьюторантов по типу консультаций или по типу тренингов. По традиции, сложившейся в сообществе эту форму работы называют тьюториалами. Тогда необходимо различить тьюториалы от всевозможных модных сегодня тренингов, типа тренингов личностного роста, психотерапевтических групп различного толка, тренингов лидерства и т.п. Для такого тьютора, как и в предыдущем случае, будет важно удержаться в рамках тьюторского подхода. Ему будет сверхактуальна оснащенность по антропологическому вектору действия. И поскольку тьютору тоже предстоит самостоятельно решать задачу по привлечению клиентов, необходимо иметь для этого дополнительные компетентности.

Тьютор на должности в образовательном учреждении. На первый взгляд, может показаться, что это самое перспективное направление становления тьюторской практики. Однако это самое проблемное направление. Дело в том, что классно-урочная система как технология организации учебного процесса исходно предназначалась для решения задачи прямо противоположной задачам открытости и индивидуализации. Классно-урочная система создавалась и использовалась для обеспечения сохранения общности и универсализации образования. Поэтому именно классно-урочная система сегодня служит самым мощным ограничителем в деле индивидуализации и открытости образования. Поэтому попытки осуществить тьюторское действие и встроить тьюторскую технологию в образовательных системах, исходно созданных вне тьюторского подхода, встречают мощное сопротивление, они представляют угрозу разрушения системы. Если же образовательному учреждению удастся сохранить традиционные принципы организации учебного процесса, то границы тьюторской деятельности будут неизбежно размываться, а тьюторское действие выхолащиваться. Следовательно, для того, чтобы позиция тьютора не отторгалась учреждением и не разрушала школу, сама школа должна изменяться, становиться открытой образовательной структурой и начинать решать задачи индивидуализации (именно это и предполагает тьюторский подход). Тогда она неизбежно будет выходить за рамки классно-урочной системы. И тьютор в этой ситуации будет вынужден, прежде всего, заниматься проектированием развития образовательной системы, запускать соответствующие проекты. И только потом станет уместным осуществление непосредственного тьюторского действия. В этой ситуации очень значимой становится проектная компетентность тьютора. Поэтому не случайно почти любой рассказ о тьюторстве в отношении школьников начинается с описания нетрадиционных форм организации образовательного процесса и применения новых технологий. Для того, чтобы тьюторское действие было востребовано и органично вписывалось в образовательное пространство, приходится разрабатывать оригинальные учебные программы, использовать иные, чем урок, формы организации работы школьников и создавать иные, чем класс, формы образовательных сообществ. Какие же сегодня существуют направления становления тьюторской практики в школе?

Учитель-предметник с тьюторскими компетенциями. Если учитель-предметник хочет в рамках преподавания своего предмета осуществлять тьюторскую деятельность, то он не может ограничиваться традиционными программами. Он должен будет разрабатывать

оригинальные программы, дающие ученикам целостное представление о предмете и, с одной стороны, предусматривающие пространство для обнаружения интереса школьника и его собственного целеполагания, а с другой стороны, имеющие нелинейную логику разворачивания содержания, позволяющую двигаться ученикам по индивидуальным траекториям. В этом варианте для тьюторского действия становится очень важным предметный вектор. Такой учитель должен владеть не только разнообразными методами преподавания предмета, но и освоить арсенал собственно тьюторских технологий взаимодействия с учеником-тьюторантом, обеспечивающих работу с познавательным интересом и образовательным запросом школьника. Работу такого учителя необходимо отличать от углубленного изучения предмета, так как в этом случае акцент делается не на углубление в предмет, а на нахождение для каждого ученика своего ракурса в изучении предмета.

Классный руководитель с тьюторскими компетенциями. С моей точки зрения, главной задачей для такого классного руководителя будет складывание образовательной программы для класса, обеспечивающей формирование познавательного интереса и образовательного запроса и работу с родителями по созданию условий для их удовлетворения. И это не только учебный план в рамках школы плюс программа внеклассных мероприятий, но и максимальное задействование внешкольного пространства. На первый план тьюторского действия в этом случае будут выходить антропологический и социальный вектора. А в качестве тьюторских компетенций становятся важными коммуникативная и проектная.

Выделенный тьютор: либо свободный, либо в составе тьюторской службы (наподобие психологической службы). Такая позиция тьютора предъявляет самые жесткие требования к удержанию тьюторского подхода и использованию его для анализа ситуации и самоопределения. Если этот шаг в деятельности тьютора пропустить, то его работа будет сведена к выполнению различных поручений администрации, например: подтягивание отстающих, проведение различных внеклассных мероприятий, написание всевозможных отчетов. Тьютору в этой позиции важнее всего различиться с психологом. На мой взгляд, на первый план для такого тьютора выйдет задача реорганизации школьного пространства и самыми главными будут компетенции, обеспечивающие анализ ситуации, самоопределение и социально-педагогическое проектирование.

Несмотря на трудности вхождения тьютора в образовательное учреждение, для этого есть и благоприятные условия. Сложившаяся в нашей стране ситуация и законодательство в области образования,

введение ФГОС нового поколения предполагают не ожидание спущенной сверху единой новой технологии, а предоставляют большую свободу самим педагогическим коллективам. Желание школы соответствовать новому общественному запросу и готовность отвечать вызову времени стимулируют активный поиск новых образовательных технологий.

Таким образом, в практике образования сегодня возникают разнообразные новации. И тут тьютор может выступить в качестве фасилитатора и дополнительного ресурса. Ведь самыми жизнеспособными оказываются те проекты, которые, отвечая вызову времени, предполагают открытость и индивидуализацию.

Что же произойдет с образовательными учреждениями? Появятся разнообразные новые виды образовательных учреждений. В школах будет реализовываться многообразие различных технологий (и среди них и классно-урочная, но как одна из), сложатся неурочные формы организации учебной деятельности. При этом в зависимости от особенностей контингента, запросов родителей, устремлений педагогов и других параметров ситуации в каждой школе это многообразие будет складываться в свою, особую систему, и позиция тьютора найдет в ней свое собственное место.

Следующий вектор выращивания тьюторской практики заключается в проектировании на основании тьюторского подхода особых образовательных форм, изначально предусматривающих решение тьюторских задач. В этот фокус могут выходить как свободные тьюторы из социального пространства, так и тьюторы, работающие в образовательных учреждениях. Конечно, особого внимания заслуживают целостные проекты образовательных учреждений, построенные на основании тьюторского подхода, соответствующие принципам открытости и индивидуализации. Можно назвать единицы школ, которые пробуют реализовывать тьюторский подход в организации фрагментов образовательного процесса, предполагающих коллективное участие педагогов, не сводимый к деятельности отдельного учителя. С моей точки зрения, эти проекты заслуживают тщательного описания и особого внимания тьюторского сообщества. Но чаще всего такого рода проекты реализуются в пространстве дополнительного образования.

Особенностью участия тьютора в таких образовательных проектах является его включение на этапе проектирования и, в силу этого, с самого начала - определенная кооперация с другими педагогическими позициями.

Рассмотрим особенности образовательного проекта «Детско-взрослая академия» (ДВА), признанного тьюторской практикой

(экспертиза была проведена на Черноморском университете тьюторства летом 2013 года). И на его примере выделим характерные черты тьюторской практики подобного рода.

ДВА существует в виде выездного образовательного лагеря в каникулярное время. Участие в ДВА добровольное. ДВА представляет собой организацию коллективной работы школьников и взрослых по пониманию сложных текстов (поэтических, философских, культурологических). ДВА использует принципиально новую образовательную технологию, направленную не на передачу знаний, а на формирование способности ориентироваться в мире знаний и самоопределяться в плане мировоззрения. В ДВА мы детей не учим в традиционном понимании слова «учить». У нас нет задачи «пройти» материал. Дети ничего не должны делать. Мы не ставим оценок. А критерием успешности является получение участниками удовольствия от текста и от работы. Удовольствие же вещь субъективная и потому не измеряемая извне, но всегда очевидная самим участникам.

Однако вышесказанное не означает, что дети в ДВА ничему не учатся, что нам все равно с каким материалом работать, а сам процесс работы никак не организован. Дети в процессе работы учатся достаточно сложным методам анализа различных текстов. Работа носит коллективный характер и предполагает необходимость выполнения различных функций: выдвижение идей, их критика, схематизация, организация коммуникации, фиксация хода работы, сборка результатов обсуждения, подготовка презентации к выступлению на пленаре, выступление на пленаре, и др. Участники группы могут как брать на себя какую-то функцию на протяжении всей игры, так и менять её по ходу. Поэтому они учатся взаимодействию с людьми разного возраста (ровесниками, старшими, младшими), и имеющими различный уровень компетенции. Учатся организовывать групповую работу. Учатся строить различные формы коммуникации. Учатся выступать перед большой аудиторией. Учатся предъявлять и отстаивать результаты своей работы и учатся менять свою точку зрения. Каждый ребенок по-своему продвигается в освоении коммуникативных способностей, собственно мыслительных приемов, различных способов анализа текста и в рамках общего пространства движется по индивидуальной образовательной траектории. Да и много ещё чему учатся, но каждый своему, в соответствии со своими задачами и своей зоной ближайшего развития. Таким образом, самым главным в ДВА оказывается не научение, а формирование и реализация познавательных интересов образовательных запросов, а в конечном счете – формирование собственного образа.

Дополнительные возможности для выстраивания новых векторов формирования собственного образа дает разновозрастность участников. Это передача важных традиций и ценностей: ценности интеллектуального труда, ценность другого человека, уважение собственного мнения, уважение критики, достойный стиль взаимодействия, возможность спорить со взрослым. Разновозрастный состав ДВА дает возможность учиться не у педагогов, а у старших школьников. Разновозрастность стимулирует рефлексию, позволяет организовать наставничество – учение предстает в другом свете, когда сам учишь.

Большое значение в технологии мы придаем игровому характеру действия. Именно в игре человек создает и обретает свой личный образ. Принципиальные моменты игры, которые мы стремимся сохранить в ДВА: имитация, возможность совершать пробующие действия без страха ошибки, очевидность результативности для самих участников игры (а не зависимость от внешней оценки), свобода входа и выхода.

Принципиальным моментом образовательной технологии, обеспечивающим возможность движения участников по индивидуальным образовательным траекториям, становится разноуровневая организация материала и нелинейная логика разворачивания содержания. Например, на летней сессии ДВА в 2012 году в качестве материала для осмысления детям были предложены: античная культура, представленная древнегреческой мифологией; текст Ф.Ницше как один из вариантов осмысления античной культуры; поэтические тексты, как имеющие преемственность с античной культурой. Нелинейность разворачивания содержания заключалась в том, что участники могли двигаться в любом порядке и темпе, в зависимости от того, в чем заключалась для них точка зацепки, соприкосновения с материалом, а также предполагается привлечение нового материала.

Большое значение теперь мы придаем наличию пространства для демонстрации как групповых, так и индивидуальных достижений и определению возможных продолжений. Например, на той же ДВА было организовано специальное выступление одной из групп, которая не захотела читать Ницше и стихотворения, а продолжала работать с другими мифами и получила неожиданные результаты. В своем выступлении шестиклассник Иван К. сказал, что они сделали открытие: уровень развития общества мы сегодня оцениваем по уровню технического прогресса, а древние греки оценивали его по уровню достоинств человека. На мой взгляд, это замечательное достижение, которое вряд ли даже заметил учитель - предметник, но которое для

тьютора является очень значимым результатом. Во-первых, открытия детей в мировоззренческом уровне это и есть то, ради чего строится вся Детско-взрослая академия, это и есть шаг в складывании собственного образа. Именно открытия, сделанные самими детьми, а не тот вывод, к которому их старались подвести взрослые. Во-вторых, в этой фиксации обнаруживается детский интерес и запрос на образовательную программу с примерным названием «Как представляли достоинства человека в различных культурах и эпохах, и как представляем их мы сейчас» или «Подходы к оценке развития общества в разных культурах и эпохах». А дальше остается уже один шаг к построению собственной образовательной программы.

В подобных образовательных проектах тьютору нужно будет подбирать технологии под конкретные педагогические задачи. Например, в нашем случае это: организация входа в сессию, фиксация точек обнаружения собственного интереса и помощь в постановке образовательных задач, организация индивидуального выхода из сессии, оформление продолжения работ за рамками сессии ДВА в виде образовательных проектов и их сопровождение. Такой тьютор должен владеть богатым инструментарием и быть способным находить наиболее адекватные способы действия. Другая особенность тьюторской деятельности в подобных ситуациях заключается в том, что она может быть коллективно распределенной, а не закрепляться за отдельным человеком.

В итоге анализа тьюторской практики ДВА можно выделить следующие характеристики, обеспечивающие открытость образовательного пространства и возможность складывания и реализации индивидуальных образовательных программ:

1. Цели выходят за рамки обучения.
2. Коллективный характер работы, разновозрастность.
3. Большой удельный вес самоорганизации детей.
4. Разноуровневая организация материала.
5. Нелинейная логика разворачивания содержания.
6. Широкое применение игровой формы действия.
7. Специальная организация демонстрации достижений.

Я не претендую на то, что список этих характеристик является необходимым и достаточным. Скорее это описание нужно рассматривать как заявку на сравнительный анализ тьюторских практик, существующих в виде коллективных образовательных проектов и построение инварианта тьюторской деятельности в них. Я только хочу подчеркнуть, что, с моей точки зрения, такие проекты являются наиболее обустроенными для полноценного включения тьютора.

Особое место среди образовательных проектов, выстраиваемых из тьюторского подхода, занимают проекты с использованием ИКТ-технологий, как правило, направленные на складывание социальных сетей. Для них будет актуальным определение специфики своей сети в отличие от всевозможных родительских и профессиональных сетей. А для тьюторов становится необходимой проектная и ИКТ- компетенции.

Я описала возможные векторы в выращивании тьюторских практик. Еще раз подчеркну необходимость удерживания полюсов тьюторского подхода и тьюторских технологий. Тьюторский подход обеспечивает осмысление ситуации и адекватную постановку целей (он же задаёт требования к формам коммуникации) и только тогда тьюторские технологии обеспечивают результативность действия. К сожалению, формат сборника не позволяет представить все вышеописанное в виде карты тьюторских практик. Но такая карта может быть легко нарисована и послужить основанием для разработки вариативных программ подготовки тьюторов.

Г.С. Перевощикова

*зам. директора института по воспитательной работе,
Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ*

РОЛЬ ТЬЮТОРОВ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ- ПЕРВОКУРСНИКАМИ ПО СОЗДАНИЮ И ПОДДЕРЖАНИЮ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ВУЗЕ

Содержание воспитательной деятельности тьютора в вузе по психолого-педагогическому сопровождению студентов на начальном этапе обучения в вузе. Реализация тьюторами принципов создания и поддержания развивающей среды в вузе. Эффективное использование диагностического метода и метода наблюдения.

Воспитательная деятельность в Институте психологии им. Л.С. Выготского РГГУ отражает специфический способ организации воспитательного процесса в вузе и использование воспитательных (социокультурных) возможностей университетской среды.

Воспитательная работа непосредственно влияет на создание социально-культурной среды вуза и является важнейшей составной частью вузовского образовательного процесса. Значительная роль в организации данного процесса отводится тьюторам, которые осуществляют психолого-педагогическое сопровождение студентов-первокурсников и реализуют цель воспитательной деятельности в вузе,

осуществляя поддержку процесса профессионального саморазвития и гражданского становления студентов, помогая им в проявлении возможностей творческой самореализации в процессе учебной и внеучебной деятельности.

По мысли Л.С. Выготского, для того, чтобы человек развивался, его надо обучать, а подлинное обучение, в психологическом смысле этого слова, предполагает активное общение и того, кто обучает, и тех, кто обучается, между собой. Речь идет о главном принципе построения развивающей образовательной среды - создании условий для полноценного общения и взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Отношения, которые складываются в результате взаимодействия тьютора со студентами, можно рассматривать как определенную среду, позволяющую найти новые пути решения проблем и затруднений, возникающих у студентов в период адаптации к вузовской среде. Очень важно в этот период помочь наладить между студентами отношения взаимной терпимости, сотрудничества, заботы, поддержки и исключить отношения превосходства, подавления и подчинения.

Учитывая, что в нашем институте в качестве тьюторов работают профессиональные психологи, то в ходе общения используются самые разные формы отношений. Смысл вида помощи, когда студент может быть выслушан и понят, заключается в оказании необходимой поддержки и защиты. Не менее важным для студента является быть оцененным и при этом также получить поддержку. В соответствии с потребностями студентов, тьютор, разделяя чувства своих подопечных, строит такие отношения, при которых у студентов происходит снижение напряжения и беспокойства. Структура отношений старшего наставника и студентов может включать эмоциональные разгрузки, руководство, поддержку или одобрение. В ходе индивидуальной работы со студентами процесс помощи заключается и в раскрытии индивидуальных ресурсов студента, который, в силу определенных причин, не в состоянии самостоятельно реализовать свои потребности. Это может привести к осложнению его социального функционирования. Индивидуальное взаимодействие тьютора со студентами в этом случае бывает направлено на развитие у студентов способностей «самостоятельно решать проблемы».

Продуктивное общение студентов между собой и с преподавателями – залог, прежде всего, успешной учебы и, конечно же, личного психологического самочувствия, от которого зависит положение человека в семье и в социуме в широком смысле слова. В Институте психологии им. Л.С. Выготского РГГУ оно начинается на первом

совместном выезде первокурсников - адаптационном тренинге. В течение четырех дней создаются условия для того, чтобы пришедшие учиться студенты познакомились друг с другом, старшекурсниками, тьюторами, деканами и другими преподавателями вуза, а также за короткий срок получили знания и навыки продуктивного общения. Тьюторы отвечают за проведение в самом начале учебного года адаптационного тренинга.

Обязательным элементом среды в вузе является профессионально ориентированная воспитательная деятельность, осуществляемая в институте психологии через определенные формы работы тьютора на уровне не только студента, но и студенческой группы, студенческих объединений и организаций, студенческих сообществ по интересам, факультета и университета.

Создание прочной психологической основы для формирования у студентов профессионального самосознания, является другим важным принципом построения развивающей среды. Становление профессионального самосознания связано с наличием устойчивого образа профессии, в формировании которого важную роль играет практика.

Начиная практику задолго до возникновения профессиональной практики (и в ходе самой практики), с одной стороны, создаются условия для возникновения образа профессии, а с другой, большое значение имеет помощь в реализации сначала собственной личностной позиции, а затем ее рефлексии.

С этой целью в нашем институте проводятся дисциплины на первых курсах, где студенты играют в практическую деятельность. Кроме того, в игре в практику все можно исправить и сыграть свою деятельность и ее результат по- иному. Одним из таких предметов на первом курсе является психологический театр, который, как правило, ведет тьютор группы.

С этой точки зрения, создание первого образа профессии психолога формируется во время выездного адаптационного тренинга первокурсников, который и является именно такой игрой в практику, где во время специальных тренингов, которые проводят тьюторы и другие преподаватели вуза, первокурсников знакомят с азами психологической деятельности. Студентами проигрываются самые разные профессиональные ситуации, с которыми сможет встретиться психолог в своей повседневной деятельности. Студенты-старшекурсники здесь осуществляют роль помощников тьюторов, а также функцию инструкторов студенческих групп, в обязанность которых входит проведение тренингов на знакомство и командообразование. Для них адаптационный тренинг – это психолого-педагогическая практика

применения профессиональных знаний, где разводятся профессиональная и личностная позиция. Студенты – инструкторы из числа студенческого актива, после окончания выездного тренинга, являясь для первокурсниками референтными личностями, в течение года осуществляют их поддержку, реально выступая в роли студенческих наставников (волонтеров) и реальных помощников для тьюторов, между которыми продолжают поддерживаться сотрудничество отношения.

Формирование профессионального сознания, являясь результатом воспитательной деятельности в институте психологии по развитию социально-культурных качеств в условиях получения профессионального образования, является также показателем сформированности психологического новообразования, соответствующего взрослой личности. Учитывая, что у значительной части студентов существует проблема, связанная с несоответствием психологического и паспортного возраста, то воспитательная деятельность в вузе способствует коррекции психологического возраста студентов, направленной на формирование профессионального сознания у будущих психологов. В этой связи тьюторы стараются не работать «вслепую», а опираются в своей работе на диагностический метод и метод наблюдения.

Чтобы быть готовыми решать проблемы личностного развития студентов и на этой основе формировать у них профессиональное самосознание, необходимо иметь четкие представления о личностной зрелости студентов. Результаты методики Розенцвейга, например, позволяют определить заранее типовые проявления эмоциональных поведенческих реакций студентов во время фрустрирующих ситуаций разного типа - реакция с фиксацией на препятствии, с фиксацией на самозащите и реакция на удовлетворение потребности, чтобы в дальнейшем это учитывать в непосредственной работе со студентами. Из трех типов реакций самым продуктивным является тип реакции на удовлетворение потребностей, так как ответ испытуемого сосредоточен на разрешение фрустрирующей ситуации («что делать?»). Такой тип реакции говорит о том, что субъект готов взять на себя ответственность. Систематическое проявление подобной реакции у студента, может говорить о том, что перед нами - зрелая взрослая личность. Периодическое проявление самого непродуктивного типа реакции - реакции с фиксацией на препятствие («что случилось?»), говорит о проявлении личностной незрелости. «Промежуточным» является тип реакции с фиксацией на самозащите («кто виноват?»). Зная заранее о формах типовых формах проявления эмоциональных поведенческих реакций студентов во время фрустрирующих ситуаций, тьютор сможет

более профессионально выстраивать взаимодействие со студентами и оказать серьезную помощь преподавателям, работающим с первокурсниками. Опытные тьюторы используют данные критерии в своей повседневной деятельности со студентами. Учитывая, что вся воспитательная работа на первом курсе со студентами подчинена решению задачи адаптации студентов к вузовской среде, очень важно тьютору в короткие сроки определить и уровень социальной адаптации испытуемого к своему окружению, что также позволяет сделать тест Розенцвейга, с помощью которого можно определить показатель групповой конформности.

В практике воспитательной работы со студентами в Институте психологии им. Л.С. Выготского, помимо теста Розенцвейга, используются методики по определению психологического возраста студентов, различные опросники, нацеленные на выявление осознанного отношения к общественной и научной студенческой деятельности, а также постоянно исследуется воспитательная (развивающая) вузовская среда. На протяжении многих лет в институте проводится мониторинг активности студентов для накопления необходимой информации с целью профессиональной организации воспитательного процесса со студентами. В основе проведения мониторинга проявления активности студентов, со стороны тьюторов используется диагностический метод и метод наблюдения.

Организация воспитательной работы в вузе, с использованием диагностического метода и метода наблюдения, позволяет тьюторам профессионально организовывать воспитательный процесс со студентами: предоставлять им возможности для проявления неслучайной активности, направленной на удовлетворение потребностей, а также создавать необходимые условия для формирования личностной зрелости студентов. Это предполагает хорошо развитые у студентов рефлексивные способности, адекватное реагирование в ситуации фрустрации, развитие воли, развитой самооценки и самоконтроля, которые необходимы в ситуации постановки цели и принятия решения, что само по себе, является процессом самовоспитания. А участие в диагностической работе будущих психологов из числа студенческого актива, которые очень часто по собственной инициативе выступают в роли студенческих тьюторов (волонтеров), является, с одной стороны, эффективным воспитательным средством, а с другой, способствует развитию профессиональных навыков студентов.

Таким образом, тьюторы, осуществляя психолого- педагогическое сопровождение студентов-первокурсников, вносят свой неоценимый вклад в создание и поддержание развивающей среды в вузе, тем самым

создают условия для полноценного общения, взаимодействия участников образовательного процесса и созданию прочной психологической основы для формирования у студентов профессионального самосознания. Тьюторы вуза в воспитательной работе со студентами руководствуются принципом «Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие».

Т.А. Портнова

студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет

ТЕХНОЛОГИЯ ТЬЮТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ПРИНЯТИЮ РЕШЕНИЙ

«Тьюторство – это награда, когда ты знаешь, что изменил мир ребенка, и изменение, произведенное тобой, имеет непреходящую ценность для ребенка и общества»

Volunteer Reading Tutor Training Handbook, Washington Office of Superintendent of Public Instruction

Термин «тьютор» в переводе с английского означает «наставник» и впервые стал употребляться в Оксфорде и Кембридже. В английских университетах тьютор служил посредником между профессорами и студентами, отвечая за составление индивидуального плана обучения, подготовку к экзаменам и т.п. Обучение в английских университетах давало возможность выбирать курсы и профессоров, поэтому еще одной задачей тьютора было содействие учащимся в выборе предметов и учителей, работа с которыми наиболее соответствовала бы интересам и желаниям студента. Тьюторы также проводили занятия индивидуально или в малых группах, помогая студентам усвоить полученные знания или углубить их, обсуждая различные моральные и нравственные проблемы, содействуя в построении своего собственного мировоззрения и т.д. [1].

В настоящее время тьюторство широко распространено в университетах Европы и США. Тьюторами нередко становятся хорошо успевающие студенты старших курсов, задачей которых является помощь младшим коллегам в освоении трудных предметов, подготовке к экзаменам, ориентировке среди образовательных возможностей, предоставляемых данным ВУЗом, адаптации к студенческой жизни и т.д.

В России тьюторство начало распространяться в конце 1980- х гг. В этот период был проведен первый конкурс тьюторов, развивалась практика тьюторства в столице и регионах. В Томске и чуть позже в Москве стали проводиться ежегодные тьюторские конференции. В 2007 г. была учреждена Межрегиональная тьюторская ассоциация, функцией которой является объединение тьюторов столицы и регионов России, обмен опытом, экспертиза и оценка различных тьюторских практик.

В современной трактовке тьютор является педагогом, осуществляющим сопровождение разработки и реализации индивидуальной образовательной программы учащегося [1].

Сопровождение развития студента в той или иной области деятельности является важнейшей задачей тьютора. В терминологии Л. С. Выготского тьютор должен содействовать переходу знаний из зоны ближайшего развития в зону актуального развития. Таким образом, одной из целей тьюторской деятельности является развитие самостоятельности учащихся, способности к независимому и осознанному принятию решений [4].

В зарубежных исследованиях существует множество классификаций основных задач тьютора, которые, во многом, определяют успешность тьюторской деятельности. Среди основных задач тьюторского сопровождения выделяют следующие:

- Содействие учащимся в развитии способности к самостоятельному мышлению, принятию решений;
- Активное участие учащегося в образовательном процессе [3,5]
- Дополнение, переработка или модификация знаний тьюторанта;
- Интеллектуальное развитие учащихся;
- Содействие студентам в развитии навыков, позволяющих применять полученные знания на практике;
- Помощь в обобщении учебного материала;
- Содействие в формировании представления о себе и своих способностях [3]
- Обратная связь [4]

Систематичность, стабильность и структурированность тьюторского сопровождения оказывают большое влияние на эффективность взаимодействия тьютора и учащихся. Поэтому важнейшей задачей как отечественных, так и зарубежных тьюторских сообществ стали поиск и разработка соответствующих методов, средств и приемов тьюторского сопровождения, применение которых способствовало бы структурированию процесса взаимодействия тьютора

и тьюторанта, а также давало бы возможность воспроизводить положительный опыт тьюторского сопровождения.

Одной из важнейших задач тьюторской деятельности является содействие тьюторантам в определении своего образовательного пути, заключающемся в нахождении и выборе среди множества образовательных ресурсов и возможностей тех, которые более всего соответствуют его целям и интересам. Зачастую подобного рода решения принимаются учащимися неосознанно, а специальной технологии тьюторской деятельности, позволяющей содействовать тьюторантам в принятии осознанных решений не разработано.

Эффективность тьюторской деятельности обусловлена созданием баланса между возможностью тьюторантов самостоятельно принимать решения и ощущением поддержки и некоторого контроля их действий, позволяющим избежать чувства тревожности и беспокойства. Возможность самостоятельно принимать решения позволяет тьюторантам учиться через деятельность. Важной частью работы в таком случае становится ситуация, в которой учащиеся сталкиваются с какой-либо проблемой, самостоятельно разрешают ее, впоследствии проводят рефлексию, определяя позитивные и негативные стороны реализации принятого ими решения [6].

Большое влияние на эффективность тьюторской деятельности также оказывает мотивация студентов. Тьютор, как правило, обладает высокой коммуникативной компетенцией, однако лишь косвенно вмешивается в процесс принятия решений тьюторанта, стремясь минимально влиять на процесс выбора тьюторанта. Среди задач тьютора важно отметить стремление инициировать у тьюторанта ощущение вызова, интереса, любопытства, в то же время, формируя умение контролировать свою жизнь [2].

Процесс принятия решений предоставляет обширное пространство для деятельности тьютора. Вмешательство тьютора, как правило, актуально, когда стремление студента осуществить тот или иной выбор сталкивается с фрустрацией, боязнью ошибиться, воспоминаниями о прошлых неудачах. В таком случае, возможные ошибки становятся материалом для тьюториалов, на которых тьютор совместно со студентом выделяют причины различных неудач, находят новые способы решения проблем, формулируют положительные и негативные стороны каждой из альтернатив [2].

Однако успешное разрешение проблем в рамках тьюторского взаимодействия еще не является показателем способности учащегося самостоятельно принимать решения. Поэтому основным результатом тьюторского сопровождения должно стать не столько решение

конкретной проблемы, сколько умение и способность осознанно подходить к разрешению различных проблем в будущем. Технология тьюторской деятельности по подготовке учащихся к принятию решений разработана с целью содействия учащимся в развитии навыков совершения осознанного и самостоятельного выбора, умения находить несколько альтернативных выходов из той или иной ситуации, анализировать ее особенности.

Подготовка к принятию решений, прежде всего, должна включать содействие учащемуся в осознании процесса принятия решений, выделении различных этапов данного процесса, универсальных для любой ситуации. В рамках тьюторского взаимодействия тьютор и учащийся сначала на учебных ситуациях или кейсах разрешают какую-либо проблему в соответствии с разработанной технологией принятия решений. Подобная практика позволит сформировавшемуся умению интериоризироваться и трансформироваться в навык, который впоследствии даст возможность учащемуся принимать обдуманные самостоятельные решения, не вербализуя каждый этап мыслительного процесса.

Среди ключевых характеристик принятия решений выделяются: фактические знания (ресурсы), способы применения этих знаний (эвристики), управление использованием ресурсов и эвристик (проверка), отношение субъекта принятия решений к ситуации (ожидания). Передача ресурсов или знаний учащимся является обязанностью учителя, однако поиск способов сохранения этих знаний, содействие в их систематизации представляет собой задачу тьютора. Как правило, наличие ресурсов не обеспечивает нахождение решения проблемы, поэтому еще одной задачей тьютора является содействие учащимся в разработке эвристик или методов разрешения данной проблемы. В результате разработки различных способов разрешения ситуации возникает несколько альтернативных стратегий, из которых необходимо выбрать наиболее эффективную. В данном случае деятельность тьютора должна быть направлена на осознание учащимися последствий выбора той или иной стратегии решения проблемы. Также важной задачей тьютора является проработка ожиданий учащихся от процесса решения проблемной ситуации. Нередки случаи, когда ожидания неудачи, сформированные благодаря прошлому негативному опыту, отрицательно влияют на выбор стратегии разрешения ситуации. В таком случае тьютору необходимо раскрыть многообразие возможностей решения проблемы, помочь студенту концентрироваться не столько на эмоциях по поводу данной проблемы, сколько на объективных признаках сложившейся ситуации [2].

Одним из основных факторов эффективности подготовки к совершению осознанного выбора является наличие у учащихся собственного логичного и последовательного пути принятия решений. В результате проведенного исследования были разработаны основные этапы процесса принятия решений:

- Определение проблемы,
- Сбор информации о проблеме,
- Определение цели субъекта решения,
- Поиск и формулировка альтернатив,
- Формулирование положительных и отрицательных сторон каждой из альтернатив,
- Выбор,
- Реализация решения,
- Рефлексия,

Задачей тьютора является содействие реализации представленных этапов принятия решений. Выбор и рефлексия представляют собой наиболее сложные этапы для сопровождения, требующие особых методов и подхода со стороны тьютора. Необходимо отметить, что в реальных ситуациях выбор должен быть осуществлен полностью самостоятельно, поэтому в рамках обсуждения учебных кейсов тьютору важно давать учащемуся как можно большую свободу принятия решений.

Тьютору необходимо инициировать рефлекссию учащимися процесса принятия решений. В рамках обсуждения важно сделать акцент на следующих вопросах:

- Что стало основой для принятия решения?
- В данном случае рассматриваются два основных направления:
1. Эмоциональная, рациональная или волевая основа решения
 2. Принципы, взгляды, мнения, суждения самого субъекта решения, ставшие основой выбора одной из нескольких альтернатив
- Насколько результативно принятое решение для самого учащегося; для окружающих?

Под результативностью решения можно понимать его соответствие целям, принципам и стремлениям субъекта решения. Поэтому наиболее эффективным будет решение, основанное на взглядах и знаниях его субъекта, реализация такого решения позволит максимально достичь поставленных целей, добиться желаемых результатов, определить наиболее оптимальный выход из ситуации.

Реализация решения, безусловно, оказывает влияние на дальнейшее развитие ситуации, в которой, как правило, задействован не только субъект принятия решения, но и другие участники взаимодействия.

Поэтому важным для учащегося является определение не только результативности решения для него лично, но и понимание, насколько реализация данного решения соответствует ожиданиям, целям и стремлениям окружающих. Обсуждение данного вопроса дает возможность выяснить, насколько положительно влияние, оказанное данным решением на дальнейшее развитие ситуации, для самого субъекта решения и других участников взаимодействия.

Также в рамках рефлексии необходимо прояснить возникшие затруднения, определить их причину.

- Каковы последствия реализации данного решения?

В данном случае основной акцент обсуждения переносится на конкретные результаты реализации решения и их оценку.

- Какие альтернативные решения были бы более приемлемы?

В завершении данного этапа также необходимо рассмотреть другие варианты решений, которые, возможно, способствовали бы развитию ситуации в более желательном направлении.

В рамках рефлексии также необходимо сделать вывод о том, насколько полученный результат соответствует цели субъекта решения. В случае серьезного несоответствия результата цели тьютору необходимо инициировать обсуждение причин неэффективности решения, позволяющее если не реализовать более подходящий вариант, то определить, в чем состояло затруднение и избежать подобные ему в будущем.

Подготовка к принятию решений представляет собой комплексный многоуровневый процесс. Цель тьютора в рамках подготовки учащихся к принятию решений представляет собой содействие тьюторанту в развитии способности к самостоятельному осознанному принятию решений, в то время как основными задачами являются:

- Содействовать учащемуся в разработке этапов принятия решений, универсальных для различных ситуаций;
- Обеспечить учащимся возможность осуществления практической деятельности по принятию решений;
- Совместно с учащимися определять цели, способы и стратегии разрешения различных проблем;
- Содействовать учащимся в разработке альтернативных решений
- Инициировать самостоятельность принятия решения;
- Обеспечить обратную связь.

Основными принципами тьюторской деятельности являются: принцип индивидуализации и принцип открытости образования. Реализация данных принципов в технологии предполагает стремление тьютора обеспечить как можно большую свободу выбора тьюторантам

среди различных образовательных возможностей, совместно с учащимся находить ресурсы для удовлетворения определенного образовательного интереса. Также в рамках подготовки к принятию решений тьютору необходимо следовать принципам педагогической деятельности: активности, доступности, сознательности, мотивированности, эффективности, наглядности, системности, последовательности и учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся.

Методами тьюторской деятельности по подготовке учащихся к принятию решений являются: эвристические, исследовательские методы, кейс-технологии. Эвристический метод предполагает поиск ответов на различные вопросы, заданные тьютором или возникшие в ходе обсуждения той или иной проблемы. Достаточно часто в ходе работы тьютор организует сократическую беседу, давая, тем самым, тьюторанту возможность самостоятельно найти решение обсуждаемой проблемы. Применение исследовательского метода позволяет учащимся не только самостоятельно решать поставленную задачу или приходиться к определенному выводу, но дает возможность также формулировать определенную гипотезу о влиянии того или иного решения на развитие ситуации, самостоятельно искать информацию, проверять ее и делать необходимые выводы.

Наиболее оптимальной формой взаимодействия с тьюторантом в рамках подготовки к принятию решений является тьюториал, дающий возможность систематически развивать способность к совершению самостоятельного и осознанного выбора. Успешность подготовки к принятию решений также обуславливается сочетанием групповых и индивидуальных форм работы. Так, обсуждение различных кейсов станет более плодотворным, если в дискуссии будет несколько участников. В то же время решение реальной проблемы будет более взвешенным и обдуманым в случае индивидуальной беседы с тьютором.

Таким образом, подготовка учащихся к принятию решений может проходить в несколько основных этапов:

1. Обсуждение значимости проблемы принятия решений, осуществления осознанного выбора.

Данный этап реализуется на первых тьюториалах, в ходе которых выявляются учащиеся, для которых актуальна данная проблема, обсуждаются случаи выбора, когда какие-либо затруднения способствовали принятию ошибочного решения.

2. Содействие тьюторанту в поиске и определении его индивидуальных этапов принятия решений, универсальных для различных ситуаций.

На данном этапе тьютор совместно с тьюторантом обсуждают рациональные шаги, которые необходимо предпринять для нахождения оптимального решения различных ситуаций. В результате осуществления данного этапа учащиеся формируют индивидуальные стратегии принятия решений. Такие стратегии должны соответствовать способу мышления тьюторанта, отвечать требованиям логики.

3. Организация практической деятельности по принятию решений

Данный этап предполагает практические тьюториалы, в ходе которых учащиеся разрешают различные учебные проблемы или ситуации, касающиеся определения и выбора своего образовательного пути. Так, обсуждение кейсов дает возможность рассмотреть целостную ситуацию, определить проблему, разработать альтернативы решений и осуществить выбор. В завершение дискуссии тьютор организует рефлексию, в ходе которой учащиеся выявляют причины принятия того или иного решения, возможные последствия его реализации.

4. Разрешение реальных проблем и ситуаций.

Завершающий этап подготовки к принятию решений включает в себя сопровождение решения реальных проблем. Задачей тьюторанта является самостоятельное определение наиболее актуальных для него на данный момент проблем, связанных с выбором путей обучения, ресурсов и построением индивидуальной образовательной траектории. Тьютор на данном этапе лишь содействует учащемуся в поиске различных возможностей и осознании своих стремлений, не вмешиваясь в процесс выбора и реализации решения.

Важно отметить, что успешность осуществления каждого из этапов обусловлена глубиной рефлексии самого тьютора, основными направлениями которой могут стать размышления по поводу:

- Насколько успешно было инициировано принятие осознанного взвешенного решения.
- Насколько успешно в рамках взаимодействия с учащимся были реализованы цели, принципы и методы тьюторской деятельности.

Таким образом, технологии тьюторской деятельности направлены на повышение эффективности процесса обучения, индивидуализацию образования, развитие самостоятельности и ответственности учащихся за построение и реализацию индивидуального образовательного пути. Однако серьезной проблемой, в данном случае, может стать неготовность учащихся к осознанному принятию решения, недостаток информации о существующих вариантах и неумение выявлять нескольких различных альтернатив, влекущие за собой необоснованный ситуативный выбор. Вследствие этого была разработана технология тьюторской деятельности по подготовке учащихся к принятию решений, результатами применения

которой должны стать: развитие умений анализировать ситуацию, находить информацию и разрабатывать альтернативы, способности к совершению осознанного выбора, навыков последовательного и поэтапного принятия решений.

Литература:

1. Ковалева, Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
2. Derek, A. Problem- Solving Classes [Электронный ресурс] // URL: http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Tutors/Handbook/Tutors-Chapter4.pdf
3. Donoghue, J. Careers education – how do tutors contribute? [Электронный ресурс] // Careers Education Plus. - URL: <http://janetdonoghue.co.uk/information/6-who-does-what-in-careers-education/6c-careers-education-how-do-tutors-contribute/>
4. Dzubak, C. M.. Why Tutoring Matters: The interaction of a peer tutor and a tutee during scaffolding. Synergy, the online Journal of the Association for the Tutoring Profession, Vol. 2, April 2, 2009.
5. Hope, J. Hartman Human Learning and Instruction. [Электронный ресурс] // New York: City College of New York, 1997. - URL: http://condor.admin.ccny.cuny.edu/~hhartman/human_learning_and_instruction_chap_ters.htm
6. Merrill, D.C., Reiser B. J., Ranney M., Trafton J. G. Effective Tutoring Techniques: A comparison of Human Tutors and Intelligent Tutoring Systems // The journal of the learning sciences, 2(3), 1992, p. 278- 305.

Р.В. Стрельцов

студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет

СООТНОШЕНИЕ НОРМЫ И ИНИЦИАТИВЫ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОТКРЫТОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В мировой практике определения результатов образовательного процесса заказ на образование всегда исходил из двух позиций [2]:

- заказ государства, то есть установление четких приоритетов в содержании обучения в соответствии с осмыслением тех качеств и того потенциала, который нужен в современном государстве от каждого человека, в нем проживающего;

- частный (внутренний) заказ - то есть осмысленный ответ самого человека (ученика, его родителей - как потенциальных заказчиков на образовательные услуги для своих детей) на вопрос: «Чему и зачем он намерен учиться?»

Вторая составляющая (частный заказ на образование) долгое время фактически не учитывался при организации процесса обучения в отличие от первой составляющей (государственный заказ), который разрабатывался на протяжении всего последнего времени на уровне официальных научно-исследовательских программ.

В 2001 году было организовано специальное исследование Агентством развития общественных связей «Эксперт Дальнего Востока» и Университетской корпорацией «Азиатско – Тихоокеанская школа», которое может служить примером новой тенденций, это заказ на образование из частного сектора.

Приведем лишь основные выводы из этого исследования, характеризующие принципиальную смену образовательных приоритетов Владивостокских жителей (выборка была составлена корректно по отношению ко всей социальной группе взрослого населения России) – так называемого становящегося среднего класса – который потенциально может выступать одним из субъектов современной образовательной политики.

По итогам анкетирования и углубленного интервью исследовательской группой были получены следующие результаты.

В своих детях средний класс, в первую очередь, хочет видеть «собственные черты: самостоятельность, целеустремленность, независимость, умение принимать решения и брать на себя ответственность, проявлять инициативу. На второе место вышли личностные характеристики: великодушие, мужество, любознательность, честность, доброжелательность. И лишь на третьем оказались конкретные предметные умения и навыки» [2].

Полученные данные позволили исследовательской группе сделать вывод, что общественный интерес в сфере образования постепенно смещается с традиционных вопросов содержания образования в сторону общих способов деятельности и возможности формирования личного заказа на образование [3].

Данный пример указывает нам на то, что частный сектор начинает смотреть в сторону осуществления заказа на образование, и, что более важно, он видит в результатах образования в первую очередь в результатах приобретения личностных характеристик, а не «знаниевый» компонент.

Данная тенденция наблюдается и в государственной политике в отношении образования. В ФГОС начального, и среднего образования включены задачи связанные с развитием личных качеств, каждого из учащихся. Туда включены не только пункты, декларирующие о гражданской позиций, толерантности, и патриотизме, но и так же качества позволяющие быть готовым к осуществлению и освоению какой-либо деятельности во всей её сложности и многообразии.

Ведущий психолог развития в России Б.Д. Эльконин, в своем выступлении на Межрегиональной конференции «Управление развитием системы оценки качества общего образования, ориентированной на современные результаты образования» в ноябре 2011 года утверждает, что инициатива, самостоятельность, ответственность являются базовыми характеристиками человека, тем скелетом, вокруг которого наслаивается все многообразие описательных качеств личности, формирующихся в человеческой жизнедеятельности, специально или случайно. «...без них, человек является стерильным, поскольку не сможет действовать, не будет собственных опор и опыта риска» [6].

Данная тенденция позволят нам утверждать, что с характеристиками личности, в современной социо-культурной ситуаций есть трудности, с точки зрения их наличия в общественных практиках. Если что-то есть в нашей социальной жизни, специально это развивать не имеет смысла, через государственное декларирование. Таким образом, с такими центральными качествами человека как «инициатива, самостоятельность, ответственность», мы испытываем проблемы, и их требуется искусственно развивать. Искусственное решение проблемы предполагает «нормирование» образовательного пространства, процесса, результата, как это было описано выше.

Возникает логичное вопрошание к данному моменту. Что есть «норма» и что есть инициатива в этом соотношении? То есть, каким образом устроено пространство норм, и где место инициативе в этом пространстве. Имеется ввиду в пространстве общества, извне, а не во внутренних механизмах организации.

В своей статье мы будем опираться на работу Вераксы Н.Е. «Личность и культура», где он рассмотрел одну из базовых проблем психологии и педагогики, конфликт культуры и становление индивидуальной личности. Как становятся индивидуальными в общем поле заданных норм, предписаний и жизненных траекторий.

Рассматривая личность и культуру, Веракса Н.Е. сводит все разнообразие подходов к проблеме личности к двум противоположным взглядам. Первый подход говорит нам, что всякий человек есть личность. Второй утверждает, что личность есть качество, которое приобретается

нами в течение жизни. Чтобы быть личностью с точки зрения первого подхода достаточно родиться человеком, а с точки зрения второго – необходимо взаимодействовать с социумом [1].

Анализируя предельную ситуацию, когда человек оказывается при рождении вне социума. Главная проблема в становлении личности, подобного рода случаях, это овладение культурными (социальными) нормами.

Э.В Ильенков, отвечая на вопрос «В каком пространстве существует личность?», писал: «Личность.... Рождается, возникает (а не проявляется!) в пространстве реального взаимодействия, по меньшей мере, двух индивидов, связанных между собой через вещи и вещественно – телесные действия с этими вещами» [1].

Тем самым мы можем заключить, в таком контексте норма и культура являются зеркальными понятиями по отношению друг к другу. И самое главное, что индивид, для того что бы представлять ценность для других людей, для того, чтобы с ним считались должен усвоить, принять и выполнять социальные нормы принятые в сообществе. Сам же социум выступает как система нормативных ситуаций, с прописанными правилами, которые индивид должен усвоить, для адекватного взаимодействия с другими индивидами и вещами.

Мы хотим подчеркнуть, что в нормативной ситуации нельзя быть пассивным. Активность индивида должна быть направлена на соблюдение предписаний, иначе индивид будет не адекватен социуму. И, соответственно, выпадет из него.

Таким образом, мы подошли к главному тезису нашей статьи. Для того, чтобы быть в социуме, быть его важной частью, достаточно быть активным, энергичным в освоении и исполнении норм, предписаний.

Инициатива в данном контексте излишня, если её понимать традиционно, как начало собственного действия, из собственного замысла. Всё в той же статье «Личность и культура», Веракса Н.Е. утверждает, что когда индивид выполняет все предписания, предъявляемые к нему, он является только частью социума, но ещё не является личностью в её подлинном значении, личность есть человек, создающий новую социальную (культурную) норму [1].

В этом смысле для того, чтобы совершать действия по созданию новой нормы, человеку точно не достаточно одной активности, ему требуется совершить «инициативное» действие. Надо понимать, что когда мы говорим создание новой нормы, это означает не только норму, по отношению ко всему социуму в целом, это могут быть и микро масштабы.

Б.Д. Эльконин в психологии развития связывает инициативу с самостоятельностью и ответственностью. И утверждает, что для того чтобы человек мог обладать данными качествами, у него должны быть ситуаций выбора, ситуации принятия решений. Например, когда обучающемуся предлагают назначить сдачу реферата, в интервале 2 недель, он должен принять решение, когда он будет готов, в этом смысле он берет на себя риск, он не знает, будет он готов или нет, но вынужден выбрать. Был тот опыт удачным или нет, он станет опорой для самостоятельности. В следующий раз он может двигать свои временные границы, исходя из прошлого случая. Ответственность находится между самостоятельностью и инициативой, как скрепляющий механизм, я должен взять на себя некоторые обязательства по выполнению, и результат будет зависеть только от меня [6].

Таким образом, образовательное пространство должно предоставлять возможность обучающемуся совершать действия, связанные с «риском» (не для здоровья, а в принятии верных или неверных решений). Проанализируем образовательные пространства, условно называемое «закрытое», это образовательное пространство традиционного образования, и «открытое», пространство тьюторского сопровождения.

А.А. Цукер под образовательным пространством понимает место для совершения человеком образовательного движения. Место, в котором человек может двигаться или продвигаться по поводу собственного образования.

«Образовательное пространство», - пишет автор, - «это не есть само образование, а есть лишь специально отведенное или созданное место для его (образования) осуществления. И в этом смысле образовательное пространство можно рассматривать, по сути дела, как генеральное условие любого образования [5].

Главным принципом выделения или порождения того или иного пространства, - отмечает А.А. Цукер, - является ограничение определенной территории с одновременным обозначением некоторого однородного и равномерно распределенного внутри проведенных границ качества, наличие которого как раз и будет отличать данное пространство от всего остального. Каждое отдельное, создаваемое нами пространство в момент, когда оно выделяется, должно быть единым и достаточно однородным, и только эта исходная однородность может сделать возможным именно то движение, которое мы хотим осуществить.

По утверждению Т.М. Ковалевой «открытость образования - ... это такой взгляд и такой тип рассуждения, при котором не только традиционные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.) несут на себе

образовательные функции, но и каждый элемент социальной и культурной среды может нести на себе определенный образовательный эффект» [2].

Закрытое образовательное пространство – это пространство пути, которым надо провести ученика, и в котором известен образ, к которому нужно подвести. Открытое – представляет выбор содержания образования, образа, пути. Идеал закрытого образовательного пространства – это определенный Учитель, его Школа, определенные методы. А идеал открытого – представленность множества школ. Если под собственно «пространственностью» образования мы можем иметь в виду тот объем, множество измерений, в которых себя выстраивает человек, то закрытые и открытые пространства образования можно развести на том основании, что в закрытых само пространство не видно, так как там заранее простроены траектории становления, а в открытом – оно становится видимым – обсуждаемым. Обозреваемым открытое пространство становится за счет того, что в нем каждое из измерений имеет множество параллельных возможностей и подразумевает свободу выбора [4].

Открытое образование, чтобы быть таковым, должно обладать следующими свойствами:

- поддержка творческого начала и креативных содержаний участников,
- динамичность происходящих процессов,
- регулярное обновление содержания обучения,
- наличие и представленность механизмов осмысленной включенности,
- доступность ресурсов для обучающегося,
- возможность выбора личной образовательной стратегии.

Резюмируя выше описанное, мы можем сказать, что закрытое образовательное пространство, каковым является школа, не может обеспечивать становление «инициативности» у обучающегося, так как её нормативное пространство не предполагает возможности принимать решения в отношении своего образования. Предписания, что должен делать индивид, четко определяют его образовательный путь, в котором ему достаточно быть активным. В открытом образовательном пространстве на оборот, образовательное движение обучающегося не начнется, пока он не примет решение по какому пути ему идти, что уже предполагает изначально инициативное действие.

Дальнейшему рассмотрению автор планирует уделить вопросу об инициативе обучающегося или обучающихся. Возможна ли она на одном индивиде, как она зарождается в коллективной деятельности и т.д.

Литература:

1. Веракса Н.Е. Личность и культура: структурно- диалектический подход // «Перемены», 2000, №1 – с. 81- 107.
2. Ковалева Т.М. Открытое образовательное пространство как институциональная форма. Способы построения образовательного пространства. Материалы VIII Всероссийской научно- практической тьюторской конференции. Томск, 2004.
3. Программа развития ДВФУ 2010- 2019 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа:
<http://oldnew.dvfu.ru/struct/rectorat/strategic/strategic/dokumenty/programma-razvitiya-dvfu>. Дата обращения: 27.09.13.
4. Рыбалкина Н.В. Открытое пространство образования: способы представления и построения. В сборнике «Способы построения образовательного пространства» Томск, 2004
5. Цукер А.А. Образовательное пространство школы. //Управление школой. 2004, № 27- 28.
6. Эльконин Б.Д. Доклад «Современные образовательные результаты общего образования». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/15767.html>. Дата обращения: 26.09.13.

М.Н. Телесова

студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет

К ПРОБЛЕМЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (5 КЛАСС)

Несмотря на то, что учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте, она отнюдь не занимает всего времени ребенка. Приходя в школу, ребенок приносит с собой весь социальный и культурный контекст, в котором он находится за ее стенами.

Зачастую обучение в школе составляет конкуренцию по отношению к другим видам деятельности ребенка, и очень быстро роль ученика, столь желанная в старшем дошкольном возрасте, превращается лишь в формальность. Сам же статус общественно-значимой деятельности не может поддерживать учебу в течение длительного времени и постепенно теряет свое значение.

Связано это с тем, что для того, чтобы находиться в позиции ученика, и тем самым соответствовать статусу человека, выполняющего общественно-значимую деятельность, достаточно просто находиться в школе. К содержанию того, что происходит в школе, данная роль не

имеет никакого отношения. Таким образом, если ребенок теряет интерес к содержанию школьного обучения, оно по каким-то причинам становится ему скучным, на смену изначальной мотивации «хорошо учиться», приходит мотивация «избежать наказания».

По словам Д.Б. Эльконина, «учебная деятельность — это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий». Также, по словам Даниила Борисовича, побуждаться такая деятельность может только адекватными мотивами. Такими мотивами являются мотивы, напрямую связанные с содержанием учебной деятельности, т.е. мотивы собственного развития за счет поиска обобщенных способов действия. Таким образом, такие мотивы (у Д.Б. Эльконина она названы «учебно-познавательными»), есть первый и наиважнейший компонент структуры учебной деятельности. Вторым важнейшим компонентом учебной деятельности является учебная задача. Учебная задача - это не такая задача, при решении которой человек просто сталкивается с трудностями. В таком случае абсолютно любая житейская ситуация могла бы носить статус «учебной задачи». «Учебная задача не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, и прежде всего это не одно задание, а целая система» (Д.Б. Эльконин).

И, как любая система, учебная задача включена в круг решения задач, выходящих за ее собственные пределы. Так, например, в жизни взрослого человека учебная деятельность является одной из множества видов деятельности. И тогда, в любой из деятельностей, может возникнуть какое-либо затруднение, разрешение которого является важным и значимым для человека. Тогда-то у человека и может возникнуть необходимость в постановке учебной задачи. При решении практической, жизненно важной задачи. Тогда человеку становится важным понять, почему он не может решить данную задачу?

Здесь существует два варианта: либо человек не может правильно применить существующий у него способ, либо подходящего способа у него просто нет. Тогда ему необходимо произвести развёртывание контроля осуществляемых действий.

По В.В. Репкину, контроль имеет две формы и два уровня. Прежде всего, это сравнение собственного действия с правильным образцом. «Внимание — и есть контроль за осуществлением действия, за тем, чтобы реальный ход действия соответствовал эталону. Если контроль показывает, что действие соответствует плану, и все-таки оно неосуществимо, получить нужный результат невозможно, это заставляет предположить, что дефект не в действии, а в плане. Тогда возникает задача контроля эталона. Но в нем отражаются какие-то особенности

ситуации действия, условия задачи и соответствующие способы действия. Следовательно, нужно проследить, соответствуют ли реальные условия действия тем, что отражены в эталоне и годятся ли, следовательно, вообще в данной ситуации. Для того, чтобы осуществить этот контроль плана, нужно понимать, как он построен, на каких основаниях, т.е. понимать объективные основания своих действий. Это уже значительно более сложная форма контроля. Она направлена не на внешние обстоятельства, а на сам план, на то, что находится в сознании. Это уже рефлексивный контроль (рефлексия — оценка результатов предшествующего мышления)».

Тогда, если затруднение обнаруживается в точности своих действий, — ситуация разрешается просто: вносятся коррективы, уточнения и продолжается дальше решение этой же самой практической задачи. Но если обнаруживается разрыв между представлением о правильном способе решения задачи, и невозможностью с помощью этого способа на самом деле решить данную задачу, тогда мы имеем дело с проблемной ситуацией, когда старые способы решения не подходят, а других нет.

Возможность обнаружения такого рассогласования зависит от того, насколько детально проработан был план. Чем лучше мы знаем план своего действия, тем легче нам обнаружить в нем ошибку.

Таким образом, ситуации затруднения, в которых оказывается человек, по В.В. Репкину, делятся на три типа: 1) недостаточно полно или правильно использованы уже имеющиеся способы и средства решения, это обнаруживается путем контроля внимания; 2) устраняется или видоизменяется действие, при этом новой задачи не возникает; 3) обнаруживается несоответствие наличных знаний реальной действительности, когда возникает проблемная ситуация.

Учебная деятельность в младшем школьном возрасте осуществляется в совместно-распределенной форме; ее субъектом является класс как учебная общность, которая под руководством учителя способна ставить учебные задачи и искать способы их решения. К концу младшего школьного возраста начинается индивидуализация учебной деятельности и становление ее важнейшего новообразования — умения учиться самостоятельно.

Существует два критерия того, что класс (а позднее — каждый ученик) функционирует как субъект учебной деятельности:

1) умение (или способность) отделять известное от неизвестного, определять наличие или отсутствие средств и способов действия в новой ситуации.

2) поиск способа решения новой задачи, неизвестного (искомого) способа действия и в вопросах-запросах на доопределение всегда недоопределенной учебной задачи.

Все это открывает огромные возможности для перехода на индивидуальные образовательные программы в подростковом возрасте. Однако, в пятом классе, по возрастной периодизации, происходит смена учебной деятельности – с учебной на интимно-личностное общение (Д.Б.Эльконин).

«...Центральное новообразование рассматриваемого периода — возникновение и формирование чувства взрослости. Чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность...» (Д.Б.Эльконин).

В таком случае, затрудняется возможность перехода на индивидуальные образовательные программы, так как учение перестает быть ведущим мотивом, он вытесняется мотивом поиска общения. Но, в то же время, учение в подростковом возрасте может приобретать глубокий смысл, когда ребенок подросток начинает заниматься подлинным самообразованием.

Зачастую такое самообразование выходит за рамки школьной программы. «...Как свидетельствуют факты, об уровне развития учебной деятельности нельзя судить на основе работы ребенка в пределах только школьного материала. В ряде случаев именно в занятиях, выходящих за пределы школьных заданий и учебных предметов, у некоторых учащихся мы обнаруживали высокий уровень развития учебной деятельности...» (Д.Б.Эльконин).

Как мы видим, в подростковом возрасте мы имеем два, казалось бы, противоречащих друг другу факта: с одной стороны, наличие возможностей для выхода на индивидуальную образовательную программу, и смену ведущей деятельности на «внеучебную», с другой.

В таких условиях должны быть разработаны иные подходы к построению индивидуальных образовательных программ.

МЕСТО ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОЙ СТУДИИ

Процесс становление субъективности – это процесс сложный и мало изученный. На данный момент не определена точная возрастная рамка ее становления. Возможно ли становление субъективности у дошкольников и младших школьников? Но такое явление как художественная субъективность уже активно проявляется в этих двух возрастах, более того, в период младшего школьного возраста, она испытывает сложный, критический момент в развитии. Переход на новую стадию, стадию переоценки всех тех ценностей, которые существовали раньше. Это настолько критическое время для художественной субъективности, что многие дети в дальнейшем, если этот переход был осуществлен некорректно, больше никогда не возвращаются к рисованию, вообще. В чем тут дело?

Основной двигающей силой, поддерживающей непрерывное движение этого процесса, является способность ребенка оживлять в своей голове созданные им рисунки. В младшем школьном возрасте эта способность начинает ослабевать. Доверие ребенка к созданным им образам пропадает, уступая место контролю воображения. Он пытается разобраться в системе, правилах и этапах. Начинает критически оценивать продукты своей творческой деятельности, сравнивая его со взрослыми работами.

Сам процесс становления художественной субъективности, на мой взгляд, включает в себя шесть этапов:

1. Процесс внешнего и внутреннего восприятия.
2. Процесс переработки материала.
3. Процесс изменения диссоциированных элементов.
4. Процесс объединения диссоциированных элементов с ассоциациями.
5. Процесс комбинация отдельных образов, приведение их в систему, построение сложной картины.
6. Процесс воплощения замысла во внешние образы.

На шестом этапе, когда сложная картина мира сложилась, и настало время воплощения задуманного, ребенок сталкивается с тем, что те

инструменты, которыми он владеет, те, которые устраивали его в прошлом, больше не подходят. Только единицам хватает силы воли и труда, чтобы не отчаиваться и пробовать снова и снова, искать новые способы, средства, инструменты. Большая же часть бросает рисование, предпочитая ему более логические и менее творческие занятия.

Для того, чтобы художественная субъективность продолжала развиваться дальше, необходимо создание благоприятных условий. Одним для таких условий может считаться образовательное пространство мультипликационной студии.

Сам процесс работы в мультипликационной студии включает в себя следующие дидактическое наполнение:

1. Предоставление детям возможности участвовать в разносторонних видах деятельности. В случае организации мульти-студии, это создание фактур фильма, написание сценария, придумывание и разработка персонажей, озвучка, съемка и т. д.

2. Удержание целостности производственного процесса за счет кооперации разных участников и вложения действий педагога, добавляющих его до необходимой полноты.

3. Оформление причастности каждого к результатам и продуктам общей работы. Мы вместе являемся одной творческой группой, где каждый очень важен как творческая единица. Так, например, вначале мы создаем титры для будущего фильма, где указываем имена всех участников.

4. Поддержка и, по возможности, углубление устойчивой потребности в творчестве.

Анимация становится средством расширения опыта человека, так как ребенок может увидеть то, чего не мог вообразить. То, что с точки зрения естественных законов реального мира не возможно: нарисованные персонажи могут двигаться, человек летать игрушки оживать и разговаривать. Это удивительное свойство мультипликации: видоизменять объективно существующую реальность. Мультипликация, в случае критического перехода на новую стадию развития, для художественной субъективности у младших школьников, может быть определенным способом перехода, помогающим привести в детское желание структурировать свое воображение, создать опоры в виде осознания своей художественной деятельности как творческого акта. Вновь вернуть веру, силу и жизнь детским рисункам, показать возможные способы действия, усилить опоры и указать направление дальнейшего движения. И здесь конечно можно говорить об уместности тьюторского сопровождения – в момент критического перехода художественной субъективности на новую ступень развития.

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В возрасте от 15 до 18 лет физическое и психологическое развитие подростков гармонизируется, в отличие от подросткового периода. Это период ранней юности. Центральным процессом юности по Э. Эриксону, является формирование личностной идентичности, открытие собственного «Я». Новым и главным видом психологической деятельности для юношей становится рефлексия, самоосознание. Поэтому старшеклассников привлекает возможность узнать что-то новое о себе, о своих способностях.

К этому возрасту сформировалось абстрактно-логическое, теоретическое мышление, достигнута психологическая самостоятельность, приближается социальная зрелость. Учение приобретает большую ценность, чем раньше. Есть готовность больше время посвящать самообразованию. Приобретение знаний связывается с планами на будущее. Молодые люди ищут себя через различные роли, перспективы соотносятся с собственными возможностями.

В эмоциональной сфере юношей сохраняется повышенная ранимость, чувствительность, экзальтация сменяется депрессией. Они осознаются не как результат внешних воздействий, а как состояние «Я». При переходе к юности улучшается коммуникативность, появляются самостоятельность, уравновешенность, самоконтроль.

Один из самых важных вопросов, возникающих на этом этапе – вопрос самоопределения и выбора профессии. Эта проблема довольно актуальна в настоящее время в связи с изменениями социально-экономической ситуации в стране, а так же радикальными изменениями на рынке труда. Это означает, что старшеклассникам все труднее оценить свои профессиональные перспективы, найти отправную точку в развитии профессионального и личностного самоопределения и сформировать устойчивую структуру интересов, которая выступает одним из необходимых условий самоопределения.

В основе профориентации в школе лежит нормативное определение каждой сферы профессии и сравнение с этой нормой. При помощи различных методик (тестов, профориентационных занятий) происходит сравнение профиля школьника с профилями различных профессий, выбираются наиболее близкие и отсеиваются наиболее неподходящие профессиональные сферы и специальности.

И это не является тьюторской задачей.

Тьютор говорит о деятельности с человеком через мир профессий. И через способы деятельности человек соотносит себя с профессией.

Деятельность представляет собой основной способ существования человека, познания им мира и самовыражения в обществе. Сложность и многообразие связей личности и деятельности обусловлены особенностями структуры личностных черт конкретного индивида, психической регуляции его поведения, а также спецификой деятельности, ее психологических характеристик.

Тьюторская работа ориентирована на самостоятельный поиск школьником своего смысла, на непрерывное движение к его осознанию, следствием чего становится определение профессионального будущего.

В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность [1]. Л. С. Выготский формулирует особый психологический закон, определяющий место собственной деятельности ребенка в его воспитании: «Психологический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для нее, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность».

Выбор профессии во многом определяется сформировавшимися у школьников представлениями о будущем образе жизни, социальном статусе, их ориентации на важнейшие ценности. Для молодого человека будущие социальные роли не менее важны, чем работа в соответствии со своими интересами и склонностями.

Отталкиваясь от понятия «самоопределение» как способности осознавать свои пределы, «строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении переосмысливать собственную сущность» (П.Г. Щедровицкий), «готовности человека осознанно и самостоятельно реализовывать перспективы своего развития», можно поставить акцент на «пределах Я», которые определяются в труде и общении (И.С. Кон).

Понятие самоопределения предполагает наличие самого процесса, включенного в него субъекта и некоторых пределов, относительно которых или в которых самоопределение происходит. В научной литературе описаны разные виды самоопределения: чаще - личностное и профессиональное, реже - жизненное и социальное.

Естественно предположить, что если понятие «самоопределение» включает в себя «субъекта», то всякое самоопределение будет определяться качеством этого субъекта и движущими силами его развития.

Личностное самоопределение можно рассматривать как самоопределение себя как личности или с помощью личности. Понятие «личность» является наиболее проблемной категорией психологии. Обычно под личностью понимается субъект, активно реализующий себя в обществе. При этом различаются источники его активности и степень его зрелости. Наиболее традиционным является понимание личности, развитие которой определяется внешней средой, общественными силами, что ярко проявляется в словосочетании «формирование личности». Тогда личность предстает атрибутом общества в субъекте и реализуется в общественных ролях.

Анализируя понятие «профессиональное самоопределение», можно отметить, что само слово «профессия» подразумевает, как минимум, три его значения. Самое простое из них - занятие, которое вознаграждается обществом. Наиболее общепринятое значение - квалификация, специальность как деятельность, требующая умений, способностей и соответствующего обучения. И последнее значение связано с профессией как своим делом в жизни (profiteor - объявляю своим делом).

Можно сделать вывод, что профессиональное самоопределение - это деятельностное самоопределение, где деятельность может быть целью, средством и пространством самоопределения. Качество деятельности задает и создает особенности самоопределения. Существуют два пути обретения способности осознать и реализовывать СЕБЯ в мире. Традиционным является путь побуждения и формирования человека для жизни в обществе. Другой путь основан на прокладывании своего пути в жизни посредством обретения себя подлинного и свободы как внутренней необходимости.

Неосознанный выбор профессии, сферы деятельности влечет за собой массу проблем; отсутствие профессиональной ориентации в школе приводит к случайному выбору профессии или учебного заведения.

Вопрос о выборе профессии стоит перед любым старшеклассником. Это проблема особенно актуальна в связи с изменениями, происходящими в нашем обществе. Очевидно, что формирование у

учащихся активной жизненной позиции и готовности к профессиональному самоопределению является важным моментом в школьном обучении.

В ходе своего движения по образовательному пути, определенному и сопровождаемому с помощью тьютора, учащийся совершает множество различных проб, соответствующих данному этапу. А это способствует освоению новых социальных ролей. Это может быть проба себя в какой-то новой области, выделенной и определенной в ходе работы; в новой роли в своей привычной среде.

Таким образом, в целом, работа тьютора позволяет старшекласснику увидеть свое образовательное пространство как открытое и начать эффективно использовать весь потенциал открытого образования для построения своей собственной индивидуальной образовательной программы.

При построении индивидуальной образовательной траектории, учащийся будет иметь более основательные ориентиры и осознанный подход к выбору своей профессии.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, с. 82.

В.А. Углев

*кандидат технических наук, доцент, филиал в г. Железногорске,
Сибирский федеральный университет*

ИНСТРУМЕНТ ТЬЮТОРА: ОТ МЕТОДИКИ К АВТОМАТИЗАЦИИ

Становление любой профессиональной деятельности сопряжено с переходом от чисто теоретических положений и методик к технологизации и профильному инструментарию. В современных условиях – это специализированные информационные системы. Работа тьютора – не исключение. Поэтому необходимо исследовать, методически обосновать, создать и внедрить соответствующее программное обеспечение, ускоряющее и облегчающее его труд.

В работах Т.М. Ковалёвой предложены оригинальные подходы к выявлению, представлению и сопровождению индивидуальной учебной или образовательной программы (ИУП): личностно-ресурсная карта должна быть синтезирована, визуализирована и превращена в инструмент индивидуализации педагогического воздействия [1]. Но

методики должны эволюционировать к технологии и работа с тьютором может быть частично автоматизирована. В дистанционном, сетевом или самостоятельном обучении технологизация работы тьютора может достигать максимального масштаба (в пределе – автономное взаимодействие тьютора с интеллектуальной автоматизированной обучающей системой).

Автоматизации могут быть вполне успешно подвергнуты такие этапы, как выявление личностных целей, синтез индивидуальной траектории обучения и даже её сопровождение. В работах автора предложен подход к синтезу ИУП на базе когнитивных карт диагностики знаний (ККДЗ) [2, 3]. В них упор делается не на картирование предметных знаний, а на целевые установки тьютора и методические подходы по индивидуализации обучения. ККДЗ применима для решения целого ряда задач индивидуализации дидактического воздействия: автоматический синтез ответов на вопросы «чему учить?», «как учить?», «как объяснить?» в пределах возможностей обучающей системы. При этом рассматривается как полный цикл обучения (взаимодействие с виртуальным тьютором-агентом), так и автоматизация отдельных этапов работы тьютора-человека с тьютором по синтезу ИУП средствами картирования.

Современные информационные технологии позволяют получить специализированный инструментарий для работы тьютора. Следовательно, режимы частичной и полной автоматизации его работы должны быть надлежащим образом исследованы, а базовые методики, такие как картирование, доведены до стадии технологизации.

Литература:

1. Ковалева Т.М. Личностно- ресурсная карта как дидактическое средство реализации антропологического подхода в образовании // Письма в Эмиссия.Офлайн. – Февраль 2012. – ART 1381.
2. Углев В.А. Когнитивные карты диагностики знаний // Открытое и дистанционное образование. – № 4(48). – 2012. – С. 17- 23.
3. Углев В.А. Формирование индивидуальной образовательной программы с помощью когнитивных карт диагностики знаний // Инновации и современные технологии в системе образования: Материалы III Международной научно- практической конференции. – Прага: Sociosféra- CZ, 2013. – С. 129- 131.

РАЗДЕЛ 6.

ПРАКТИКА ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАБОТЕ С ОСОБЫМ ДЕТСТВОМ

А.А. Богданова
доцент, РГПУ им. А.И. Герцена

ОСОБЕННОСТИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Отличительной чертой образовательной политики в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является переориентация системы специального коррекционного образования на интеграционную форму обучения [1,3]. Необходимым условием реализации интегрированного обучения учащихся с ОВЗ является осуществление комплексного сопровождения учебного процесса. Ответственным за эту деятельность является тьютор, который для эффективного сопровождения обучения школьников с ОВЗ должен иметь четкое представление об особенностях их психофизического развития, методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса данной категории детей, т.е. обладать знаниями по методологии коррекционной педагогики и специальной психологии [4].

Реализуя сопровождение интегрированного обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья, тьютор должен руководствоваться, прежде всего, принципом принятия ребенка с ОВЗ, предполагающим восприятие ученика как личности, которая в силу особенностей развития имеет несколько другие образовательные потребности (нужды), и тем самым имеет право на особую заботу и помощь.

Во-вторых, большое значение имеет реализация индивидуального подхода, позволяющего определить цели воспитания и обучения каждого ребенка с ОВЗ с учетом его возможностей и условий воспитания.

Опора на принцип системности в работе тьютора обеспечивает единство диагностики, коррекции и развития, т. е. системный подход к анализу особенностей развития и коррекции нарушений у детей с ограниченными возможностями здоровья, а также всесторонний многоуровневый подход к решению проблем ребёнка.

Тьюторское сопровождение обучения учащегося с ОВЗ должно способствовать коррекции недостатков в его физическом и (или) психическом развитии, оказанию помощи в освоении содержания образования и подготовке к дальнейшему профессиональному самоопределению. Для реализации целей сопровождения детей с ОВЗ разрабатывается индивидуальная программа тьюторского сопровождения, которая в обязательном порядке должна содержать перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение образовательных потребностей учащихся с ОВЗ; программу комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся в условиях образовательного процесса, включающего психолого-медико-педагогическое обследование детей с целью выявления их особых образовательных потребностей, мониторинг динамики развития, успешности реализации коррекционных мероприятий и освоения образовательной программы; планируемые результаты тьюторского сопровождения учащихся с ОВЗ.

Тьютором осуществляется индивидуальная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов, разрабатываются индивидуальные образовательные программы, организуется взаимодействие детей с ОВЗ с учителями и другими педагогическими работниками для коррекции индивидуальных учебных планов, устранения учебных трудностей, развития и реализации способностей и возможностей для качественной реализации обучения [2].

Основным механизмом осуществления тьюторского сопровождения является совместная деятельность учащегося и тьютора в ходе индивидуальной консультации – тьюторской встречи. Предметом анализа, в первую очередь, выступают познавательные интересы и специфические особенности развития учащегося с ОВЗ, проблемы в учебной деятельности, конфликтные ситуации с педагогами и одноклассниками и др.

Работа должна строиться как совместное обсуждение тьютором, учащимся, педагогами и родителями реализации индивидуального образовательного плана школьника. Тьютор сопровождает определение учащимся образовательной цели, выбор средств и источников, определение плана действий, хода реализации, определение продукта образовательного процесса.

Выделяются диагностическое, консультативное, проектировочное, информационно-просветительское, коррекционно-развивающее направления деятельности тьютора [2].

В ходе диагностической работы происходит выявление нарушений психического развития и особенностей личности, особенностей эмоционально-волевой сферы обучающихся с ОВЗ; социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребёнка с ОВЗ; определение образовательных запросов, потребностей и интересов учащихся; формирование «портрета класса», в котором будет обучаться ученик с нарушением развития.

Консультативное направление предполагает оказание помощи учащемуся с ОВЗ в осознании жизненных и связанных с ними образовательных целей, в выстраивании индивидуальной образовательной траектории; в устранении возникающих учебных трудностей и коррекции потребностей, способностей и возможностей; консультирование родителей по вопросам реализации и корректировки индивидуальных учебных планов школьников с ОВЗ, педагогов по выбору индивидуально-ориентированных методов и приёмов работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе реализации проектировочного направления происходит анализ карт образовательных запросов учащегося с ОВЗ; планирование коррекционно-развивающей и образовательной программ, учебного плана для учащихся с ОВЗ, разработка организационно-методической и нормативной документации, информационно-методических материалов, обеспечивающих интегрированный образовательный процесс, в т.ч. средств, процедур и форм тьюторского сопровождения.

Задачами информационно-просветительского направления деятельности тьютора являются информирование родителей о реализации учебных планов и общих образовательных результатах учащегося с ОВЗ; разъяснение участникам образовательного процесса – обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья; проведение тематических выступлений для педагогов и родителей по разъяснению индивидуально-типологических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Наконец, коррекционно-развивающее направление в работе тьютора заключается в выборе оптимальных для развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья коррекционных программ/методик, методов и приёмов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями; организацию и проведение специалистами индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения учащегося с ОВЗ; коррекцию и развитие

высших психических функций, эмоционально-волевой и личностной сфер учащегося с ОВЗ.

Комплексная реализация задач тьюторского сопровождения позволяет создать комфортную коррекционно-развивающую, предметно-пространственную и социальную среду, обеспечивающую стимулирование эмоционального, сенсорного, моторного, когнитивного развития детей с особенностями психофизического развития в соответствии с их потребностями. Это способствует максимальному включению ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общество, которое проявляется в эффективном социальном взаимодействии здоровых детей и детей с ОВЗ, толерантном отношении их друг к другу.

Литература:

1. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения. //Дефектология. – 2008. - №1. –с. 71- 78.
2. Матасов Ю.Т., Богданова А.А. Тьюторское сопровождение в структуре инклюзивного образования. / Специальное образование: научно- методический журнал /ФГБОУ ВПО «Урал.гос.пед.ун- т»; Ин- т спец. Образован ия. – Екатеринбург, 2012. - №3. – с.64- 72.
3. Назарова Н.М. Общее и специальное образование: интеграция и дифференциация.//Специальная педагогика. М., 2002.
4. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 года №761н, г. Москва. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rq.ru/2010/10/20/teacher-dok.html>.

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СООБЩЕСТВА ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ «ОРИОН» ДЛЯ РАЗВОРАЧИВАНИЯ ПРОЦЕССА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ- СИРОТ

Дети сироты, как правило, имеют травмированное прошлое, связанное с их родителями. Родители для ребенка – самые близкие люди, поэтому, когда дети теряют их, они перестают верить в безопасность мира в целом. Появляется недоверие ко всем взрослым, пропадает вера в хорошее будущее: «Меня все равно бросят», «в конце концов все равно все повернется против меня». Такие дети, попадая в позитивную ситуацию, рано или поздно подсознательно начинают проверять окружающий мир на прочность: провоцировать взрослых, устраивать истерики, преднамеренно совершать плохие поступки. С другой стороны, почти каждый ребенок-сирота мечтает, чтобы его взяли в семью. Он старается понравиться, показывает только свои «правильные» качества в первое время, но период эмоционального подъема проходит и желание выяснить правду становится сильнее. Это основная причина, по которой многих приемных детей возвращают в детский дом.

Основа успешной адаптации в новой семье заключается в переходе от внешней мотивации быть в семье: желание быть сытым, иметь свои вещи, дом и прочие блага, которых до этого не имел, к внутренней: «Новая жизнь действительно лучше, интереснее и я хочу ей соответствовать. Мои новые родители могут мне в этом помочь». Для того, чтобы сделать возможным переход из «прошлой жизни» в «новую», необходимо совмещение двух противоречащих друг другу педагогических действий: с одной стороны удовлетворение первичных потребностей в еде, любви и заботе, с другой стороны – мотивация к постижению новых социальных культурных форм. Приемные родители не могут полностью совместить две педагогические функции: удовлетворять базовые потребности ребенка, и инициировать индивидуализацию новых для ребенка культурных форм, т.к. индивидуализация сопряжена с изменением наличной идеальной формы, а это в свою очередь сопряжено с потерей опор и кризисом той или иной степени интенсивности (Б.Д. Эльконин). Потеря опор и уверенности в безопасности мира самая болезненная ситуация для ребенка, поэтому она ни в коем случае не должна быть сопряжена с пространством новой семьи

и дома. Для обеспечения индивидуализации новых культурных форм нужна соответствующая среда, насыщенная событиями и вызовами, в которой ребенок столкнется с реальностью и несоответствием своих возможностей своим желаниям. Под индивидуализацией культурных форм в данном случае понимается принятие (внутреннее согласие) и использование ресурсов новых культурных форм для реализации своих потребностей. Поскольку приемный ребенок – ребенок, полный боли и обиды, он будет интерпретировать многие события и вызовы, как неудачу и повод к уходу к сиротской ментальности: «я знал, что меня никто не любит, что я неудачник». Именно в этот момент нужен близкий человек – приемный родитель, который даст новую опору и поможет правильно интерпретировать событие. Для реализации данного процесса необходима непрерывность среды и действий родителя, дающего новые опоры.

Идея образовательного пространства сообщества приемных семей «Орион» заключается в непрерывности пространства семьи, школы и социальной жизни сообщества за счет совмещения педагогами ролей учителя и родителя. Детско-взрослый коллектив живет, учится и работает в общем пространстве, что дает возможность опосредованного (неявного) управления образовательным пространством (Ю.С. Мануйлов). Благодаря этому в сообществе есть возможность сразу погрузить приемного ребенка в нужную систему ценностей, не дожидаясь проявления сиротской ментальности: с одной стороны родитель, который дает необходимую безусловную любовь, а с другой – открытая, избыточная, ценностно-ориентированная среда детско-взрослого коллектива, которой хочется соответствовать, чтобы иметь возможность пользоваться ее ресурсами. Приемный родитель по факту является частью этой образовательной среды, поэтому может выступать в роли посредника (тьютора) между ребенком и средой, помогая правильно интерпретировать трудности и неудачи, оставаясь любящим, заботливым родителем удовлетворяющим первичные потребности. Ребенок должен иметь возможность входить в эту среду лишь настолько, насколько ему позволяют собственные силы, но с другой стороны, среда должна побуждать его к преодолению себя, выходу за рамки собственного представления о действительности. Ввиду этого, можно сделать вывод о том, что среда сообщества «Ориона» наполнена стихиями, трофика которых – события и вызовы, а ниши являются манящим куском, трофика которых – интересные мероприятия, возможность самореализации, творчество, удовлетворение интересов. Одно неотделимо от другого и это вынуждает ребенка к принятию, т.е. индивидуализации новых для него культурных форм социальной жизни.

Ввиду стихийности образовательной среды, задающейся сразу многими субъектами: детьми, взрослыми, гостями, а так же смешанности ролей родителя, учителя, педагога, соседа, друга, наставника, необходим отдельный человек, который обеспечивает непрерывность разных сред, их позиционность и представленность. Это важно, для сохранения опор и системы координат в образовательной среде «Ориона». Ввиду этого важно разделить две позиции: тьютор-родитель, который помогает ребенку адаптироваться и войти в среду «Ориона» и тьютор среды, который является представителем разных сред, через которого опосредованно осуществляется вход в них.

Кроме особой, непрерывной образовательной среды, в которой инициируется индивидуализация культурных форм, в «Орионе» представлена культура «осознаний», разработанная Д.В. Морозовым, основателем сообщества приемных семей «Орион»: «И наше сознание, и сознание ребенка наполнено образами, увязанными между собой в единый образ мира. Фактически, образ мира – это подобие интерактивной модели, которая формируется в сознании ребенка, вся совокупность образов и программ, отражающих внешний мир и его законы. Каждый образ мира так же неповторим, как отпечаток пальцев» [Д.В. Морозов «Разбить стекла теплицы»]. «Осознание – это условное название процесса записи новых образов и целых цепочек в Образе мира. Именно механизм осознания отвечает за то, какие образы из окружающей действительности станут частью программного обеспечения жизни, а другие останутся незамеченными или будут отброшены» [там же]. Умение осознать, т.е. быть осознанным, является ценностью в среде «Ориона». Осознанность выражается в адекватном восприятии окружающего мира и умении видеть, понимать и корректировать внутренние основания (образ мира) своих действий по отношению ко внешнему миру: привычки, эмоции, обиды, программы. Ценностью является умение смотреть на себя как бы со стороны и в любой ситуации относиться к происходящему не только со своей привычной позиции, но принимать возможность другого способа восприятия и интерпретации происходящего. Как основная общепринятая ценность, культура осознаний позволяет преодолеть многие психологические препятствия к гармоничному развитию и социализации ребенка.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

№ пп	ФИО	Должность, место работы
1.	Абызова С.С.	Преподаватель спец. дисциплин, педагогический колледж № 8 «Измайлово» (г. Москва)
2.	Алатов М.И.	Студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
3.	Архангельская Т.И.	Зам. директора по НМР, педагогический колледж № 8 «Измайлово» (г. Москва)
4.	Балдина Е.С.	Зав. методическим кабинетом, педагогический колледж № 8 «Измайлово» (г. Москва)
5.	Баркова Н.Н.	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
6.	Беляева Т.И.	Зам. директора по УПР ГБОУ СПО, педагогический колледж №5 (г. Москва)
7.	Богданова А.А.	Доцент, РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)
8.	Браславский Д. Ю.	Руководитель структурного подразделения, ГБОУ гимназия №201 (г. Москва)
9.	Валиева Е.К.	Преподаватель информатики, студентка магистратуры по направлению «Тьюторское сопровождение в образовании», Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

10.	Вислогузова М.А.	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
11.	Вылегжанина И.А.	Учитель истории и обществознания 1 кв. категории, заместитель директора по УВР, МАОУ СОШ № 4 (г. Чайковский)
12.	Григоренко Е.В.	Научный сотрудник, Институт инноваций в образовании (г. Томск)
13.	Гусева К.Б.	Студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
14.	Дяченко А.К.	Аспирант кафедры тьюторского сопровождения образовательной деятельности, Московский институт открытого образования; руководитель проектов, Международная Тьюторская Школа (г. Москва)
15.	Евстигнеева И.А.	Тьютор начальных классов «Монтессори», МБОУ СОШ «Эврика-развитие» (г. Томск)
16.	Ельчанинова Е.Ю.	Преподаватель, педагогический колледж № 10 (г. Москва)
17.	Зимнухова Т.Ю.	Кандидат педагогических наук, зам.директора по УМР, преподаватель спецдисциплин, педагогический колледж № 10 доцент, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
18.	Имакаев В.В.	Доктор философских наук, зав.кафедрой образовательных технологий высшей школы, Пермский государственный национальный исследовательский университет, директор по науке, АНОО «Сетевой институт ПрЭСТО» (г. Пермь)

19.	Карелов Д.Е.	Студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
20.	Килин А.Н.	Методист, МБОУ ДПО (ПК) специалистов «Центр информационно-коммуникационных технологий» (г. Чайковский)
21.	Кобыща Е.И.	Ст.преп. кафедры Тьюторского сопровождения образовательной деятельности, Московский институт открытого образования (г. Москва)
22.	Ковалева Т.М.	Доктор педагогических наук, профессор, руководитель магистерской программы «Тьюторство в сфере образования», общеуниверситетская кафедра педагогики, Московский педагогический государственный университет; ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики РАО (ИТИП РАО); заведующая кафедрой тьюторского сопровождения образовательной деятельности, Московский институт открытого образования (г. Москва)
23.	Кожекина Т.В.	Кандидат педагогических наук, зам директора по НМР, педагогический колледж №10 (г. Москва)
24.	Копылова И.А.	Преподаватель дисциплин художественно- эстетического цикла, педагогический колледж № 8 «Измайлово» (г. Москва)
25.	Королева Г.В.	Преподаватель дисциплин художественно- эстетического цикла, педагогический колледж № 8 «Измайлово» (г. Москва)
26.	Крапивец Е.А.	Тьютор классов монтессори, МБОУ СОШ «Эврика-развитие» (г. Томск)

27.	Курепина Т.Г.	Ст. преп. кафедры раннего изучения иностранных языков, Московский городской педагогический университет (г. Москва)
28.	Лавриненко Т.В.	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Школы педагогики, Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)
29.	Лазарева Л.И.	Генеральный директор, Центр возможностей «Наш Лад» магистр по программе «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
30.	Лаптева Л.П.	Кандидат педагогических наук, доцент, действительный член Академии педагогических и социальных наук (г. Москва)
31.	Ларионов Е.В.	Педагог-психолог, педагогический колледж №8 «Измайлово» (г. Москва)
32.	Липкина А.В.	Студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
33.	Лобода М.М.	Методист, старший преподаватель, Институт развития образования Омской области, магистр по программе «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Омск)
34.	Михалева Л.Н.	Директор, педагогический колледж №10 (г. Москва)
35.	Назарова И.Г.	Тьютор, ЦО №1811 «Измайлово» (г. Москва)
36.	Осипова Ю.В.	Кандидат филологических наук, преподаватель, педагогический колледж №10 (г. Москва)

37.	Перовошикова Г.С.	Зам. директора института по воспитательной работе, Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ (г. Москва)
38.	Портнова Т.А.	Студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
39.	Сапилова Н.А.	Зам.директора по УМР, педагогический колледж №8 «Измайлово» (г. Москва)
40.	Стрельцов Р.В.	Студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
41.	Телесова М.Н.	Студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
42.	Тихомирова В.Т.	Кандидат педагогических наук, доцент, ведущий специалист, Научно-инновационный центр ОО «Тьюторская ассоциация» (Республика Казахстан, г. Алматы)
43.	Толоконникова Т.В.	Руководитель родительского образовательного сообщества, «Мост в будущее», магистр по программе «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
44.	Тюмина М.В.	Директор, МБОУ ДПО (ПК) специалистов «Центр информационно-коммуникационных технологий», магистр по программе «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Чайковский)

45.	Углеv В.А.	Кандидат технических наук, доцент , филиал в г. Железногорске, Сибирский федеральный университет 263 (г. Железногорск)
46.	Харитонов М.	Старший научный сотрудник кафедры менеджмента, Международный институт менеджмента ЛИНК (г. Москва)
47.	Хорольская М.Н.	Студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
48.	Хрусталева Л.В.	Учитель ИЗО, ГБОУ ЦО №2030 (г. Москва)
49.	Хрусталева Р.Ю.	Доцент кафедры педагогики, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
50.	Черская Е.П.	Преподаватель спец.дисциплин, педагогический колледж № 8 «Измайлово» (г. Москва)
51.	Шалыпина О.О.	Тьютор классов монтессори, МБОУ СОШ «Эврика-развитие» (г. Томск)
52.	Шевчук А.А.	Студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Москва)
53.	Шеплер Ц.	Исследователь, факультет гуманитарных наук, Университет им. Бен-Гуриона, Безр-Шева, проект Human Subjects Research Committee (Израиль)
54.	Шубин Ю.А.	Студент 2 курса магистратуры «Тьюторство в сфере образования», Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

Научное издание

Тьюторство в открытом образовательном
пространстве: родительство, особое детство,
учительство

Материалы

*VI Международной научно-практической конференции
29-30 октября 2013 года*

Научный редактор:

Т.М. Ковалева, д-р пед. наук, проф., МПГУ; зав. кафедрой Тьюторского
сопровождения образовательной деятельности, МИОО

Отв. редактор:

А.Ю. Шмаков, магистр педагогики по направлению Тьюторство в сфере
образования, МПГУ; аспирант кафедры Тьюторского сопровождения
образовательной деятельности, МИОО

Подписано в печать: 25.10.2013.

Формат 60х90/16. Объем п.л.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Тираж 500 экз. Заказ №