



Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции
(XXVIII Всероссийской научно-практической конференции)



ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

Институт непрерывного образования

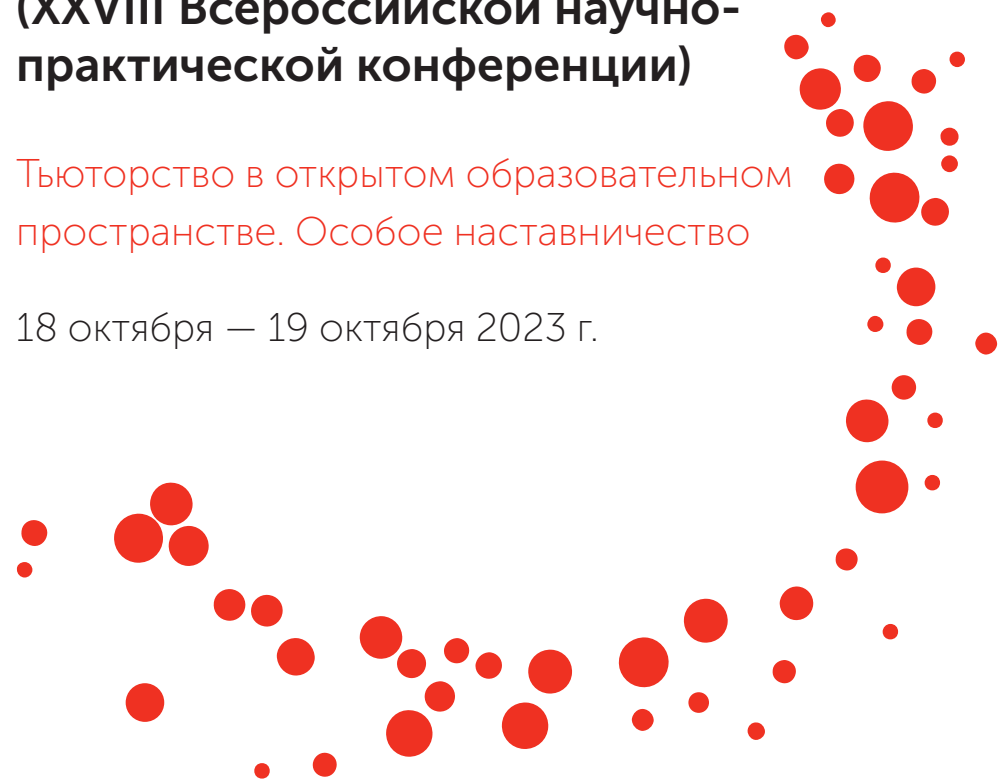
МОО Межрегиональная Тьюторская Ассоциация (МТА)

СБОРНИК

материалов XVI Международной научно-практической конференции (XXVIII Всероссийской научно- практической конференции)

Тьюторство в открытом образовательном
пространстве. Особое наставничество

18 октября — 19 октября 2023 г.





ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

Институт непрерывного образования

МОО Межрегиональная Тьюторская Ассоциация (МТА)

СБОРНИК

**материалов XVI Международной
научно-практической конференции
(XXVIII Всероссийской
научно-практической конференции)**

Тьюторство в открытом образовательном пространстве. Особое наставничество

18 октября — 19 октября 2023 г.



Москва
2023

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

Редактор, ответственный за подготовку и выпуск сборника — с.н.с ЛИНОТ ИНО, доцент дирекции образовательных программ, председатель методического совета по наставничеству ГАОУ ВО МГПУ, кпн **Теров Андрей Александрович**.

Главный редактор — эксперт в области индивидуализации и тьюторства, старший преподаватель дирекции образовательных программ ГАОУ ВО МГПУ, федеральный эксперт в области тьюторства **Волошина Евгения Анатольевна**

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции (XXVIII Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве. Особое наставничество. 18 октября — 19 октября 2023 г. — М.: ДПК Пресс, 2023. — 356 с. — ISBN 978-5-91976-269-0

УДК 378.14
ББК 74.204

© ГАОУ ВО г. Москвы
«Московский городской
педагогический университет»
© Издательство «ДПК Пресс», 2023

ISBN 978-5-91976-269-0

Содержание

Ковалева Татьяна Михайловна Некоторые предварительные размышления о тьюторстве как особом наставничестве	9
Розин Вадим Маркович Наставничество как одна из форм концептуализации современного образования	14
Миркина Елена Иосифовна Черемных Михаил Петрович Индивидуальный потенциал как предмет работы тьютора-наставника	19
Теров Андрей Александрович Индивидуализация, наставничество и тьюторство в этнокультурной образовательной среде или ключевые факторы развития современного образования и тьюторства в регионах	29
Абдуллина Лилия Ангелевна Тьютор как особый образовательный наставник современной семьи	36
Афанасьева Валерия Александровна Бойченко Ольга Николаевна Малкова Елена Сергеевна Тьюториал «Тьюторская магистратура: моё или не моё?» Версия 3.0	41
Будашова Татьяна Михайловна Грачева Наталья Юрьевна К вопросу о тьюторском сопровождении личностного и профессионального самоопределения неработающих матерей	49
Быков Вячеслав Анатольевич К проблеме исследования формирования педагогами-наставниками социальной грамотности современных школьников в дополнительном образовании детей	57
Виссен Алёна Викторовна Возможности тьюторского сопровождения молодой пары в процессе формирования ею образа традиционной семьи	67

Гаврилова Юлия Александровна	
Нурланова Асем Нурлановна	
Гаврилова Екатерина Романовна	
Гендерный подход в современной педагогике: что нужно знать тьютору?	74
Горбунова Влада Валерьевна	
Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения подростков, ориентированных на технические специальности	81
Демидов Сергей Сергеевич	
Образовательное путешествие как средство становления профессионального самоопределения старшеклассников	86
Дудчик Светлана Викторовна	
Тьюторский подход как способ развития читательского самоопределения в начальной школе	93
Заровняева Марианна Владимировна	
К вопросу об этнокультурных образовательных событиях как формате индивидуализации образования в массовой школе (на примере МОБУ «Саха гимназия» г. Якутск)	100
Зюрина Татьяна Анатольевна	
Программа тьюторского сопровождения «Субъектность завуча или путь к себе»	104
Иванова Евгения Евгеньевна	
Грозенков Максим Андреевич	
Особый вид наставника для сопровождения индивидуальной образовательной траектории молодого тьютора	113
Иванова Наталья Николаевна	
Педагогический тандем как форма наставничества молодого педагога	120
Имакаев Виктор Раульевич	
«Тьютор как синтезатор»	126
Кадырмятова Мария Викторовна	
Возможности тьюторского сопровождения для формирования тьюторантами образа будущей семьи	130
Карастелев Вадим Евгеньевич	
Сомова Наталия Сергеевна	
Как появляется эффект наставничества без наставника в ходе сессий интерактивного вопрошания, и почему это важно для массовизации саморазвития и искусственного интеллекта?	139

Карпенкова Инна Вячеславна	
Тьютор в инклюзивном образовании — где искать поддержку?	150
Каюмова Алина Римовна	
О некоторых аспектах проектирования тьюторских услуг для вынужденных мигрантов	156
Кищенко Антон Владимирович	
Хачатрян Эля Ванушевна	
Развитие критического мышления и наставничество: геймификация изучения иностранного языка	163
Косолапова Лариса Александровна	
Тютин Гельсин Гелусовна	
Тьюторское сопровождение обучающихся педагогического класса-участников муниципального конкурса «Учитель года» в подноминации «Перспектива»	170
Кутняков Виктор Петрович	
Тьюторское сопровождение проектной деятельности как фактор развития надпрофессиональных компетенций обучающихся в цифровой среде	177
Лазарева Лада Игоревна	
Особый наставник в SHIVA-мире: прикладные инструменты тьютора	184
Лобода Евгения Владимировна	
Аспекты становления тьюторской компетентности у родителей	195
Ломакина Елена Васильевна	
Метафорические ассоциативные карты (МАК) как эффективный инструмент рефлексии в работе тьютора с подростками 14–15 лет.	202
Лютц Денис Альбертович	
Педагогическая поддержка формирования функциональной грамотности учащихся в дополнительном образовании (на примере обучения математики).	209
Майорова Наталья Алексеевна	
Афанасьева Валерия Александровна	
Ловягина Мария Александровна	
Опыт проведения установочной сессии «Год задом наперед. Учебный путь 24/23» в тьюторской магистратуре	215

Мачехина Ольга Николаевна	
Условия реализации реверсивного наставничества в образовательных организациях	223
Маякова Ольга Сергеевна	
Чистохина Анастасия Анатольевна	
Наставничество в тьюторской практике на примере Образовательного комплекса «Точка будущего»	227
Мишканова Елена Сергеевна	
К вопросу об актуальности организации тьюторского сопровождения в массовой школе	234
Мишкин Александр Михайлович	
Олимпиадный потенциал обучающегося школы как показатель социальной успешности	239
Мусатов Алексей Владиславович	
Образовательный потенциал городской среды при обучении школьников в контексте наставничества	246
Неганова Марина Борисовна	
Ткачева Лариса Николаевна	
Проект «Онлайн школа на службе примирения» как практика особого наставничества	251
Новиньков Георгий Борисович	
Серебряное наставничество: становление, опыт и пути дальнейшего развития	258
Нурланова Асем Нурлановна	
Гаврилова Юлия Александровна	
Ташкенова Айзада Нурланкызы	
Инклюзивное образование в Казахстане: особенности и перспективы развития	273
Остроушко Марина Владимировна	
Понятие «образовательное пространство» в контексте тьюторской деятельности	281
Смыкова Юлия Сергеевна	
Профессионально-личностное самоопределение старшекласников: теоретический и практический аспекты	288

Теров Андрей Александрович	
Софронеева Валентина Васильевна	
Дедюкина Людмила Георгиевна	
Практики наставничества, индивидуализации и тьюторства в этнокультурной образовательной среде школы (на примере МБОУ «Саха гимназия» ГО «Город Якутск» Республика Саха (Якутия)	294
Тихомирова Ольга Вячеславовна	
Кривунь Мария Павловна	
Школа тьютора: проектирование замысла тьюторского сопровождения обучающихся в процессе профессионализации	303
Тюмина Марина Владимировна	
Лашова Валентина Афанасьевна	
Кислицина Людмила Николаевна	
Антропова Евгения Андреевна	
Яковлева Ирина Викторовна	
Размышления об игре как возможном инструменте тьютора. (опыт проведения «Лаборатории тьюторских игр» в рамках Летнего университета наставничества и тьюторства — 2023)	312
Хачатрян Эля Ванушевна	
Особенности освоения технологии развития критического мышления в процессе профессиональной подготовки тьюторов	321
Шевелёва Наталия Николаевна	
Пичугин Сергей Сергеевич	
Лесин Сергей Михайлович	
Непрерывное образование педагогов общеобразовательных организаций на постсоветском пространстве: от нормативного к творческому	327
Шилохвостова Лидия Александровна	
Карастелев Вадим Евгеньевич	
Тьюторское сопровождение студентов тьюторской магистратуры в ходе подготовки и проведения научно-практических конференций	335
Майорова Наталья Алексеевна	
Улучшение взаимопонимания с детьми как необходимое условие освоения родителями навыков субъект-субъектной коммуникации	343

Хомченко Наталья Евгеньевна

Ветров Сергей Владимирович

Тьюторство — наставничество на пути от реактивности

через активность к проактивности 349

Некоторые предварительные размышления о тьюторстве как особом наставничестве

Ковалева Татьяна Михайловна

Московский городской педагогический университет,
профессор, доктор педагогических наук,

г.Москва,

KovalevaTM@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматривается характеристика наставничества и обсуждаются условия, при которых наставничество становится необходимым. Обсуждаются три типа компетентностей: «hard skills», «soft skills» и «self skills», и в опоре на эту типологию предлагается соответствующая типология наставничества. В рамках предлагаемой типологии анализируется тьюторство как особый тип наставничества относительно компетентностей «self skills».

Ключевые слова. Наставничество, компетентности, типы компетентностей, типология наставничества, тьюторство.

Some preliminary thoughts on tutoring as a special mentoring

Tatiana Mikhailovna Kovaleva

Moscow City Pedagogical University,
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,

Moscow,

KovalevaTM@mgpu.ru

Annotation. The article discusses the characteristics of mentoring and discusses the conditions under which mentoring becomes necessary. Three types of competencies are discussed: «hard skills», «soft skills» and «self skills», and based on this typology, a corresponding typology of mentoring is proposed. Within the framework of the proposed typology, tutoring is analyzed as a special type of mentoring regarding the competencies of «self skills».

Keywords: mentoring, competencies, types of competencies, typology of mentoring, tutoring.

Когда несколько лет назад в России по инициативе Агентства стратегических инициатив (АСИ) проводилась первая конференция по наставничеству, участницей которой я являлась, я была поражена большим количеством представленных на этой конференции различных профессиональных и общественных объединений, рассматривающих свою деятельность, как деятельность, связанную с наставничеством. Это были различные общественные группы всевозможных социальных помощников и волонтеров, а также профессиональные группы — юристы, врачи, экономисты и т.д. Среди них отдельно выделялись представители многочисленных психолого-педагогических профессий, которые также связывали свою профессиональную деятельность с позицией наставника: учителя, психологи, вожатые, мастера, находящиеся в системе среднего профессионального образования и педагоги, работающие в сфере дополнительного образования.

Наставничество было настолько широко представлено, что у всех участников конференции невольно возникали вопросы: «Каковы характеристики и отличительные черты наставничества как особой деятельности? Существуют ли какие-то типологии наставничества? И есть ли сегодня, вообще, современные профессиональные сферы, которые могут обходиться без наставничества?». Все эти вопросы заставили и меня тогда серьезно задуматься, в результате чего я попыталась сформировать собственную версию ответа на данные вопросы. Вот этими своими предварительными соображениями я и хочу поделиться сейчас с вами, накануне нашей ежегодной Тьюторской конференции, (которая в этом 2023 году как раз и называется «Тьюторство в открытом образовательном пространстве. Особое наставничество»), чтобы данную точку зрения можно было также иметь в виду, соглашаясь или дискутируя с ней, на наших общих обсуждениях в рамках конференции.

Итак, наставничество, понимаемое в самом широком контексте как определенный тип деятельности, возникает как особый формат поддержки других людей в освоении определенной деятельности (или профессии). Когда и при каких условиях это становится необходимым? На мой взгляд, таким условием появления наставничества

может служить принципиальная невозможность освоить деятельность «напрямую», т.е. непосредственно с помощью алгоритмов. Там, где можно освоить деятельность в рамках учебного процесса с помощью изучения различных инструкций и положений, а потом реализовывать ее на практике и накапливать собственный опыт успешной реализации, там наставник не требуется. А вот сложную деятельность, которая сегодня представлена практически во всех современных профессиях, таким образом невозможно освоить. Необходимо сопровождение, именно, в процессе начальной реализации, совместное обсуждение первых проб и ошибок, передача особых «хитрых» приемов и техник, которые существуют фактически в каждой профессии и позволяют ее реализацию сделать более эффективной [4]. Кстати это, на мой взгляд, и объясняет почему наставничество сейчас так широко представлено в современном профессиональном мире.

Так понимаемое нами наставничество как определенное взаимодействие с другими людьми, осваивающими новую для них деятельность (профессию), позволяет сформировать у них определенные компетентности, которые как раз в дальнейшем и позволят им уже самостоятельно осуществлять эту деятельность [2]. Таким образом, если мы современное наставничество будем связывать с сопровождением и формированием у людей определенных компетентностей, то возможно предложить некую современную типологию наставничества относительно тех приоритетных компетентностей, которые формируются у людей в процессе их взаимодействия с наставником.

Я выделяю 3 типа наставников в зависимости от трех типов компетентностей, которые формируются в процессе их взаимодействия. Эти компетентности уже неоднократно характеризовались мною в предыдущих статьях [1]. Кратко ситуация сводится к следующему: нами проблематизирована используемая сегодня большинством современных исследователей дихотомия «hard skills»-«soft skills» как недостаточная для характеристики деятельности (и шире — жизнедеятельности) современного человека. В связи с этим вводится третий тип компетентностей «self skills» — компетентности организации самого себя, которые позволяют человеку самоопределяться, выделять приоритеты и самостоятельно действовать в современном мире [1]. (Дополнительно заметим, что skills — навыки в англоязычной традиции, помимо

автоматизированных умений включают в себя еще и рефлексивную составляющую. Поэтому эти дидактические единицы в нашей отечественной традиции ближе к пониманию компетентностей...)

Опираясь на данную типологию компетентностей можно типологизировать наставничество следующим образом. Наставники в «hard skills» — это мастера многочисленных училищ и колледжей, а также опытные профессионалы, которых часто прикрепляют к новичкам для их успешного погружения в профессию. Они помогают осваивать самые азы конкретной профессии и формировать, в первую очередь, базовые компетентности, необходимые для ее реализации.

Наставники в «soft skills» — это психологи, коучи, социальные педагоги, вожатые, т.е. все те, кто помогает человеку в формировании у него различных социальных навыков, таких как умение работать в коллективе и малых группах, умение коммуницировать в различных целевых аудиториях и т.д., т.е. всех навыков, необходимых для успешной социальной жизни современного человека.

И, наконец, существуют наставники в «self skills» — специалисты, помогающие человеку осваивать особые навыки самостроительства, самопознания и организации самого себя: самоопределения, т.е. всех тех навыков, которые известный французский философ Мишель Фуко называл «заботой о себе» [3]. К наставникам такого рода я отношу прежде всего тьюторов.

Фактически у современных тьюторов существуют две основные задачи: сопровождение индивидуальной образовательной программы тьюторанта (так называют тех, с кем взаимодействует тьютор) и помощь в освоении всех тех навыков, которые и позволят человеку в дальнейшем строить собственные образовательные программы, т.е. реально находиться в процессе непрерывного образования. Вот эта вторая задача и задает тьютору позицию наставника, так как формирование таких «self skills» не может осуществляться напрямую в учебном процессе с помощью готовых алгоритмов, а требует длительного сопровождения и создание тьютором особых ситуаций, где тьюторант может получить опыт самоопределения, проявить определенный уровень самоорганизации и затем проанализировать этот опыт совместно с тьютором [1].

Таким образом, через создание специальных ситуаций, их проживание, а затем совместный анализ с тьютором, как особым типом

наставника, у тьюторанта постепенно происходит наращивание «self skills», которые и позволяют ему потом реально находиться в «сложном» процессе самообразования.

Список источников:

1. Ковалева Т.М. Создание образовательных ситуаций в работе тьютора и формирование self skills // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность. Материалы XII Международной научно-практической конференции 29-30 октября 2019 М., 2019.
2. Розин В.М., Ковалева Т.М. Взгляд на развитие личности: особенности современного контекста // Педагогика. 2021. -N 1. — с. 25-34.
3. Фуко М. Беседы Эпиктета. Пер.с франц.А.Тароняна. — М.,1997.
4. Щедровицкий П.Г. Введение в мыследеятельностную педагогику. Сборник лекций — Кемерово, 1990.

Наставничество как одна из форм концептуализации современного образования

Розин Вадим Маркович

гл. н. с. Института философии РАН,
д.ф.н. проф, Москва, Россия,
rozinvm@gmail.com

Аннотация. В статье проясняется смысл этого понятия, которое в литературе пересекается с понятиями: учитель, педагог, ментор, тьютор, руководитель и др. Автор видит в наставничестве не моду, а важный тренд, состоящий в переориентации образования на индивидуальность учащегося, его самостоятельность и самообразование, индивидуально образовательные программы, совместную деятельность с педагогом. Обсуждаются отношения, связывающие понятия наставничества и тьюторства.

Ключевые слова: наставничество, педагог, учитель, самостоятельность, личность, схемы, техника, понимание

Mentorship as a form of conceptualization modern education

Rozin Vadim Markovich

ch. n. With. Institute of Philosophy RAS,
Ph.D. prof, Moscow, Russia,
rozinvm@gmail.com

Annotation. The article clarifies the meaning of this concept, which in the literature intersects with the concepts: teacher, educator, mentor, tutor, leader, etc. The author sees in mentoring not a fashion, but an important trend, consisting in the reorientation of education to the individuality of the student, his independence and self-education, individual educational programs, joint activities with a teacher. The relations connecting the concepts of mentoring and tutoring are discussed.

Keywords: mentoring, teacher, teacher, independence, personality, schemes, technique, understanding

1. Формулируя данную тему, я подумал, а почему возникла настоящая мода на «наставничество» в образовании, разве наставник это не просто учитель и педагог? Анализируя литературу вопроса, нашел, что, действительно, в современной педагогике, также как у автора, ясность в понимании специфики наставничества отсутствует. «При обращении к толковым и этимологическим словарям, — пишут Е.А. Челнокова и З.И. Тюмасева, в статье «Эволюция системы наставничества в педагогической практике», — мы видим различные толкования термина. Наставник трактуется как учитель, руководитель, преподаватель, воспитатель, инструктор, а также вождь, гуру, мэтр, назидатель, нравоучитель, пастырь и др. Определения различаются по сути. В слове «наставник» присутствует приставка «на-» и корень «-став-» (от глагола «ставить»), то есть наставить (например) на путь, по которому ученик дальше будет идти самостоятельно <...> Наряду с термином «наставничество» используют такие понятия, как «тьюторство», «коучинг», «менторство» [4]

Тем не менее, вдумываясь в высказывания о наставничестве, все же можно уловить в них характеристики, я бы сказал, нового педагогического отношения. В определениях наставничества можно увидеть такие моменты как равные отношения педагога и учащегося, ориентация на поддержку его личности и самостоятельности, совместность в разрешении возникающих проблем, сочетание помощи и создание условий, способствующих дальнейшему развитию. Например, обзревая литературу по наставничеству, Челнокова и Тюмасева пишут: «Е.Н. Фомин, трактуя понятие наставничества, определяет его как «лично ориентированный педагогический процесс»... Ю.Л. Львова при раскрытии понятия «педагогическое наставничество» указывает, что оно является процессом «творческого сотрудничества», «парного сотрудничества», которое возникает на основе единых педагогических взглядов, методических поисков и желания совместно решать творческие задачи, в основе которых лежит общение... Г. Льюисом даётся определение наставничества как «системы отношений» и «ряда процессов», цель которых заключается в «помощи, руководстве, совете молодым специалистам на рабочем месте»... Д. Клаттербак особо выделяет умение наставника совместить в себе роли родителя и сверстника с целью сопровождения молодой личности на переходном этапе её развития.

Наставничество, по его мнению, совмещает в себе фисилитацию, коучинг, консультирование и создание сети контактов, чтобы воодушевить и поощрить учеников за отношение к своей деятельности» [4].

Так что интерес к наставничеству не случаен. Это не мода, как может показаться на первый взгляд, а настоящий мейнстрим в развитии современной педагогики, правда, совершающийся подобно скрытым подводным течениям (в тьюторском, открытом, семейном, экосистемном и других новых формах образования, в том числе и в сфере педагогического наставничества), состоящий в переориентации на индивидуальность учащегося, его самостоятельность и самообразование, индивидуальные образовательные программы, совместную деятельность с педагогом и пр. (см. [1; 2]).

2. Нельзя ли все же понять сущность и специфику наставничества? Чтобы наметить ответ, расскажу об одном случае. Однажды мой сын съел пирожное, которое лежало в целлофановом пакете, и затем выбросил пакет в речку, мимо которой мы с ним шли. Я не успел его остановить, но на следующий день принес фильм, в котором рассказывалось о путешествии целлофанового пакета. Как сначала тот плыл по реке, потом попал в море, затем изорвался в мелкие клочки, потом их съели рыбы, а рыб поймали люди и тоже съели. Мы обсудили с сыном, правильно ли бросать целлофан в воду или закапывать в землю, или отвезти на свалку, что из этого получается, что случится с реками, морями или землей, когда сотни миллионов людей бросают целлофановые пакеты куда попало. Для убедительности я показал фотографию моря, покрытого мусором и целлофаном.

Можно ли утверждать, что в этом эпизоде автор был наставником? Все зависит от того, как к нему относился сын: был ли отец для него авторитетом, принимал ли он его помощь и разъяснения, и, что не менее важно, относился ли к сыну отец с уважением, предоставляя свободу для собственных мнений и поступков. Не опирается ли наставничество на эти три отношения: авторитет, поддержка, помощь, с одной стороны, соучастие (совместное обсуждение, общие дела), с другой, и дистанцированность, предоставление свободы — с третьей стороны?

В данном случае для моего сына я как наставник был «поставлен» семьей, но в интересующем нас случае наставник как педагог ставится школой, т.е. ставится формально. Станет ли такой педагог реально

для своего подопечного наставником зависит уже от его действий и отношения к своему подопечному. Например, я не раз наблюдал, как наставник теряет свой авторитет, и его подопечный перестает принимать помощь от своего наставника в ситуации блокирования наставником самостоятельного поведения подопечного. Другими словами, отношение наставничества, заданное той или иной организацией (семьей, школой, производством, общиной), вовсе не гарантировано, его прочность зависит от реальных взаимоотношений наставника со своим подопечным.

3. В плане педагогического отношения тьюторство выглядит как идеальный вариант наставничества: помощь и поддержка тьютора, уважение его личности и свободы развития, совместное обсуждение и решение проблем. В плане же целеполагания и влияния на личность есть, конечно, проблема: тьютор сопровождает и ведет тьюторанта, причем в определенном направлении (действуя культуросообразно, способствуя становлению определенной личности, в идеале — свободной, думающей, современной, ответственной, сознательно строящей себя), а вот должен ли это делать наставник — вопрос? Но если мы учтем, что современное образование, опять же в идеале, переходящее в самообразование, создают (должны создавать) условия для развития и эволюции учащегося как социального индивида и личности, то в этом случае надо согласиться с тем, что и наставник вместе с другими педагогами (учителями-предметникам, школьными администраторами, психологами, тьюторами, консультаторами-методологами и др.) должен участвовать в общем процессе формирования педагогической среды [3], способствующей правильному становлению и развитию молодого человека.

4. И наставник и тьютор, чтобы выполнить свое назначение в современных сложных условиях становления не только новой педагогики и образования, но и новой культуры («фьючекультуры») вынуждены помогать и вести не только своих подопечных и тьюторантов, но и, так сказать, самих себя. На что они при этом могут опираться? С одной стороны, конечно, на свою личность, с другой — на педагогическое сообщество, с третьей стороны, на осмысление реального опыта своей деятельности. Речь идет о новом педагогическом сообществе, которое самоорганизуется (складывается) в ответ на вызовы времени,

обсуждает проблемы, стоящие перед наставниками и тьюторами (и другими новыми педагогическими профессиями), вырабатывает в помощь им образовательные концепции и схемы, непосредственно участвует в формировании и работе новых образовательных практик.

Список источников:

1. Розин В.М. Этюды по философии образования. Смена парадигмы. — М.: Новый хронограф, 2021. — 288 с.
2. Розин В.М., Ковалева Т. М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании // Педагогика. 2021. N 9. — С. 41–51.
3. Розин В.М. Понятие среды, ориентированное на современные формы образования // Известия Российской Академии Образования. Научный журнал. No 3. 2023.
4. Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Минского университета. 2018. Т. 6, №4. — С. 11.

Индивидуальный потенциал как предмет работы тьютора-наставника

Миркина Елена Иосифовна

Фонд содействия развитию человеческого потенциала,
президент,
г. Калининград
elenka.mirkina@gmail.com

Черемных Михаил Петрович

Фонд содействия развитию человеческого потенциала,
руководитель по научным исследованиям и разработкам,
кандидат педагогических наук,
г. Ижевск,
corpfo@udm.ru

Аннотация. В статье рассматривается понятие индивидуального потенциала человека как предмета деятельности тьютора-наставника в антропологическом подходе и как категория, требующая детального изучения и разработки в контексте происходящих в мире изменений. Также вводится различение self-, soft-, и hard-компетентностей, принципиальное для построения методологии работы по капитализации индивидуального потенциала человека.

Ключевые слова. еловеческий капитал, человеческий потенциал, личностный потенциал, индивидуальный потенциал, антропологические практики, тьютор-наставник, индивидуальная динамичная компетентностная модель, self skills, soft skills, hard skills.

Individual Potential as a Subject of Tutor-Mentor's Work

Mirkina Elena Iosifovna

Foundation for the Promotion of Human Development,
President,
Kaliningrad
elenka.mirkina@gmail.com

Cheremnykh Mikhail Petrovich

Foundation for the Promotion of Human Development,
Head of Research and Development,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Izhevsk,
coppfo@udm.ru

Annotation. *The article examines the concept of individual human potential as the subject of tutor-mentor activity in the anthropopractical approach and a categories requiring detailed study and development in the context of changes taking place in the world. The distinction of "self", "soft", and "hard" competencies is also introduced, which is fundamental for building a methodology of work on the capitalization of individual human potential.*

Keywords: Human capital, human potential, personal potential, individual potential, anthropopracticals, tutor-mentor, individual dynamic competence model, self skills, soft skills, hard skills.

Тема развития человеческого потенциала сегодня широко обсуждается научным сообществом и специалистами-практиками. С одной стороны, «вес» теме придает Индекс развития человеческого потенциала (с 2013 года — Индекс человеческого развития) — показатель, используемый для измерения развития человека в странах и регионах мира, и который определен Программой развития Организации Объединенных Наций. С другой стороны, переход в эпоху новой промышленной революции ознаменован признанием человеческого капитала ключевым фактором социально-экономического

развития территорий, организаций, сообществ людей. В свою очередь, человеческий потенциал признан основным источником формирования человеческого капитала.

А. А. Федотов [3], раскрывая сущность понятий «человеческий капитал» и «человеческий потенциал», обращает внимание на то, что одной из важных составляющих человеческого потенциала является совокупность способностей, знаний, навыков и личностных характеристик человека вне зависимости от того, в какой мере они находят или могут найти конкретное применение в производительной деятельности. Главным ресурсом становится сам человек, его интересы и творческий потенциал. При определенных условиях человеческий потенциал может превратиться в человеческий капитал, который, как уже отмечалось, является определяющим фактором экономического развития любого общества.

Для реализации задач профессиональной подготовки тьюторов-наставников как антропопрактиков мы занимались выделением специфического предмета работы такого специалиста.

Так как, на наш взгляд, тьютор-наставник — это специалист, работающий с потенциалом человека и его капитализацией на благо самого человека и социума в антропопрактическом подходе, мы считаем, что в данном контексте необходимо предметом деятельности тьютора-наставника определить прежде всего индивидуальный потенциал человека (тьюторанта).

Как правило, понятие «индивидуальный потенциал» не используется ни в научных публикациях, ни в профессионально-практическом педагогическом дискурсе. В отличие от понятия «личностный потенциал», о котором и написано много, и обсуждается это понятие довольно часто. При этом под личностным потенциалом понимается совокупность *социально значимых* черт, внутренних ресурсов — знаний, навыков, талантов, способностей и качеств личности, которые ей позволяют достигать поставленных целей и развиваться как личность. Для нас важно подчеркнуть, что в этом определении речь идет о социальной значимости человеческого потенциала и его составляющих. Но когда мы говорим о значимости собственного потенциала для самого человека, то уместнее, на наш взгляд, использовать понятие «индивидуальный потенциал».

Индивидуальный потенциал — это *уникальная* совокупность способностей, компетентностей и личностных характеристик человека, которая отличает его от других людей, делает его особенным, неповторимым, нестандартным.

Каждый человек является уникальным и неповторимым. Причем уже при рождении, еще не испытав воздействия социальной и культурной среды, в которую попал, он уже имеет некоторый набор качеств и особенностей, которые являются уникальными и присущи в данном сочетании и конфигурации только этому конкретному человеку. Конечно же мы можем те же самые качества и особенности увидеть и у других людей, описать их теми же словами, но в каждом отдельном случае степень выраженности каждого из качеств и их сочетание между собой будет неповторимо.

Если исходить из того, что потенциал — это неиспользованные до определенного времени ресурсы, то можно предположить, что у каждого человека есть его индивидуальная если не предназначенность, то, по крайней мере, предрасположенность к определенному рода реализации. Соответственно можно утверждать, что нет людей неодаренных, а есть те, чей индивидуальный потенциал не был опознан и развернут до степени реализации. Иными словами, среда, в которую человек попал при рождении, в которой он рос и развивался в процессе жизни, как максимум, не ставила перед собой задачи этот индивидуальный потенциал распознать, раскрыть и развить, а как минимум, даже спонтанно, случайным образом не создавала для этого условий.

Мы можем предположить некоторые ключевые характеристики сред или систем как условий, способствующих или препятствующих развитию индивидуального потенциала человека (см. Таблица 1).

Таблица 1. Характеристики систем, блокирующих и развивающих индивидуальный потенциал

Системы, блокирующие индивидуальный потенциал	Системы, развивающие индивидуальный потенциал
Субъективные переживания человека не имеют значения, главное - исполнение функции	Субъективные переживания человека ценны и важны. Состояние человека - в поле коммуникации
Инициатива и ошибка наказуемы, опыт системы важнее опыта отдельного человека	Инициатива поддерживается, каждый имеет право на пробу и ошибку. Опыт отдельного человека - ценность
Человек исполняет внешние указания, исключен из управления, лишен возможности влиять на систему	Человек включен в процессы управления системой, имеет право и может влиять на систему

Что касается принципиального различия личностного и индивидуального потенциала: наиболее общий и общепризнанный взгляд на личностный потенциал предложил в свое время философ, культуролог М. С. Каган [1]. Полагая, что личность получает свою структуру из видового строения человеческой деятельности, рассматривая тем самым личность в контексте ее социальной деятельности, он выделил пять основных потенциалов личности: гносеологический (познавательный); аксиологический (ценностный); творческий; коммуникативный; художественный (эстетический). Если мы посмотрим на эти составляющие личностного потенциала, то увидим, что он описывается через оформленные культурно-исторически и социально приемлемые понятия. В этом случае составляющие человеческого потенциала ближе к описанию набора приобретенных в процессе жизни человеком компетентностей, которые можно разделить на так называемые *hard skills* и *soft skills* («жесткие» и «мягкие» навыки). И так как это компетентности, условием актуализации которых является социально-культурная среда, то совсем не обязательно эти компетентности включают и как-то задействуют ту самую индивидуальную предрасположенность человека. Они приобретаются человеком как элемент приспособления и выживания в той среде, где он растет. И их индивидуальная конфигурация,

скорее, это индивидуальный ответ на требования внешней среды, нежели процесс аутентичного оформления индивидуального потенциала в социально-культурные феномены.

Нам близко различие «массовой личности» и «личности уникальной», введенной В. М. Розиным. «Массовая личность принимает все сложившиеся социальные условия и институты, встраивая самостоятельное поведение в их поле. Человек... как бы движется по «колеям», проложенным социумом; движется сам, сам выбирает колеи, но никогда их не покидает. Уникальная личность... сама прокладывает «тропинки», которые потом могут превратиться в социальные колеи. Уникальная личность нередко входит в противоречия со сложившимися в обществе представлениями, создавая прецеденты для новых личностно ориентированных практик... Итак, мы предложили два полярных типа личности: массовая и уникальная. Первая создает концепт себя в рамках социальных требований и сценариев. Вторая, реализуя себя, пытается преодолеть социальную и культурную обусловленность» [2].

Следуя этому различию, нам представляется логичным различить также личностный потенциал, свойственный «массовой личности», и индивидуальный потенциал, свойственный «личности уникальной», неповторимой, нестандартной. При этом важно подчеркнуть, что каждый человек обладает как личностным, так и индивидуальным потенциалом. Но специфическим предметом работы тьютора-наставника как антропопрактика является именно индивидуальный потенциал, развитие и капитализация которого позволяет человеку оставаться уникальной личностью в любых ситуациях на протяжении всей жизни.

В нашей работе мы описываем индивидуальный потенциал человека через такую категорию как self-компетентности или self skills. Это компетентности особого рода, которые как раз и отражают уникальный набор качеств, особенностей и характеристик человека вне зависимости от среды, в которой он находится. Они неотделимы от самого человека, потому их сложнее всего представить как компетентности. Чаще они описываются как свойства психики, физиологии или мышления. Однако, если мы ведем речь о распознавании индивидуального потенциала с целью его дальнейшего развития

и капитализации, то, на наш взгляд, необходимо и эти уникальные свойства человека описывать в компетентностном зале.

Здесь мы расходимся с уже появившимся в информационном поле пониманием self-компетентностей как описывающих способность человека к самостоятельности. Мы относим самостоятельность и прочие смежные с ней навыки к особой группе категории soft skills, так как они оформляются как навыки, необходимые для эффективного взаимодействия человека с окружающим миром, происходящего в процессе социализации. Мы считаем, что формируются эти компетентности как раз в процессе актуализации, объективации индивидуального потенциала, а развиваются при построении и реализации стратегии капитализации субъектом своего потенциала.

В продолжение данного различия считаем необходимым предложить нашу модель типологии компетентностей, на которую мы опираемся в своей работе. Это динамичная индивидуальная компетентностная модель (см. Рисунок 1), в которой целостно можно увидеть все три потенциала человека: индивидуальный, личностный и деятельностьный (или в узком понимании — профессиональный). Индивидуальный представлен как self-компетентности. А личностный и деятельностьный как совокупность soft и hard skills. Динамичность этой модели выглядит следующим образом. Self является ядром и максимально стабильно, так как это, по большей части, то, с чем человек рождается, и неотделимо от каждого конкретного человека. Soft и hard являются приобретенными в процессе жизни навыками. Они могут приобретаться в любом возрасте на протяжении всей жизни. Потому эти два уровня компетентностей являются более изменяемыми, причем наиболее подвижным является уровень hard skills.

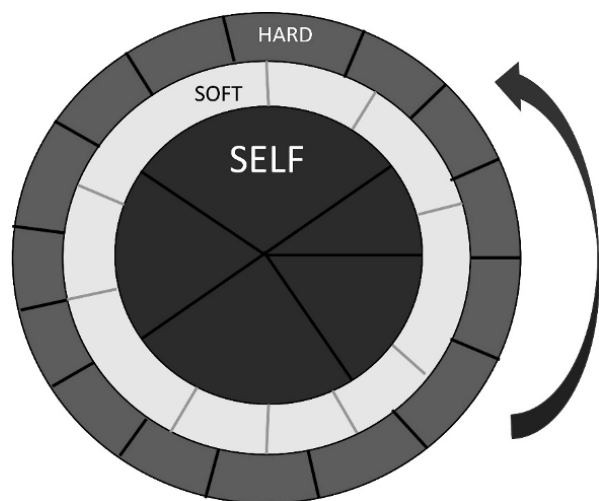


Рисунок 1. Индивидуальная динамичная компетентностная модель

Self skills — наименее изменяемая группа компетентностей. Она описывает то, какой природы жизнестворчество, для которого данный человек максимально предназначен. В ней можно различить три под-категории: телесность, энергичность/эмоциональность и ментальность.

К примеру, ведущий канал восприятия относится к телесности, и при переводе в компетентностный язык интерпретируется следующим образом: сенсорность — умение создавать продукты прикладного творчества, визуальность — умение создавать визуальные образы, аудиальность — умение создавать звуковые и лингвистические конструкции. Тип темперамента относится к категории энергичность или эмоциональность. Индивидуальный способ мышления относится к ментальности.

Наша рабочая группа выделяет 6 типов (способов) мышления и деятельности: исследование, конструирование, проектирование, управление, коммуникация и программирование (см. Таблицу 2). Данную категорию self skills мы изучаем довольно пристально, так как считаем, что карьерное и профессиональное самоопределение происходит на стыке индивидуального способа мышления/деятельности и интересующей человека сферы деятельности. Нами разработана и опробована методика, позволяющая выявлять индивидуальную

конструкцию типов деятельности человека, которая показала свою эффективность при использовании в ситуациях сложностей выбора деятельности у людей разных возрастных категорий.

Таблица 2. Способы мышления и деятельности

СПОСОБ МЫШЛЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	КЛЮЧЕВОЙ ПРОДУКТ
ИССЛЕДОВАНИЕ	НОВОЕ ЗНАНИЕ
КОНСТРУИРОВАНИЕ	НОВАЯ МАТЕРИАЛЬНАЯ КОНСТРУКЦИЯ
ПРОЕКТИРОВАНИЕ	НОВОЕ, НЕ СУЩЕСТВУЮЩЕЕ РАНЕЕ РЕШЕНИЕ ИМЕЮЩЕЙСЯ ПРОБЛЕМЫ
КОММУНИКАЦИЯ	НОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ, ВЗГЛЯДЫ, ПОЗИЦИИ, СВЯЗИ
УПРАВЛЕНИЕ	НОВАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕСУРСОВ (ЛЮДЕЙ/ФИНАНСОВ/САМОГО СЕБЯ...)
ПРОГРАММИРОВАНИЕ	НОВОЕ КАЧЕСТВО СУЩЕСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ

Soft skills — более подвижная группа компетентностей. Однако скорость приобретения или изменения этих компетентностей относительно низкая, так как при этом затрагиваются такие категории, как картина мира и паттерны взаимодействия. Они во многом связаны с психическими процессами, которые имеют достаточно длительный период формирования, а соответственно процесс переформирования тоже будет иметь длительный временной период. Например, если человека с детства не учили понимать эмоции и управлять ими, то овладеть эмоциональным интеллектом во взрослом возрасте ему будет уже гораздо сложнее.

Hard skills имеют наиболее динамичный характер, так как это конкретные прикладные навыки, необходимые для осуществления той или иной деятельности. В процессе жизни человек, а особенно современный человек, меняет род деятельности достаточно часто, а потому и изменения в этом слое компетентностей могут происходить активно. Какие-то навыки нарастают в ответ на актуальные вызовы

жизни, другие могут утрачиваться. Например, человек в школе учил немецкий язык и даже знал его на «отлично». Однако далее в жизни он никогда не пользовался этим языком для общения и утратил этот навык практически полностью. Или решение логарифмических уравнений: в школе мы могли справляться с ними хорошо, а будучи взрослыми даже не можем вспомнить, что это вообще такое.

Мы считаем, что индивидуальный потенциал человека опознан, развит и капитализирован, когда все три уровня компетентностей: а) согласуются между собой; б) вся эта конструкция осознана самим человеком и во многом им же и сконструирована; в) она полностью воплощена в деятельности. То есть весь набор self skills оформлен в hard skills и подержан соответствующими социальными навыками soft skills.

Список источников:

1. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). М., Политиздат, 1974. 328 с.
2. Розин В. М. Понятие и типы антропопрактик / В.М. Розин // Человек.RU. — 2017. — № 12. — С. 13–33.
3. Федотов А. А. Человеческий потенциал и человеческий капитал: сущность и отличие понятий // Экономика и бизнес: теория и практика. 2021. №7 (77). С. 148–155.

Индивидуализация, наставничество и тьюторство в этнокультурной образовательной среде или ключевые факторы развития современного образования и тьюторства в регионах

Теров Андрей Александрович,

к.п.н., с.н.с. ЛИНОТ ИНО,
доцент дирекции образовательных программ
ГАОУ ВО МГПУ

Аннотация. *С первых дней своей жизни человек является частью своей семьи, рода, этноса, населения страны. Ключевая миссия его жизни — максимальное раскрытие своего потенциала и обогащение культуры духовными и материальными ценностями во благо себе, окружающим, социуму. Так человек вносит вклад в создание культурного наследия последующим поколениям. А кто и как поможет человеку опереться в своём развитии на культурно-исторический опыт прошлых поколений, какой профессионал и в каком процессе создаст условия и предпосылки для интериоризации и экстериоризации культуры, обеспечив особыми педагогическими, антропопрактическими средствами переход культурного наследия в этнокультурную образовательную среду. Обеспечивающую транспективность и продуктивное движение через настоящее, рефлексия прошлого в индивидуальное будущее, проектировщиком которого в большей степени является сам человек? На наш взгляд, это тьютор как особый наставник*

Ключевые слова: антропопрактик, индивидуализация, интериоризация, культурное наследие, культурно-исторический опыт предков, наставник, самоактуализация, транспективность, тьютор, экстериоризация, этнокультурная образовательная среда, этнокультурное наследие.

Individualization, Mentoring and Tutoring in the Ethnocultural Educational Environment or Key Factors in the Development of Modern Education and Tutoring in the Regions

Terov Andrey Aleksandrovich,
Ph.D., Senior Researcher LISET ISE,
Associate Professor, Directorate of Educational Programs
SEAI HE MCPU

Annotation. *From the first days of his life, a person is a part of his family, clan, ethnicity, and population of the country. The key mission of his life is to maximize his potential and enrich his culture with spiritual and material values for the benefit of himself, others, and society. In this way, a person contributes to the creation of cultural heritage for future generations. And who and how will help a person to rely on the cultural and historical experience of past generations in his development, which professional and in what process will create the conditions and prerequisites for the interiorization and exteriorization of culture, providing special pedagogical, anthropopractical means for the transition of cultural heritage into an ethno-cultural educational environment. Providing transparency and productive movement through the present, reflection of the past into the individual future, the designer of which is to a greater extent man himself? In our opinion, this is a tutor as a special mentor*

Keywords: anthropopractice, individualization, interiorization, cultural heritage, cultural and historical experience of ancestors. mentor, self-actualization, transparency, tutor, exteriorization, ethnocultural educational environment, ethnocultural heritage.

С момента прихода в этот мир — появления на свет каждый человек является частью своей семьи, своего рода и этноса, частью населения страны. На протяжении всей жизни человек реализует свою миссию — раскрыть свой потенциал, реализовать свои возможности и достичь вершин творческой самореализации и самоактуализации, творческая самоактуализация и самореализация — это наиболее вероятное и возможное состояние, позволяющее каждому человека создать максимальное количество духовных и материальных благ — продуктов творческой деятельности, что принесёт несомненную пользу не только самому

человеку, но и ближнему и дальнему его окружению, социуму. Так человек становится творцом культуры во благо себе и другим.

Ещё родоначальник и автор «Великой дидактики» и, во многом, современной организации обучения Я.А.Коменский. Великий педагог-подвижник анализируя опыт обучения и воспитания в семье выдвинул идею «материнской школы». Обеспечивающей освоение и усвоение всего лучшего, что накоплено семьёй, родом, сообществом. Отчасти, элементы современного понимания важности и значимости этнокультурной образовательной среды можно обнаружить в трактовке Яном Амосом принципа природосообразности. [1]

Однако для достижения такого состояния, для самоактуализации необходимо опираться на культурное и историческое наследие предшествующих поколений, на культуру своего народа. Самоактуализация возможна в том случае, если удастся интериоризировать те ресурсы, которые позволят человеку понять себя, свою миссию и предназначение, осознать своим цели, стать духовно богатым, оспособленным для производства духовного и материального. [2]

Только познание и понимание себя, своей идентичности, биологической, социальной, этнической через интериоризацию культуры позволяет человеку реализовать свой потенциал, непрерывно «образовываться» и развиваться.

Одним из немногих способов достижения вершин самореализации и самоактуализации, перехода в режим непрерывного развития с опорой на культуру и исторический опыт предшествующих поколений является индивидуализированное образование, индивидуализация. Именно благодаря образованию и индивидуализации человек становится деятельным субъектом, способным осмысленно и осознанно проектировать в настоящем, с опорой на рефлекссию прошлого, интериоризацию наследия своё будущее и успешно реализовывать эти проекты.

В свою очередь, индивидуализация возможна лишь в том случае, когда особыми педагогическими средствами особым педагогам удастся так называемое культурно- историческое, этнокультурное наследие, опыт поколений через их объективацию и актуализацию для субъекта образования перевести в состояние , называемое нами этнокультурной образовательной средой.

Таким образом, по нашему убеждению, **этнокультурная образовательная среда** — это культурно-историческое наследие населения страны, народов, проживающих в конкретном регионе, конкретного этноса, рода и семьи:

- ценности и традиции;
- эпос и фольклор;
- верования и мировоззрение;
- ремёсла и промыслы, образ жизни;
- быт
- культура: хозяйствования, искусство, здоровья...

которое становится компонентами и функциями образовательной среды, обеспечивающей непрерывное образование и всестороннее профессионально-личностное развитие конкретного человека — субъекта, коллектива, сообщества, этноса, народа, общества, которое является фундаментом, базисом и ресурсом для проектирования и реализации каждым субъектом образования своего будущего в образовательных форматах -индивидуальной образовательной программы, индивидуального образовательного маршрута, индивидуального учебного маршрута (ИОП, ИОМ, ИУМ) за счет инновационных педагогических средств и механизмов:

- объективации и актуализации наследия и превращения его из потенциала в ресурс;
- субъект-субъектных отношений
- сопричастности и деятельностных проб
- рефлексии и превращения наследия из общего прошлого, не только в общественное, но и в персональное, индивидуальное значимое настоящее и будущее (принцип транспективности).

Среди педагогических позиций, продуктивно работающих с категорией опыта, традиционно выделяют позицию наставника. Однако наставник — это педагогическая фигура современности, которая не обеспечивает передачу собственного опыта, о создает условия и возможности для становления в специально организованной деятельности собственного успешного опыта созидания. Отсюда ключевыми особенностями наставника становится его умение обеспечить достижение таких результатов образования, профессионального становления и развития — навыков XXI века как Hard-, Soft- и Self Skills.

А среди наставников хотелось бы выделить особого наставника — тьютора, который за счет создания, поддержания особой образовательной среды, в том числе и в обязательном порядке этнокультурной образовательной среды, за счет субъект-субъектного педагогического и образовательного взаимодействия, за счет реализации деятельностного подхода, организации проб и рефлексии обеспечивает становление и развитие не просто опыта, но успешного опыта проектирования и реализации своего будущего опираясь на становящиеся навыки самостроительства в образовании — Self Skills. [4]

Профессионально-образовательными форматами индивидуального будущего становятся индивидуальные образовательные программы, индивидуальные образовательные маршруты и индивидуальные учебные маршруты.

ИОП — это инициированная и разработанная субъектом индивидуальная жизненная стратегия, программа-проект среднесрочного и долгосрочного будущего, которая обладает такими отличительными характеристиками, как системность, наличие дерева целей и вариантов планов действий в условиях неопределённого и турбулентного действительности, набор непротиворечивых правил и принципов, в основе которых разделяемые и реализуемые субъектом на практике ценности. Вместе с тем, при неизбежности ключевых ценностей правила и планы по инициативе субъекта и в связи с новыми, ранее неизвестными обстоятельствами могут корректироваться и меняться.

В связи со сложностью и релятивизмом ИОП в основном остается лишь метафорой и целевым ориентиром, тесно связанным с деятельностью тьюторанта и являющейся зоной ответственности тьютора.

На практике гораздо результативнее тьюторским сопровождением обеспечивается разработка и реализация обучающимся — тьюторантом ИОМ и ИУМ.

И если индивидуальный образовательный маршрут — ИОМ предполагает наличие открытого образования, преодоление границ и вариативность, стремящуюся к бесконечности субъектность тьюторанта, определение преимущественно самим тьюторантами целей, результатов, способов и путей их достижения на конкретном промежутке времени — четверть, полугодие, год, то индивидуальный учебный маршрут имеет довольно стойкие и жёсткие рамки и предполагает

скорее учебную деятельность по освоению содержания и достижению результатов, определённых извне — ФГОС, ООП, РПУД и т.д. Учитель и ученик-тьютор являются партнерами в совместной деятельности, однако он не в меньшей, а может даже и в большей степени является субъектом проектирования ИУМ на основе диагностики и контрольных срезов. [5]

Таким образом, для сохранения и развития каждым человеком своей индивидуальности, для достижения возможности самореализации и самоактуализации человеку необходимо опираться на культурно-историческое наследие, переводить его компоненты в источник и ресурс своего развития. Для этого необходимы специальные педагогические средства и принцип индивидуализации, позволяющие превратить этнокультурное наследие в этнокультурную образовательную среду- провокативную, открытую, вариативную, обеспечивающую интериоризацию и экстериоризацию культуры.

Фигурами, обеспечивающими индивидуализацию и перевод культурного наследия этноса в этнокультурную образовательную среду становятся наставники, обеспечивающие становление у наставляемых собственного опыта успешной, продуктивной деятельности.

Наиболее востребованной в современных условиях является комплексная деятельность по проектированию и реализации собственно будущего: профессионального, образовательного, семейного, личного, а форматами будущего в образовании и через образование — ИОП, ИОМ, ИУМ. Профессионалом, обеспечивающим решение этих задач, является особый наставник — тьютор.

Список источников:

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2019, С. 10–11.
2. Кисьянов И.В., Попова А.А., Кузяшев А.Н. Подходы А. Маслоу к проблеме самоактуализации личности. Научный электронный журнал Меридиан. 2020. № 3 (37). С. 381–383.
3. Федорова С.Н., Петрова Т.Н. Эффективные механизмы инновационного развития этнокультурного образования детей на различных

ступенях системы образования. Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2019. № 1 (101). С. 222–231.

4. Теров А.А. Наставничество и тьюторство в образовании и образовательных организациях: переосмысление. В книге: Большая конференция МГПУ. сборник тезисов. В 3 т.. Москва, 2023. С. 408–413.
5. Теров А.А., Софронеева В.В., Дедюкина Л.Г. Этнопедагогическая тьюторская модель индивидуализации образования на этапе становления // В сборнике: Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании. Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (XXVII Всероссийской научно-практической конференции). Москва, 2022. С. 410–419.

Тьютор как особый образовательный наставник современной семьи

Абдуллина Лилия Энгелевна,
Институт СДП, зав. кафедрой
дошкольного образования,
Московский городской педагогический
университет, тьютор магистратуры,
кандидат педагогических наук,
г. Москва
alliliya2@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются специфика и направленность деятельности тьютора в роли особого образовательного наставника современной семьи. Выделены ключевые задачи тьютора при сопровождении семьи, проектирующей образовательное пространство ребенка. Представлены педагогические условия тьюторского сопровождения, позволяющие помочь семье спроектировать образовательное пространство ребенка, способствующее индивидуализации его образования.

Ключевые слова: Образовательный наставник, образовательное пространство, педагогические условия тьюторского сопровождения семьи.

Tutor as a special educational mentor for the modern family

Abdullina Liliya Engelevna
Institute of system-activity pedagogy,
head of the Department of Preschool Education,
Moscow City Pedagogical University,
tutor, candidate of pedagogical sciences,
Moscow
alliliya2@yandex.ru

Annotation. The article discusses the specifics and focus of the tutor's activities in the role of a special educational mentor for modern families. Key tasks of the

tutor in supporting a family that is designing a child's educational environment are highlighted. Pedagogical conditions for tutor support are presented to help the family design an educational space for the child that promotes individualized education.

Keywords: Educational mentor, educational space, pedagogical conditions for tutor support for the family.

С каждым годом увеличивается количество семей, стремящихся максимально активно участвовать в построении и реализации образовательной стратегии своих детей. Многие современные родители достаточно серьезно подходят к выбору образовательной организации (детского сада, школы и пр.) и направлений дополнительного образования для своих детей, активно занимаются поиском новых образовательных сервисов и «помогающих специалистов», выстраивают сложную логистику перемещений в образовательной среде города, изучают альтернативные формы получения основного общего образования и пр.

Можем предположить, что происходящие сегодня в мире геополитические и социально-экономические события будут только усиливать эту тенденцию. Масштабы и скорость изменений настолько высоки, что значительная часть современных родителей, которая связывает будущее своих детей с получением качественного образования, не готова делегировать организацию полноты образовательного пространства ребенка исключительно государству.

В связи с этим возрастает потребность семьи в особой форме образовательного наставничества, направленного на помощь в самостоятельном выстраивании образовательной стратегии ребенка, проектировании его образовательного пространства. Нам представляется, что одним вариантов такого наставничества может стать тьюторское сопровождение.

В чем может заключаться «особость» наставничества семьи в формате тьюторского сопровождения?

Специфику такого вида наставничества мы видим в том, что тьютор не передает семье свой личный опыт пребывания в образовании, не занимает экспертную позицию, не дает готовых рекомендаций и советов (как это могут делать консультанты по подбору школ или

профориентологи), а создает особые условия, когда родители вместе с ребенком (с учетом его возрастных возможностей), осмысливают свои ценностные установки относительно образования, вырабатывают и договариваются о критериях выбора различных образовательных предложений/ресурсов, совместно проектируют образовательное пространство ребенка с учетом его интересов и возможностей. При этом тьютору, как особому образовательному наставнику, важно не только владеть тьюторским инструментарием, но еще хорошо ориентироваться в современных тенденциях в области образования, рынка труда и пр., стараться быть в курсе новейших научных исследований в области развития человека, а самое главное — иметь собственный отрефлексированный опыт пребывания в непрерывном образовании.

В таком контексте задачи тьютора могут заключаться в помощи семье, как коллективному субъекту проектирования [1, с. 32]:

- создавать и поддерживать равноценную коммуникацию в семейной системе;
- договариваться и согласовывать образ желаемого будущего;
- обнаруживать страхи/ тревоги, неявные ценностные установки, связанные с образованием,
- вырабатывать собственные критерии для выбора образовательных ресурсов;
- знакомиться с современными трендами в области образования, развития человека;
- проводить анализ образовательной среды, имеющихся в ней потенциалов и возможностей для движения к желаемому будущему;
- находить и при необходимости достраивать новые возможности, средства и способы расширения и обогащения образовательного пространства;
- строить план действий, распределять ответственность между всеми заинтересованными участниками;
- осуществлять рефлексию индивидуальных и совместных действий и др.

На наш взгляд, такого рода образовательное наставничество, в первую очередь, может быть востребовано родителями, которые готовы двигаться в логике открытого образования, то есть не ограничиваться

рамками институционально оформленных образовательных сред, а самостоятельно расставлять приоритеты, выбирать образовательные ресурсы на основе ценностей семьи, оставляя при этом пространство для проб и выбора самому ребенку.

Особой заботой наставника, удерживающего тьюторский фокус помощи семье, проектирующей образовательное пространство, является вовлечение самого ребенка в совместный процесс проектирования его образовательного пространства. (Под образовательным пространством мы понимаем совокупность мест, «охватывающих» ребенка и образовательную среду в процессе их взаимодействия [2, с. 98]).

В своем исследовании [1] в качестве одной из задач мы ставили поиск возможных форм и содержания деятельности младших школьников в совместном процессе проектирования их образовательного пространства. Так, в рамках разработанных и апробированных нами детско-родительских тьюториалов ребята 7-10 лет визуализировали желаемый образ будущего, учились обнаруживать и фиксировать свои познавательные интересы, вместе с родителями создавали карту актуального образовательного пространства и находили на ней потенциальные «места» для разворачивания своих интересов, обсуждали и согласовывали критерии выбора образовательных ресурсов, выстраивали логику перемещений между различными образовательными активностями, совместно планировали семейный образовательный досуг, договаривались о распределении зон ответственности между членами семьи и пр.

В чем может заключаться результативность тьюторской деятельности при такой форме наставничества? В своей работе под результатом деятельности тьютора мы рассматриваем созданные им педагогические условия для того, чтобы семья, как коллективный субъект проектирования, смогла выйти на свой результат — разработанный и внедренный проект образовательного пространства ребенка. При этом сам процесс соучастного проектирования, с нашей точки зрения, является не менее значимым и ценным аспектом, который должен находиться в фокусе внимания тьютора.

Мы выделяем следующие педагогические условия тьюторского сопровождения семьи при проектировании образовательного пространства ребенка: 1) семья рассматривается как коллективный субъект проектирования образовательного пространства ребенка, участие

в проектировании не только родителей, но и самого ребенка; 2) образовательное пространство понимается в контексте открытого образования и проектируется с опорой на осмысленные ориентиры и установки семьи, особенности и интересы ребенка; 3) в качестве опоры для проектирования семье предложена модель образовательного пространства, а также средства для визуализации и анализа образовательного пространства; 4) тьюторское сопровождение направлено на помощь семье в преодолении затруднений, возникающих в процессе проектирования [1, с. 7].

Опытно-экспериментальная работа по апробации выделенных педагогических условий позволила сделать вывод о том, что такая форма образовательного наставничества помогает семье приобрести опыт соучастного проектирования, построить согласованную образовательную стратегию ребенка, а также повысить уровень родительской осознанности при выборе образовательных ресурсов.

Список источников:

1. Абдуллина Л.Э. Тьюторское сопровождение семьи при проектировании образовательного пространства младшего школьника: выпускная квалификационная работа (диссертация магистра педагогики), Москва, 2023. — 105 с.
2. Абдуллина Л.Э., Грачева Н.Ю. К вопросу о тьюторском сопровождении семьи при проектировании образовательного пространства младшего школьника // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании. Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (XXVII Всероссийской научно-практической конференции) / Москва, 2022. — с. 96-104.

Тьюториал «Тьюторская магистратура: моё или не моё?» Версия 3.0

**Афанасьева Валерия Александровна,
Бойченко Ольга Николаевна,
Малкова Елена Сергеевна**

Московский городской педагогический университет
магистранты 2 курса программы
«Тьюторство в сфере образования»
v.afanasyeva@gmail.com,
olgabelrus51@gmail.com,
e.malkova.hr@gmail.com

Аннотация. *Ключевые слова:* В статье описаны основные дополнения, которые авторы внесли в трехтактный тьюториал «Тьюторская магистратура: мое или не мое». Также представлены результаты проведенного третьей версии тьюториала, который помогает потенциальным абитуриентам магистратуры понять содержание тьюторства, организационную составляющую обучения, ресурсозатратность освоения предложенной программы обучения и готовность к образовательному процессу.

Ключевые слова: Тьютор, тьюториал, тьюторство, образовательная программа, магистратура, абитуриент, образовательный процесс, образовательный запрос, метафора, интерактивное вопрошание.

The tutorial “Tutor master degree program: mine or not mine?”. Version 3.0

**Valeria Afanasyeva,
Olga Boychenko,
Elena Malkova**

Moscow City Pedagogical University
2nd year master’s students of the program
“Tutoring in Education”
v.afanasyeva@gmail.com,
olgabelrus51@gmail.com,
e.malkova.hr@gmail.com

Annotation. *The article describes the main additions that the authors made to the three-stroke tutorial “Tutor Master’s Degree: Mine or Not Mine.” Also presented are the results of the third version of the tutorial, which helps potential graduate students understand the content of tutoring, the organizational component of training, the resource consumption of mastering the proposed training program and readiness for the educational process.*

Keywords: Tutor, tutorial, tutoring, educational program, Master’s degree, applicant, educational process, educational inquiry, metaphor, interactive questioning.

Тьюториал «Тьюторская магистратура: моё или не моё?» был разработан и впервые реализован М.К. Паткиной и Д.В. Зиновьевой при поддержке преподавателя магистратуры В.Е. Карастелёва в рамках магистратуры «Тьюторство в цифровой образовательной сфере» МГПУ в 2021 году [1].

В 2023 году трехтактный тьюториал «Тьюторская магистратура: моё или не моё» (далее тьюториал) проводился третий год подряд. И в этот раз нам удалось не только провести данный тьюториал в рамках трех потоков, но и модернизировать этот инструмент, решив ряд определенных проблем.

В частности, с точки зрения содержания блок работы с образовательным запросом был недостаточно проработан и требовал дополнения.

В результате опроса тьюторы не улавливали смысл и взаимосвязь этой работы с поступлением в магистратуру. В связи с чем с их стороны ощущалось чувство неудовлетворенности и незавершенности от пройденного такта.

Также мы увидели недооцененность разработанного инструмента для привлечения целевой аудитории, а также ее низкий охват, исходя из статистики прошлых лет (чем больше участников пройдет тьюториал, тем выше будет процент принятия осознанного решения относительно поступления). С точки зрения организации коммуникации и дальнейшего взаимодействия с потенциальными абитуриентами была необходимость настроить более прозрачный и ясный коммуникативный канал.

Таким образом, мы поставили перед собой цель — не только качественно перенять опыт проведения тьюториала «Моё или не моё», но и попробовать усовершенствовать разработанный коллегами инструмент, чтобы решить обозначенные проблемы. Для этого нами были поставлены ряд задач:

1. Разработать целенаправленный и упорядоченный блок работы с образовательным запросом тьюторов с помощью метафоры и техник интерактивного вопрошания [2].
2. Усовершенствовать второй такт — работу с обратной связью, проверку письменных ответов на поставленные вопросы и комментарии к ним.
3. Разработать и реализовать пиар-кампанию с целью узнаваемости тьюторской магистратуры, привлечения потенциальной аудитории, используя специальные целевые медиаканалы, в том числе распространяя информацию через экспертов.
4. Создать отдельный коммуникационный канал для каждого потока, используя мессенджер What’s App. В нем же точно вести участников тьюториала от момента регистрации до момента поступления.

Реализация поставленных задач велась авторами параллельно — В.А. Афанасьева разрабатывала содержательную часть тьюториала, Е.С. Малкова отвечала за организацию PR-кампании и коммуникацию с потенциальными абитуриентами, О.Н. Бойченко осуществляла взаимодействие с участниками на втором такте.

Одной из приоритетных задач по модернизации тьюториала стала работа с образовательным запросом (далее ОЗ) участников. Направленность современного образования на персонализацию невозможна без способов формирования, проявления и практик работы с ОЗ обучающегося. Качественно проявленный ОЗ определяет эффективность всей дальнейшей работы тьютора, систематизируя его собственные представления о предпочитаемом выборе.

В предыдущем варианте тьюториала на этот блок отводилось небольшое количество времени, работа с запросом была непоследовательна и раздроблена на две части. Согласно отзывам самих тьюторов, блок работы с метафорой был им непонятен и не ясна практическая польза от него.

Работа осложнялась задачей вписать новый блок по проявлению ОЗ тьюторов в логику уже существующего тьюториала и его временную композицию. Иными словами, данный блок должен был быть емким по смыслу и ограниченным по времени в пределах 30–40 минут.

Фокусом работы с ОЗ тьюторов стали создание ситуации, при которой тьюторы могут актуализировать свои смыслы и потребности, выйти в более ресурсное состояние относительно своей ситуации и принять решение о способе получения желаемого. Этапы работы с ОЗ тьюторов через метафору и интерактивное вопрошание входят в первый и третий такты тьюториала и включают несколько шагов, логически связанных друг с другом (подробнее о структуре тьюториала [1]). Вся работа велась на отдельно подготовленной интерактивной доске Google Jamboard.

Первый такт способствовал тому, чтобы тьюторы заняли более субъектную позицию в отношении своей ситуации и поступления в магистратуру. В него вошли следующие шаги, направленные на фиксацию и фокусировку ОЗ участников тьюториала:

1-й шаг — первоначальная формулировка запроса на участие тьютора в тьюториале. Затем тьюторам предлагалось зафиксировать свой запрос в глагольной форме, одним словом. Задача данного шага помочь тьюторам сформулировать свои первые ожидания от участия в тьюториале, настроиться на дальнейшую работу.

2-й шаг — работа с треугольником. На данном этапе тьюторам предлагалось отнестись к трем основным фокусам, которые мы удерживаем в рамках данного тьюториала — «Магистратура», «Тьюторство»,

и «Я», расставив их по трем вершинам треугольника в произвольном порядке. В качестве нововведения тьюторам предлагалось отнестись к своему выбору, ответив на вопрос: «Почему вы сделали такой выбор? Про что это для вас?».

3-й шаг — работа с ОЗ тьюторов с помощью метафоры. В качестве инструмента были выбраны метафорические ассоциативные карты (далее МАК) и техники интерактивного вопрошания. Алгоритм работы с метафорой строился следующим образом:

1. Вход в метафору. Тьюторам предлагалось выбрать из нескольких МАК свою карту, которая, по их мнению, соответствует их текущему восприятию ситуации
2. Исследование и углубление метафоры через эмоции и телесные ощущения.
3. Трансформация метафоры через вопрос, направленный на осознание участниками разрывов, между тем как сейчас и как хочется и выход в более деятельностную позицию относительно своего решения о поступлении: «Что хочется добавить или изменить в образе карты?»
4. Связь метафоры с реальностью. Короткая сборка смыслов и инсайтов. Тьюторам предлагалось заметить и зафиксировать на фрейме новое знание про себя и свою ситуацию.

4-й шаг — связь метафоры с реальностью. На этом шаге главным инструментом стали техники интерактивного вопрошания [3]. Алгоритм работы с применением техник вопрошания, следующий:

1. Участникам предлагалось посмотреть на сделанные ими шаги, на фиксации относительно своих ситуаций и ответить на два вопроса: «Что вы знаете теперь о вашей ситуации и о своем запросе? Какое новое понимание у вас сформировалось во время этой работы?»
2. Тьюторам предлагалось сформулировать три ключевых вопроса, которые важны для того, чтобы тьюториал прошел для них наилучшим образом? Иными словами, какие три фокуса важно удерживать участникам в рамках данного тьюториала?
3. Участникам было предложено снова вернуться к формулировке запроса, проверить остался ли он прежним или хочется, что-нибудь изменить в том, как он звучит?

Работа с ОЗ в **третьем такте** носила рефлексивный характер и была направлена на сборку всех инсайтов и пониманий, совершенных во время предыдущих шагов. Тьюиторанты работали на отдельной интерактивной доске Google Jamboard. Всего на данном этапе было предусмотрено 2 шага:

1-й шаг — Участникам было предложено снова отнестись к трем фокусам, удерживаемым в рамках тьюиторала — «Магистратура», «Тьюиторство» и «Я» и расставить их по вершинам треугольника. Далее предлагалось осмыслить, почему тьюиторанты сделали именно такой выбор и заметить изменилось ли что-то в их выборе.

2-й шаг — Участникам снова предлагалось выбрать МАК, соответствующую текущему восприятию своего запроса. Работа с метафорой строилась по сокращенному алгоритму и была направлена на осознание и сборку изменений, фокусировку на ресурсное состояние и готовность к принятию решения:

1. Вход в метафору.
2. Исследование и углубление метафоры через эмоции и телесные ощущения.
3. Рефлексия изменений в восприятии своего запроса через вопрос: «Что изменилось в сравнении с первоначальным выбором?»
4. Работа с ресурсным состоянием тьюиторантов.

Второй такт тьюиторала предполагал самостоятельное ознакомление участников с предложенными материалами по теме тьюиторства и ответы на вопросы. Относительно усовершенствования инструментов работы в рамках данного такта О.Н. Бойченко были детально проработаны комментарии к ответам участников, основная цель которых — показать, что в тьюиторской магистратуре всё «устроено по-тьюиторски» и здесь не дают готовых ответов, но помогают найти свой.

Переходя к заключению, хочется отметить, что авторам поправок к версии 3.0 тьюиторала «Тьюиторская магистратура: мое или не мое?» удалось реализовать все поставленные содержательные и организационные задачи. 90% опрошенных участников (всего в опросе приняло участие 29 человек) тьюиторала отметили важность работы с ОЗ с помощью метафоры и техник интерактивного вопрошания для понимания и актуализации своих потребностей, а также отметили важность данного блока для принятия решения о поступлении, оценив эффективность

инструмента на 7-10 баллов по 10-ти бальной шкале. Участники также отметили, что техника способствует актуализации смыслов, продвигает в понимании себя и помогает принятию решений.

Отдельно хотели бы отметить, что разработанная авторами пиар-кампания принесла плюс 50% к имеющейся аудитории telegram-канала «Моё или не моё». Организация коммуникации в виде отдельных групп для каждого потока в мессенджере What's App, позволила оперативно отвечать на вопросы потенциальных абитуриентов перед поступлением, а также сделала коммуникацию более четкой и прозрачно.

После завершения приемной кампании магистерской программы авторами статьи была собрана обратная связь в виде опроса, результаты которого показали, что 82% участников считают, что тьюиторал сыграл решающую роль в принятии решения относительно поступления в тьюиторскую магистратуру. При этом 75% из числа текущих первокурсников — участники тьюиторала «Моё или не моё». В прошлом году этот показатель составил 50%. Это позволяет нам сделать вывод о том, что доработанная версия 3.0 тьюиторала «Моё или не моё» позволила большему количеству потенциальных абитуриентов принять осознанное и осмысленное решение о поступлении в тьюиторскую магистратуру МГПУ.

Для продолжения развития данного инструмента, а также качественного сопровождения предлагаем следующие рекомендации по его совершенствованию:

- задействовать ресурсы МГПУ (сайт, канал тьюиторской магистратуры), создать единый канал коммуникации — это приводит к большей узнаваемости, популяризации направления тьюиторской магистратуры;
- учитывать сертификат при поступлении, что добавит мотивационной значимости для прохождения всего тьюиторала;
- разработать единый алгоритм по организации коммуникации для последующих проведений тьюиторала;
- при работе с блоком метафоры удерживать фокус на создание доверительной атмосферы в группе, невербальной коммуникации, синхронизации с группой, эмоциональной сонастройке.

Список источников:

1. Зиновьева Д.В., Паткина М.К. «Опыт проведения тьюториалов для принятия решений о поступлении в магистратуру» // Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции) «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика». 26-27 октября 2021 г. М.: ДПК Пресс, 2021. С. 124-133.
2. Карастелев В., Данилова В. Рефлексивная коммуникация как условие для проявления и развития образовательной агентности студентов магистратуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2022. — №4 (51). — С. 17-24. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-17-24.
3. Данилова В.Л. Интерактивное вопрошание: как умение ставить собственные вопросы помогает развиваться / Данилова В.Л., Карастелев В.Е., Розин В.М. — Изд-во Ridero. — 2022. — 270 с.

К вопросу о тьюторском сопровождении личностного и профессионального самоопределения неработающих матерей

Будашова Татьяна Михайловна,
студентка 2-го курса
магистратуры МГПУ,
г. Москва
budashovat@yandex.ru

Грачева Наталья Юрьевна,
Кандидат педагогических наук,
Доцент МГПУ г. Москва

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о роли и месте тьютора, сопровождающего неработающих матерей в процессе личностного и профессионального самоопределения. Предъявлена попытка ответов на вопросы: Что понимается под личностным и профессиональным самоопределением? Какова возможная основополагающая цель самоопределения неработающих матерей? Какие факторы могут влиять на выбор неработающих матерей в процессе самоопределения? Какова роль, содержание и специфика деятельности тьютора в сопровождении такого процесса?

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, профессиональное самоопределение, самоопределение, личностное самоопределение, дефицит организационных компетенций

To the question of tutor support of non-working mothers
in personal and professional self-determination

Budashova Tatyana Mikhailovna,
2nd year student
master's degree at Moscow City Pedagogical University,
Moscow
budashovat@yandex.ru

Gracheva Natalya Yurievna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Moscow City Pedagogical University

Annotation. *The article discusses the role and place of the tutor accompanying non-working mothers in the process of personal and professional self-determination. During such support, it is supposed to find answers to questions such as: What is understood by personal and professional self-determination? What can be the fundamental goal of self-determination for non-working women? What factors can influence the choice of non-working women in the process of self-determination? What is the role, content and specifics of the tutor's activities in supporting such a process?*

Keywords: tutor, tutor support, professional self-determination, self-determination, personal self-determination, deficit of organizational competencies

Тенденции развития современного общества требуют от человека развития таких качеств и навыков, как самостоятельность, ответственность, инициативность, критическое мышление, умение адаптироваться к меняющейся ситуации и творчески мыслить. В этой связи также меняется и процесс образования, который приобрел характер непрерывности, в соответствии с этапами жизни человека и его личностными профессиональными потребностями. Жизнь современного человека связана с необходимостью регулярно делать выбор и принимать решения. Принимая данные решения, человек «определяет» себя в существующем контексте, другими словами, он находится в процессе самоопределения.

В жизни многих женщин приходит момент, когда они выбирают материнство основным родом своей деятельности и способом самореализации.

Декрет становится этапом переосмысления ценностей, приоритетов и дальнейшей профессиональной деятельности.

Рождение ребенка — важнейший этап в жизни женщины. Он обуславливает не просто изменение привычного уклада жизни, но и значительные личностные изменения, связанные с ценностно-смысловыми

жизненными приоритетами. Меняются самооценка и самоотношение, происходят изменения, связанные с пониманием ролевых позиций в семье и обществе, возникают новые, ранее не переживаемые эмоции и чувства, меняются не только логика повседневного поведения, но и жизненные цели, трансформируются смысловые жизненные стратегии. Матери проходят сложный период личностного роста, адаптируясь к новому социальному статусу — к материнству, к формированию родительского отношения, к готовности воспитания ребенка, к готовности перестройки всех жизненных и социальных статусов.

В связи с активной поддержкой Государства рождаемости, социальной среды и среды развития детей растет уровень жизни. И все больше семей решаются на рождение двух и более ребенка. Полностью погружаясь в заботу о семье и детях, у женщины не остается времени на себя, чтоб подумать о себе, о своих интересах и на самоактуализацию.

За время декрета в профессиональной сфере меняется очень многое: появляются новые тренды и технологии, а старые знания и умения, наоборот, обесцениваются или просто вымирают, появляются новые задачи, которые зачастую приходится решать одновременно, заставляя женщину постоянно совершенствоваться, самостоятельно искать, отбирать и использовать необходимые в той или иной области деятельности знания, приобретать новые компетенции и пр. Мир меняется с огромной скоростью, и чтобы просто оставаться на одном месте, нужно очень быстро бежать.

Таким образом после окончания отпуска по уходу за ребенком перед женщиной стоит задача понять для себя: «Чего хочу; что могу; в каком направлении хочу развиваться, как организовать свое время, чтоб, не лишая семьи своей заботы, реализовать свои собственные интересы, как найти баланс между работой и семьей». Длительное нахождение в декретном отпуске вызывает сложности с дальнейшим самоопределением и полностью дезориентирует женщину.

Перед ней стоит выбор, возвращаться ли в профессию, строить ли новую профессиональную карьеру, возможно ли совмещать работу и семейные обязанности или полностью посвятить себя материнству и семье.

Как показывает практика, наиболее актуальна такая помощь женщинам имеющих детей, то есть неработающим матерям.

Под самоопределением мы понимаем процесс осознания и выбора личностью своих целей, позиций и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни. Это сознательный самостоятельный выбор человеком жизненного пути и позиций, которых он придерживается в различных сферах жизни. А также берем за основу определение Щедровицкого П.Г., что самоопределение — это способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность.[4] Самоопределение позволяет личности обрести свободу и осознать свои жизненные цели и планы, а также соотносить их с общественными требованиями. Одной из важных теорий самоопределения является концепция С. Л. Рубинштейна, по которой самоопределение представляет собой активность субъекта.[5] Личностное самоопределение мы рассматриваем, как процесс, в ходе которого человек конструирует свою жизненную сферу, включающую в себя как индивидуальные жизненные смыслы, так и пространство реального действия (актуального и потенциального). Этот процесс является целенаправленной самоорганизацией жизнедеятельности личности через осознанную систему жизненных смыслов, ценностей и целей. Сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также — нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Результаты, проведенного нами анкетирования неработающих матерей (всего в опросе приняли участие 100 респондентов в возрасте от 25 до 45 лет.), показали, что большинство неработающих матерей, а именно 78 %, не возвращаются на прежнее место работы и хотят сменить сферу деятельности либо развиваться в материнстве. При этом почти 58 % из них не знают и не понимают с чего начать и нуждаются в помощи специалиста. (см.рисунок 1)

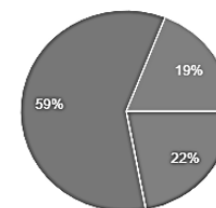
Неработающие матери — это особая категория граждан, имеющих высокую бытовую нагрузку. Это женщины, которые не заняты оплачиваемой работой и посвящают большую часть своего времени воспитанию и заботе о детях и семье. В основном, это женщины, которые решили оставить свою профессиональную карьеру или временно приостановить работу для ухода и воспитания

детей. Но не следует забывать, что неработающие матери также могут иметь и другие обязательства, например, уход за старшими родственниками или домашним хозяйством.- Бытовая нагрузка неработающих матерей включает выполнение домашних обязанностей, приготовление пищи, уход за детьми, участие в школьных и внешкольных мероприятиях, помощь с учебой и развитием детей, а также другие повседневные задачи. Также они часто являются организаторами семейного времени, участвуя в планировании семейных мероприятий и обеспечении гармонии в семье. Таким образом, большинство женщин в связи с материнством не могут или не хотят выходить на прежнее место работы по разным причинам. А есть потребность сменить сферу деятельности или развиваться в материнстве и заботе о своей семье.

Планируете ли вы после декрета выходить на прежнее место работы?

 Копировать

100 ответов

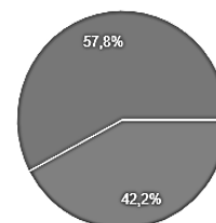


- Да, хочу вернуться на прежнее место.
- Нет, хочу поменять сферу деятельности.
- Нет, хочу развиваться в материнстве.

Если нет, планируете ли сменить сферу деятельности, знаете ли вы, в какой сфере хотите развиваться.

 Копировать

90 ответов



- Да, знаю.
- Не знаю, не понимаю с чего начать.

Рисунок 1. Диаграмма результата анкетирования неработающих матерей

Правительство России также заботится о самореализации неработающих матерей и реализует Федеральный национальный проект «Демография» по поддержке семей с детьми, активного долголетия, занятости и здорового образа жизни. Проект включает в себя программу под названием «Содействие трудоустройству», которая предоставляет бесплатное образование и профессиональную подготовку матерям, в том числе тем, кто в настоящее время не работает. Программа направлена на то, чтобы помочь матерям найти работу и повысить свою квалификацию. Однако отсутствуют новые инновационные программы сопровождения неработающих матерей в процессе самоопределения, основанные на индивидуализации и выстраивании индивидуальной образовательной программы.

Мы предполагаем, что одним из инновационных способов поддержки неработающих матерей в личностном и профессиональном самоопределении может представлять использование ресурсов тьюторского сопровождения, так как именно такая работа позволяет решать эту задачу в рамках открытого образования и с учетом принципа индивидуализации. Также по словам Т.М. Ковалевой открытое образование — это не что-то объективно существующее, а, прежде всего такой взгляд и такой тип рассуждения, относительно которого 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 образовательные функции, если его использовать соответствующим для этого образом.[2] А под тьюторским сопровождением в образовании понимают педагогическую деятельность, которая направлена на реализацию принципа индивидуализации, организацию образовательной среды и сопровождение формирования и реализации обучающимся индивидуальной образовательной программы [1].

На наш взгляд, в тьюторском сопровождении прежде всего могут быть заинтересованы неработающие матери, которые готовы к осознанному саморазвитию. Иными словами, тьюторское сопровождение может вызывать спрос у неработающих матерей, которые желают двигаться в рамках открытого образовательного пространства, не ограничиваясь предписанными стереотипами и приоритетами, установленными, в том числе и государством, а расставлять приоритеты на основе своих собственных ценностей.

Для того чтобы найти ответ на вопрос о роли и месте тьютора в этом процессе имеет смысл проанализировать, какого рода затруднения могут испытывать неработающие матери. Неработающие матери в период самоопределения могут испытывать различные затруднения, включая: непонимания своих интересов и востребованных на рынке труда навыков, недостаток уверенности в своих способностях, отсутствие поддержки со стороны окружающих также может быть одним из затруднений, неопределенность в выборе профессионального пути и страх неудачи.

С нашей точки зрения тьюторское сопровождение может проходить по этапам, в результате которого сформируется личностное и профессиональное самоопределение с учетом общей карты и образа будущей семьи. Наиболее актуальные технологии для реализации программы являются Личностно-ресурсное картирование и интерактивное вопрошание. В программе сопровождения неработающих матерей может состоять из 3 модулей. (см. табл. 1)

Таблица 1. Этапы тьюторского сопровождения неработающих матерей

	Этапы программы	Содержание программы	Используемые технологии
Модуль 1 «Я и моя семья»	1. «Раскрой себя»	Актуализация своих ресурсов и возможностей	Интерактивное вопрошание
	2. «Мой жизненный путь»	На данном этапе происходит построение каждым членом семьи карты «Я и моя семья», наложение карт и фиксация точек развития неработающей матери с учетом образа будущего семьи, далее происходит постановка цели и выбор направления	Личностно-ресурсное картирование
Модуль 2	Жизненная навигация	Личностное самоопределение	Интерактивное вопрошание
Модуль 3	Профессиональная навигация	Профессиональное самоопределение	Интерактивное вопрошание и Личностно-ресурсное картирование

Таким образом, тьюторское сопровождение неработающих матерей будет адаптироваться к их индивидуальным трудностям и вызовам. Основная задача тьютора остается неизменной — быть посредником, который помогает матерям задуматься о своем «идеальном будущем» с учетом образа будущего семьи, обнаружить свои интересы и определить свои приоритеты. А также сделать осознанный выбор на пути самоопределения.

Список источников:

1. Ковалева Т.М. Профессия «Тьютор». М.; Тверь: СФК-офис, 2012. 107 с4.
2. Ковалева Т. Открытое образовательное пространство как институциональная форма // Открытое образование и региональное развитие: способы построения образовательного пространства: Сб. науч. тр. по материалам 8 Всеросс. Науч.-практ. тьюторской конф. — Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2004.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. — М.: Смысл. — 1999.
4. Попов А.А., М.С. Аверков, М.А. Матюнина. Самоопределение: модель и способ организации // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. №65
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии — Издательство: Питер, 2002 г.

К проблеме исследования формирования педагогами-наставниками социальной грамотности современных школьников в дополнительном образовании детей

Быков Вячеслав Анатольевич
аспирант ИНО ГАОУ ВО МГПУ
magnus.dk@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема исследования педагогами-наставниками социальной грамотности современных школьников в системе дополнительного образования. Обозначены актуальность, противоречия и проблемы, ключевые понятия социальной грамотности, охарактеризованы ведущие подходы и предполагаемые методы решения проблемы, а также результативность.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, социальная грамотность, педагог дополнительного образования детей, педагог-наставник, организация образовательного процесса.

To the problem of the study of the formation of social literacy by teachers-mentors of modern schoolchildren in the additional education of children

Bykov Vyacheslav Anatolievich
postgraduate student of INO SAOU HE MSPU
magnus.dk@yandex.ru

Annotation. The article deals with the problem of research by teachers-mentors of social literacy of modern schoolchildren in the system of additional education. The relevance, contradictions and problems, key concepts of social literacy are identified, leading approaches and proposed methods of solving the problem are characterized, as well as effectiveness.

Keywords: Additional education of children, social literacy, teacher of additional education of children, teacher-mentor, organization of the educational process.

Социальная грамотность является важным компонентом функциональной грамотности для современных учащихся школ. Она представляет собой целостное, системное, динамическое образование личности, обеспечивающее готовность младших школьников к успешной социальной адаптации и позитивной социализации в постоянно меняющихся условиях современной социальной среды.

Рассматривая развитие современной педагогики в контексте учета потребностей учащихся, можно выделить следующую проблему: обучающиеся изучают образовательный контент, который может к их выпуску устареть. Предметы останутся актуальными, но новые, связанные с ними, специальности и смежные им профессии придут на смену тем, что есть сейчас. Знание содержания образовательных программ на производстве может быть менее востребованным, чем гибкие навыки (критическое мышление, целеполагание, креативность, коммуникативность, сотрудничество и т.д.). Время, потраченное на запоминание дидактического материала, может быть использовано в образовательном процессе более эффективно, если в управление образовательным процессом педагогом-наставником будут внедрены технологии, обеспечивающие формирование социальной грамотности у обучающихся. Наставник не только обладает необходимыми гибкими навыками, но и глубоким рефлексивным материалом по поводу этих навыков: что делает его компетентным в вопросе формирования социальной грамотности у учеников.

Учащимся следует понимать процесс того, как они учатся, ведь большинству из них придется столкнуться с тем, чтобы самостоятельно изучить новый вид трудовой деятельности. Заложить фундамент для такого развития следует как можно раньше, поскольку чем старше обучающийся, тем труднее его подготовить к обучению на протяжении всей жизни (по временным, материальным и психофизиологическим причинам). Одна из специфических особенностей педагога-наставника заключается в наличии опыта преодоления кризисных учебных ситуаций, что свидетельствует о готовности к проработке аналогичных трудностей у учащихся.

В России дополнительное образование детей участвует в комплексном развитии личности, предоставляя учащимся практически всех ступеней образования условия самореализации, развития творческих способностей, личностного и профессионального самоопределения. В соответствии с законом «Об образовании в РФ», дополнительное образование детей направлено на гармоничное развитие всех аспектов личности [1, гл. 10, ст. 75]. Отражено это и в Концепции развития дополнительного образования [2, с. 8].

Социальная грамотность школьников и функциональная грамотность как компетенции являются важными для успешной социализации и адаптации учащихся в современном мире. Функциональная грамотность характеризуется готовностью учащегося успешно взаимодействовать с изменяющимся миром и решать различные задачи, используя определенные знания, умения и компетенции. Социальная грамотность, в свою очередь, является целостным, системным, динамическим личностным образованием, обеспечивающим готовность школьников к успешной социальной адаптации и позитивной социализации в постоянно меняющихся условиях современной социальной среды. Функциональная грамотность школьников может быть развита в рамках дополнительного образования, которое играет важную роль в формировании компетенций, необходимых для успешной социализации и адаптации учащихся в современном мире. Дополнительное образование может включать в себя занятия по развитию творческих способностей, креативного мышления, компьютерной и читательской грамотности, что способствует формированию функциональной грамотности учащихся. Формирование социальной грамотности младших школьников также является важной задачей дополнительного образования. Для развития социальной грамотности учащихся в дополнительном образовании можно использовать различные методы и формы работы, такие как игры, дискуссии, тренинги, проектную деятельность и др.

При исследовании формирования социальной грамотности современных школьников в дополнительном образовании детей могут возникнуть следующие противоречия:

- противоречия между теоретическими знаниями и их применением на практике. Обучение социальной грамотности может

быть ориентировано на формирование теоретических знаний, но их применение на практике может быть затруднено из-за различных социальных и культурных факторов;

- противоречия между индивидуальными и коллективными интересами. Социальная грамотность может быть ориентирована на формирование навыков взаимодействия с другими людьми, но это может противоречить индивидуальным интересам и потребностям;
- противоречия между различными социальными ролями. Школьники могут иметь различные социальные роли в разных контекстах, и это может приводить к противоречиям в их поведении и взаимодействии с другими людьми;
- противоречия между различными культурами и ценностями. Социальная грамотность может быть ориентирована на формирование уважения к различным культурам и ценностям, но это может противоречить некоторым установкам и представлениям школьников;
- противоречия между различными поколениями. Различные поколения могут иметь различные представления о социальной грамотности и ее применении на практике, что может приводить к противоречиям во взаимодействии между ними.

Также при исследовании формирования социальной грамотности современных школьников в дополнительном образовании детей могут возникнуть следующие проблемы:

- отсутствие единой методики оценки социальной грамотности. Существует множество подходов к определению и измерению социальной грамотности, что может затруднить сравнение результатов исследований;
- недостаточная разработанность теоретических и методических основ формирования социальной грамотности. Социальная грамотность является относительно новым понятием, и ее теоретические и методические основы до сих пор не полностью разработаны;
- сложность измерения социальной грамотности. Социальная грамотность включает в себя множество компонентов, которые могут быть сложными для измерения, таких как эмоциональная и мотивационная сферы;

- недостаточная осведомленность родителей о значимости социальной грамотности. Родители могут не понимать, что такое социальная грамотность и как она может помочь их детям в будущем, что может затруднить формирование социальной грамотности у детей;
- недостаточное количество квалифицированных педагогов, способных формировать социальную грамотность у детей. Формирование социальной грамотности требует определенных знаний и навыков со стороны педагогов, и недостаток квалифицированных кадров может затруднить этот процесс.

Выделим ключевые понятия, связанные с социальной грамотностью:

- эмпатия — это способность понимать и сопереживать чувства других людей [3];
- эмоциональный интеллект — это способность осознавать и управлять своими эмоциями, а также понимать и уважать эмоции других людей [4];
- сотрудничество — это способность работать в команде и достигать общих целей;
- поведенческий аспект — это выбор этически ценных моделей поведения, позволяющих адаптироваться в различных жизненных ситуациях;
- мотивационный аспект — это проявление доброты, помощи и сострадания, эмоциональной отзывчивости, стремление корректировать свое поведение в соответствии с установленными правилами и нормами;
- рефлексивный аспект — осознание своей субъектности и идентичности по отношению к народу, культуре, государству, семье, Родине;
- когнитивный аспект — это познание другого человека в контексте ценностей и норм, принятых в обществе, а также знания о способах межличностного взаимодействия, в том числе разрешения конфликтных ситуаций [5].

Социальная грамотность — отдельный вид, интегративный компонент функциональной грамотности, база социального опыта, фундамент развития личности человека. Выбор данного понимания сути определения «социальная грамотность» опирается на результаты обзора:

- таких ведущих подходов, сложившихся в современной педагогической и психологических науках как:
 1. личностно-ориентированный,
 2. субъектно-деятельностный,
 3. культурологический,
 4. аксиологический [6];
- идей социально-ориентированного подхода отечественной и зарубежной педагогических школ, изложенных в статье «Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося». Подчеркивается особая роль педагога в организации образовательного пространства, способного обеспечить ученикам формирование и развитие всех актуальных на сегодняшний день социально-ориентированных гибких навыков [7];
- подхода специалистов сферы дополнительного образования детей (И.В. Иванова, Л.Г. Логинова, Т.А. Финашина), предоставивших характеристику функций педагога, способствующих развитию социальной грамотности ребенка, проявляющейся в: овладении средствами достижения субъектной позиции, предполагающей успешную социализацию; воспитании инициативности (в частности посредством детского самоуправления) через исполнение определенных социальных ролей; создании условий, необходимых для развития индивидуальности обучающегося и его самостоятельности. Кроме того, ими обозначены особенности дополнительного образования, способствующие развитию социально-ориентированной активности ребенка, такие как: вариативность форм содержания образовательных программ; сотворчество в реализации индивидуального подхода; возможность для осуществления ребенком свободы выбора; развитие самостоятельности, ответственности ребёнка [8];
- диссертационного исследования Nellie Santiago-Wolprow, посвященного социальной грамотности преподавателей, в котором автор представил эффекты обучения социальной грамотности школьников в городских средних школах. В исследовании было выявлено, что развитие социальной грамотности: прямо влияет на улучшение уровня вербальной коммуникации учителя

и обучающегося; повышает качество преподавания за счет большей осознанности учителем себя, обучающихся и окружения [9].

Определенным эвристическим потенциалом для дальнейшего исследования обладают работы по исследованию «культурного кода поколений» (М.Р. Мирошкина), теории воспитания (Е.А. Александрова, Л.И. Новикова, П.В. Степанов, Н.Л. Селиванова, Н. Е. Щуркова и многие другие) и социализации (А.В. Мудрик), отечественные и зарубежные исследования по функциональной грамотности современных школьников и ее формированию, а также классификаторов грамотности по критерию развития личности (Е. В. Бондаревская, В. П. Бедерханова, С.Г. Вершловский, И.А. Колесникова и др.)

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе [1, гл. 10, ст. 75]. Также в Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 в главе «Состояние и проблемы дополнительного образования детей» определена проблема, связанная с неэффективным использованием дополнительного образования в формировании функциональной грамотности и социально-ориентированных компетенций [2, с. 6]; в главе «Цели и задачи развития дополнительного образования детей» одной из задач года является включение в дополнительные общеобразовательные программы компонентов, связанных с формированием функциональной грамотности и навыков, связанных с эмоциональным развитием человека [2, с. 8]. Одним из путей решения проблемы формирования социальной грамотности современных школьников в дополнительном образовании детей (как в школьном варианте, так и в отдельных организациях этой сферы), с нашей точки зрения, может стать путь методического сопровождения деятельности педагогов-наставников дополнительного образования, помогающего им систематизировать форматы образовательной деятельности, определить структуру содержания занятий, реалистически спрогнозировать спектр результатов и достижений каждого участника объединения по интересам, устранить однообразие образовательной среды и монотонность применения современных педагогических технологий, таких как:

- Action learning (англ. — обучение на опыте других): обсуждение сложных учебных ситуаций по специальным правилам. Время

делится на 5 отрезков, каждый посвящен отдельному аспекту изучаемого вопроса: рассказ ситуации, проясняющие вопросы, рекомендации и советы, изложение плана действий, отзывы участников;

- Webquest (англ. — веб-квест): проблемное задание с элементами ролевой игры и применением ИКТ. Предполагает наличие сценария, четко определенный заранее результат работы обучающихся, список допустимых информационных ресурсов;
- Appreciative Inquiry (англ. — позитивный подход в планировании): развитие учебной группы на основании изучения положительного опыта за счет усиления успеха. Реализация технологии включает четыре основных этапа: поиск успешного опыта, анализ его источников; формулирование новых возможностей; моделирование идеальной ситуации, основанной на позитивной оценке; планирование пути к новому положительному результату, распределение ответственности;
- World Café (англ. — мировое кафе): организация особой обстановки для проведения дискуссий. Работа над проблемой осуществляется в группах, процесс делится на раунды, группы распределяются по «столикам» с модераторами [10].

Вместе с тем, результативность прохождения данного пути формирования социальной грамотности у современных школьников зависит от степени освоения и использования педагогами-наставниками дополнительного образования детей в реальной практике следующих принципов:

- опора на гуманистическую парадигму, опирающейся на безусловной признание ценности личности каждого ребенка и подчинения образовательной деятельности и отношений уважению, доверию, направленности на развитие личности каждого ребенка, актуализацию его способностей к саморазвитию и самоорганизации;
- направленность образовательного процесса на формирование социальных компетенций у детей, то позволяющих успешно адаптироваться к изменениям общества и рынка труда;
- системного подхода в разработке и осуществлении социально-педагогических технологий;

- поляризации, предполагающего рассмотрение в диалектическом единстве самого процесса социализации и осмысление природы личности, личностного уровня бытия как единства противоположностей;
- рационально-прагматической ориентации, состоящей в том, что сама личность и процесс ее социализации, характер самореализации обретают значимость только в корреляции с практическими сферами общественной жизни.

Список источников:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2023) // <https://www.consultant.ru/>
2. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года // government.ru: Правительство России. 2022. URL: <http://static.government.ru/media/files/3f1gkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf> (Дата обращения: 04.09.2023).
3. Прихожан А. М. Эмпатия и децентрация как универсальные учебные действия в контексте формирования психологической грамотности младших школьников // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. №10 (153). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-i-detsentratsiya-kak-universalnye-uchebnye-deystviya-v-kontekste-formirovaniya-psihologicheskoy-gramotnosti-mladshih-1> (дата обращения: 07.09.2023).
4. Colman A.A Dictionary of Psychology // Oxford University Press. 2008. Ed. 3.
5. Молокова А. В. Особенности формирования социальной грамотности младших школьников в информационно-образовательной среде // Вестник ТПИУ. 2019. №3 (200). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-sotsialnoy-gramotnosti-mladshih-shkolnikov-v-informatsionno-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 07.09.2023).
6. Гайсина Г. И. Социально-педагогический подход в педагогическом исследовании: содержательные характеристики и принципы реализации // КПЖ. 2017. № 4 (123). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

sotsialno-pedagogicheskiy-podhod-v-pedagogicheskom-issledovanii-soderzhatelnye-harakteristiki-i-printsipy-realizatsii (дата обращения: 05.09.2023).

7. Трубина Г.Ф., Зеер Э.Ф., Машенко М.В. Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося // Образование и наука. 2017. № 19(6). С. 9-32.
8. И. В. Иванова, Л. Г. Логина, Т. А. Финашина Роль дополнительного образования в саморазвитии подростков // Методист. 2017. № 8. С. 26-28.
9. Santiago-Wolpow N. A study of the effects of Social Literacy Training on teaching effectiveness in recently desegregated urban junior high schools // Doctoral Dissertations 1896 — February 2014. Vol. 3197.
10. Павленко С.А., Келеман Л.А., Прохорова И.С. Формирование soft skills («гибких навыков») в процессе преподавания гуманитарных дисциплин на основе современных педагогических технологий // МНКО. 2021. №3 (88). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-soft-skills-gibkih-navykov-v-protseste-prepodavaniya-gumanitarnyh-distiplin-na-osnove-sovremennyh-pedagogicheskikh> (дата обращения: 06.09.2023)

Возможности тьюторского сопровождения молодой пары в процессе формирования её образа традиционной семьи

Виссен Алёна Викторовна,

Московский городской педагогический университет
магистрант,
г. Москва,
assistall07@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается актуальность, возможности и особенности тьюторского сопровождения молодой пары по формированию её образа традиционной семьи

Ключевые слова: образ семьи, молодая семья, тьюторское сопровождение, традиционная семья, образование для семьи

Opportunities for tutor support of a young family in the formation of the image of a traditional family

Wissen Alena Victorovna,

graduate student at Moscow State
Pedagogical University,
Moscow
assistall07@gmail.com

Annotation. The article examines the relevance, possibilities and features of tutor support for a young family in forming the image of a traditional family.

Keywords: Family image, young family, tutor support, traditional family, education for the family. Attention deficit and organizational competence deficit

На сегодняшний день сложилась ситуация, в которой молодые люди хотели бы создать крепкую семью, но с другой стороны в обществе все более престижным становится строить карьеру, заниматься

саморазвитием, путешествовать, быть экономически независимым. В связи с этим у молодых все чаще возникает дилемма: создать пару, которая может стать препятствием в достижении престижного статуса, или остаться одному и сосредоточить силы на себе и саморазвитии?

Данный вопрос актуален не только для молодых людей, но и для государства в целом. Статистика сообщает о большом количестве разводов и растущем проценте синглтонов — людей, осознанно выбирающих одинокий образ жизни. Это говорит о том, что фелицитологическая функция семьи, когда каждый человек, создающий семью, желает быть счастливым и при содействии семьи усилить свое счастье, не реализована. Молодые люди не хотят перенимать положительный опыт своей семьи, поэтому появился большой разрыв между поколениями. Роль родителей молодых супругов становится все менее выраженной как в отношении передачи опыта семейных взаимоотношений и ведения быта, так и в вопросах воспитания детей. Позиция государства по поводу семьи закреплена в Концепции государственной семейной политики РФ до 2025 года и сфокусирована на укреплении традиционных семейных ценностей. Стоит отметить, что семейные пары экономически выгодны для работодателя и экономики в целом, т.к. они — более стабильные работники.

Современная молодежь формирует свои жизненные взгляды, находясь в избыточной информационной среде. Элементы образа своей будущей семьи она может почерпнуть как в масс-медиа, которые пропагандируют гедонизм и испытывают дефицит информационных каналов, освещающих ценности традиционной семьи в позитивном ключе, так и в познавательных информационных ресурсах, таких как специализированная литература, курсы и тренинги (психологические, финансовые), программы по планированию семьи. Психологические курсы и тренинги специализируются на передаче личного опыта или опыта других успешных пар, формировании новых паттернов мышления и избавления от негативных, а программы по планированию семьи сфокусированы на репродуктивном здоровье супругов.

На сегодняшний день наблюдается недостаточно педагогических программ по формированию образа традиционной семьи молодыми людьми, которые бы готовили будущих супругов к семейной жизни и освещали бы все сферы жизни, в которых будет участвовать семья,

индивидуализировали позицию пары в степени и качестве участия в этих сферах [4]. В связи с этим мы предлагаем расширить возможности педагогического содействия в формировании образа традиционной семьи молодой парой в возрасте 20–30 лет.

Впервые понятие «образ семьи» было введено Т. М. Мишиной. Образ семьи, или образ «Мы», под которым она имела в виду целостное, интегрированное образование — семейное самосознание. Стоит отметить различие между понятиями «образ семьи» и «модель семьи», который подразумевает определенный, устоявшийся тип отношений (например, патриархальная семья, эгалитарная семья). Одной из наиболее важных функций семейного самосознания является целостная регуляция поведения семьи, согласование позиций отдельных ее членов. Мы предлагаем добавить к образу семьи самопонимание в значимых для пары сферах жизни. Если опираться на основные функции семьи (воспитательную, репродуктивную, первичного социального контроля, досуговую, хозяйственно-бытовую, экономическую, сексуальную)*[1], то значимыми сферами могут выступить финансовая, досуговая, бытовая и др. сферы жизни, которые пара определяет для себя в процессе тьюторского сопровождения.

В данной статье мы используем понятие «пара» и определяем его как разнополую пару молодых людей в возрасте 20–30 лет, планирующих создать семью (т.е. соединить свои отношения вне зависимости от желания или нежелания иметь детей) и имеющих родственные отношения вплоть до ухода одного из них из жизни. Момент создания семьи определяется индивидуально парой (регистрация брака в нашем понимании является не обязательной для наступления момента создания семьи).

Мы рассматриваем молодых людей в период ранней зрелости, а это этап вступления во взрослость, который характеризуется достижением пика биологического созревания организма, оптимизмом молодых людей, нацеленностью на будущее, активностью ради будущей хорошей жизни, формированием собственной ценностной ориентации (часто — отлучение от родительской семьи), достижением возраста гражданской зрелости, изменением социальных ролей. Ранняя зрелость включает в себя периоды наиболее активного становления и стабилизации характера (студенчество), познания себя, своих

жизненных интересов. В него включен юношеский возраст, сензитивный к формированию ценности образа семьи, в этом возрастном диапазоне регистрируется подавляющее большинство браков.

На сегодняшний день в нашей стране развивается такое направление в педагогике как тьюторство — особая форма педагогического сопровождения, в которой тьютор выступает как педагог-наставник, сопровождающий процессы освоения новой деятельности, построения учащимся своей индивидуальной образовательной программы. Тьютор сопровождает в диагностике потребностей обучающегося, в формировании целей обучения, опираясь на личный опыт обучающегося, как основу и базис для построения наиболее приемлемых траекторий развития, способствует формированию избыточной ресурсной среды — все это способствует выходу тьюторанта на построение индивидуальной образовательной программы и ее реализации. Тьюторство построено на принципах индивидуализации (учитывается личный запрос, особенности и интересы тьюторанта), открытости (управление собственной познавательной и образовательной деятельностью), гибкости (ориентация на расширение контактов, поддержка инициативы в выборе способов деятельности), непрерывность (обеспечение последовательного, циклического, своевременного процесса в развитии познавательного интереса). Наиболее распространенными направлениями в работе тьютора являются сопровождение в профессиональном личностном развитии, сопровождение детей с ОВЗ, профориентация подростков, сопровождение проектной деятельности в школах, сопровождение детей в онлайн-школах, сопровождение студентов и взрослых по их запросу.

Рассмотрим, какие возможности открывает тьюторство в сопровождении молодой пары для формирования образа традиционной семьи.

Согласно классическому пониманию тьюторства, тьютор сопровождает процесс. В нашем случае тьютор будет сопровождать процесс формирования образа традиционной семьи с фокусом на осмысленное построение образа семьи парой. Для полноты формирования образа будущей семьи тьютор использует общую ресурсную схему тьюторского действия, которое основывается на социальном, культурно-предметном и антропологическом векторах (опора на свои личные ресурсы, возможности инфраструктуры, накопленные знания по интересующей предметной

области), которые позволяют тьюторанту расширить свои образовательные возможности. Таким образом, образовательное пространство раскрывается перед тьюторантом как открытое, и он может начать эффективно использовать весь потенциал открытого образования для построения своей собственной индивидуальной образовательной программы.

Предлагаемая тьюторская программа направлена на формирование индивидуального образа семьи. Особенность программы — работа с парой: индивидуализация образа каждого, а затем совмещение этих образов для построения индивидуального семейного маршрута. В связи с этим программа включает в себя как индивидуальные, так и парные тьюториалы. Предполагается, что программа будет способствовать самостоятельному определению парой векторов развития семьи, планированию этапов ее развития, самоанализу в решении жизненных семейных задач, самостоятельному формулированию вопросов личностного роста в семье.

В программе предполагается использовать технологии, применяемые в тьюторстве и открытом образовании, такие как кинопедагогика, портфолио, образовательное путешествие, кейс-стади, развитие критического мышления через чтение и письмо, картирование, вопрросные техники и другие [3].

В программе представлены два цикла: большой и малый, которые по своей сути идентичны. Цикличность отражается в следующей схеме: выявление запроса — самодиагностика — совмещение — шаги.

Большой цикл — это полное прохождение программы, а малый цикл — это работа над каждой из сфер. Набор шагов по каждой значимой для пары сфере и будет являться Индивидуальным семейным маршрутом (итог большого цикла в случае его успешного прохождения). Если у пары возникнет необходимость проработать какие-либо сферы глубже или в процессе тьюторского сопровождения выявятся новые значимые сферы — пара может начать работу снова, начав со второго большого цикла (т.е. снова уточнение запроса на программу и проработка каждой из значимых сфер). Таким образом предполагается, что программа будет способствовать формированию образа традиционной семьи и создания пути его реализации.

Стоит отметить основное отличие тьюторского сопровождения от иных видов работы с семьей (психологическое консультирование,

тренинги) — это принцип индивидуализации. Психотерапия направлена на изменение психоэмоционального состояния, психологическое консультирование — на изменение поведения, помощь в решении проблемной ситуации. Тьюторское сопровождение молодой пары направлено на определение вектора развития семьи, перспектив, точек опоры, дальнейших действий, учитывается смысловой аспект каждого из пары в вопросе жизни семьи.

Так, мы предложили рассмотреть тьюторство с нового ракурса, а именно с позиции индивидуализированной педагогики для семейной пары. Предполагается, что реализация тьюторского сопровождения молодых пар будет способствовать осмысленному и осознанному выбору своей позиции в семье, пониманию позиции партнера в семье, а также определению вектора развития каждого в семье на базе сформированного образа семьи.

*мы приводим классификацию автора, за основание которой взята классификация А.Г. Харчева и М.С. Мацковского

Список источников:

Литература

1. Никитская Е.А., Гаврилина А.А. Теоретические основы изучения функций семьи как социального института // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2019. — № 3-1. — С.101-104. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1929> (дата обращения 20.09.2023);
2. Гамезо М., Петрова Е., Орлова Л. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. Пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1929> (дата обращения: 25.08.2023)
3. С.В. Дудчик, Т.М. Ковалева. Технологическая подготовка тьютора: содержание, технологии и методики освоения технологий // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 3 (44). С. 369-375.
4. Хоменко Ирина Алексеевна Современная семья: состояние и перспективы развития // Universum: Вестник Герценовского

университета. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-semya-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 18.09.2023).

Интернет-документы

Глузман Неля Анатольевна ТЬЮТОРСТВО КАК СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №74-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-kak-sovremennaya-model-pedagogicheskoy-professii> (дата обращения: 26.08.2023).

Гендерный подход в современной педагогике:
что нужно знать тьютору?

Гаврилова Юлия Александровна,
Казахстанско-Американский свободный университет,
профессор, кандидат юридических наук
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан
gavriloyuliya@yandex.ru

Нурланова Асем Нурлановна,
Казахстанско-Американский свободный университет,
профессор, кандидат филологических наук,
г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан
anur_81@mail.ru

Гаврилова Екатерина Романовна,
Сибирский университет потребительской кооперации
магистрант
г. Новосибирск, РФ
gavrilova.yekaterina00@mail.ru

Аннотация. В статье подчеркивается важность и значимость развития гендерного подхода в образовании. Его реализация предъявляет определенные требования к гендерной компетентности тьютора, который должен ориентироваться на процесс индивидуализации обучающегося. Представлено авторское видение определенных компетенций тьютора, перечень которых не является исчерпывающим и требует дальнейших научных междисциплинарных исследований.

Ключевые слова. Гендер, гендерная идентичность, гендерный подход, гендерное образование, тьютор.

Gender approach in modern pedagogy:
what does a tutor need to know?

Gavrilova Yuliya Alexandrovna,
Kazakh-American Free University,
professor, candidate of legal sciences
Ust-Kamenogorsk, Republic of Kazakhstan
gavriloyuliya@yandex.ru

Nurlanova Asem Nurlanovna,
Kazakh-American Free University,
professor, candidate of philological sciences,
Ust-Kamenogorsk, Republic of Kazakhstan
anur_81@mail.ru

Gavrilova Ekaterina Romanovna,
Siberian University of Consumer Cooperation
master's student
Novosibirsk, Russian Federation
gavrilova.yekaterina00@mail.ru

Annotation. The article emphasizes the importance and significance of the development of a gender approach in education. Its implementation places certain demands on the gender competence of the tutor, who must focus on the process of individualization of the student. The author's vision of certain tutor competencies is presented, the list of which is not exhaustive and requires further scientific research.

Keywords: Gender, gender identity, gender approach, gender education, tutor.

В настоящее время гендерные исследования охватывают различные области знаний — это и философия, демография, культурология, социология, политология, экономика и т.д., что обусловлено объективными процессами, основанными, прежде всего, на равенстве, справедливости, уважения индивидуальности человека. Подобные исследования не могли обойти и педагогическую науку, что привело к возникновению и развитию так называемого гендерного подхода в образовании (гендерного образования).

Также основными предпосылками возникновения гендерного подхода в педагогике, по мнению Талиной И.В., являются: ломка традиционной системы гендерной стратификации, ослабление поляризации женской и мужской социальных ролей; изменение культурных стереотипов маскулинности и фемининности; объективные перемены в гендерных характеристиках брачно-семейных отношений и т.д. [1].

Актуальность разработки гендерного подхода для казахстанской педагогической науки можно подтвердить как Пятой из 17 Целей устойчивого развития ООН, законодательным конституционным положением о недопуске пропаганды и агитации социального превосходства любого рода, так и элементарным примером — анализом казахстанского учебника по «Всемирной истории» за 11 класс (авторы Еркинбаева Л., Аязбаева Г., Каирбекова Р.) на предмет гендерного равенства. В результате выявлено, что учебники, состоящие из четырех разделов, содержат 166 персонажей обоих полов, из которых только 2 персонажа — женщины:

- Первый раздел. Цивилизация: особенности развития (из 21 персонажа обоих полов, женских персонажей — 0).
- Второй раздел. Политико-правовые процессы (из 44 персонажей обоих полов, женских персонажей — 0).
- Третий раздел. Развитие общественно-политической мысли (из 62 персонажей обоих полов, женских персонажей — 0).
- Четвертый раздел. Развитие образования и науки (из 39 персонажей обоих полов, женских персонажей — 2) [2, С. 267-270].

Еще одна причина обратиться к разработке гендерного подхода является отсутствие целостной концепции гендерного образования [3].

Несмотря на вышеуказанные обстоятельства, есть определенные наработки ученых-педагогов (Бауровой Ю.В., Ерофеевой Н. Ю., Каменской Е.Н., Константиновой О.А., Столярчук Л.И., Тельтевской Н.В., Штылевой Л.В., Федосеевой И.А. и др.), посвященные понятийному аппарату, выявлению закономерностей, методологии, отдельным аспектам реализации гендерного подхода.

Большинство исследователей связывают гендерный подход в педагогике с индивидуализацией обучения, создания так называемых гендеро-комфортных условий для обучения представителей обоего пола. При гендерном подходе должны быть «предоставлены равные

возможности для максимального раскрытия индивидуального потенциала каждого обучающегося, равное отношение к представителям обоего пола, признано равенство способностей девочек и мальчиков при учете их индивидуальных особенностей, отказе от полодифференцированного разделения учебных дисциплин» [4].

Мы исходим из понимания гендерного подхода в педагогике как проявления процесса индивидуализации обучения, при котором учитывается специфика становления и развития личности ребенка в зависимости от его пола.

Реализация гендерного подхода предъявляет определенные требования к компетентности педагога, а именно к сформированности его гендерной компетентности. При этом, тьютор, как лицо, ориентирующееся на процесс индивидуализации обучающегося, должен обладать определенными компетенциями в реализации гендерного подхода в образовании.

Итак, тьютор должен обладать знаниями о гендерном подходе в педагогике, его методологии, что, прежде всего, учитывает влияние социокультурных, структурных и психологических аспектов гендера на образовательный процесс и образовательное окружение. Он направлен на создание более справедливых и инклюзивных условий обучения и воспитания, учитывая различия в опыте и потребностях учащихся на основе их гендерной идентичности и ролей.

Тьютор должен понимать, что гендерный подход признает, что гендер — это социокультурное понятие, которое выходит за рамки биологического пола. Дж. Вуд, четко разграничивает понятия «естественный пол» и «гендер», определяя пол как совокупность биологических признаков, определенных набором хромосом и гормонами. Гендер же — это различные значения, импликации, модели, которые общество предписывает естественному полу [5]. Основу «гендера» составляют физиологический и социальный фактор [6]. При этом, появление понятия гендера ни исторически, ни логически не случайно, а разграничение на первый взгляд синонимичных терминов пол и гендер является на данном этапе развития гендерных исследований чрезвычайно важным [7].

Одним из ключевых аспектов гендерного подхода в образовании является гендерное равенство — обеспечение равных прав и возможностей для всех, независимо от их пола или гендерной идентичности.

Тьютор должен поддерживать и имплементировать эту концепцию в свою практику, не допуская дискриминации или предвзятости в отношении учащихся. Для реализации идеи гендерного равенства он должен обладать основами правовых знаний о гендерном равенстве. В этом отношении суверенный независимый Казахстан законодательно продвинулся вперед, решая проблему гендерного неравенства, по сравнению с законодательством КазССР. Равенство обоих полов гарантируется Конституцией РК, а также трудовым, семейным, социальным, административным, уголовным законодательством. Принята Концепция семейной и гендерной политики в Республике Казахстан до 2030 года, утвержденная Указом Президента Республики Казахстан от 6 декабря 2016 года №384. Отменен список запрещенных для женщин профессий, который включал 289 профессий, а после сокращения в 2019 году, в него вошли 219 профессий и видов работ, считавшихся традиционно мужскими и опасными для женщин.

В рамках гендерного подхода должна вестись борьба со стереотипами: гендерный подход подчеркивает важность борьбы со стереотипами о том, что «подходит» для мальчиков и девочек, и расширение выбора возможностей для учеников, независимо от их гендерной идентичности.

Тьютор должен быть бдительным и избегать усиления гендерных стереотипов, которые могут ограничивать развитие обучающихся. Это включает в себя избегание утверждений типа «мальчики сильны в математике» или «девочки не подходят для технических профессий». При этом нужно отметить, что гендерные стереотипы изменчивы «по мере того, как изменяются социальные представления и нормы. Стереотип женщины и мужчины... за последние сто лет, безусловно, изменился — уже нет однозначных и социально разделяемых представлений о мужчине как единственном кормильце и защитнике семьи и о женщине как о слабом и совершенно беспомощном создании. Такие изменения были обусловлены резко возросшей за этот период ролью женщины на производстве и в обществе» [8]. В данном контексте приведем мнение Алешиной Ю.Е. и Волович А.С.: в современном обществе девочки с раннего детства через семейный опыт, через средства массовой информации усваивают необходимость совмещать женскую роль с профессиональной...В итоге

женская роль выглядит не только второстепенной, но и более тяжелой, с двойной нагрузкой» [9, с.79]. Авторы подчеркивают противоречие, которое они видят в современной социокультурной ситуации: существующие стереотипы толкают мальчиков на пассивность, а девочек — на гиперактивность и доминантность, хотя им предстоит жить в обществе, ориентированном на традиционные полоролевые стандарты [9, с. 79]. В таких условиях актуальной является проблема разработки технологии преодоления стереотипов, связанных с развитием ребенка в детском и школьном возрастах.

Следующая компетенция связана с пониманием гендерных идентичностей. Тьютор должен быть осведомлен о том, что такое гендерная идентичность, какова его типологизация, психологические основы гендерной идентичности, процесс становления и особенности каждого этапа гендерной идентичности личности, причины кризиса гендерной идентичности личности и т.п. Особо подчеркнем, что «гендерная идентичность — незаконченный результат. В течение жизни она наполняется различным содержанием в зависимости от социальных и культурных изменений, а также от собственной активности личности» [10]. Следует понимать, что гендерная идентичность может быть разнообразной и важно уважать, и учитывать индивидуальные предпочтения и идентичности учащихся.

Важно помнить, что гендерный подход в педагогике должен быть внедрен системно и охватывать все аспекты образования, начиная с учебных материалов и завершая методами оценки. При этом, в условиях новой реальности тьютор, а также педагоги должны адаптировать методы обучения под гендерное равенство и справедливость, а также постоянно переосмысливать содержание гендерного образования.

Список источников:

1. Талина И. В. Предпосылки возникновения гендерного подхода в педагогике // Вестник Казанского технологического университета. 2009. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-vozniknoveniya-gendernogo-podhoda-v-pedagogike> (дата обращения: 14.09.2023).

2. Гендер и казахстанское общество/Сборник статей. — Алматы: Издательство «DeLuxe Printery», 2022. — 300 с.
3. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике// Вестник Таганрогского института управления и экономики. — 2007. — №1. — С.92-96// <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernyy-podhod-v-pedagogike-1.pdf>
4. Баурова Ю.В. Теоретические положения осуществления учебного процесса на основе гендерного подхода // АНИ: педагогика и психология. 2016. №2 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-polozheniya-osuschestvleniya-uchebnogo-protsessana-osnove-gendernogo-podhoda> (дата обращения: 12.09.2023).
5. Wood J.W. Gendered Lives. Communication, Gender, and Culture. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1994.
6. Сахарчук Е.С. Интерпретации понятия «гендер», гносеологические и социальные основы гендерных исследований // Сервис +. 2007. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsii-ponyatiya-gender-gnoseologicheskie-i-sotsialnye-osnovy-gendernyh-issledovaniy> (дата обращения: 14.09.2023).
7. Московская Н. Л., Куницына Е. В. К вопросу о соотношении понятий пол и гендер // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. №5. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sootnoshenii-ponyatiy-pol-i-gender> (дата обращения: 14.09.2023).
8. Рябова Т.Б. Гендерные стереотипы и гендерная стереотипизация: методологические подходы// Женщина в российском обществе. 2001. №3-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-stereotipy-i-gendernaya-stereotipizatsiya-metodologicheskie-podhody> (дата обращения: 14.09.2023).
9. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. — 1991. — № 4. — с. 79.
10. Матвеева К.С. Гендерная идентичность как объект социологического исследования // Вестник ТГУ. 2007. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernaya-identichnost-kak-obekt-sotsiologicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 14.09.2023).

Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения подростков, ориентированных на технические специальности

Горбунова Влада Валерьевна,

аспирант

Московский городской педагогический университет

ladaamm@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается значимость тьюторской помощи в профессиональном росте подростков, в частности в сфере информационных технологий, и подчеркиваются преимущества тьюторской поддержки в развитии карьерных компетенций и профессиональной идентичности.

Ключевые слова: дефицит внимания и внимательности, самоопределение, наставничество, тьюторское сопровождение, профессиональная ориентация.

Tutor support for the professional self-determination of adolescents focused on technical specialties

Gorbunova Vlada Valerievna,

graduate student

Moscow City Pedagogical University

ladaamm@yandex.ru

Annotation. The article discusses the importance of tutor assistance in the professional growth of adolescents, in particular in the field of information technology, and emphasizes the advantages of tutor support in the development of career competencies and professional identity.

Keywords: deficit of attention and attentiveness, self-determination, mentoring, tutor support, professional guidance.

Профессиональное самоопределение — важнейший этап в жизни каждого подростка. Выбор будущей профессии — сложная и многогранная задача, требующая тщательного рассмотрения и руководства. Технические специальности становятся все более популярными среди подростков в связи с растущим спросом на квалифицированных работников в области технологий. Мир постоянно развивается, а вместе с ним меняется и рынок труда. По этой причине, возникает необходимость принимать обоснованные решения о будущей карьере и выбирать путь, соответствующий интересам, навыкам и стремлениям в подростковом возрасте.

Существуют разные варианты планирования профессионального развития, разобраться в которых самостоятельно подростку зачастую бывает сложно. Если сделать профессиональный выбор подросток часто может без посторонней помощи, то в построении личного профессионального плана и определении личной профессиональной перспективы ему в большинстве случаев потребуется помощь опытного наставника. Реализация одного или нескольких профессиональных планов под руководством опытного тьютора позволяет в будущем открыть желаемую карьерную перспективу. [1]

Тьюторская поддержка является важнейшим компонентом карьерного роста подростков. Президент Межрегиональной тьюторской ассоциации Т. М. Ковалевой определяет тьюторское сопровождение как «педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося». [2] Исходя из этого определения, специалист, оказывающий тьюторское сопровождение, способен предоставлять обучающимся рекомендации, ресурсы и возможности для изучения различных карьерных путей и принятия обоснованных решений. В случае технических специальностей это может иметь особую важность, поскольку эти области требуют определенных навыков и знаний, которые не всегда могут быть доступны в школах или в семье.

Сфера информационных технологий так же не является исключением. В последние годы наставничество занимает ведущую роль

в обмене опытом между подростками, проявляющими интерес к информационным технологиям, и опытными специалистами. В учебных заведениях могут организовываться различные профориентационные уроки с представителями профессии, для подростков нередко организовываются секции и кружки, которые помогают им определить свое желание связать в будущем жизнь с профессией в сфере информационных технологий.

Личное общение принципиально важно, поскольку в динамично меняющейся и развивающейся отрасли сложно следить за последними изменениями, опираясь лишь на литературу и ресурсы, поэтому мнение и опыт тьютора, который уже сталкивался с задачей выбора своего профессионального пути, становятся важным компонентом формирования у подростка целостного представления о специальности.

Одним из главных преимуществ тьюторской поддержки является то, что она помогает подросткам развивать профессиональные компетенции. Согласно мнению зарубежных исследователей (Kuijpers, M. A., Meijers, F., Gundy, C.), карьерные компетенции — это набор навыков, которые позволяют людям принимать обоснованные карьерные решения, эффективно управлять своей карьерой и адаптироваться к меняющимся условиям работы. Эти компетенции включают в себя самосознание, исследование, принятие решений, планирование, реализацию и оценку. Работая с тьютором, подростки могут развить эти компетенции и стать лучше подготовленными к дальнейшему ориентированию в сложном мире технических специальностей. [3]

Еще одним преимуществом тьюторской поддержки является помощь подросткам в развитии карьерной идентичности. Профессиональная идентичность относится к самоощущению, которое люди черпают из своего опыта и деятельности, связанных с работой (Hirschi, 2018). [4] На технических специальностях, где рынок труда узкоспециализирован, наличие сильной карьерной идентичности может быть особенно важным. Наставники могут помочь подросткам изучить свои интересы и ценности, выявить их сильные и слабые стороны и предоставить им соответствующие ресурсы и возможности. Тьюторы могут помочь подросткам развить четкое представление о том, кто они такие и чего они хотят достичь в своей карьере.

Кроме того, поддержка тьютора может помочь подросткам развить способность адаптироваться к карьере. Адаптируемость к карьере относится к способности справляться с меняющимися обстоятельствами, связанными с карьерой, и успешно переходить от одной рабочей роли к другой в различных контекстах. В современном быстро меняющемся мире, где технологические достижения постоянно меняют рынок труда, адаптируемость к карьере становится все более важной. Наставники могут помочь подросткам развить этот навык, знакомя их с различными карьерными путями, призывая их браться за новые задачи и предоставляя им обратную связь, используя различные рефлексивные методики. [5]

В дополнение к этим преимуществам поддержка тьютора может также помочь подросткам преодолеть гендерные стереотипы и социальные предубеждения, которые могут ограничить их выбор профессии. На стремления подростков к будущей карьере часто влияют их пол, социальный класс и семейное происхождение. Работая с тьютором, подростки могут узнать о различных вариантах карьеры, бросить вызов своим предубеждениям и принимать обоснованные решения, основанные на их собственных интересах и способностях. [6]

Ключевой навык подростка, на выработку которого нацелена тьюторская поддержка, — навык «адаптированность к карьере». Предпочтения в выборе профессии и карьерные планы, играют важную роль. Понимание выбора профессии на этапе школьного обучения — залог успеха профильного обучения в будущем. Подросток, который сделал выбор специальности осознанно, будет более подготовлен к трудностям, с которыми предстоит столкнуться, а также более вовлечен при прохождении обучения. М. Савикас определил адаптивность к карьере как способность справляться с неожиданными изменениями, вызванными профессией или условиями труда отдельных лиц, в то время как они готовятся к новой профессиональной роли или только собираются к ней приступить. [7]

Люди с высокой адаптивностью к профессии, как правило, более компетентны в поиске лучших возможностей трудоустройства, успешном переходе с одной работы на другую и получении квалифицированной занятости.

В заключение следует отметить, что тьюторская поддержка является ценным ресурсом для подростков, ориентированных на технические

специальности. Это предоставляет рекомендации, ресурсы и возможности для развития профессиональных компетенций, карьерной идентичности, способности к адаптации в карьере и преодоления гендерных стереотипов и социальных предубеждений. Таким образом, образовательным учреждениям важно инвестировать в программы поддержки тьюторов, которые удовлетворяют конкретные потребности подростков, интересующихся техническими специальностями.

Список источников:

1. «Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 320 с.» [Источник: [https://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm#$p1)]
2. Ковалева, Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1-4 / Т. М. Ковалева. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010.
3. Рассадина Т. А., Репина Е. И. Рационализация профессионального выбора студентов технического вуза // Изв. Саратов. унта. Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2018. Т. 18, вып. 2. С. 149-154. DOI: 10.18500/1818-9601-2018-18-2-149-154
4. Hirschi, A. (2018). Career counseling for children and adolescents. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (pp. 287-310). John Wiley & Sons.
5. Kuijpers, M. A., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between career competencies, career identity, and career adaptability in vocational students. *Journal of Vocational Behavior*, 79(3), 697-709.
6. Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
7. Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.

Образовательное путешествие как средство становления профессионального самоопределения старшекласников

Демидов Сергей Сергеевич,

Московский городской педагогический университет
магистрант,
г. Новосибирск
rus.demidov54@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения старшекласников, указывается что организованная традиционными способами методическая работа школ в этом направлении часто ведётся без выявления его субъектной позиции, старшекласники испытывают дефицит опор для осмысления себя, понимания собственного шага в профессиональном самоопределении. Обосновано использование программы образовательных путешествий «Мой город — моя карьера» как средства становления профессионального самоопределения учащихся 9–10 классов.

Ключевые слова: дефицит внимания и внимательности, самоорганизация, самоопределение, профессиональное самоопределение, тьюторское сопровождение, образовательное путешествие.

Educational journeys as a means of developing the professional self-determination of high school students

Demidov Sergey Sergeyevich,

Moscow City Pedagogical University,
Master's student,
Novosibirsk, Russia
rus.demidov54@gmail.com

Annotation. The article discusses the problem of professional self-determination of high school students, pointing out that traditional methodological work in schools in this direction is not being carried out, individual characteristics of the teenager and their subjective position are not taken into account, and high school students themselves

experience a lack of information and means to understand themselves and their activities, to understand their own step in developing their professional self-determination. The use of the educational journey program «My city — my career» is justified as a means of developing the professional self-determination of 9–10 grade students.

Keywords: attention deficit and attentiveness, self-organization, self-determination, professional self-determination, tutor support, educational journey.

В современном мире выбор профессии для учащихся является ключевой темой. С каждым днем появляются новые профессии, поэтому старшекласники часто совершают ошибки в выборе своего будущего пути. Они ориентируются на материальные факторы, не учитывая свои интересы, умения и предпочтения. А также причиной является недостаточность информации о профессиях, местах обучения и рынке труда. Для решения этой проблемы необходимо развивать навыки самопознания, анализировать развитие отраслей и появление новых профессий, чтобы сделать правильный выбор.

Понятия «самоопределение», «профессиональное самоопределение» глубоко и качественно исследуются в отечественной педагогике, психологии и философии. В настоящее время существует большое количество научных работ, посвящённых этому (П.Г. Щедровицкий, Пряхников Н.С., Э.Ф. Зеер, Е.А.Климов, Т.А.Макаренко, С.В.Панина, В.И.Блинов и др.). Каждый из авторов привносит свои аспекты в понимание и раскрытие сущности этих понятий.

Различные термины, такие как самотрансценденция, самоактуализация, самореализация и самоосуществление, связаны с понятием «самоопределение». Обычно самореализацию и самоактуализацию ассоциируют с работой и поиском личностного смысла в профессиональной деятельности. В общем и целом, профессиональное самоопределение означает нахождение личностного смысла в работе и в жизни в целом [3].

При анализе профессионального самоопределения важно понимать его как проявление развития личности и формирования себя как активного и полезного члена общества. Е.А. Климов отмечает, что выбор профессии может казаться простым и быстрым решением, но на самом деле это определяет всю последующую жизнь. [2].

Вслед за Е.А.Климовым мы считаем, что профессиональное самоопределение это не только единовременный выбор профессии, окончание которого завершится профессиональной подготовкой по избранной специальности, но и долгая профессиональная жизнь.

Э.Ф. Зеер подчеркивает, что профессиональное самоопределение является важным показателем социальной и психологической зрелости человека, его желания достичь своих потребностей в самореализации и самоактуализации. Он отмечает, что этот процесс происходит на протяжении всей профессиональной жизни, поскольку личность постоянно анализирует и переосмысливает свою профессиональную деятельность и утверждает себя в своей профессии [1]. Процесс профессионального самоопределения не прекращается на протяжении всей карьеры личности, начиная с появления профессиональных целей и заканчивая окончанием трудовой деятельности [6].

Важную роль в жизни общества играет профессиональное самоопределение, которое помогает воспитывать новое поколение профессионалов с высоким уровнем социальной ответственности и инновационным мышлением. [5].

Выбор профессии в будущем является важным и социально значимым моментом в жизни молодежи. Каждый должен самостоятельно принимать решение о своей будущей профессии, поскольку это имеет большое значение для личного и социального развития.

Для чего старшеклассникам самоопределяться профессионально?

Профессиональное самоопределение учащихся — это процесс организации и готовности личности самостоятельно планировать и реализовывать свой профессиональный и карьерный путь. Это включает осознанный выбор профессии, ориентацию в профессиональных областях и формирование отношения к профессиональной деятельности как возможности заниматься интересной для себя работой. Для школьников это является проблемой, а для философов, педагогов, психологов, социологов, экономистов и других специалистов — предметом изучения, особенно в эпоху социально-экономических изменений [4].

Часто подростки ведут себя пассивно в образовательном и потребительском отношении к будущему выбору профессии, откладывая выбор на потом, рассчитывая на случай и разрешение ситуации само

собой. Они не умеют использовать свои знания, испытывают трудность в поиске, не видят ценности в определении и опоре на себя.

Существуют педагогические разработки, методы, которые направлены на решение этих проблем, но они чаще всего ограничиваются рамками учебной деятельности. Самообразование остается за пределами педагогического внимания и технологического подхода.

Для того чтобы помочь школьникам сделать осознанный выбор профессии, необходимо включать их в профориентационную деятельность. Это даст возможность ознакомиться с различными профессиями и специальностями, а также получить личный опыт, который поможет сделать правильный выбор. Автор разработал программу, которая позволяет получить такой опыт и узнать больше о профессиях.

Сегодня в школах уделяется больше внимания теоретическому подходу к обучению. Следует отметить, что школы начали внедрять проектную деятельность, которая позволяет ученикам подходить к изучению с практической точки, а также позволяет более глубоко изучать предметы. Предполагается, что образовательные путешествия являются одной из самых перспективных технологий для становления профессионального самоопределения. Однако, специально организованная система образовательных путешествий практически отсутствует в России. Мы считаем, что внедрение этой системы в обучение может привести к реализации межпредметных связей, приобретению практических и управленческих навыков и помочь учащимся в становлении профессионального самоопределения.

Образовательное путешествие — это педагогический метод, позволяющий преобразовывать окружающую среду в среду развития личности посредством «распредмечивания» объектов окружающего мира — выявления культурных смыслов, значений, образов, которые в них заложены и являются отражением мировидения и мироощущения человека [8].

Метод образовательного путешествия можно рассматривать как уникальную стратегию познания мира культуры. Основная цель такого путешествия — не только получение фактической информации о мире, но и освоение историко-культурного опыта человечества. Это путь к новому, неизведанному, который предполагает активную работу по осмыслению различных понятий и явлений культуры.

Главная задача образовательного путешествия — самопознание и самосовершенство-вание. Когда путешествие превращается из простого передвижения в поисках новых впечатлений в процесс познания мира, оно становится образовательным. Главным результатом такого путешествия является пробуждение личности учащегося и ее самоопределение в культурном пространстве.

Развитие образовательного путешествия как средства становления профессионального самоопределения возможно как в рамках школьного образования, так и в центрах дополнительного образования. Для достижения целей образовательного путешествия необходимо разработать программы дополнительного образования и реализовать их в регионах, где проживают учащиеся.

Мы считаем, что для становления профессионального самоопределения старшеклассников поможет тьюторское сопровождение.

Тьюторское сопровождение — это процесс, который поможет старшеклассникам принимать решения в различных ситуациях выбора. Оно направлено на использование ресурсов и способностей, чтобы выбрать оптимальный образовательный маршрут, проявить инициативу и ответственность, обеспечить возможности для личностного и профессионального роста, самоопределения и самореализации.

Автором разрабатывается «программа образовательных путешествий «Мой город — моя карьера» как средства становления профессионального самоопределения учащихся 9–10 классов», которая будет реализована в 2024 г. со старшеклассниками школ г. Новосибирска.

Программа «Мой город — моя карьера», технологические этапы программы:

Первый этап «Вопрос», на этом этапе проводится диагностика, выявление образовательного запроса, познавательного интереса, способностей, составление профессиональной истории семьи, родственников. Инструменты — Тестирование, картирование, вопрошание, составление портфеля вопросов [9, 10, 11].

Второй этап «Ответ», на этом этапе проводится работа с ответами и материалами диагностики, составление индивидуального образовательного маршрута от интереса ученика, работа с ресурсами городской среды, осмысление, проба, проект [9, 10, 11].

Третий этап «Знание — образ», на этом этапе проводится анализ пройденного маршрута и произошедших изменений, презентация проекта. Инструменты — проектная деятельность, маркировочная таблица, рефлексия [9, 10, 11].

Таким образом, программа станет средством для нахождения участниками:

- осознания учащимися своего образовательного запроса, осмыслением ресурсов городской среды (города), своих личностно-профессиональных потребностей;
- построение индивидуального образовательного маршрута;
- в соотношении своих умений и навыков с интересом к тем типам профессий, где эти навыки могут быть использованы в полной мере;
- развитие у них более глубоких представлений о разных типах профессий, чтобы расширить возможности профессионального выбора;
- осуществление профессиональной пробы;
- создание индивидуального проекта, презентации, рассказа о путешествии, может способствовать становлению профессионального самоопределения старших подростков, их «укорененности», интеграции в будущем в процесс делового развития территории [9].

Список источников:

1. Беляя К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы. — М.: Перспектива, 2010. — 290 с.
2. Блинов В.И. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В.И. Блинов, И.С. Сергеев, Е.В. Зачесова, Е.Ю. Есенина, И.В. Кузнецова / — М.: ФИРО, 2015 — 54 с.
3. Дудчик С.В, Н.Ю. Грачёва. Профессиональная подготовка тьюторов для работы в социально-образовательной среде // Бизнес. Образование. Право. Вестник волгоградского института бизнеса, 2016, август №3 (36).
4. Дудчик С.В. Сопровождение индивидуального образовательного маршрута слушателя в ДПО (на примере серебряного университета ГАОУ ВО «МГПУ») // Бизнес. Образование. Право. 2020, ноябрь №4 (53).

5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
6. Ковалева Т.М., Рыбалкина Н.В. Образовательное путешествие как модель сетевого обучения, как проект и как фон для рождения проектов// Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник 1996–2005. Томск, 2005
7. Макаренко Т.А., Панина С.В. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: Учебник и практикум — Москва, 2019.
8. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М.: МГППИ, 1999. 108 с.
9. Рыбалкина Н.В. Технология тьюторского сопровождения образовательного туризма// Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Юбилейный сборник 1996–2005. Томск, 2005
10. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф. От учебы к профессиональной карьере: учеб. пособие — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 176 с. — (Серия «Профессиональная ориентация»).

Тьюторский подход как способ развития читательского самоопределения в начальной школе

Дудчик Светлана Викторовна

канд. пед. наук, доцент Дирекции образовательных программ
ГАОУ ВПО Московского городского педагогического университета
г. Москва
dudchik@yandex.ru

Аннотация. В статье обозначена актуальность тьюторства для развития читательского самоопределения младших школьников, поиска новых подходов, форм и средств к организации тьюторского сопровождения данной антропологической практики в начальной школе.

Ключевые слова. Тьюторское сопровождение, тьютор, тьюторский подход, читательское самоопределение, чтение, младший школьный возраст, начальная школа.

Tutor approach as a way of developing reader self-determination in primary school

Dudchik Svetlana Viktorovna

candidate of pedagogics, assistant professor
of the chair of pedagogical technologies of continuous education. INO
Moscow Sity Pedagogical University
Moscow
dudchik@yandex.ru

Annotation. The article identifies the relevance of tutoring for the development of reader self-determination of younger schoolchildren, the search for new approaches, forms and means to organize tutor support for this anthropological practice in primary school.

Keywords. Tutor support, tutor, tutor approach, reader self-determination, reading, primary school age, primary school.

Опыт самоопределения, поиска своих интересов и смыслов, собственного образовательного пути, осознания собственной уникальности необходим на всех ступенях образования. По нашему мнению, ученикам начальной школы такие перспективы открывает читательская деятельность. Смысл чтения «состоит в выработке собственного отношения к прочитанному и соотнесению своего понимания с множеством других» [Рац М.В., Грязнова Ю.Б. Практика свободных граждан]. Во время чтения младшие школьники имеют возможность получить когнитивный опыт — осознать область своих познавательных интересов, с другой — экзистенциальный опыт наблюдения за собой, поиска собственных смыслов. Совокупность этих двух направлений, мы будем называть читательским самоопределением [Рац М.В., Грязнова Ю.Б. Практика свободных граждан].

Относительно младшего школьного возраста не принято говорить о самоопределении. По мнению Л.С. Выготского [1], младший школьник ещё мало способен к внутреннему наблюдению. «Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пытаться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, т.е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя». Таким образом начинает формироваться рефлексия [Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология], как способность оценивать свои мысли и мотивы поступков. У ребенка начинает формироваться способность к анализу собственных мыслей чувств, выработке собственного отношения, в нашем случае — к прочитанному.

О читательском самоопределении по поводу прочитанного как о важнейшей и ничем незаменимой «школе самоопределения» впервые упоминают М. Рац и Ю. Грязнова в статье «Практика свободных граждан». Смысл чтения, по их мнению, состоит «в выработке собственного отношения к прочитанному и соотнесению своего понимания с множеством других». Чтение — занятие принципиально диалогическое, даже полилогическое. Для того, чтобы научить настоящему чтению необходимо выстроить «многомерное пространство выбора, пространство свободы читателя». Попытки нормировать и унифицировать чтение и понимание «приводит к деградации

интеллектуальной жизни страны и народа». Авторы убеждены, что читателя необходимо вооружить «навигатором для ориентации» в читательском пространстве, «а очередная проблема в том, что пространство это мало изучено».

Таким образом, самоопределение — это процесс определения своей позиции по отношению к процессам и явлениям действительности. Процесс этот непрерывный и циклический, так как постоянно происходит приращение новых знаний об этой действительности. Самоопределение — процесс двойственный, он развивается в ценностно-смысловой плоскости (Что я об этом думаю?) и в пространственно-временной (Что я буду делать с этим знанием?). В младшем школьном возрасте начинает формироваться рефлексия, как способность оценивать свои мысли и мотивы поступков. Поэтому можно предположить, что младший школьный возраст является сензитивным для развития самоопределения через чтение, как к выработке собственного мнения по поводу прочитанного [5,6].

Перед взрослыми, взявшими на себя ответственность за образование, стоит сложная проблема: ввести младшего школьника в культуру, научить опознавать знаки, существующие в культуре, правила, в том числе запреты. И, одновременно, найти своё собственное уникальное место в ней. Представляется, что одним из инструментов для решения этой проблемы может стать текст и книга как носитель текста. «Текст (от лат. textus — «ткань; сплетение, связь, паутина, сочетание») — зафиксированная на каком-либо материальном носителе человеческая мысль...». Ученики начальных классов имеют дело с двумя типами текстов: научно-познавательным и художественным. Научно-познавательный текст даёт информацию об окружающем мире.

В тексте художественном содержится индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями и объектами. В процессе восприятия текста ребёнок познаёт это отношение и вырабатывает своё собственное. Важно заметить, что этот процесс передачи отношений от взрослого (автора) к ребёнку опосредован книгой и не содержит директивного, назидательного характера. Ребёнок вправе принять или не принять, согласиться или выразить свой протест авторской позиции.

Как отмечалось выше, самоопределение — процесс двупланный. Он разворачивается одновременно в двух плоскостях:

ценностно-смысловой и пространственно-временной. Самоопределение ребёнка при работе с текстами происходит, на наш взгляд, тоже посредством двух равнозначных процессов. Первый процесс касается познавательных интересов ребёнка. В читательской деятельности учащиеся имеют возможность получить некий когнитивный опыт — осознать область собственных познавательных интересов, упорядочить их, выстроить иерархию. Этот опыт в дальнейшем позволит спланировать свой собственный образовательный путь. Второй — процесс экзистенциального опыта наблюдения за собой, поиска личностных смыслов, собственного отношения к происходящему вокруг и на страницах книги [2,3].

Личностный смысл — это индивидуально-специфическая, личностно-пристрастная характеристика; одни и те же явления могут иметь разный личностный смысл для разных людей. Познавание личностного смысла чего-либо для другого человека возможно лишь опосредованным путем и заведомо неполно и приблизительно (Большой психологический словарь, под ред. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко).

Личностный смысл явления или предмета появляется в деятельности и может изменяться с изменением контекста, социальной роли. В процессе читательской деятельности ребёнок «примеряет» на себя разные социальные роли, сопереживая героям, идентифицируя себя с ними [4].

О роли чтения как источника порождения смыслов ребёнка педагоги и методисты задумывались во все времена. Ф.И. Буслаев в работе «О преподавании родного языка» (1844 год) говорит о языке как о средстве, которым «приобретаем мысли». В.А. Сухомлинский в книге «Сердце отдаю детям» называет чтение окошком, через которое «дети видят и познают мир и самих себя». Чтение — «это коммуникативное поведение по извлечению смыслов из текста», считает заместитель научного руководителя ВШЭ Лев Любимов. Таким образом, мысль о смыслообразующей роли чтения для ребёнка не нова. Каким образом она может быть реализована в современном мире, в контексте новых образовательных стандартов? Существуют ли технологии, позволяющие решать эту задачу?

Нельзя не вспомнить о такой психологической особенности младших школьников, как повышенная значимость отношения к нему взрослого. Даже характеризуя себя как личность, младший

школьник, как правило, повторяет то, что о нем говорит взрослый, старается соответствовать ожиданиям взрослого: «слушаться маму и учиться на пятёрки».

В связи с этим существует риск подмены процесса смыслообразования ребёнка навязыванием взрослым собственных смыслов. Позицию взрослого, организующего читательскую деятельность ребёнка младшего школьного возраста, необходимо ограничить сопровождением, поэтому для достижения желаемого результата оптимальной становится тьюторская технология.

Технология тьюторского сопровождения подразумевает три этапа. На первом этапе создаётся среда, которая должна обладать следующими характеристиками: быть открытой, вариативной, провокативной (вызывающей интерес), избыточной. На этом этапе читатель получает информацию о доступном ему круге чтения через участие в специально организованных образовательных событиях. Такими событиями могут стать: походы в библиотеку, обмен читательским опытом в формах фестиваля любимой книги, конференции, круглого стола. Все эти формы хорошо известны и описаны в методической литературе. На этом этапе начинает формироваться читательское портфолио. На каждую прочитанную книгу составляется в доступной форме аннотация с иллюстрацией, выполненной в любой технике (рисунок, коллаж и т.д.)

Второй этап — навигация в мире детской литературы. На этом этапе юный читатель получает инструмент для ориентирования в мире детской литературы. Представляется эффективным способ маркировки книг по жанрам и темам, предложенный Л.А. Ефросининой — автором учебников для начальной школы. Каждый жанр (рассказ, сказка, басня) имеет свой знаковый заместитель — геометрическую фигуру, а тема (о животных, о детях) знаковый заместитель — цвет. Так, рассказ о животных будет обозначаться коричневым прямоугольником. Безусловно, не стоит навязывать готовую систему знаков, стоит разработать её вместе с тьюторантами. Итак, каждая книга в читательском портфолио становится промаркированной в соответствии с заранее оговоренными правилами [3]. Тьюторант получает инструмент ориентировки в мире литературы и метод выяснения своих читательских предпочтений: Каких книг в моём портфолио больше? Какого рода книги мне по душе?

С этими вопросами тьюторант переходит на третий этап — масштабирование. На этом этапе читатель анализирует свои предпочтения при помощи работы над картой читательских интересов. По мнению Т.М. Ковалёвой карта имеет три важных характеристики: топика (наличие различных объектов с использованием их условных обозначений), направленность (центральное и удаленное от центра положение объектов), масштаб (указание на соразмерность или несоразмерность объектов). Читатель размещает объекты (прочитанные книги или тематические области) на карте. Наиболее значимые и интересные оказываются ближе к центру и значительно по масштабу. Карта выступает «в качестве обобщения для человека, так как через нее он может видеть место своего действия в более широком контексте, видеть его частичность относительно Целого, понимать специфику собственного действия в мире Общего».

На всех этапах работы с читателем-тьюторантам должна быть организована рефлексия, которая, на наш взгляд, представляет собой процесс смыслообразования. Способ организации — творческая реконструкция прочитанного через доступные виды искусств. Среди наиболее распространённых форм творческой реконструкции — иллюстрирование и инсценировка.

Тьюторский подход, направленный на создание собственной программы развития, позволяет управлять своим будущим, в нашем случае — будущим читательским. В связи с этим работа, выстраивается на временной прямой. Сначала анализируется и актуализируется имеющийся читательский опыт, затем создаётся среда и читатель действует в этой среде, определяет своё место в ней, в завершение программы читатель планирует своё читательское будущее.

Таким образом, тьюторский подход предполагает создание/актуализацию доступной читательской среды, навигацию в ней и масштабирование собственных читательских предпочтений младшего школьника с помощью карты интересов. Также учитывается, что деятельность выстраивается на временной прямой, что позволяет ученику начальных классов осознанно управлять своим читательским будущим. Внутри работы можно использовать исторически сложившиеся и проверенные методической наукой способы развития читателя. Благодаря организации такой работы с текстами, ребёнок

получает возможность познать себя, свои интересы, самоопределиться, получить опыт субъективного проживания ситуаций, описанных в книге и выработать собственное отношение к прочитанному.

Список источников:

Литература

1. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч. — М., 1984. — Т.4
2. Дудчик С.В. Психолого-педагогическая диагностика в работе тьютора. Человек и образование. 2016. №1(46). С.127-130.
3. Дудчик С.В. Тьюторское сопровождение: диалогическая позиция тьютора. Человек и образование. 2017. №1(50). С.99-101.
4. Дудчик С.В. Картирование как педагогическое средство в работе классного руководителя (на примере профессионального самоопределения подростков). Бизнес. Образование. Право. 2019. №1(46). С.437-443.
5. Хачатрян Э.В. Технология развития критического мышления в создании условий индивидуализации обучающегося. В сб. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность. Материалы XII Международной научно-практической конференции. 2019. С. 136-143.
6. Хачатрян Э.В. Методы и приемы работы с текстом в реализации посреднических действий тьютора. В сб.. тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества. Материалы XI Международной научно-практической конференции. 2018. С. 41-47.

Интернет-документы

1. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология URL: <https://www.psyoffice.ru/page,71,3796-dubrovina-i.v.-danilova-e.e.-prikhozhan-a.m..html> (Дата обращения: 5.08.2023)
2. Рац М.В., Грязнова Ю.Б. Практика свободных граждан URL: http://www.ng.ru/science/2008-11-12/14_citizens.html (Дата обращения 5.08.2023)

**К вопросу об этнокультурных образовательных событиях как
формате индивидуализации образования в массовой школе
(на примере МОБУ «Саха гимназия» г. Якутск)**

Заровняева Марианна Владимировна

учитель якутского языка и литературы,
социальный педагог МОБУ «Саха гимназия»
городской округ г.Якутск, Республика Саха (Якутия),
магистрант 1 курса ТЦО МГПУ

Аннотация. В условиях реализации современного образования в образовательном процессе актуализируется персонализированное, индивидуализированное образование. При этом очень актуально и эффективно выстраивать образование на основе и с использованием потенциала и ресурсов этнокультурной среды, культурно-исторического опыта и наследия региона. Эти сложные задачи эффективно решаются в этнокультурном образовательном событии, некоторые аспекты и специфики которых раскрываются в данной статье.

Ключевые слова: индивидуализация, индивидуализация образования, культурно-историческое наследие, образовательная среда, образовательное событие, событие, этнокультурное образование, этнокультурное образовательное событие

**On the Issue of Ethnocultural Educational Events as a Format
of Individualization of Education in Mass School
(on the example of the Sakha Gymnasium, Yakutsk)**

Zarovnyaeva Marianna Vladimirovna

teacher of Yakut language and literature,
social pedagogue of the Sakha Gymnasium
Yakutsk City District, Republic of Sakha (Yakutia),
1st year Master's student of TP MSPU

Annotation. In the context of the implementation of modern education, personalized, individualized education is actualized in the educational process. At the same time, it is

very relevant and effective to build education on the basis and using the potential and resources of the ethno-cultural environment, cultural and historical experience and heritage of the region. These complex tasks are effectively solved in an ethnocultural educational event, some aspects and specifics of which are revealed in this article.

Keywords: individualization, individualization of education, cultural and historical heritage, educational environment, educational event, event, ethnocultural education, ethnocultural educational event

В условиях реализации современных моделей, подходов и принципов в образовательном процессе актуализируется персонализированное, индивидуализированное образование и обучение. Сегодня необходимы новые педагогические средства, форматы организации образования, которые могут обеспечить индивидуализацию и использование этнокультурного потенциала в повседневную образовательную практику массовой школы

А одним из современных трендов является опора на культурно-историческое наследие, опыт предшествующих поколений твоей семьи, региона. В этой связи трудно переоценить такие современные ситуативные форматы организации современного образования как события и этнокультурные образовательные события.

Этнокультурные образовательные события могут быть основаны на разработке событийных практик в сетях образовательных и партнерских общественных организаций, учитывающих этнокультурные традиции, географические, экономические и социокультурные особенности.

Суть проблемы заключается в противоречии между стремлением и желанием значительной части обучающихся на персонализированное, индивидуализированное образование, на образование, раскрывающее потенциал этнокультурного наследия народа Саха, и недостаточностью педагогических средств и форматов, способов индивидуализации образования в массовой школе на основе освоения и использования культурно-исторического и этнокультурного наследия региона.

Условиями результативности применения этнокультурных традиций в событийной сети выступают: педагогическая поддержка кураторами, волонтерами межпоколенного диалога взрослых, школьников;

расширение, диссеминация этнокультурной составляющей содержания регионального образования. Показателями результативности являются сформированность личности школьника, проявление ее характеристик в действиях и поступках, изменение роли родителей в образовательном процессе.

Основной целью нашей работы является разработка и апробация методических рекомендаций по проектированию и проведению этнопедагогических образовательных событий.

Задачами выступают определение этнопедагогического образовательного события и представление его базовых характеристик; изучение, освоение и применение на практике основ организации образовательного процесса на этнопедагогических началах; изучение и использование теоретических основ индивидуализации образования, организации событийных форматов; апробирование методических рекомендаций по проектированию и проведению этнопедагогических образовательных событий.

Особенность проектной деятельности заключается в том, что:

- 1) каждый участник может воспользоваться принципом вариативности и выбрать форму участия, предмет и содержание деятельности в мероприятии, позицию или роль и т.д.;
- 2) каждый участник идет в мероприятие со своим вопросом, интересом и изготовит, получит персональный учебный, образовательный, рефлексивный продукт;
- 3) каждый участник получит возможность осуществить деятельностную пробу и освоить, открыть применить какое-либо этнокультурное содержание и отрефлексировать свое участие»
- 4) будут прописаны в формате методических рекомендаций этапы и алгоритмы педагогической, тьюторской работы взрослых организаторов, то мероприятия станет этнокультурном образовательным событием как форматом индивидуализации в МОБУ «Саха гимназия» , что обеспечит реализацию принципа индивидуализации в массовой школе с этнокультурной моделью образования.

Успешная социализация, адаптация и развитие возможны, если использовать этнокультурное и культурно-историческое наследие народов региона, страны. Проектирование и реализация индивидуального

и коллективного будущего возможно лишь на основе рефлексии прошлого, критическое его осмысления, интериоризации и использования в настоящем. Сегодня необходимы современные способы и средства выстраивания образования на основе культурно-исторического и этнокультурного наследия с одной стороны, и на основе индивидуализации и освоении способов проектирования будущего в образовании, с другой стороны. Обосновано, что передача традиций в событийных образовательных сетях разновозрастных сообществ открывают глубокий смысл образовательных и жизненных перспектив человека.

Таким образом, мы предполагаем, что средством является образовательное событие, однако требуется разработка методических рекомендаций и пояснений, что есть образовательное событие с этнокультурным компонентом, как его организовать и проводить, чтобы оно обеспечивало и индивидуализацию и использование потенциала этнокультурного и культурно-исторического наследия после критического осмысления и интериоризации. [2].

Список источников:

1. Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике/ Теров А.А., Ковалева Т.М., Хачатрян Э.В., Грачева Н.Ю., Дудчик С.В., Карастелев В.Е. монография / Москва, МГПУ, — 2023. Стр 7-9.
2. Теров А.А. В книге: Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике. Ковалева Т.М., Теров А.А., Хачатрян Э.В., Грачева Н.Ю., Дудчик С.В., Карастелёв В.Е. Монография. Москва, 2023. С. 74-76.

Программа тьюторского сопровождения «Субъектность завуча или путь к себе»

Зюрина Татьяна Анатольевна,
заместитель директора по УВР
МАОУ «Гимназия им. А. Кирьянова»
г. Чайковский, Пермский край
september2@yandex.ru

Аннотация. В статье описывается опыт и результаты реализации авторской программы «Субъектность завуча или путь к себе», направленной на пробуждение и поддержку субъектности у заместителей директоров школ.

Ключевые слова: субъектность, self-компетенции, тьюторское сопровождение, ценности и смыслы, личностно-профессиональное развитие.

Tutor support program «The subjectivity of the head teacher or the way to yourself»

Zyurina Tatyana Anatolyevna,
Deputy Director for Internal Affairs
MAOU «Gymnasium named after A. Kiryanov»
Tchaikovsky, Perm Krai
september2@yandex.ru

Annotation. The article describes the experience and results of the implementation of the author's program «Subjectivity of the head teacher or the way to yourself», aimed at awakening and supporting subjectivity in deputy principals.

Keywords: Deficit of attention, attentiveness and self-organization, Subjectivity, self-competence, tutor support, values and meanings, personal and professional development.

Школьного завуча часто называют «учитель учителей». Усилия завуча направлены на обеспечение рабочего ритма, поддержание

положительного микроклимата в коллективе, создание условий для развития и продуктивного взаимодействия педагогов. Достичь результата в управленческой деятельности невозможно без активного включения личностного потенциала: физического и эмоционального здоровья, умения управлять коммуникацией, постоянного самообразования, самоорганизации и рефлексии, умения делегировать и отстаивать личные границы, без проектирования себя. т.е., «заботы о себе». Иными словами, завуч, в первую очередь, должен обладать таким свойством как субъектность.

Важным признаком субъектности педагога, а их в полной мере можно отнести и к заместителю директора, является наличие саморегуляции, самоконтроля и самокоррекции, стремлением к самоэффективности, настроенностью на саморазвитие и самообновление, а также структурирование и упорядочивание своего профессионального опыта.[4]

Субъектность завуча основывается на его способности отличать себя как деятеля от процесса и результатов педагогической работы. Это означает, что завуч осознает себя как активного участника, который воздействует на процесс обучения, но не тождественен ему, т.е., способен к рефлексии. Рефлексия помогает педагогу развиваться и совершенствоваться, ставя перед собой новые задачи и цели. Завуч, как организатор педагогического и управленческого процесса, должен осознавать свою роль в развитии и саморазвитии человека. Он понимает, что его роль — это быть субъектом управления, который направляет и организует процессы развития и обучения педагогов, поддержание их субъектности.

Таким образом, субъектность педагога включает осознание себя как деятеля, способность сделать свою жизнедеятельность предметом своей педагогической работы, наличие рефлексии и осознание назначения педагогического процесса как условия развития и саморазвития каждого ученика. [2]

Наш практический опыт показывает, что завучи испытывают дефициты в рефлексии, самоорганизации, эффективной коммуникации с коллегами, делегировании полномочий. Ресурсы и возможности завучей по активному и ответственному включению их в процесс проектирования и реализации, освоения интегративного содержания собственного образования недостаточно раскрыты, что приводит к проблеме

недоразвития субъектности, что особенно опасно исходя из места и роли завучей в системе школьного образования и может вызвать негативную цепную реакцию: безынициативный, несубъектный завуч — безынициативные, несубъектные педагоги и школьники. Субъектность завуча должна быть связана со способностью превращать собственную жизнь деятельность в предмет практического преобразования, совершенствования. Вслед за завучем это будет делать и педагог.

Заместитель директора — это не только педагог, но и управленец (менеджер). Нигоматуллина Р. М. пишет, что субъектность для управленца — это энергия, выраженная в целеустремленности и умении организовать процесс, сочетая интересы участников, т.е., завуч — это субъект управления, который эффективен тогда, когда «думает за себя и за других». [4]

Л.М. Митиной разработаны две модели профессиональной деятельности руководителя — адаптивного поведения и профессионального развития. Модель адаптивного поведения руководителя предполагает выполнение заданных требований, правил и следование алгоритмам решения профессиональных задач. Данная модель включает три стадии: адаптацию, становление и стагнацию.

На стадии адаптации руководитель осваивает и адаптируется к новым требованиям и условиям работы. Он учится применять существующие правила и алгоритмы для успешного выполнения задач.

На стадии становления руководитель углубляет свои знания и навыки, становится более опытным и уверенным в своих действиях. Он осознает свои профессиональные качества и начинает развивать собственные стратегии работы.

Стадия стагнации характеризуется тем, что руководитель ощущает стойкое ограничение в своем профессиональном развитии. Модель профессионального развития руководителя подразумевает, что на каждой стадии руководитель будет усваивать и применять новые методы и стратегии, чтобы преодолевать ограничения и развиваться профессионально. Она помогает педагогам и руководителям осознать, что для поддержания успешности в своей работе необходимо постоянно развиваться и учиться новому.

Профессиональное развитие «сопровождается осознанием человеком собственных потенциальных возможностей, перспектив

личностного и профессионального роста» [5, с.95–102]. Профессиональное развитие понимается как непрерывный процесс самопроектирования личности, выражающиеся в «самоопределении, самовыражении, самоактуализации» [5, с.95–102]

Таким образом, опираясь на данные исследований, можно утверждать, что в основе субъектности как педагога, так и руководителя, выделяются характеристики «само...», т.е., self-компетенции, которые являются ядерными в структуре субъектности и становятся интегратором личностных и профессиональных качеств и важнейшим условием высокого качества выполняемой работы.

«Self-skills» позволят школьным управленцам создавать условия для самоопределения и инициирования самостоятельных действий обучающимися/педагогами, работать с их самоорганизацией, организовывать работу, направленную на осмысление учебного/образовательного процесса, нахождение собственных личных/профессиональных смыслов. [1]

Практика позволяет нам говорить об особой специфике работы заместителя директора школы. Адаптивное поведение завуча через 7–10 лет работы в данной должности приводит к стагнации. То, что в начале карьеры управленца было новым и сложным, становится привычным, повседневным, однообразным, даже в условиях постоянно меняющихся требований. Этой рутины (функции) в современных условиях «прозрачности» образования становится все больше и на смыслы, тем более собственные, не остается ни времени, ни сил, ни места. Отсюда, важный вывод — завуч, который обесмыслен в собственной деятельности, транслирует такой же способ профессиональной жизни педагогам.

Поддержка субъектности завуча возможна через тьюторское сопровождение, которое помогает заглянуть в себя, провести ревизию личностно-профессиональных потребностей; организовать рефлекссию собственной профессиональной деятельности; обнаружить или найти новые смыслы; спроектировать свой профессиональный шаг развития, выйти на ИОП, как способ самореализации. Субъектный завуч создаст субъектно-ориентированную среду для педагога, выполняя тем самым одну из задач своей административной деятельности.

Автором статьи создана, апробирована и реализована Программа тьюторского сопровождения заместителей директоров школ

«Субъектность завуча или путь к себе». Основной целью которой является создание таких условия взаимодействия, которые позволяют завучу находится в пространстве образовательного, профессионального и личностного выбора, видеть потенциальные возможности, которые могут стать ресурсом при решении управленческих и профессиональных задач, проектирования своего профессионального шага развития.

Участниками программы стали управленцы — завучи школ ЧГО. Содержание программы представлено в таблице 1.

Таблица 1.

№ пп	Содержание модуля	Время	Техники, приемы
1.	Специфика образования в современном мире. Понятие self-компетенция. Язык коммуникации — компетентностный язык. Характеристика навыков самообразования.	3,0	«Мультивопрос» «Схема простого акта коммуникации»
2.	Коммуникация как ресурс постановки проблемы и поиска ответов	2,5	«Карта вопросов» «Динамическое вопрошание»
3.	Self-компетенции заместителя директора: проблемы, вопросы, решения	2,5	«Вопросы-решения» Кейс-ситуация Метафорические карты
4.	Self-дефициты и их преодоление через метафору	2,5	Кейс-ситуация «Магия метафоры»
5.	Субъектная позиция заместителя директора в собственном образовании	2,5	«Масштабы будущего»
6-7.	Представление проектных идей, замыслов своего проекта (ИОМ, ИОП)	2+2	Защита ИОП «Четыре угла»
8.	Итоговая встреча. Организация обратной связи (рефлексии)	2	«Орел и муравей» или Метафорическая рефлексия

Каждая встреча проектируется на принципах педдизайна (пробуждение интереса, информирование о целях встречи, обращение к содержанию предыдущей встречи, новое содержание, поддержка,

обратная связь и т.д.), что делает их эмоционально экологичными, глубокими по содержанию, комфортными.

По итогам реализации программы шесть участников вышли на свои ИОП/ИОМ и представили их коллегам. Все ИОПы — это личностно-ориентированные проекты, связанные с нынешней или будущей профессиональной деятельностью.

Осознанный выход на ИОП и желание его реализовать, говорит о ее значимости для автора, его способности генерировать личностные смыслы и проявлять активность относительно себя самого. ИОП можно рассматривать и как показатель наличия внутренних норм самооценки и самоэффективности, понимания своих дефицитов, преодоление которых позволит быть более профессиональным. ИОП — это показатель стремления к саморазвитию, способность осознавать и решать внешние и внутренние противоречия, показатель наличия личностно-профессиональной ответственности. И, конечно, реальный ИОП не может появиться без рефлексии.

Таким образом, можно утверждать, что планируемые результаты Программы выполнены на 100%. С каждым из участников произошло развитие. Завучи — участники Программы фиксирует, что произошла самоактуализация, проблематизация, желание создать и реализовать ИОП, что говорит о самопроектировании. Программа позволила поработать со своим внутренним миром, с мировоззренческой позицией и системой ценностей, постановкой новых жизненных и профессиональных целей, поиском путей их осуществления.

Участниками по итогам завершения Программы представили отзывы о Программе. Все они фиксируют важность и значимость содержания Программы для них как личностей, так и заместителей директоров школ. Участники отмечают «выход на новый уровень понимания себя и своих профессиональных ориентиров; освоение на практике умения формулировать и задавать содержательные, осмысленные вопросы как относительно своего опыта, так и относительно ситуации коллеги, умение помочь поставить свои собственные вопросы о своей ситуации и сформулировать запрос на помощь». Для многих Программа стала возможностью «подумать о себе», «подумать о своих смыслах, ценностях, желаниях в личной и профессиональной деятельности», «очень помогают продвинуться вопросы, сформулированные

коллегами на этапе рассказывания ИОП. На протяжении всех встреч я чётко ощущала и прочувствовала «субъектность», это помогает в создании ИОП».

Участники отмечают отдельные практики интерактивного вопрошания, которые позволили им продвинуться в понимании себя. «Мои любимыми практиками стали работа с метафорами, через них я точнее начала понимать суть многих проблем, а работа в группах и взгляд других участников программы помогли сделать это более комплексно...», «Самой запоминающейся была встреча «Масштабы будущего». Эта и другие техники вопрошания отлично работают, главное сразу не давать ответ, а пожить с вопросом», «Утвердилась в своих сильных человеческих сторонах. Удалось ранжировать свои дефициты, выявить те, которые необходимо восполнить в первую очередь. В некоторой степени повысилась самооценка...Время наших встреч — это время, которое я с пользой потратила на понимание себя, прислушивание к себе, взгляд во внутрь. Для меня просто открытие то, что нужно моделировать свою жизнь на 20 лет вперёд».

Также все участники отмечают неформальную и теплую атмосферу встреч, которая «способствовала более глубокому раскрытию своей индивидуальности, понимание проблем, задач, своих желаний (или нежелание), почерпнуть что-то новое от коллег и от самой программы»; «Каждое занятие-встреча в рамках курса были наполнены интересными яркими моментами (запоминающийся видео-контент, работа с метафорами и т.д.), которые от встречи к встрече поддерживали мой познавательный интерес», «Ещё хотелось бы отметить, что после встреч у меня внутренний эмоциональный фон приходил в равновесие, наступало спокойствие, умиротворение».

Самым ценным считаем, что участники вышли на неформальные индивидуальные образовательные программы (ИОП) и уже приступили к их реализации. С участниками Программы произошли позитивные трансформации, которые связаны с обращением к себе, с возвращением личных смыслов и ценностей, которые могут стать опорами в профессиональной деятельности.

Можно сказать, что программа ««Субъектность завуча или путь к себе» стала средством нахождения участниками личностных профессиональных смыслов, построения индивидуального

профессионального профиля, выхода на реальную ИОП/ИОМ, изменения подходов в своей управленческой деятельности, т.е., сработала на поддержку и развитие субъектности завучей школ.

Список источников:

Литература:

1. Ковалева Т.М. Группа Self skills как компетентностный язык формирования «онтологической заботы о себе» // «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» — развитие личности; становление субъектности; формирование self skills». / Материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции) 27-28 октября 2020 г. / М.: Ресурс, 2020. — 384 с.
2. ОПЫТ ДИАГНОСТИКИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
3. Теров А.А., Шалашова М.М., Шевелёва Н.Н. Опыт диагностики компетенций педагогических работников в рамках дополнительного профессионального образования. В сборнике: Сборник практик МГПУ в области оценки качества образования. Проект «Комплексная система оценивания образовательных результатов». Москва, 2023. С. 120–133.

Интернет-документы:

1. Глазачев С. Н., Кашлев Сергей Семенович, Соколова Н. И. Субъектность педагога как культуросообразная потребность общества // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2010. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-pedagoga-kak-kulturosoobraznaya-potrebnost-obschestva> (дата обращения: 27.02.2023)
2. Манакова М. В. Субъектность в профессиональной деятельности учителя как личностное качество // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-v-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya-kak-lichnostnoe-kachestvo> (дата обращения: 27.02.2023)

3. Нигоматуллина Р. М. Субъектность в современном управлении // Манускрипт. 2020. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-v-sovremennom-upravlenii> (дата обращения: 01.03.2023).
4. Фалунина Е.В. Проблема развития личности руководителя как субъекта профессиональной деятельности / Е. В. Фалунина, В. Ф. Фалунин // Проблемы социально-экономического развития Сибири. — 2014. — № 4(18). — С.95-102. — EDN TIQFAL.// <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22968656> (дата обращения: 05.03.2023г.)

Особый вид наставника для сопровождения индивидуальной образовательной траектории молодого тьютора

Иванова Евгения Евгеньевна

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

Грозенков Максим Андреевич

Санкт-Петербургская академия постдипломного образования,
аспирант кафедры социально-педагогического образования,
г. Санкт-Петербург
grozenkov@gmail.com

Аннотация. В статье рассмотрен успешный опыт процесса самоопределения и самореализации молодого педагога на пути формирования индивидуальной траектории в неформальном образовании и обретении новых педагогических компетенций в качестве тьютора

Ключевые слова. Педагог-наставник, тьютор, тьюторское сопровождение, «наставляемый» тьютор, тьюторская практика, индивидуальная образовательная траектория

A special kind of mentor to accompany the individual
educational trajectory of the young tutor

Ivanova Evgenia Evgenyevna

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

Grosenkov Maxim Andreyevich

The Saint Petersburg Academy of Postgraduate Education,
Postgraduate studies in the Department of Social Education,
Saint Petersburg
grozenkov@gmail.com

Annotation. *Keywords: The article considers successful experience of the process of self-determination and self-realization of the young teacher on the way of formation of an individual trajectory in non-formal education and acquisition of new pedagogical competencies as a tutor*

Keywords: Teacher-mentor, tutor, tutor support, tutor — beginner, tutor practice, individual educational trajectory

Школа № 643 Московского района Санкт-Петербург наравне с большим количеством образовательных учреждений города участвовала в пилотном проекте внедрения целевой модели наставничества. В тоже время много лет мы участвуем в инновационной деятельности, внедряя тьюторские компетенции в педагогический процесс. В 2023 году, объявленным годом педагога и наставника, мы можем подвести некоторые итоги своей деятельности и выделить особую роль позиции наставника в нашей работе.

Обращаясь к распоряжению Министерства просвещения РФ о внедрении целевой модели наставничества в образовательных организациях [4], мы создали программу, в которой описаны этапы реализации и роли участников. В общем положении целевой модели в разделе «Термины и определения» участниками программы наставничества значатся: *наставник, наставляемый, куратор, тьютор*. Так, в частности, *наставник* определяется как педагог, участник программы наставничества, имеющий успешный опыт в достижении личностного, профессионального и жизненного результата, готовый поделиться секретами своего успеха, необходимыми для мотивации процесса самосовершенствования и самореализации наставляемого. *Наставник* — это почетная миссия, позволяющая человеку в этой роли, ощутить общественное признание [2, с.6]. Во взаимосвязи с наставником мы рассматриваем работу тьютора, который как специалист в области педагогики, помогает

активному обучающемуся выстроить индивидуальный образовательный маршрут (траекторию). Здесь важно заметить, что и тьютор, и наставник осуществляют педагогическую поддержку и сопровождение познавательного интереса в целях саморазвития и самореализации потенциала ребенка, а также формирования активной жизненной позиции как гражданина. Однако, наставничество — взаимодействие между *наставником* и *наставляемым*, но оно больше не «про обучение», а «про воспитание» [1, с. 18]. В статье «Внедрение целевой модели наставничества: проблемы и решения», М.Р. Илакавичус ставит вопрос от учителей практиков о введении еще одной формы наставничества «учитель-ученик», подтверждая возможность подобного взаимодействия историей российской педагогики [1, с. 21], но пока в целевой модели обозначены другие категории для работы по программе наставничества, которые мы использовали в своей работе:

- «учитель-учитель»;
- «студент — ученик»;
- «работодатель- студент»;
- «ученик -ученик».

Попробуем описать некоторые категории наставничества в примерах работы ГБОУ школы № 643 Московского района Санкт-Петербурга, основное направление инновационной деятельности которой тьюторство и волонтерство.

Наставник-наставляемый в категории «учитель-учитель» не очень заметны, так как нет конкретно отведенного времени, когда опытный учитель помогает молодому специалисту советом, примером, добрым словом. Иногда учитель-наставник сам многому учится у совсем юного учителя. Так произошло в нашем случае. Авторы статьи прошли педагогическое взаимодействие в качестве *наставник-наставляемый* и готовы раскрыть некоторые секреты общения друг с другом. К 2018 году *наставник* — Иванова Евгения Евгеньевна, педагог с двадцатилетним стажем, член МТА, победитель конкурса инновационного продукта, победитель Национального приоритетного проекта «Образование» и т.д. И *наставляемый*, Грозенков Максим Андреевич, молодой специалист, пришедший работать в Региональный ресурсный центр общего образования на площадке ГБОУ школы № 643 Московского района в качестве аналитика и учителя.

Наставник: «На момент начала работы ресурсного центра и вступления в новую должность методиста инновационной площадки, надо признаться, что я сама себя чувствовала в роли «наставляемого», а в молодом учителе видела современного, умного, много знающего педагога. Хочу сказать, в нашей работе никогда не бывает все гладко, но споры, в которых рождалась выработка новых подходов помогала общему делу. Если надо было найти идеи для выхода из педагогического тупика, это выходило как-то само по себе».

Наставляемый: «После окончания педагогического университета по специальности «Педагогическое образование: экономическое образование» я оказался в ситуации, когда непрерывное обучение в виде дальнейшего поступления в магистратуру вызывало большое количество сомнений. Продолжительное и непрерывное очное обучение в школе в течение 10 лет и 4 года Бакалавриата меня подталкивало начать трудовую деятельность».

Казалось, что пора начинать строить карьеру прямо сейчас, а продолжать обучение стоит если полученные знания удастся реализовать на практике. В процессе поиска работы меня привлекла вакансия в школе № 643. В школу требовался человек, который будет не только вовлечен в педагогическую деятельность, но и будет заниматься вопросами инновационной работы в сфере образования. Участие в опытно-экспериментальной работе школы показалось привлекательным для меня как для молодого специалиста, хотелось принимать участие не только в рутинной (как мне казалось тогда!) работе учителя, но и развивать систему образования, а значит развиваться самому. Изучив документы инновационной работы школы, я обнаружил ранее неизвестное мне направление в педагогике — тьюторскую деятельность. Кратко познакомившись с работой тьюторов в образовательном учреждении, я осознал, что подобная деятельность открывает множество новых возможностей в образовании. Так я стал участником проекта, где опытные педагоги-практики работают с индивидуальными образовательными запросами старшеклассников. Естественно, проведение инновационного эксперимента не может происходить без слаженной работы администрации и учителей-коллег. Став частью педагогического коллектива, я осознал, что многие аспекты как формальной, так и неформальной работы мне непонятны. Одного

знакомства с коллегами и даже их поддержки оказалось недостаточно. Выход был найден — нужен конкретный человек, который не только актуализирует и детализирует конкретные, не ясные молодому специалисту задачи, но и покажет собственным примером как достичь того, что требуется. Выбор наставника носит не только личностный характер, но основывается на совпадении эмоциональных склонностей, зоны профессиональных интересов и учитывает формальные качества наставника: опыт работы, заслуги в профессиональной деятельности (успехи детей, профессиональные победы, уважение в коллективе и профессиональном сообществе).

Стоит отметить, что не каждому молодому специалисту выпадает удача стать наставляемым у желаемого *наставника*. Помимо вышесказанного, человеческий ресурс ограничен и успешные профессионалы имеют высокий уровень занятости, не позволяющий всецело ответить на запросы желающих перенять опыт».

Результатом взаимодействия *наставник-наставляемый* в паре «*учитель-учитель*» стало взаимное интеллектуальное и профессиональное обогащение. Так Иванова Евгения Евгеньевна, за время совместной работы стала Региональным экспертом МТА, написала диссертационное исследование по теме «Тьюторское сопровождение волонтерской деятельности старшеклассников в образовательном учреждении» и еще многое другое. А Грозенков Максим Андреевич получил степень магистра по экономике, прошел аттестацию на высшую категорию по должности «учитель», стал членом МТА, поступил в аспирантуру АППО СПб. Совместными усилиями была написана статья (РИНЦ) и разработана методическая разработка «Ролевая игра: Первое тьюторское действие», получившая статус МТА и рекомендации к тиражированию.

Анализируя опыт инновационной деятельности молодого педагога в качестве тьютора можно подытожить, что непосредственное участие в семинарах, конференциях, конкурсах не только обогащает педагогический опыт, но и развивает навыки, а также позволяет занять достойное место в профессиональном сообществе. Через какое-то время *наставник* и *наставляемый* поняли, что слаженная работа помогает продуктивной инновационной деятельности школы. После Регионального ресурсного центра школа стала Региональной инновационной

площадкой, и мы оба уже стали *наставниками* для студентов, пришедших на педагогическую практику. Нашей задачей было не просто провести практику магистрантов программы «Тьюторство в цифровой образовательной среде» ФГАОУ ВО СПб политехнического университета Петра Великого, но создать условие для тьюторского сопровождения учеников старшей школы, и в свою очередь превратить студентов в *наставников* для старшеклассников. Познакомив учащихся с наставниками-студентами, мы предложили магистрантам интересную практику, а старшеклассникам помощь в реализации индивидуальных итоговых проектов и волонтерских практик. Так возникли новые пары для наставничества, в результате этой кооперации родился общий социальный проект «Оживи афишу». Мы со старшеклассниками участвовали в волонтерской практике в Музее театрального и музыкального искусства, где музеем требовалась помощь по привлечению посетителей. На выставке афиш нам предложили выбрать любую старинную афишу и создать рекламу — мультфильм, то есть «оживить афишу». Наша работа нужна была для размещения в социальных сетях и на сайте музея для привлечения посетителей. Именно в этой работе студенты и старшеклассники, в условиях сопровождения опытных тьюторов, работали как одна команда.

Можно привести еще множество примеров о взаимодействии *наставников* и *наставляемых*, но описанные нами примеры позволяют проанализировать подобную работу с точки зрения соединения наставничества и тьюторства. Индивидуальное сопровождение социальных и волонтерских проектов старшеклассников, образовательных программ (траекторий) требуют детальных разработанных маршрутов пары тьюторант-тьютор, где молодому тьютору нужен *наставник* — опытный тьютор. А на индивидуальном образовательном маршруте школьника могут встречаться *наставники* из старшеклассников, выпускников, студентов, которые своим опытом вдохновляют и мотивируют на пути самореализации.

Список источников:

1. Илакавичус М.Р. Внедрение целевой модели наставничества: проблемы и решения. Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. 4(38). С 15–24 file:///C:/Users/user/Downloads/vnedrenietselevoy-modeli-nastavnichestva-problemy-i-resheniya.pdf (дата обращения 04.09.2023)
2. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися /под общим научным руководством Н.Ю. Синягиной. — Москва: АНО «Институт развития социального капитала и предпринимательства», 2020. — 267 с.
3. Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии/ О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева, Е.Ю. Игнатьева, О.Н. Крылова, Н.Н. Суртаева, О.Н. Шилова, С.В. Христофоров; под общ. ред. О.Б. Даутовой. — Санкт-Петербург: КАРО, 2020. — 328 с.
4. Распоряжение Министерства просвещения РФ № Р-145 от 25 декабря 2019 г. «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b014f0f434e770efe527956bdb272a38/download/2649/> (дата обращения 05.09.2023)
5. Указ Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. №401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника»

Педагогический тандем как форма наставничества молодого педагога

Иванова Наталья Николаевна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 508 с углубленным
изучением предметов образовательных областей «Искусство»
и «Технология» Московского района Санкт-Петербурга
заместитель директора по научно-методической работе
Санкт-Петербург
Shkola_508@mail.ru

Аннотация. В статье представлен опыт работы школы по организации и реализации наставничества молодых учителей в форме педагогического тандема в период первого года работы в школе. Рассмотрены проблемы сопровождения молодого педагога, облегчение вхождения его в должность и принятия новой корпоративной культуры.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, взаимодействие, адаптация, профессиональное становление, организационно-педагогические условия, профессиональная идентичность, наставничество, профилактика профессионального выгорания.

Pedagogical tandem as a form of mentoring a young teacher during the period of adaptation.

Ivanova Natalia Nikolaevna

State budgetary educational institution secondary school No. 508
with in-depth study of the subjects of the educational areas «Art»
and «Technology»
of the Moskovsky district of St. Petersburg
Deputy Director for scientific and methodological work
Saint Petersburg
Shkola_508@mail.ru

Annotation. The article presents the experience of the school in organizing and implementing mentoring of young teachers in the form of a pedagogical tandem during the first year of work at the school. The problems of accompanying a young teacher, facilitating his entry into a position and the adoption of a new corporate culture are considered.

Keywords: Deficit of attention, attentiveness and self-organization, Pedagogical support, interaction, adaptation, professional development, organizational and pedagogical conditions, professional identity, mentoring, prevention of professional burnout.

*Тандем — не роскошь, а средство управления.
Дмитрий Ковригин*

Модернизация образования в педагогической среде в последние годы ассоциировалась с высокой степенью профессионального индивидуализма, ориентацией на персональный опыт, избыточное увлечение инновациями отдельных педагогов. Такой подход привел к снижению ценности командной работы, обесцениванию труда педагогов, работающих со стабильным положительным результатом, но не выдающихся индивидуальными заслугами и новациями. Также стимулирование достижений профессионалов-одиночек в образовании нарушило процессы формирования единой педагогической команды, что существенно затруднило вхождение в педагогические коллективы молодых учителей, их профессиональную адаптацию и стремление задержаться в профессии.

Эмоциональное общение в системе факторов, влияющих на процесс адаптации молодого учителя, находится на одном из первых мест. В первую очередь это связано с высоким уровнем эмоционального напряжения и стрессом первичной профессиональной самореализации. Основы адаптационного стресса кроются в необходимости профессиональной самооценки молодым специалистом, тревожности по поводу социального оценивания своих компетенций со стороны у участников образовательного процесса, и в первую очередь коллег-педагогов. Важным фактором, затрудняющим адаптацию в профессии и трудовом коллективе, становится неуверенность в своих знаниях и умениях,

их применении на практике. Также переживается удовлетворение от профессиональных результатов, радость от первого самостоятельного успеха.

Содействие адаптации наиболее значимо в первый год работы молодого учителя, который в этот период склонен оценивать ситуации и общение в коллективе не дифференцировано, поддаваясь субъективным эмоциональным реакциям или ориентируясь на чужие оценки и мнения. Отсутствие критичности, подражательность или противопоставление себя коллективу, субъективность оценивания собственных профессиональных черт приводит к потере интереса к самореализации в профессии, уходу из профессии даже при наличии определенных успехов, способностей и перспектив.

Успешность профессиональной адаптации зависит от содержания, интенсивности, продуктивности, эмоциональной окраски общения педагога в своей профессиональной среде. Общение с коллегами, способность обучаться в общении, обмениваться социокультурными и профессиональными компетенциями обеспечивает способность переносить позитивные элементы общения в педагогической среде на взаимодействие с другими участниками образовательного процесса.

Таким образом, чрезвычайно значимой становится фигура педагога-наставника, работающего с молодым учителем именно на стадии его профессиональной адаптации, формат их взаимодействия, который сохраняет баланс между иерархическими и равными взаимоотношениями.

Наиболее известная традиционная форма наставничества — пара состоящая из педагога-стажиста, руководящего обучением и сопровождением профессионального становления нового учителя, и молодого педагога. Несмотря на очевидные плюсы такого формата наставничества: тесные личные взаимоотношения, помогающие обеспечить заинтересованный индивидуальный подход к сотруднику, создавать оптимальную обстановку для его развития, оперативное реагирование на профессиональные ситуации, возможность индивидуализировано поощрять достижения начинающего педагога, традиционное наставничество может иметь определенные риски — формализованный подход к его осуществлению, забюрократизованность, страх карьерной конкуренции, возрастные, иерархические или квалификационные конфликты.

Снять данные барьеры возможно посредством подключения формата партнерского наставничества: менторинга, творческого дуэта или педагогического тандема.

Педагогический тандем представляет собой взаимодействие равных, один из которых принимает на себя ситуационную ведущую роль, при этом сохраняется баланс отношений равного к равному. Иллюстрирует педагогический тандем девиз «Движение в равновесии».

Формат наставничества «педагогический тандем» позволяет решать следующие задачи: сделать наставничество более привлекательным, гибким, вариативным; минимизировать риски конкуренции за счет смены ролей; снизить страх профессиональной неактуальности у педагогов-стажистов; обеспечивает возможность самореализации начинающего педагога с оптимальным распределением добровольности и ответственности, основанных на объективной самооценке профессиональных компетенций и личностных качеств; стимулирует взаимодействие и расширение компетенций у обоих участниках тандема.

Ключевое отличие от классического наставничества заключается в возможности ситуационно задействовать роль наставника как для опытного, так и для начинающего учителя, при этом вектор профессионального развития, основные цели и направление индивидуального маршрута развития профессиональных компетенций сохраняется независимо от того, кто исполняет роль наставника, ведущего в конкретной педагогической ситуации. Педагогический тандем по сравнению с педагогическим (творческим) дуэтом характеризуется наличием идейно или деятельностно обусловленного руководящего участника при их эмоциональном и статусном равноправии.

Педагогический тандем может функционировать как и традиционная форма — длительно, 3–6–9–12 месяцев или как ситуационное наставничество — на время реализации проекта, участия в мероприятии, для получения конкретных навыков, развития компетенций. Однако необходимо отметить, что более длительное взаимодействие обеспечивает лучший результат.

Период адаптации молодого педагога может занимать от одного до пяти лет, наиболее интенсивно вхождение в профессию, коллектив, профессиональная самоидентификация происходит как правило в течение первого года работы. Педагогический тандем позволяет

начинающему учителю самостоятельно диагностировать уровень парциальной готовности к профессиональному саморазвитию, особенно мотивационный, коммуникационный, организационный и нравственно-волевой компоненты. Для опытного педагога взаимодействие в тандеме открывает возможности самооценки собственной коммуникативной гибкости, обучаемости, мотивированности, способности к восприятию андрагогических аспектов взаимодействия с коллегами.

Профессиональная идентичность понимается как способность оценить собственное соответствие выбранной профессии, осознание себя в ней, объективное видение своих профессиональных перспектив. Подготовка к осознанию себя в профессии может происходить через динамическое взаимодействие и партнерство, которое обеспечивает смену организационных и коммуникационных ролей, тренирует мягкие навыки, дает возможность оценить профессиональные качества и необходимость их присвоения через динамический деятельностный опыт, подкрепленный ответной оценкой.

Для опытного педагога это не только способ стимуляции профессиональных достижений, но и возможность переоценки профессиональных приоритетов, определения профессиональных дефицитов, возможность осуществления самодиагностики профвыгорания, оценки планов развития.

Таким образом педагогический тандем может стать удобным управляемым инструментом организации наставничества в школе, обеспечив оптимальную форму взаимодействия между педагогом — молодым специалистом и опытным учителем, стимулирующим интерес к профессиональному становлению и развитию.

Список источников:

1. Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю. Процесс сопровождения молодого педагога как андрагогический процесс //Непрерывное образование, 2018, № 4 (26) С. 16–20.
2. Игнатьева Е.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной системе: миф или реальность? // Вестник Минского университета, 2018 № 9, С. 14–19.

3. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. — М.: Рыбаков Фонд, 2016. — 153 с
4. Чернявская А., Данилова Л., Роль педагога — наставника в адаптации молодого учителя//Ярославский педагогический вестник, 2019, № 6, С. 2–9
5. Шилова О.Н., Ермолаева М.Г., Ахтиева Г.Р. Современные модели наставничества начинающих учителей // Образование: ресурсы развития — №4. — 2018. — С. 65–70

«Тьютор как синтезатор»

Имакаев Виктор Раульевич

Директор по науке АНО ДПО «ПрЭСТО»
доктор философских наук
г. Пермь
ivr65@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается специфика синтетического видения тьютором образовательной организации. В ее основе — работа тьютора с коммуникативными разрывами между взрослыми и детьми.

Ключевые слова: запрос и заказ, коммуникативные разрывы, синтетическая функция тьютора.

«Tutor as a synthesizer»

Imakaev Viktor Raulevich

Director for Science of ANO DPO «PrESTO»
doctor of philosophical science
Perm
ivr65@rambler.ru

Annotation. Keywords: The article examines the specifics of a tutor's synthetic vision of an educational organization. It is based on the tutor's work with communication gaps between adults and children.

Keywords: Request and order, communication gaps, synthetic function of the tutor.

Данная статья основана на многолетнем опыте сопровождения процессов становления тьюторских служб, служб наставников в образовательных организациях России. Ее содержание во многом носит рефлексивный характер.

Тьютор изначально работает в ситуации разрыва между запросом и заказом. Заказ формулируют «заказчики» — директор, завуч, декан, тренер сборной по подготовке к олимпиаде, учителя, преподаватели. Преобладающее содержание заказа — «решите нашу проблему», проблему взрослых. Широко распространенный заказ — «у В. Пупкина образовались долги, сделайте так, чтобы он взялся за ум и ликвидировал задолженность». Тьютору предлагают быть «добрым коллектором».

Запрос тьюторанта не всегда виден. Мы должны констатировать слабую проявленность заказа со стороны учащихся и студентов. Разумеется, после длительной работы тьютор обнаруживает заказ, а точнее прото-заказы самого разного свойства — от «не знаю, как подступить к Максиму Викторовичу» до «хочу перейти на другой трек». Заказы и прото-заказы связаны с отношением В. Пупкина к происходящему в школе, зависят от его личных намерений, притязаний, сомнений. Тьютор узнает, как тьюторанты видят, воспринимают нормы образовательной организации, каково их отношение к конкретным учителям. Тьютор слышит претензии, сомнения, притязания детей.

Тьютор, таким образом, обнаруживает коммуникативный разрыв между претензиями, устремлениями, целями педагогов/администрации и интенциями, интересами детей. Взрослые хотят одного, дети думают о другом. В силу тьюторской этики, тьютор не может слепо следовать заказу. Иначе он превращается в обычного классного руководителя, отчитывающего ученика за долги и неадекватное поведение. Тьюторская этика требует учета субъектности учащихся, и более того — защиты этой субъектности.

Это — глубокий коммуникативный разрыв. Это разрыв между целями, между представлениями о должном. С моей точки зрения, этот разрыв — один из самых серьезных проблемных узлов современных российских школ и вузов, разрешение которого важно и необходимо. Господствующий в стране образовательный патернализм («мы лучше знаем, что им нужно») приводит к тому, что взрослые «не замечают» запросов, интенций, намерений детей. В результате львиная доля энергии у одних уходит на то, чтобы заставить, в других — на то, чтобы сопротивляться.

Видение, понимание этого разрыва формирует у тьютора особое синтетическое видение образовательной организации. Целостность

этого видения — иная, нежели целостность видения управленцев. Целостность управленческого взгляда — это целостность «организации» и «эффективности». Нужно упорядочить потоки детей и взрослых и сделать так, чтобы показатели образовательной организации были высокими.

Целостность тьюторского синтеза — в понимании мозаики целей, устремлений, намерений и детей и взрослых.

Тьютор видит картину образовательной организации в ракурсе, не доступном для большинства других взрослых позиций. Он видит ее глазами детей. Конечно это видение частичное, но оно есть, и с ним надо считаться. Даже с прагматической точки зрения с ним имеет смысл считаться по очень простой причине. Дети — самая мощная когорта в школе с точки зрения энергии (заметим, потенциальной энергии). В конечном счете, от них будут зависеть и результаты их образования, и показатели эффективности, нужные взрослым.

Синтетическое видение тьютором образовательной организации, понимание специфики и глубины коммуникативного разрыва между взрослыми и детьми востребует важный аспект тьюторской работы — «тьютор как синтезатор». Простейшая мысль, стоящая за этой метафорой, заключается в том, что тьютор в образовательной организации должен работать не только с детьми, но и со взрослыми. И если в работе с детьми тьютор сопровождает становление их субъектности, принятие и реализацию их образовательных решений, то в работе со взрослыми задача иная — изменить нормы профессиональной коммуникации по двум линиям — «дети взрослые» и «взрослые — взрослые». С одной стороны, необходима разработка, опробывание и масштабирование процедур, разрешающих коммуникативные разрывы между взрослыми и детьми. С другой стороны — необходима проработка регламентов совместной работы различных взрослых позиций в различных проблемных ситуациях.

Заметим, что в школах, в которых в последние годы возникла тьюторская служба, именно коммуникативные процедуры становятся важным аспектом работы тьюторов. Самый распространенный пример — смена учащимся трека (индивидуальной образовательной траектории, индивидуального учебного плана, профиля). Запрос такого рода требует согласования интересов и согласованности действий

большого количества акторов: тьютора, завуча, родителей, преподавателей профильных предметных треков, тренеров олимпиадников (если тьюторант не собирается участвовать в олимпиаде, а на его участие тренер делал ставки). В этом хитросплетении конфликтов интересов тьютор — одна из немногих, а зачастую единственная позиция, которая учитывает и защищает интересы тьюторанта. Заметим, что в практике дела такого рода проблемные ситуации разрешаются волюнтаристски: побеждает тот, кто «дает результат». В случае промысливания коммуникативных регламентов удастся выстроить процедуры, в которых интерес ребенка как минимум учитывается, как максимум — ставится во главу угла.

«Тьютор как синтезатор» привносит в уклад школы новые образцы профессиональной коммуникации — коммуникации, основанной на взаимопонимании, с одной стороны, и на признании значимости субъектности детей — с другой.

Возможности тьюторского сопровождения для формирования тьюторантами образа будущей семьи

Кадырмятова Мария Викторовна

Московский городской педагогический университет

магистрант программы

«Тьюторское сопровождение в образовании»

г. Москва

kadyrmyatovamv560@mgpu.ru

Аннотация. В статье обсуждается актуальность вопроса формирования позитивного образа будущей семьи у современной молодежи и использования возможностей тьюторского сопровождения такого формирования. Рассмотрены некоторые аспекты современной действительности в контексте заданной темы, а также тьюторского сопровождения как особой формы наставничества при формировании образа будущей семьи.

Ключевые слова: семья, семейные ценности, образ будущей семьи, тьюторское сопровождение.

Tutor support in order for tutorants to form an image of a future family

Kadyrmyatova Mariya Viktorovna

Moscow City Pedagogical University

Tutoring master's degree

Moscow

kadyrmyatovamv560@mgpu.ru

Annotation. The article discusses the relevance of the issue of forming a positive image of the future family among today's youth and using the possibilities of tutor support for such formation. Some aspects of modern reality are considered in the context of a given topic, as well as tutor support as a special form of mentoring in the formation of the image of a future family.

Keywords: Family, family values, image of the future family, tutor support.

Социокультурный феномен семьи, семья как социальный институт могут и должны рассматриваться в современном мире как некий проект разработанного и реализованного потенциальными брачующимися будущего. Как некая искусственно (созданная за счет приложения усилий и возможностей всех членов семьи) среда, место силы, способ, пространство и возможность для самоактуализации, профессионально-личностной самореализации. В таком контексте проектирование семьи, «семьеостроительство» следует рассматривать как важный, недооцененный компонент современного образования.

То, насколько объективированным, выстроенным на собственных ценностях и представлениях, согласованным и выверенным с партнером образ семьи будет сформирован и реализован человеком-потенциальным семьянином, настолько можно быть уверенным в долговечности, успешности и функциональности данного института.

Вопрос формирования позитивного образа семьи является не новым в кругу исследователей-антропологов, педагогов и воспитателей подрастающего поколения, которыми осознается значимость для любого человека освоения и исполнения функций ещё и по позиции строителя, «образователя-проектировщика» образа, проекта семьи как места силы, обеспечивающего не только светлое персональное будущее, но прекрасное будущее общества, страны. При этом важность очевидно определяется не только и не столько успехом самой личности, а общества в целом.

Обществу нужен успешный человек — субъект своей жизни, который ориентируется в изменяющихся условиях, эффективно решает стоящие перед ним жизненные задачи, успешно реализует себя в различных сферах социальной жизни. Одним из важнейших направлений самореализации является реализация человека в качестве семьянина. Создание позитивного образа будущей семьи является важной частью социализации личности.

Наше исследование направлено на выявление факторов, влияющих на формирование образа семьи, а также на выявление возможностей использования тьюторского сопровождения в данном направлении.

Исследователи констатируют, что институт семьи претерпевает кризис в современной действительности, семья не является ценностным ориентиром современной молодежи [1]. Интересным считаем исследование постановки жизненных задач студенческой молодежью, свидетельствующее, что лишь 11% юношей ориентированы на постановку и решение такой жизненной задачи, как создание семьи. Автор исследования утверждает, что само общество и установки, транслируемые социумом в определенной возрастной группе, накладывают отпечаток на предпочтения в постановке жизненных задач и их решении. [2]. Закономерным представляется результат статистических исследований, констатирующих более 50 % разводов на заключенные в России браки.

Сегодня в Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г., зафиксированными приоритетами являются именно традиционные семейные ценности, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций, ответственного родительства [3].

Вместе с тем есть исследования (Старцева Н.С., Андриенко О.А., Безенкова Т.А., Слепухина Г.В.), свидетельствующие о наличии у современной молодежи идеального образа будущей семьи, с одной стороны, а с другой — об отсутствии знаний о том, как этого достичь; что среди молодежи есть ценность семьи, но, несмотря на это, молодежь предпочитает сожителство, как вариант «пробного брака» [4,5]. Вступая в брак, молодые люди сегодня оказываются не готовыми выполнять супружеские и родительские обязанности, что подтверждается увеличением процента расторгнутых браков, возникновением семейных конфликтов при распределении обязанностей в семье, проявлением неспособности к ведению хозяйства, уклонением от родительских функций. В целях настоящего исследования важным является вывод, что, вступая в брак, молодые люди не осознают ценности брака, семьи, ее функции, а также свои роли в ней. В современном мире отсутствует среда и условия для формирования позитивного образа будущей семьи: у человека произвольно формируется некоторый образ и, главное, ожидания от семьи, но он не знает от чего зависит ее благополучие, какие качества способствуют установлению долгосрочных положительных личных взаимоотношений.

Формирование, проектирование образа будущей семьи как некое социкультурное и образовательное действие, на наш взгляд, содержит ряд компонентов, таких, как: признание семейных ценностей как естественной функциональной среды; позитивного настроя на создание прочной семьи; признание себя в роли будущего родителя; повышение уровня информированности и освоение определенной системы знаний и умений по выстраиванию личностных отношений с другими членами будущей семьи; обеспечение принятых обязательств в жизни семьи; самовоспитание качеств, обязательных для реализации идеального образа будущей семьи.

Само понятие «образ семьи» не имеет четкой научной характеристики, по-разному интерпретируется исследователями в данной области, в более ранних работах звучит как «представления о семье» (Н.И. Демидова, А.В. Рыжкова, Т.М. Мишина). Образ семьи является одним из элементов, составляющих образ мира или, иными словами, картину мира отдельного индивида.

В рамках настоящей статьи мы будем пользоваться следующим определением понятия «образ семьи»: субъективная модель семьи, отражающая самого субъекта и других членов семьи и взаимоотношения между ними, включающая жизненные ценности, смысловые ориентиры, мотивы и ожидания субъекта от семьи.

Образ семьи формируется под влиянием внешних факторов, таких как собственная семья ребенка, дошкольное и школьное общеобразовательное учреждение, иная среда жизнедеятельности ребенка.

Одним из основных факторов, влияющих на формирование образа будущей семьи у ребенка, является собственная семья. Поведенческие проявления, личные взаимоотношения родителей, образ жизни, внутренняя атмосфера семьи влияют на формирование убеждений, установок, отношения к противоположному полу и семье в целом. Социальная жизнь вне семьи, в ходе которой ребенок осваивает различные социальные роли, межличностные взаимоотношения, моральные и этические рамки, также влияет на формирование образа будущей семьи. Безусловным влияющим фактором на формирование жизненных установок, в том числе образа будущей семьи, признаются средства массовой коммуникации.

Кроме вышеуказанных факторов выделяют также гендерную социализацию, усвоение норм, правил и социальных установок в соответствии с гендерной ролью.

Учитывая множественность каждого из факторов, влияющих на формирование образа картины мира, у современных молодых людей ярко выражены противоречия между семейными традициями и современными трендами, молодые люди имеют не полностью сформированный образ будущей семьи, и как уже отмечено выше, у большей части студентов он положительный (Чедыщева И.В., Бобровникова Н.С., Малий Д.В.) при несоответствии внешних поведенческих проявлений с целями реализации этого образа в жизни.

Воспитательная стратегия под влиянием внешних условий социальной нестабильности претерпела существенные изменения. Молодое поколение оказалось в более уверенном положении как способное к принятию всего нового, к быстрой адаптации в сложившихся обстоятельствах. Взрослое поколение, фундаментальные ценности которого сложились в эпоху социалистических общественных отношений, оказалось в положении более шатком, неуверенном в своем будущем и будущем своей семьи. Это поколение, которому приходится на ходу пересматривать ценности, обучаясь у молодых. Эта ситуация, нетипичная для взаимоотношений старшего поколения с молодым, на наш взгляд, обусловлена разрывом в преемственности поколений, когда веками сложившиеся духовные ценности и идеалы, этически-нравственные понятия, а также стереотипы поведения были нивелированы и заменены иными ценностями.

Такая ситуация, на наш взгляд, обязывает нас с одной стороны обратиться к истокам, ценностным ориентирам наших предков, с другой стороны, искать новые решения в вопросе подготовки к будущей семейной жизни молодежи, с изменившейся системой ценностей, а главное стиля поведения в выстраивании личных связей.

Тьюторское сопровождение, как особая форма наставничества, является антропологическим способом, который поможет каждому обеспечить включенность в вопрос строительства собственного будущего, исходя из некоего идеального образа, который каждый выявляет внутри себя.

Тьюторство как педагогический феномен находится в центре исследований Т.М. Ковалевой, разрабатывающей модель тьюторского сопровождения в образовательных практиках в соответствии с сущностной функцией индивидуального сопровождения обучающегося и спецификой

открытого образования. Тьюторство рассматривается автором, в первую очередь, как вид педагогического сопровождения обучающихся [6].

В отличие от привычной схемы сопровождения по алгоритму (действия воспитанника — корректировка действий педагогом по известным нормам — закрепление норм в действии), в тьюторском сопровождении имеет место другой алгоритм: самостоятельная разработка приемлемых для воспитанника способов действия — обсуждение их с тьютором — «образовательная» проба выбранных способов — обсуждение опыта с тьютором, что делает сопровождение «адресным» и побуждающим к деятельности.

Включая тьюторанта в различные форматы деятельности, тьютор предоставляет возможность осознать свои цели, активизировать область образовательных задач в зоне собственных интересов — и таким образом создать условие для персонально осмысленного решения. В ходе сопровождения за счет организации провокативной среды и других инструментов тьютор выводит тьюторанта на три вектора осознания собственного образа будущей семьи: ценностной — проявления собственных ценностных ориентиров для формирования образа будущей семьи, смысловой — осознание ценности собственного образа будущей семьи для себя и функциональный — способы достижения и реализации собственного образа будущей семьи.

Одним из важнейших инструментов тьюторской деятельности является рефлексия, которая позволяет осознать свой внутренний мир, проявить собственную идентичность.

Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, тьюторство как педагогический феномен представляет собой более широкое понятие, чем вид педагогического сопровождения подростка, будучи по сути, институтом социализации личности наряду с семьей, являясь профессиональным условием формирования социальной успешности ребенка, обеспечивая минимизацию дефицитов достижения успеха и обретения смыслов социальной успешности.

Традиционно в теории выделяют четыре этапа тьюторского сопровождения: диагностический, проектировочный, реализации и рефлексии. Когда человек проходит через эти четыре этапа работы над собой в контексте определенного запроса (вопроса) и в сопровождении наставника, он находит для себя собственные смыслы и выстраивает

индивидуальный образовательный маршрут. Именно собственные смыслы позволяют увереннее двигаться к намеченной цели. Говоря словами Т.М.Ковалевой, которая в свою очередь опирается на работы Мишеля Фуко, «онтологическая забота о себе» позволяет каждому свои действия осознать с точки зрения продвижения по собственнй программе и проектировать свой следующий шаг исходя из собственного (индивидуального) образовательного маршрута. В этом сила и преимущество тьюторского сопровождения перед иными педагогическими инструментами: помочь осознать ценность того или иного качества в себе, того или иного действия для себя, а не навязывание некоего общепринятого шаблона с объяснением его ценности.

Закрепить понятие семьи в системе ценностей современной молодежи представляется возможным только через проявление для молодежи личных смыслов в семейных отношениях и благодаря формированию представлений о развитии семьи как социального института, о гендерных ролях мужчин и женщин. Молодому поколению необходимо освободиться от стереотипных суждений, связанных с семьей и семейными отношениями. Помочь им в этом могут тьюторы или наставники, которые не обучая, а лишь направляя и проявляя, помогают своим подопечным, сохраняя свою идентичность, встать на путь строительства собственной жизни.

Таким образом, использование технологий тьюторского сопровождения в формировании образа будущей семьи в современных условиях считаем не просто приемлемым способом, но и способом, наиболее отвечающим требованиям современности по воспитанию морально-нравственных ценностей и запросу нового поколения к проявлению и сохранению идентичности, в том числе в вопросе будущих семейных отношений.

Список источников:

1. Щетинина, Е. С. Представления о семье у современной молодежи / Е. С. Щетинина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 3 (398). — С. 392-395. — URL: <https://moluch.ru/archive/398/88190/> (дата обращения: 03.09.2023).

2. Теров А.А.
3. ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНОМЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ТЬЮТОРСТВА ДЛЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ. В книге: Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике. Ковалева Т.М., Теров А.А., Хачатрян Э.В., Грачева Н.Ю., Дудчик С.В., Карастелёв В.Е. Монография. Москва, 2023. С. 44-85.
4. Шаповалова Н.В. МОЛОДЕЖЬ: ОСОБЕННОСТИ ПОСТАНОВКИ И РЕШЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ЗАДАЧ
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 года No 1618-р «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // URL: <https://docs.cntd.ru/document/420217344>
6. Андриенко О.А., Безенкова Т.А., Слепухина Г.В. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ [Электронный ресурс] //URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/opytно-eksperimentalnaya-deyatelnost-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-po-formirovaniyu-semeynyh-tsennostey-u-obuchayuschih-sya>
7. Старцева Н.С. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ О СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЯХ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС [Электронный ресурс] //URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/55635/1/8udf1_75.pdf
8. Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 100 с.
9. Бобровникова Н.С., Малий Д.В. Формирование образа будущей семьи у студентов педагогического университета // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2022. № 1. Ч. 2. С. 247-255. DOI: 10.28995/2073-6401-2022-1-247-255
10. Чельшева И.В. Медиа и молодежь: проблемы взаимодействия // Информационно-образовательные и воспитательные стратегии в современном обществе: национальный и глобальный контекст: Материалы Междунар. науч. конф. Минск, 12-13 ноября 2009 г. Минск, 2010. С. 472-475.

11. Новак Мария Андреевна ТЬЮТОРСТВО В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПОДРОСТКА В ДЕТСКОМ МЕЖДУНАРОДНОМ ЦЕНТРЕ УДК:378.2 [Электронный ресурс] <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-v-formirovanii-sotsialnoy-uspeshnosti-podrostka-v-detskom-mezhdunarodnom-tsentre>

**Как появляется эффект наставничества без наставника
в ходе сессий интерактивного вопрошания,
и почему это важно для массовизации саморазвития
и искусственного интеллекта?**

Карастелев Вадим Евгеньевич

Московский городской педагогический университет
доцент дирекции образовательных программ
со-координатор лаборатории интерактивного вопрошания,
кандидат политических наук
г. Москва
vprutin@gmail.com

Сомова Наталия Сергеевна

Московский городской педагогический университет
аспирант,
тьютор частной практики и онлайн-школы «Фоксфорд»
г. Вологда
79115085494@ya.ru

Аннотация. В статье предложена типология наставничества и обосновывается использование интерактивного вопрошания в качестве метода подготовки наставников и участников наставнических сессий. Описаны две перспективные тьюторские техники работы, которые позволяют получать эффект наставничества без наставников. Предложена гипотеза о важности этого эффекта для массовизации саморазвития и искусственного интеллекта.

Ключевые слова. Интерактивное вопрошание, искусственный интеллект, наставник, постановка вопросов, самоопределение, саморазвитие, тьютор.

How does the effect of mentoring without a mentor appear during interactive questioning sessions and why is this important for the massification of self-development and artificial intelligence?

Karastelev Vadim Evgenievich

Moscow City Pedagogical University
Associate Professor of the Directorate of Educational Programs
co-coordinator of the Interactive Questioning laboratory,
candidate of political sciences
Moscow
vprutin@gmail.com

Somova Natalia Sergeevna

Moscow City Pedagogical University
graduate student,
tutor at private practice and online school «Foxford»
Vologda,
79115085494@ya.ru

Аннотация. *The article proposes a typology of mentoring and substantiates the use of interactive questioning as a method of training mentors and participants in mentoring sessions. Two promising tutoring techniques are described that allow you to obtain the effect of mentoring without mentors. A hypothesis is proposed about the importance of this effect for the massification of self-development and artificial intelligence.*

Keywords: interactive questioning, artificial intelligence, mentor, asking questions, self-determination, self-development, tutor.

*«...именно теми вопросами, на которые нет ответа,
ограничены людские возможности,
очерчены пределы человеческого существования [5, 115]*

В последние десятилетия наблюдается рост интереса к наставничеству, прежде всего, в бизнесе и менеджменте. Этот интерес обусловлен, с одной стороны, востребованностью со стороны новых сотрудников,

которые стремятся как можно скорее интегрироваться в новую компанию и понять, как построить свою карьерную траекторию, с другой стороны, работодатель также заинтересован в ускоренном инкорпорировании новых сотрудников и, наконец, это нужно самим наставникам в качестве стимула для роста и повышения своей востребованности¹.

Мы считаем продуктивной идею философа Вадима Розина, что всплеск интереса к наставничеству связан с разворотом в сторону индивидуализации, поскольку корпоративные и внешние программы подготовки и повышения квалификации кадров не всегда отвечают запросам современных работников по построению карьеры, а не только усилению профессионализма [8]. Идея индивидуализации положена в основу тьюторской деятельности, поэтому техники, которые разрабатываются для тьюторов также могут быть при определенных условиях полезны для наставничества [11].

Следует сделать важную оговорку. Мы различаем три типа наставничества. Первый тип, наиболее традиционный, связан с передачей опыта от профессионала новичку при непосредственной коммуникации. Появляющиеся новые форматы, например, реверсивное наставничество, когда молодые сотрудники передают опыт работы с цифровыми средствами старожилам, также основан на передаче опыта [6]. Так или иначе здесь происходит доминирование, хорошо, если только на основании экспертности, а не на основании социального или карьерного статуса. Кроме того, в последние десятилетия бурно развивается наставничество для подготовки лидеров в христианских общинах. Здесь идет не подготовка к исполнению профессиональных функций на рабочем месте, а развиваются практики «ведения за собой» и наставник предстает в виде душепопечителя, советника и близкого друга [10]. Первый тип наставничества противоречит ценностям тьюторства, которые продвигает Межрегиональная тьюторская ассоциация (Далее — МТА) в России [13]. Второй тип, который стал развиваться недавно, это наставничество, построенное, с одной стороны,

¹ Как показывает исследование, проведенное в 2020 году в крупнейших американских корпорациях, несмотря на все технологические новации, 68 % сотрудников корпораций считают отношения наставничества полезными или очень полезными. И если в первые месяцы работы сотрудники больше ценят молодых наставников, то уже после полугода работы начинают предпочитать пожилых. Среди сотрудников, проработавших год, пожилых наставников предпочитают почти 80 % [16].

на признании того факта, что все больше возникает ситуаций, когда наставник обладает устаревшими способами деятельности и его опыт контрпродуктивен для нового сотрудника², с другой стороны, на сотрудничестве по построению коммуникации, основанной на продуцировании новых идей и подходов. Во втором типе наставничества можно обнаружить близость с коучингом, фасилитацией и модерацией. Разработка индивидуальной образовательной программы, как объекта работы тьютора, может выступать внутри объемлющей линии по созданию программы карьерного роста. Третий тип наставничества, который разрабатывают авторы статьи в рамках неформального сетевого сообщества «Лаборатория интерактивного вопрошания», основан на постановке личностно-значимых вопросов. Этот, третий тип наставничества, может проходить и без наставников и близок к ценностям МТА и культурно-средовому подходу [9]. Эффект наставничества без наставников был обнаружен нами в ходе исследований результатов сессий интерактивного вопрошания со слушателями программы «Серебряный университет» МГПУ в ходе их подготовки к тьюториалам со студентами магистратуры тьюторства. Эффект наставничества без наставника проявляется в том, что в ходе позиционного вопрошания (использовалась техника «Поворот»), участники последовательно проходят/проживают роли «наставника», «участника» и «наблюдателя» причем без непосредственного участия тьютора [2].

Независимо от типа наставничества, мы считаем, что, во-первых, наставникам необходима программа подготовки особого рода, во-вторых, ситуация наставничества возникает при постановке личностно-значимых вопросов и этому тоже надо обучать причем как наставника, так и тех, с кем он работает.

Если слово «наставник» («ментор») более или менее прижилось в русскоязычной коммуникации, то как точнее называть того, с кем он взаимодействует. Наиболее распространенными являются следующие варианты «наставляемый», «подопечный» и «протеже». Представляется, что этими словами незаметно обосновывается идея, что

² Ср. Ср. «в связи с ускоряющимся технологическим и социально-экономическим развитием возникла необходимость не просто передавать знания обучающемуся, но формировать у него способность использовать их и действовать в мире, определяющими чертами которого стали нестабильность, неопределенность, сложность, неоднозначность ситуаций и изменчивость» [7, с.14].

наставник должен наставлять, опекать и продвигать своего подопечного несмотря ни на что, т.е. доминировать. Тогда в фокусе внимания останется только первый тип наставничества. Нам кажется, что подходящее слово еще предстоит найти, мы будем далее использовать слово «Участник», подразумевая под этим процесс участия человека в проактивном построении своей биографии, т.е. своего рода биографостроительство.

Наши разработки исходят из того, что постановка вопросов и их совместное обсуждение помогают участникам взаимодействия прояснить как своеобразие своих ситуаций, так и возможные направления взаимодействия, а умения по постановке личностно-значимых вопросов позволяют человеку ответственно занять позицию наставника и помочь Участнику осмыслить свою ситуацию и сформулировать запрос, который и рассматривается нами как базовый компонент ситуации наставничества.

В этой связи ранее нами были сформулированы два ключевых умения искусства вопрошания, которые должны входить в общую грамотность наставника: *задать содержательные и осмысленные вопросы* как относительно своего опыта, так и относительно ситуации Участника; *помочь Участнику поставить свои собственные вопросы* о своей ситуации и *сформулировать запрос* на помощь наставника [3].

Ранее голландскими психотерапевтами отмечалось, что «искусство жить с вопросами состоит в том, чтобы дорожить вопросом. Иначе говоря, не отмахиваться от вопроса, а «допустить» его, не превращать его в проблему, которую надо быстро решить, а сделать мотивом поисков, инициативы, совершения открытий» [1, с. 22]. Искусство жить с вопросами состоит из: «прорыва из естественного состояния вашей жизни или событий, происходящих вокруг, и постановки вопроса; простого «допущения» вопроса без немедленных поисков ответа или решения; увязывание вопроса с конкретными ситуациями в прошлом и будущем» [1, с. 26].

На основании вышеизложенных идей нами были разработаны и проведены две игры с теми, кто обучается тьюторству. Описание этих игр представлено ниже.

Представленные игры важно проводить с соблюдением следующих принципов:

1. Организаторам игры важно постараться создать пространство доверия и принятия каждого таким, какой он есть.

2. Оценочные суждения по отношению к своим вопросам и к вопросам других участников не применяются.
3. Важно сохранение безопасности пространства — каждый участник сам определяет, чем и насколько подробно он готов поделиться.

Игра 1: «Продвигающие вопросы»

Для проведения игры нужен ведущий и хотя бы два игрока. Можно играть в двух вариантах. Первый вариант: участники называют число в диапазоне от 1 до номера последнего вопроса в списке вопросов, в нашем случае до 25 включительно. Второй: каждый вопрос заранее переносят на карточку и каждый тянет карточку по очереди из колоды. Если вопрос неподходящий, то участники могут вытягивать вопросы до тех пор, пока не найдут подходящий. Ответы на вопросы записываются в отдельном месте, чтобы не забыть, например на листе бумаге или в смартфоне. Так проходит первый раунд игры и при желании можно продолжать игру не меняя правила. Однако для поддержки интриги лучше в каждом раунде играть по новым правилам, в т.ч. по тем, которые придумают и примут сами участники. Какие могут быть правила? Например, можно ввести правило логической трансформации вопроса. Сначала нужно определить тип вопроса на карточке: закрытый или открытый (закрытый вопросы: «Ты попадал в ураган?»; открытый вопрос: «Какие бывают ураганы?»). Затем нужно перевести открытый (или закрытый) вопрос в закрытый (или открытый). Потом можно сыграть с новым правилом еще, например, три раунда. Другие правила:

- Какой вопрос объединит те вопросы, которые были вами сделаны в рамках игры?
- Посмотрев на все вопросы, выберите вопрос, на который больше всего не хочется отвечать, подумайте почему вы не хотите на него отвечать?
- Посмотрев на все вопросы, Выберите карточку с вопросом или из списка вопросов. Задайте хотя бы 3 вопроса к выбранному вопросу, запишите их.

При желании каждый может прокомментировать результаты своей работы другим. Если играют больше 4 человек, то можно предложить участникам разделиться по подгруппам по 2-3 человека и поделиться тем, что важного они для себя поняли, а также придумать хотя бы один

новый вопрос и/или правило для этой игры, дав обоснование. Представители подгрупп рассказывают о результатах работы всем участникам.

Далее приведен перечень вопросов, который вы можете дополнить или переделать под соответствующие задачи.

1. Какого существенного вопроса и от кого вам не доставало в этом году?
2. От кого и какой вопрос вы хотели бы получить сегодня?
3. Какой вопрос и от кого вы хотели бы получить из прошлого?
4. Какой вопрос и от кого вы не хотели бы получать из прошлого?
5. Сформулируйте вопрос, который начинается со слов «А что, если...?».
6. Какой вопрос и от кого вы хотели бы получить из будущего?
7. Какой вопрос и от кого вы не хотели бы получать из будущего?
8. Какой вопрос и кому вам труднее всего было задать?
9. Каким вопросом можно поддержать свою любознательность?
10. Каким вопросом можно поддержать любознательность у ребенка?
11. На какой значимый для вас вопрос вы уже получили ответ?
12. Попросите любого из участников задать вам вопрос и записать смысл этого вопроса, чтобы вы его не видели. Предположите в чем был смысл вопроса и сообщите об этом, затем посмотрите, что записал автор вопроса.
13. Какие вопросы вы бы задали себе, если бы вы безвозвратно потеряли самую дорогую для вас вещь?
14. Ребенок подошел к вам и спросил: «Какой хороший вопрос и кому вы задали в последнее время?». Что бы вы ответили?
15. Выберите значимого для вас писателя, мыслителя, художника и т.д. Какой вопрос вы бы задали? Предположите какой ответ вы бы получили?
16. Вам нужно провести совещание на работе по очень болезненной теме. Какие вопросы вы бы перед собой поставили?
17. Придумайте продвигающий вопрос и задайте его любому участнику. Отвечать на вопрос не нужно!
18. Когда вы вернетесь домой, то какой вопрос и от кого вы бы хотели услышать?
19. Вспомните, когда и какой вопрос, начинающийся со слова «Зачем?», вы задали.

20. Какой вопрос себе я задам после этой игры?
21. Какое решение вы хотите принять, но боитесь? Сформулируйте ответ в виде вопроса.
22. Какой вопрос и от кого повлиял на важное решение в вашей жизни?
23. На какой вопрос у вас пока нет ответа?
24. Представьте, что вы переехали в другую страну. На какие вопросы вы бы стремились найти ответы. Проранжируйте их, если это важно.
25. Как начинался бы вопрос, который мог бы сподвигнуть вас что-то изменить в вашей жизни?

Игра 2: «Спроси себя»

Участники Летнего акселератора вопрошания, которые в августе 2023 года опробовали игру, придумали следующее продолжение игры, но без карточек с целью проработки страхов, которые есть у людей. Этапы игры со страхами «Спроси себя». Этап 1: сформулируйте и запишите так, чтобы никто не видел вопрос про один из ваших страхов. Важно чтобы это был именно вопрос, например «Когда я стал бояться темноты?» или «Почему я боюсь незнакомцев?». Этап 2: сформулируйте хотя бы 3 вопроса к вопросу о вашем страхе, запишите их так, чтобы другие участники могли их прочитать, если вы покажите им свои вопросы. Этап 3: при желании объединитесь в пары и покажите друг другу свои вопросы о страхе и вопросы, которые вы сформулировали на 2 этапе. Попросите своего напарника задать вопросы к вашим вопросам, запишите их. Либо, если вы играете без напарника, то сами задайте вопросы к своим вопросам, но их другой роли или позиции. Например, вы формулировали вопросы из позиции обучающегося, а теперь можете сформулировать вопросы из роли родителя, преподавателя или работодателя. Набор ролей и позиций определяет сам игрок. Этап 4: из всего массива вопросов на своем листе бумаги выберите один самый важный вопрос или сформулируйте обобщающий вопрос по всем вопросам о вашем страхе. Этап 5: обсудите в вашей подгруппе итоги проделанной работы, а также ответьте на следующие вопросы: Что важного для вас было в игре «Спроси себя»?; Что будете использовать и как?; С какими ощущениями заканчиваете игру?; Предложите изменения или дополнения правил игры.

Заключение

Игры хорошо себя показали при обучении тьюторству, также они способствуют установлению доверительных отношений и неожиданным открытиям, если соблюдать правила, приведенные выше.

Проведенные сессии, где использовались игры, подтверждают наши наблюдения, что интерактивное вопрошание поддерживает рефлексивное отношение к ситуации, позволяет различить в ситуации знакомое и неизвестное (понятное и непонятное) и наметить пути прояснения неизвестного.

Можно сколько угодно осваивать техники вопрошания, но пока не поменяется ценностное отношение к вопросу без всякой связи с ответом на него, то личностно-значимых вопросов получить не удастся, будет лишь их имитация. Игровой формат сессий интерактивного вопрошания позволяет решать эту задачу (выращивание ценностного отношения к вопросам) гораздо лучше.

Обнаруженный нами эффект наставничества без наставника обращает нас к современным исследованиям «сетей наставничества» [12], где, в частности, роль наставника может выполнять не только более опытный, но и примерно равный по своему опыту человек. Кроме того, важными аспектами «сетей наставничества» являются множественное наставничество (несколько наставников для одного Участника, несколько Участников у одного наставника) и специально организованная коммуникация между наставниками.

В. Розин указывает на то, что в его детско-юношеский период жизни наставничество осуществлялось через чтение соответствующей художественной литературы [8], а если посмотреть в далекое прошлое, то феномен наставничества без наставника (живого человека) является достаточно распространенным.

Уже сейчас разработки искусственного интеллекта (Далее — ИИ) позволяют не только давать ответы, но и ставить вопросы людям по интересующим их темам, используя сократический диалог. Важно, что появляются исследования (Массачусетский технологический институт), которые доказывают эффективность подобного обучения [17]. Не трудно предположить, что ИИ, который будет позволять заменить коммуникацию с наставником или тьютором, будет массово востребован, если

он (ИИ) обеспечит продуктивность при минимальных финансовых, временных и организационных затратах, в частности поможет человеку сформулировать запрос на самообразование или для коммуникации с живым наставником и тьютором. Серьезность в разработке ИИ-тьюторов проявляют мировые компании такие как Khanmigo от Khan Academy [15], Squirrel AI (Китай), Synthesis Tutor от DAPRA и др. Возможно, что эта статья еще не будет опубликована, когда в российские школы, пока в экспериментальном порядке, придет тьютор-репетитор [14].

Авторы выражают благодарность участникам, попробовавшим игры, особенно слушателям Летнего акселератора вопрошания, где были придуманы и новые вопросы, и новые правила.

Список источников:

Литература

1. Брюг Й., Лохер К. Инициатива в биографии. Путь к инспирации и обновлению в профессиональной жизни / Пер. с нидерл. Н. Федоровой. — М.: Evidentis, 2006. 308 с.
2. Данилова В. Л., Елизарова Е. М., Карастелев В. Е. Исследование результатов сессий интерактивного вопрошания // Интерактивное образование. 2020. № 2. С. 74–77.
3. Данилова В. Л., Карастелев В. Е., Елизарова Е. М. Вопрошание как метод современного наставничества // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2020. Т. 21. № 4. С. 16–26. DOI: 10.14529/ped200402.
4. Данилова В., Карастелев В., Розин В. Интерактивное вопрошание: как умение ставить собственные вопросы помогает развиваться — [б.м.]: Издательские решения, 2022. 282 с.
5. Кундера М. Невыносимая легкость бытия / Пер. с чеш. Н. Шульгиной. СПб: «Азбука-классика», 2009. 256 с.
6. Мачехина О. Н., Морозова Е. П. Реверсивное наставничество как проблема и перспективная образовательная технология // Известия Российской академии образования. — 2023. — №1(61). — С. 208–222. — DOI 10.51944/20738498_2023_1_208. — EDN WJNKKO.
7. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность... М.: Министерство просвещения РФ, 2019. 267 с.

8. Розин В. М. Смысл наставничества в дошкольном образовании / В. М. Розин // Известия Российской академии образования. — 2023. — № 2(62). — С. 35–48. — DOI 10.51944/20738498_2023_2_35. — EDN FCSXANB.
9. Розин В. М. — Условия мыслимости индивидуализации в культурно-средовой парадигме образования // Культура культуры [Электронный журнал] — 2023. — №3.
10. Сандерс М. Сила наставничества. Измени тех, кто изменит мир / Пер. с англ. — СПб.: Мирт, 2013. — 203 с.
11. Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике: Монография / Т. М. Ковалева, А. А. Теров, Э. В. Хачатрян [и др.]. — Москва: Московский городской педагогический университет, 2023. — 212 с. — EDN SXMFKK.
12. Min S. A review of the literature on enterprise mentoring: A perspective of social capital theory, Open Journal of Business and Management, 2020, vol. 8, no. 2.

Интернет-документы

13. Документы Межрегиональной тьюторской ассоциации. URL: <https://thetutor.ru/dokumenty/> (дата обращения: 21.09.23).
14. Комиссаров А. ИИ-тьютор для домашних работ с проработкой тем ФГОС. Видео выступление от 19.09.2023. URL: <https://youtu.be/OJGFQP5PnJA?si=zNpuUtVZDnp3tftH> (дата обращения: 21.09.2023).
15. Singer N. New A.I. Chatbot Tutors Could Upend Student Learning / The New York Times. June 8, 2023 [website]. Available at: <https://www.nytimes.com/2023/06/08/business/khan-ai-gpt-tutoring-bot.html> (accessed 21.09.2023).
16. The gap in North American corporate mentorship. Report on corporate mentorship. 2020 [website]. Available at: <https://www.togetherplatform.com/resources/corporate-mentorship-gap> (accessed 21.09.2023).
17. The Project: 'Don't tell me, ask me'. Massachusetts Institute of Technology [website]. Available at: https://www.media.mit.edu/projects/ask-me-don-t-tell-me/overview/?utm_campaign=168544384733&utm_medium=email&utm_source=mailganer (accessed 21.09.2023).

Тьютор в инклюзивном образовании — где искать поддержку?

Карпенкова Инна Вячеславна

Федеральный центр Инклюзивного образования
Московского психолого-педагогического университета,
ведущий аналитик,
кандидат социологических наук
г.Москва
innet_karp@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы ресурсного обеспечения и поддержки работы тьютора в инклюзивном образовании.

Ключевые слова: тьютор в инклюзивном образовании, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, поддержка работы тьютора.

Tutor in inclusive education — where to look for support?

Inna Vyacheslavna Karpenkova

Federal Center for Inclusive Education
Moscow Psychological and Pedagogical University,
lead analyst,
candidate of sociological sciences

Annotation. The article deals with the issues of resource provision and support for the work of a tutor in inclusive education.

Keywords: Tutor in inclusive education, pupils with disabilities, support of the tutor's work.

Инклюзивное образование показало свою эффективность, хотя у этой идеи есть и немало противников.

Но идея создания школы для всех всё же в гораздо большей степени соответствует гуманистическим ценностям, хотя и достаточно сложна в реализации, особенно, если специалисты её не разделяют. Инклюзивное образование в России начало развиваться примерно 20 лет назад. В настоящее время разработаны нормативные документы, которые в полной мере могут регулировать организацию инклюзивного образования. Тем не менее, школьная жизнь, различные образовательные ситуации требуют не столько нормативного регулирования, это лишь базовая основа, сколько профессиональной гибкости от любого специалиста, занятого в инклюзивной практике. При формальном подходе инклюзия порождает различные противоречия, в том числе:

- между требованием усвоения обучающимся с ОВЗ образовательной программы и его реальными возможностями. Как оценивать обучающегося с ОВЗ, если, даже, обучаясь по адаптированной образовательной программе, он её не усваивает? Это порождает растерянность учителей и сомнение в их собственном профессионализме.
- между достаточным вниманием учителя к обучающемуся с ОВЗ и к остальным детям класса.

Разрешить эти и подобные им противоречия призвана иная модель инклюзивного образования. К сожалению, пока ключевое понимание сути этой модели стало доступным очень малому количеству специалистов. В основе этой модели лежит принцип индивидуализации. Разбираясь в его содержании, педагог может задать очевидные вопросы — Как по одной и той же программе учить разных детей? Как одновременно по разным программам учить разных детей?

До тех пор, пока мы будем находиться в рамках классического понимания того, зачем ребёнок учится в школе, нам будет сложно преодолеть озвученные противоречия и решить возникающие вопросы. Но даже в недавнем и далёком прошлом и в настоящем есть примеры того, что российская школа всегда имела и имеет опыт успешного обучения на основе принципа индивидуализации. Это, в первую очередь — сельская малокомплектная школа. Это спортивные, частные школы. Это форма семейного образования. Это авторские школы педагогов-новаторов.

Обучение ребёнка с ОВЗ основано на тех же самых принципах, что и обучение любого другого ребёнка с ярко выраженными

потребностями. Только специалист должен обладать дополнительными знаниями в том, как проявляются особенности ребёнка, знать приёмы преодоления учебных трудностей.

Специфика тьюторского сопровождения обучающегося с ОВЗ заключается в том, что тьютор, по сути, помогает ребёнку выстроить связи между миром тех людей, которым выстраивание этих связей даётся легко и в достаточно быстром темпе, и миром ребёнка, которому, в силу определённых причин, эти связи выстроить не получается, либо они выстраиваются слишком долго. У тьютора инклюзивной школы есть все необходимые для этого возможности и инструменты — от нормативных, до методических. Но в настоящее время многие тьюторы, приходящие работать в инклюзию, сталкиваются с тем, что они сами не уверены в том, что обладают этими инструментами, а также с тем, что сталкиваются с незнанием и непониманием роли тьютора другими специалистами образовательной организации. Причины тому видятся следующими:

- крайне малое количество качественных курсов подготовки тьюторов для инклюзивного образования;
- тенденция многих специалистов образовательной системы (и проверяющих их работу вышестоящих организаций) выстроить свою работу чётко по нормативам и документам, как будто школа — это цех по производству продуктов питания или бытовой техники;
- «молодость» профессии тьютора по сравнению с другими педагогическими профессиями, порождающая противоречие между важностью возлагаемых на тьютора задач и отношением к тьютору как к носителю определённого функционала учителей, психологов и других специалистов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

Решением описанной ситуации в настоящее время может стать активное создание сообществ тьюторов инклюзивного образования, причём на всех уровнях — как на федеральном, региональном, муниципальном, так и на общественном.

Одной из ведущих по методологическому и практическому развитию модели инклюзивного образования и, в том числе, тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ, организаций в стране стал

Институт проблем инклюзивного образования (ИПИО) в Московском государственном психолого-педагогическом университете. С 2023 года Институт преобразован в Федеральный Центр инклюзивного образования (ФЦ ИО). Центр, как и ранее ИПИО, накопил и активно транслирует свой опыт работы, реализуя его через создание и выпуск методических пособий, выложенных на свой сайт в бесплатный доступ; организацию и проведение обучающих курсов по повышению квалификации специалистов и обучение студентов, проведение регулярных вебинаров; организацию и проведение конференций, посвящённых инклюзивному образованию, организации инклюзивной образовательной среды; организации и проведению Всероссийского конкурса «Лучшая Инклюзивная Школа» (ЛИШ), в котором принимают участие также дошкольные организации, организации летнего отдыха, СПО. В 2023 году начата работа по созданию «Горячей линии», позвонив на которую, можно получить ответы экспертов Центра на вопросы, касающиеся инклюзивного образования, в том числе и тьюторского сопровождения. Центр активно сотрудничает с различными центрами психолого-педагогического сопровождения на местах по всей стране. Поддержка тьюторов осуществляется как с помощью официальных ответов на вопросы, так и в неформальном общении специалистов на конференциях, вебинарах и в социальных сетях. Для двух выпусков магистратуры «Тьютор в инклюзивном образовании» её руководителем, преподавателем, ведущим научным сотрудником ФЦ ИО Е.В. Самосновой, созданы чаты, в которых участники могут обмениваться оперативной информацией, а также получить ответы на свои вопросы.

Появление тьюторов в инклюзивной организации стало возможным благодаря, в первую очередь, пионерам в области развития тьюторства в России — команде Межрегиональной тьюторской Ассоциации (МТА) под руководством Т.М.Ковалёвой. На сайте этой организации тьюторству в инклюзивном образовании посвящён отдельный раздел.

Ярким примером работы в области тьюторского сопровождения в региональной организации является работа Чувашского отделения Межрегиональной Тьюторской Ассоциации, возглавляемой Т.Н.Никулиной. Коллегами наработан большой практический и методический опыт, которым они активно делятся, в том числе, на конференциях, проводимых МТА и на секциях конференций, проводимых ФЦ ИО МГППУ.

Интересным и максимально практикоориентированным, быстро развивающимся стало сообщество, организованное в 2023 году тьютором ДООУ Мариной Мантлер, выпускницей магистратуры ИПИО МГППУ (магистерская программа «Тьюторское сопровождение в инклюзивном образовании» 2021-2022 гг.). В настоящее время она ведёт телеграмм-канал «Тьютор в инклюзии», объединяющий более 3500 специалистов по всей стране. В это сообщество входят как сами тьюторы, так и психологи, и учителя, и родители детей с ОВЗ, ставшие специалистами — получившие образование в области инклюзивного образования. Темы, обсуждаемые в сообществе, касаются, в основном, конкретных ситуаций, решением вопросов по организации обучения по тому или иному варианту АООП.

Одной из задач, требующих скорейшего решения, является задача создания информационно-профессиональной платформы по поиску и подбору тьюторов для сопровождения обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании — месту встречи родителей, чей ребёнок нуждается в тьюторском сопровождении, и специалистов. Поиск тьютора, чаще всего, ложится на плечи родителей. Либо школа даёт дополнительную нагрузку специалисту, имеющему другую подготовку, что нередко приводит к смешению функционала такого специалиста.

В целом, можно сказать, что тьютор в инклюзивной школе в настоящее время — это специалист, который может найти решение своего вопроса, на разных уровнях, было бы желание и понимание того, что только в конструктивном диалоге возможно преодоление всех проблем. А это — налаживание конструктивного диалога — целое искусство, и, отдельная тьюторская компетенция. Так как тьютор — это специалист сопровождения, который, безусловно, должен владеть искусством налаживания коммуникации. И тогда, он и сам обретёт поддержку тех, кто уже прошёл более длительный путь, и сам станет поддержкой для тех, кто только начинает постигать сферу образовательных пространств. Желаем каждому участнику этого непростого, но жизненно необходимого пути, найти своих наставников и активно развиваться в выбранном очень значимом направлении — инклюзивном образовании.

Список источников:

1. Карпенкова И.В. Анализ программ профессиональной подготовки тьюторов для инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования, 2022. Том 14. № 3. С. 78–96.
2. Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Карпенкова И.В., Кутелова Е.Н., Мельник Ю.В., Никулина Т.Г., Шеманов А.Ю. Профессиональная подготовка тьюторов, сопровождающих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Методические рекомендации для педагогических вузов и институтов развития образования — Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022 г.

О некоторых аспектах проектирования тьюторских услуг для вынужденных мигрантов

Каюмова Алина Римовна,
магистрант МГПУ
linakay13@gmail.com
Москва-Канада-Казахстан

Аннотация. В данной статье анализируются суть и виды миграции и рассматривается проблема недостаточности реализуемых средств помощи вынужденным международным мигрантам, а также предлагается проектирование тьюторских услуг для вынужденных мигрантов как одно из решений данной проблемы на примере украинских беженцев в Канаде.

Ключевые слова: беженец, виды миграции, вынужденная миграция интеграция мигрантов, мигрант, тьюторское сопровождение мигрантов, тьюторство в сфере миграции.

On Some Aspects of Designing Tutor Services for Forced Migrants

Kayumova Alina Rimovna,
Master's student of the
Moscow City Pedagogical University
linakay13@gmail.com
Moscow-Canada-Kazakhstan

Annotation. This article analyzes the essence and types of migration and considers the problem of insufficiency of implemented means of assistance to forced international migrants, and proposes the design of tutoring services for forced migrants as one of the solutions to this problem on the example of Ukrainian refugees in Canada.

Keywords: refugee, types of migration, forced migration, integration of migrants, migrant, tutoring of migrants, tutoring in the field of migration.

В современном мире миграция стала одной из самых актуальных и комплексных проблем, затрагивающих глобальное сообщество. Миграция охватывает разнообразные аспекты социальной, экономической и политической жизни. Страны, принимающие мигрантов, сталкиваются с вызовами интеграции, предоставления социальных услуг и обеспечения безопасности. Страны, из которых происходит отток населения, напротив, теряют трудовые ресурсы и интеллектуальный потенциал. Но наибольшее количество трудностей и проблем встает перед самим мигрантом, который вынужден преодолевать качественно новые препятствия в условиях незащищенности и с постоянным риском, в т.ч. для жизни и здоровья. Нарушение прав человека и унижение его достоинства, гуманитарные кризисы, которые сопутствуют процессу миграции, обуславливают высокую степень актуальности данной проблемы с точки зрения глобальных ценностей и стандартов.

Существует несколько классификаций миграции.

Первая классификационная характеристика — это географические или пространственные признаки. Главным критерием здесь является факт перемещения через административные или государственные границы, в зависимости от этого различают внутреннюю и внешнюю миграцию.

Также миграцию можно классифицировать по временному признаку: постоянная, временная, маятниковая и сезонная миграции. Постоянная (или долгосрочная) миграция относится к лицу, которое покидает страну более чем на один год. При выезде на срок от 3-х месяцев до одного года миграция считается временной. Маятниковая миграция — это регулярные поездки за пределы территории постоянного места жительства, связанные с работой или учебой. Сезонная миграция — это перемещение людей в определенное время года для определенных целей (сбор урожая или летние каникулы и т.д.).

Следующим классификационным признаком миграции можно выделить причинный признак. Например, это поиск рабочего места с более высоким заработком (трудовая миграция), получение образования (образовательная миграция), отдых, восстановление и укрепление здоровья (рекреационная миграция), также существуют политическая, экологическая и военная миграции.

Следующий признак классификации миграции — уровень организации, по которому выделяют организованную и самостоятельную миграцию. Организованная миграция осуществляется с помощью государства или общественных организаций. Самостоятельная же миграция осуществляется силами самих мигрантов.

Также можно классифицировать миграцию по способу вовлечения. Здесь выделяют вынужденную и добровольную миграции. При добровольной миграции люди покидают территорию, на которой они находятся, по собственной инициативе и в результате свободного выбора: в поисках более высокого уровня жизни, лучшего образования, возможностей и т.д. Это всё — так называемые факторы притяжения, т.е. человек едет в страну за конкретными благами. Вынужденную же миграцию обуславливают выталкивающие факторы: войны, стихийные бедствия, религиозное, политическое и этническое давление.

Шестой признак классификации — степень законности, разновидностями являются легальная и нелегальная миграции. [1]

Согласно статистике ООН, в последнее время наблюдается резкое увеличение количества вынужденных мигрантов в мире. Так, в 1990 — 2014 гг эта цифра находилась в среднем на отметке в 50 млн человек, затем стала стремительно расти. [2] В конце 2021 года более 89 млн человек по всему миру были вынуждены покинуть свои дома в результате конфликтов и преследований. Среди них было около 27,1 млн беженцев. [3]

По состоянию на конец 2022 года зафиксирован очередной рекорд, насчитывается более 108 млн вынужденных мигрантов (40% из них — дети). Это 1% всего населения земного шара. Из них — 35 млн имеют статус беженца. Ведущие страны исхода — Сирия, Украина, Афганистан (в совокупности 52% от всего количества вынужденных мигрантов в мире). [2]

Следует остановиться также на определении понятия «беженец». Организация Объединенных Наций определяет беженца как «любое лицо, которое в силу вполне обоснованных опасений стать жертвой преследований по признаку расы, вероисповедания, гражданства, принадлежности к определенной социальной группе или политических убеждений находится вне страны своей гражданской принадлежности и не может пользоваться защитой этой страны или не желает пользоваться такой защитой вследствие таких опасений». [4] Однако на практике невозможно определить реальное количество беженцев, поскольку официально получить

статус беженца очень тяжело, а наличие данного статуса значительно ограничивает права и возможности человека. Поэтому большое количество тех, кто де факто является беженцем, переезжают по иным программам и юридически имеют статус, например, трудовых мигрантов.

В работе автора планируется проектирование тьюторских услуг для вынужденных мигрантов из Украины в Канаде, Казахстане и/или других странах, куда устремились потоки мигрантов из РФ. С марта 2022 года по 19 августа 2023 года по специальной программе, разработанной для помощи населению Украины в период военного конфликта, в Канаду въехало более 175 000 украинцев [5], большинство из которых не планировали эмиграцию и являются вынужденными мигрантами, а де факто подавляющее большинство из них — беженцы.

В Канаде существует достаточно качественная программа помощи для данной категории населения. Она включает в себя различные финансовые пособия для семей с детьми и с низким уровнем доходов, бесплатные курсы английского языка, помощь с составлением резюме и поиском работы, материальную помощь в виде бесплатных продуктовых наборов, одежды, мебели и предметов первой необходимости. Однако практически все из перечисленных пунктов приучают человека к мышлению безынициативного потребителя благ — большое количество новоприбывших украинцев как бы идут по списку благотворительных организаций, как по маршрутному листу, и возлагают надежды на улучшение своего положения на внешние факторы: людей, места, знакомства. При этом теряется фокус на внутреннем состоянии, ресурсах, возможностях и стремлениях человека, он может только выбирать из того очень скудного перечня возможностей, которые видит перед глазами. Планируемая работа тьюторского сопровождения как раз призвана вернуть вынужденного мигранта в субъектную позицию относительно собственного будущего, развития себя в новых условиях. В таком случае человек сам ищет те сферы, те ресурсы, которые ему действительно нужны и представляют ценность. Таким образом, можно говорить о построении индивидуально-маршрута освоения новой страны и навигации в этом процессе.

Эта потребность вынужденных мигрантов во внутренней опоре, возможности осмысленного выбора и построения индивидуального маршрута развития в новой стране и отсутствие освоенных и применяемых ими способов осуществления этих запросов, а также специалистов,

способных работать в данном направлении, обуславливают проблему. Автор допускает, что если разработать и реализовать программу тьюторского сопровождения для вынужденных мигрантов, то в результате:

- вынужденные мигранты займут субъектную позицию в собственном развитии;
- вынужденные мигранты более осознанно выберут первую работу, их мотивация к работе будет выше;
- у вынужденных мигрантов будет сформирована культура осознанного выбора;
- адаптация пройдет успешнее, а психологическое состояние будет более стабильным.

Предполагаемый набор сценариев тьюторского сопровождения вынужденных мигрантов:

- средства индивидуализации, посвященные непосредственно поиску внутренних смыслов, ресурсов и опор;
- тьюторские средства, посвященные вопросам трудоустройства.

Нужно отметить, что в Канаде как в стране с высочайшим уровнем иммиграции выработаны давно устоявшиеся механизмы, на практике регулирующие правила рынка труда для новоприбывших. Когда с ними сталкивается неподготовленный человек, это может приводить к фрустрации, ощущению беспомощности и опять-таки занятию позиции жертвы. Так, без уже имеющегося опыта работы у канадского работодателя невозможно найти квалифицированную работу, да и неквалифицированную найти довольно сложно. Первая работа — это практически всегда «работа ради выживания» (существует термин «survival job»), низкооплачиваемая, физически тяжелая, не требующая специальных навыков и умений. При этом никакого значения не имеет образование и опыт работы человека за пределами Канады. Но зато в дальнейшем, когда мигрант несколько месяцев проведет на подобной работе, он становится «видимым» на рынке труда и уже может перейти к работе по специальности или в сфере своих интересов. Безусловно, проблемным моментом остается полноценное признание квалификации по ряду профессий, это часто настолько сложно, дорого и долго, что приходится оставлять предыдущую профессию. Однако в то же время открывается большое

количество новых возможностей для переквалификации, и если грамотно, осознанно подойти к данному вопросу, то можно в течение нескольких лет, а то и месяцев овладеть новой профессией (или «адаптировать» предыдущую для местного рынка труда) и стать востребованным специалистом.

Часто вынужденный мигрант, сталкиваясь в самом начале с этими особенностями трудоустройства в Канаде, делает вывод, что низкоквалифицированная тяжелая работа — единственное, на что он может рассчитывать. И даже по прошествии 2, 5, а то и 10 лет продолжает работать на той же должности, опасаясь перемен, потому что не видит перспектив и возможностей для собственного профессионального развития. Поэтому целесообразным кажется тьюторское сопровождение мигранта и разработка индивидуального маршрута развития в профессиональном плане в условиях новой страны.

- тьюторские средства, посвященные теме социокультурной адаптации. Несмотря на то, что в Канаде созданы хорошие условия для интеграции мигрантов в общество — существует большое количество открытых сообществ по интересам, культурных объединений и т.д., большинство новоприбывших замыкается в общине соотечественников. Так, благодаря большому количеству представителей украинской диаспоры можно легко найти украинскую церковь, украинский клуб культуры, кружки украинских народных ремесел для детей и т.д. Однако такой мозаичный мультикультурализм, когда представители разных народов живут своими общинами, может усложнять и затормаживать интеграцию мигрантов в общество. [6] Поэтому важно с помощью тьюторских инструментов помочь человеку определить персональные интересы и потребности и найти возможности самореализации и саморазвития с использованием всех возможных ресурсов мультикультурного общества, не отделяясь от него.

Таким образом, проблема миграции на сегодняшний день стоит очень остро и требует внимания не только на политическом уровне, но на всех уровнях глобальной организации жизнедеятельности человека. Решение этой проблемы, несомненно, требует международного сотрудничества, гуманного подхода и поиска долгосрочных стратегий для улучшения ситуации мигрантов по всему миру. Однако

в то же время необходимо расширять возможности помощи мигрантам, в первую очередь — вынужденным, на местах. Предоставление тьюторских услуг может стать одним из способов такой помощи.

Список источников:

1. Троянская М.А. Миграция населения: понятие, виды и значение для территорий. Azimuth of Scientific Research: Economics and Administration. 2021. Т. 10. № 2(35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/migratsiya-naseleniya-ponyatie-vidy-i-znachenie-dlya-territoriy> (дата обращения: 11.09.2023)
2. Управление Верховного комиссара ООН по делам беженцев. Статистика, декабрь 2022 г. URL: <https://www.unhcr.org/ru/stats> (дата обращения: 11.09.2023)
3. Официальный сайт ООН. URL: <https://www.un.org/ru/global-issues/refugees> (дата обращения: 11.09.2023)
4. Конвенция ООН о статусе беженцев от 28 июля 1951 г. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/refugees.shtml (дата обращения: 11.09.2023)
5. Официальный сайт Иммиграционной службы Канады (Immigration, Refugees and Citizenship Canada). URL: <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/immigrate-canada/ukraine-measures/key-figures.html> (дата обращения: 12.09.2023)
6. Теров А.А. В сборнике: Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании. Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (XXVII Всероссийской научно-практической конференции). Москва, 2022. С. 88–95.
7. Звирко М.В. Социологические подходы в изучении миграционных процессов: недостаточность интеграционного потенциала мультикультурализма // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskie-podhody-v-izuchenii-migratsionnyh-protsessov-nedostatochnost-integratsionnogo-potentsiala-multikulturalizma> (дата обращения: 12.09.2023).

Развитие критического мышления и наставничество: геймификация изучения иностранного языка

Кищенко Антон Владимирович

магистр (аспирант) 1 курса ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва
anton_kist@mail.ru

Научный руководитель:

Хачатрян Эля Ванушевна

старший научный сотрудник лаборатории
индивидуализации непрерывного образования и тьюторства,
доцент Дирекции образовательных программ ГАОУ ВО МГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент
elialogos@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме использования педагогической технологии геймификации как способа развития критического мышления в наставничестве при обучении иностранному языку. Автором были рассмотрены преимущества и недостатки данной технологии, приведены примеры образовательных игр, которые можно проводить на уроках английского языка.

Ключевые слова: наставничество, креативное мышление, геймификация, педагогическая технология, обучение иностранному языку.

Development of critical thinking and mentoring: gamification of foreign language learning

Kischenko Anton Vladimirovich

Master (postgraduate student) of the 1 course
of the Moscow City University, Moscow

Scientific supervisor:

Khachatryan Elya Vanushevna

Senior researcher of the Laboratory of Individualization
of Continuing Education and Tutoring, Associate Professor of the
Directorate of Educational Programs of the Moscow City University,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Annotation. *The article focuses on using gamification technology in order to develop critical thinking in tutorship during learning foreign language. The advantages and disadvantages of this technology were reviewed. There were given examples of educational games that can be used at English lessons.*

Keywords: Tutorship, critical thinking, gamification, pedagogical technology, education, language learning.

Мир стремительно меняется. Благодаря техническому прогрессу на рынке труда появляются новые профессии, в то время, как другие постепенно исчезают. Производство продуктов модернизируется, сфера услуг меняется под обновившиеся запросы общества, в образовании используются все более современные технологии и методы, вынуждающие педагогов повышать квалификацию. Медицина приспособливается к лечению новых болезней. Государственные органы утверждают новые законы. В быстро меняющемся мире и современном обществе человеку сложно определиться со сферой, в которой он хочет получить знания и развивать навыки. Согласно концепции непрерывного образования, сегодня человек всегда может сменить вектор своего развития. Однако многообразие предложений на рынке образовательных услуг может запутать его и затруднить процесс выстраивания индивидуальной образовательной траектории. В связи с этим растет спрос на наставничество, как средство для самоопределения и саморазвития. Как считает Л. Рай, изучавший тьюторство как процесс передачи навыков от руководства подчиненным, наставничество является самым важным и успешным методом развития человека [6].

Одним из актуальных педагогических направлений в образовании и наставничестве является развитие критического мышления. В современных реалиях интернет открывает доступ к слишком большому

объему информации, которая может значительно повлиять на жизнь подрастающего поколения. Умение критически мыслить необходимо, чтобы научиться отличать надежную и точную информации от сомнительной и сфабрикованной. Также критическое мышление может помочь учащимся принимать верные на их жизненном пути решения. Несколько веков назад в обществе было принято, что человек будет заниматься именно той деятельностью, которая связана с его классом или сословием. В современном мире учащиеся имеют колоссальное количество возможностей для самоопределения и самореализации, поэтому умение делать правильный выбор является крайне важной составляющей при проектировании индивидуальной образовательной траектории.

Проблему развития критического мышления изучали следующие выдающиеся ученые: Л.С. Выготский, Джон Дьюи, Жан Пиаже, Дайана Халперн и другие, которые рассматривали определение «критического мышления» по-разному. Например, Л.С. Выготский полагает, что теория осмысленного обучения является основополагающим звеном технологии развития критического мышления. Ученый утверждает: «... всякое размышление есть результат внутреннего спора, так, как если бы человек повторял по отношению к себе те формы и способы поведения, которые он применял раньше к другим» [2, С. 218]. С точки зрения зарубежной психологии, американский психолог Дайана Халперн определила критическое мышление как совокупность когнитивных приемов, стратегий и техник, используемых человеком. В научном труде «Психология критического мышления» она полагает, что именно данные составляющие технологии развития критического мышления помогают добиваться желаемых результатов [7].

С точки зрения наставничества, технология развития критического мышления — одна из наиболее доступных и актуальных педагогических технологий, так как она сочетает в себе характеристики технологии открытого образования и позволяет наставнику обучать подопечного любого возраста [8]. Поэтому при работе с учащимися необходимо учитывать их возрастные психофизиологические особенности. Например, наставник в работе с детьми младшего школьного возраста может применять совершенно разные педагогические методы и приемы, которые будут отличаться при обучении подростков. При обучении иностранным языкам в 3 классе учащиеся

с энтузиазмом будут играть в «Крокодила» при отработке новых лексических единиц, нежели учащиеся 8–9 классов. В то время как для более взрослых учащихся такие педагогические технологии как дебаты или мозговой штурм окажутся предпочтительнее учебных игр.

Стоит отметить, что наставничество на уроках иностранного языка является крайне сложным процессом. Концентрируясь на отдельных педагогических технологиях, тьютору также необходимо учитывать не только психофизиологические особенности учащегося, но и его уровень владения иностранным языком, предпочтения и интересы при составлении адаптированных программ. Например, развитие критического мышления учащегося с применением текстов, по интересующей его тематике, помогут пробудить в нем познавательный интерес и повысят мотивацию к обучению. Благодаря этому возрастает вероятность того, что к концу учебного занятия учащийся выполнит цели и задачи и достигнет результатов, планируемых наставником при составлении технологической карты урока.

При обучении иностранному языку благоприятное воздействие наставничества связано со множеством факторов. Например, непосредственная передача опыта от наставника подопечному. Наставник в процессе передачи знаний может поделиться жизненным опытом и на конкретном примере придать эмоциональный окрас изучаемому материалу, что поможет обучающемуся при дальнейшем запоминании с помощью ассоциаций. Метод ассоциаций предполагает привязывание новых знаний к уже известной информации. Следующим фактором являются доверительные отношения участников образовательного процесса. На уроках иностранного языка наставнику важно узнать увлечения учащегося, так как именно с помощью этой информации он сможет заинтересовать подопечного. Не каждый учащийся сможет сразу раскрыть круг своих интересов новому человеку в своем окружении, именно поэтому наставнику следует наладить коммуникацию с подопечным и выстроить доверительные отношения. Также ключевым фактором являются взаимообогащающие отношения, выгодные всем участникам наставничества. Образование — это двусторонний процесс. Ответственность за результаты наставнической деятельности лежит как на тьюторе, так и на подопечном. В рамках концепции непрерывного образования стоит отметить, что часто

наставники тоже могут почерпнуть полезную информацию или опыт при взаимодействии с подопечным. Поэтому лишь при взаимообогащающих отношениях наставническая деятельность поможет как подопечному, так и тьютору добиться высоких результатов, в том числе и при развитии критического мышления.

Одной из педагогических технологий, которая предоставляет возможность для развития критического мышления на уроках иностранного языка, является геймификация. Использование игровых технологий может послужить средством развития критического мышления. Понятие «геймификация» (gamification) появилось относительно недавно. Его впервые использовал американский программист Ник Пеллинг в 2002 году применительно к корпоративному обучению. На сегодняшний день, помимо образования, технология геймификации применяется во многих сферах профессиональной деятельности: бизнесе, в сфере управления персоналом, здравоохранении. Ее основной принцип заключается в применении игровых форм взаимодействия в неигровой деятельности [1].

В педагогике существует множество подходов к определению понятия «геймификация». Рассмотрим некоторые из них. Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко трактуют данный термин как «использование игровых технологий в образовательном процессе» [3, с. 69]. По мнению Н. Титовой, «геймификация подразумевает использование некоторых элементов игры для осуществления профессиональных, но не развлекательных целей» [4, с 60].

Е.И. Пассов, в своей книге «Урок иностранного языка в школе» считает, что: «Игра — мощный стимул к овладению иностранным языком и эффективный прием в арсенале преподавателя иностранного языка, универсальное средство, помогающее учителю иностранного языка превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательное и любимое учащимися занятие». [5, С.38]

Особенностью применения технологии развития критического мышления является то, что ее можно использовать с учащимися любого возраста. Это позволяет применять геймификацию на разных уровнях образования (дошкольном, основном, высшем и т.д.). Важно отметить, что внедрение данной технологии требует учета таких общедидактических принципов, как целеполагание, системность,

доступность. Основной сложностью для наставника является подбор учебной игры в соответствии с целями, задачами, содержанием и планируемыми результатами урока, возрастными особенностями, образовательными потребностями, предпочтениями и интересами подопечных. Зачастую наставник довольно долгое время ищет, либо разрабатывает игру, подходящую под все или большинство перечисленных требований. Тем не менее, технический прогресс позволил оптимизировать процессы подготовки и проведения урока.

В современных реалиях геймификация в обучении тесно связана с использованием цифровых технологий. Например, в работе с 7 классами нами была использована игра «Кто хочет стать миллионером». Учащиеся сначала внимательно читали текст, посвященный заповедникам в России, а затем на компьютере включалась презентация в стилистике телевизионной передачи. Вместо привычных для учащихся заданий по контролю понимания содержания текста им было предложено ответить на вопросы в игровой форме. Как и в настоящей игре вопросы ранжировались по уровню сложности в соответствии с суммой выигрыша — чем выше сумма, тем сложнее вопрос. Учитель спрашивал учащихся фронтально, а ученики работали сообща в команде. На момент начала игры текста перед глазами учащихся уже не было, поэтому они опирались на понимание содержания текста, память, логику и языковую догадку. Так как учащихся было от 10 до 12 человек, то и ответ засчитывался лишь при коллегиальном голосовании. Учащиеся сами переводили вопрос, рассуждали над вариантами ответа и вместе решали, какой им нужно выбрать. Благодаря умению критически мыслить ученики в большинстве случаев выбирали правильные ответы, выдвигая собственные аргументы в пользу одного из вариантов и анализируя мнения, идеи одноклассников.

Среди трех 7 классов, два успешно прошли игру, ответив на все вопросы, и лишь одна группа детей не справилась, ошибившись на финальном этапе викторины. Это может быть связано с тем, что в двух классах некоторые учащиеся проявили лидерские качества, убедив одноклассников проголосовать за определенный вариант ответа, в то время как в проигравшей группе мнения учащихся часто различались, и они не могли достичь компромисса.

Таким образом, наставничество открывает множество возможностей для развития критического мышления в рамках изучения иностранного языка. Более того, геймификация может послужить подходящим средством для ее реализации.

Список источников

1. Варенина Л.П. Геймификация в образовании // ИСОМ. 2014. №6-2. С. 37-41.
2. Выготский Л.С. Вопросы психологии. Собрание сочинений в 6 томах. М.: Академия, 2005. Том 1. 218 с.
3. Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. №3 (68). С. 69-70.
4. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ. 2015. №9 (162). С. 60-66.
5. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. — М., 1991. — 223с.
6. Рай, Л. Развитие навыков эффективного общения /Л. Рай. — М. — Питер, 2002. -284 с.
7. Халперн Д. Психология критического мышления / Халперн Д. — СПб: — Питер, 2000. — 512 с.
8. Хачатрян Э.В. Технология развития критического мышления в создании условий индивидуализации обучающегося // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность. Материалы XII Международной научно-практической конференции (XXIV Всероссийской научно-практической конференции) 29-30 октября 2019 г. / Научные редакторы: Т.М. Ковалева, А.А. Теров, Москва, ООО «Издательство Ресурс», 2019. — 512 с. С. 136-143.

**Тьюторское сопровождение обучающихся педагогического
класса-участников муниципального конкурса «Учитель года»
в подноминации «Перспектива»**

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

Тютин Гүлсина Гелусовна,
МАОУ СОШ №11 города Березники Пермского края
советник директора по воспитанию
и связи с общественными детскими объединениями,
кандидат педагогических наук,
Пермский государственный
национальный исследовательский университет
основная образовательная программа
«Педагогическое образование»,
направленность «Тьюторство в образовании
и педагогический фриланс»
магистрант
gg4t@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности практики тьюторского сопровождения обучающихся педагогического класса в муниципальном конкурсе «Учитель года» в подноминации «Перспектива». Опыт профессиональной пробы в сочетании с ситуацией конкурса стимулирует интерес обучающегося к профессии учителя и его профессиональное саморазвитие. В конкурсном мероприятии тьютор выступает в роли наставника, который имеет опыт педагогической деятельности и, желательно, — опыт участия в конкурсном движении. При этом, именно тьюторская позиция наставника способствует профессиональному самоопределению старшеклассника.

Ключевые слова: Тьюторское сопровождение обучающихся педагогического класса, конкурс «Учитель года», подноминация «Перспектива».

**Tutor support for teaching class students participating
in the municipal competition «Teacher of the Year»
in the «Perspective» subcategory**

Kosolapova Larisa Alexandrovna,
Perm State University
Head of the Department of Pedagogy
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Perm
la_kossolapova@list.ru

Tyutina Gulsina Gelusovna,
Secondary school No. 11, cities of Berezniki, Perm region
Advisor to the Director of Education
and connections with public children's associations,
candidate of pedagogical sciences,
Perm State University
main educational program «Pedagogical Education»,
focus «Tutoring in education and pedagogical freelance»
master's student
gg4t@yandex.ru

Annotation. The features of the practice of tutor support for teaching class students in the municipal competition «Teacher of the Year» in the «Perspective» subcategory are considered. The experience of a professional test in combination with a competition situation stimulates the student's interest in the teaching profession and his professional self-development. In a competitive event, the tutor acts as a mentor who has experience in teaching and, preferably, experience in participating in the competitive movement. At the same time, it is the mentor's tutor position that contributes to the professional self-determination of a high school student.

Keywords: Tutor support for teaching class students, «Teacher of the Year» competition, «Perspective» sub-nomination.

Расположенная в спальном микрорайоне города Березники школа № 11 обладает всеми типичными признаками аналогичных школ.

В образовательном учреждении работает высокопрофессиональный коллектив, однако, актуальной является задача привлечения молодых кадров, популяризация профессии «учитель» среди учащихся.

В течение последних 2 лет на базе учреждения реализуется система действий, связанная с ориентацией учащихся на профессию «учитель»: организация «педагогического класса» и ведение тьюторского сопровождения учащихся.

В 2022 году была реализована практика: *тьюторское сопровождение обучающихся педагогического класса в муниципальном конкурсе «Учитель года» в подноминации «Перспектива»*.

Мы разделяем позицию ученых, рассматривающих сущность профессионального самоопределения через поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также — нахождение смысла в самом процессе самоопределения [3]. Одним из способов содействия профессиональному самоопределению в ходе образовательного процесса в контексте предпрофильной подготовки является разработка и внедрение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Индивидуализация — это процесс, при котором активным в выборе содержания своего образования становится сам ребенок. Тьютор или педагог с тьюторской компетентностью осуществляет сопровождение каждого школьника в процессе формирования им своей индивидуальной образовательной программы [1].

В основу практики тьюторского сопровождения обучающихся педагогического класса в муниципальном конкурсе «Учитель года» в подноминации «Перспектива» положены подходы: *гуманистический* (А.Г.Маслоу, Ш.А.Амонашвили) — развитие личности через самоактуализацию; *антропологический* (К.Д. Ушинский) *учитываем* особенности человека во всех их проявлениях); *культурно-средовой* (М.В.Розин, Т.М.Ковалева) — среда стимулирует саморазвитие личности.

При реализации практики ведущая роль отведена педагогическим технологиям:

- «игровая» — участие в творческом конкурсе;
- «педагогическая проба» профессиональное самоопределение (создание визитки, выбор учебной дисциплины, класса), разработка и проведение урока/классного часа.
- Конкурсу, как и большинству игр, присущи четыре главные черты (по С.А.Шмакову [4]):
- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию участника, не только ради результата, но и ради удовольствия от самого процесса деятельности;
- творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональное напряжение»);
- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

Профессиональная проба форма воспитательной работы, активно используемая с целью профессионального самоопределения выступает системообразующим фактором формирования готовности школьников к выбору профессии и направления получения образования. Она интегрирует знания школьника о мире профессий данной сферы, психологических особенностях деятельности профессионала и практическую проверку собственных индивидуально-психологических качеств, отношения к сфере профессиональной деятельности [2].

Отличительной чертой описываемой практики является то, что она реализуется на муниципальном уровне. В рамках школы обучающиеся педкласса ограничены в выборе ресурсов собственного развития, форм, видов и способов деятельности. Проба в рамках конкурса позволяет тьюторанту погрузиться в новую социально-образовательную среду и раскрыть свой потенциал.

В 2022-2023 учебном году организаторы конкурса «Учитель года» города Березники проявили смелость, инновацию и создали новую подноминацию «Перспектива» для обучающихся педагогического класса и тех, кто собирается поступать в педагогический вуз.

Цель конкурса: повышение имиджа педагогической профессии, выявление и поддержка талантливых педагогических работников системы образования, содействие их профессиональному росту, распространению передового педагогического опыта.

Цель конкурса в подноминании «Перспектива» — способствовать профессиональному самоопределению обучающихся педагогического класса.

Цель тьюторского сопровождения обучающихся педагогического класса в подноминании «Перспектива» конкурса «Учитель года» — помочь воспользоваться ситуацией конкурса для разработки и реализации индивидуального образовательного проекта, обеспечивающего раскрытие педагогических способностей тьюторантов и достижения своего лучшего на данный момент результата в педагогической деятельности.

Организаторами представляемой практики явилась группа педагогов МАОУ СОШ №11: с тьюторской позицией 2 человека, в позиции «учитель» (без тьюторской позиции) 6 человек; 5 педагогов имеют высшую квалификационную категорию, 3 педагога — первую квалификационную категорию.

Возраст тьюторантов — 16-18 лет, это 11 учащихся 10-11-х классов. Из 19 обучающихся педагогического класса в конкурсе приняли участие 8 человек, что составило 42%.

В конкурсном мероприятии тьютор выступал в роли наставника, который имеет опыт педагогической деятельности и, желательно, — опыт участия в конкурсном движении, что помогает поддержать интерес обучающегося к профессии учителя и развить его в новом качестве.

В представляемой тьюторской практике выделяем 5 этапов: подготовительный, проектировочный, заочный, конкурсный, и рефлексивный.

На подготовительном этапе идёт ознакомление тьюторантов с формой конкурсного мероприятия. На данном этапе тьютор может представить свой опыт участия в аналогичных конкурсах, возможны встречи с «взрослыми» участниками конкурса. Фиксируется запрос тьюторантов на конкурсное мероприятие и осуществляется его запуск. Продолжительность этого этапа до 1 месяца.

Во время проектировочного этапа тьюторант создаёт индивидуальный образовательный маршрут, отправляет документы на конкурс. Тьютор выстраивает ресурсную среду и решает организационные вопросы. Продолжительность этапа — 2-3 недели.

На репетиционном этапе идёт создание визитки, репетиция открытого урока тьюторанта. Продолжительность — 1 неделя.

На конкурсном этапе тьюторант проводит открытый урок, участвует в командной работе, решает педагогические задачи. Продолжительность этапа — месяц (3 дня с перерывом на 1 неделю). Конкурсный этап завершается торжественной церемонией награждения участников конкурса.

Во время рефлексивного этапа осуществляется осмысление собственной деятельности тьютором и тьюторантом и выстраиваются перспективы дальнейшего движения. Продолжительность этапа — до 1 недели.

Была спроектирована образовательная среда, которая обладала такими признаками как *вариативность, избыточность, открытость, провокативность*.

Вариативность проявлялась в том, чтобы у тьюторанта был реальный выбор: ресурсов, способа деятельности, формы работы и т.д.

Избыточность заключалась в том, чтобы у тьюторанта была возможность использования ресурсов не только собственного образовательного учреждения, но и других организаций и источников.

Открытость подразумевала возможность тьюторанта видеть и влиять на появление новых ресурсов. В такой среде проявляется субъектная позиция тьюторанта, когда он становится равноправным участником образовательного события и управляет собственным образованием.

Необходимость реагировать на нестандартные ситуации, возникающие в педагогической деятельности, а также необходимость действовать в условиях постоянного критериального оценивания этой профессиональной деятельности обуславливает такую характеристику как *провокативность* среды. В связи с последним упомянутым признаком среду нельзя считать неструктурированной, однако наличие четырех признаков социально-образовательной среды позволяет считать её адекватной процессам самоопределения и индивидуализации.

По итогам конкурса тьюторанты: умеют делать осознанный выбор ресурсов, способов деятельности под свою образовательную задачу; самостоятельно выстраивают индивидуальный образовательный маршрут; могут вступать в коммуникацию с разными субъектами

конкурсного мероприятия; умеют анализировать собственную деятельность; могут определять и ставить перед собой новые учебные и познавательные задачи.

Отметим, что в случае доминирования тьюторской позиции у наставника юный конкурсант не терял воодушевления, отмечал мощный шаг в своем профессиональном развитии, тогда как при авторитарной позиции наставника (имеющего огромное желание помочь будущему педагогу) были зафиксированы нервные срывы, разочарование в конкурсе и профессии.

Практика также обеспечила проведение анализа деятельности тьюторов по организации образовательного процесса, корректировку инструментов тьюторской деятельности (Дневники тьютора и тьюторанта), стимулировала процессы обобщения и трансляции опыта.

Список литературы:

1. Ковалёва Т.М. Лекция об индивидуализации [Эл. ресурс] — URL: <https://yandex.ru/search/?lr=50&clid=40316&msid=1507447552.62542.22885.27085&text>
2. Организационные аспекты тьюторской деятельности: пособие слушателя курсов повышения квалификации по программе «Тьюторство в современном инновационном образовании». / Сост.: Л.А. Гутерман, Е.В. Моргуль. ПИ ЮФУ, 2009. 69 с.
3. Пряхников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика:: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений, обучающихся по направлению «Психология» и психологическим специальностям. — М.: «Академия», 2008. — 318 с.
4. Шмаков С. А Игры учащихся-феномен культуры. — М.: Новая шк., 1994. — 238 с.

Тьюторское сопровождение проектной деятельности как фактор развития надпрофессиональных компетенций обучающихся в цифровой среде

Кутняков Виктор Петрович,
Московский городской педагогический университет,
аспирант Института непрерывного образования
г. Москва
kutnyakov.v.p@gmail.com

Аннотация. Статья рассматривает влияние образовательной среды, создаваемой в цифровом пространстве, на успешность самореализации обучающихся. Подчеркивается роль проектной деятельности в развитии как профессиональных компетенций, так и soft skills. Особое внимание уделяется привлечению тьюторов для сопровождения учащихся и смещению фокуса с профессиональной составляющей на личностное развитие студентов для формирования субъектной позиции обучающихся.

Ключевые слова: тьютор, проектная деятельность, непрерывное образование, цифровая среда, надпрофессиональные компетенции, субъектность.

Tutor support of project activities as a factor in the development of supra-professional competencies of students in the digital environment

Viktor Petrovich Kutnyakov
Moscow City University,
postgraduate student of the Institute of Continuing Education
Moscow
kutnyakov.v.p@gmail.com

Annotation. The article examines the influence of the educational environment created in the digital space on the success of self-realization of students. The role of project activity in the development of both professional competencies and soft skills

is emphasized. Pays special attention to attracting tutors to accompany students and shifting the focus from the professional component to the personal development of students to form the subjective position of students.

Keywords: Tutor, project activity, continuing education, digital environment, soft skills, subjectivity.

В современном российском обществе основное и среднее общее образование рассматриваются как этапы подготовки к дальнейшему обучению в профессиональных образовательных организациях, завершение которых должно гарантировать успешную самореализацию человека. Исследование Института образования ВШЭ, доказывает наличие как минимум девяти существующих карьерно-образовательных траекторий, с разным сроком реальной реализации и успешности обучающихся. На указанные траектории влияет место проживания, успеваемость, социально-экономический статус семьи, выбранная специальность обучения, когнитивные способности обучающихся [7].

Ответственность за приобретение определенных компетенций, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте, и успешность бывших школьников перекладывается, как родителями обучающихся, так и самим обучающимися на преподавателей. Субъектная позиция в данном случае не является востребованной в модели поведения российских учащихся на первых этапах становления и развития личности [3]. Возможности, заложенные авторами ФГОС, используются не в полной мере самими обучающимися, в первую очередь, из-за выбора преподавателем наименее ресурсно-затратных методов работы на уроках в школе и занятиях в университете, связанных преимущественно с репродуктивным типом заданий и лекционным форматом взаимодействия. Таким образом не формируется эффективная образовательная среда, в рамках которой студент может использовать доступные ему образовательные ресурсы, создается накопительный эффект нереализованного потенциала идей, заложенных в государственный стандарт.

С другой стороны, интенсивное пополнение цифровой среды со временем создает у учащихся потребность в устранении образовательных дефицитов, осознаваемую или неосознанную, что в свою

очередь формирует запрос к концепции и содержанию непрерывного образования уже во взрослом возрасте. Так, развитие потенциала человека, особенно после пандемии коронавируса в 2020 году, все чаще связывается с применением цифровых образовательных технологий, которые позволяют гибко адаптировать качество образования под текущие задачи учащегося и личностный рост. В этом аспекте онлайн обучение имеет уникальность относительно других форматов взаимодействия, так как учебная информация создается систематически, целенаправленно и совместными усилиями всех участников образовательного процесса, основываясь на валидации опыта субъектов. Рост рынка онлайн-образования за 2022 год составил 18% относительно предыдущего периода [8], сохраняющийся тренд также свидетельствует о повышении спроса на обучение в онлайн формате.

Одним из ключевых методов работы, в том числе в онлайн образовании, стал метод проектов или проектная деятельность, часто сопровождаемая опытным наставником, который предоставляет обратную связь участнику онлайн-курса по выполненной проектной работе и принимает продукт этой работы в качестве задания курса. Следует отметить, что проекты в данном случае часто ассоциируют с развитием профессиональных компетенций, при этом не оценивается вклад в развитие надпрофессиональной составляющей, которая также является важным элементом развития личности и которая, например, иногда играет ключевую роль при принятии решения о найме сопоставимых по профессиональным навыкам кандидатов. В предложенной логике работы действует именно наставник, связанный с производственным контуром образовательной деятельности. Привлечение тьютора к данной работе смещает фокус с профессиональной составляющей на надпрофессиональную, ориентируясь не на продукт, а на субъект деятельности, т. е. на личность учащегося.

В процессе понимания сущности метода проектов необходимо видеть более широкие потенциальные образовательные результаты. Д.Б. Эльконин отмечал: «...Если верно, что учебная деятельность есть деятельность, в которой предметом изменения является сам субъект, т.е. сам обучающийся, то становление учебной деятельности не может быть ничем иным, как только становлением каких-то сторон самосознания, самооценки — каких-то этапов «самовоспитания». Поэтому

гипотетически можно утверждать, что уровень сформулированности учебной деятельности должен прямо коррелировать с уровнем развития личности. *То, что мы до сих пор не уловили этой закономерной связи, — наша ошибка, вернее, недосмотр»* [1, с. 306] (курсив авт.). Соответственно, результатом учебной деятельности, частью которой является проект, станут не только составляющие материального мира: бизнес-план, презентация или макет здания, а изменения и результаты в субъекте образовательного процесса, т.е. в самом обучающемся.

Один из основоположников метода проектов, американский педагог Джон Дьюи также писал, что образование является для взрослых «одновременно правом и общественным благом, к которому все должны иметь доступ, но в котором все одинаково обязаны участвовать — в интересах построения и поддержания демократии» [4]. Положение о наличии как прав, так и обязанностей у взрослого человека относительно образования демонстрирует приверженность к ответственной позиции — субъектности обучающегося в образовательном процессе и возможности влиять как на собственную траекторию профессионального развития, используя доступные ресурсы среды, так и совершенствовать soft skills, необходимые для принятия решений, планирования работы и постановки целей в процессе жизненного выбора.

Позиция тьютора является определяющей для развития надпрофессиональных компетентностей, т. к. именно тьютор может выявить индивидуальные особенности, интересы, способности, проблемы и затруднения в процессе участия обучающихся в проектной деятельности. Тьютор способен организовать сопровождение реализации индивидуальных проектов, организовать педагогическую поддержку рефлексии обучающимися результатов проектной деятельности. Организованный процесс рефлексии, рассматриваемый в контексте soft skills, приобретает особую важность как процесс присвоения приобретенного опыта, его осмысления после произведенных действий, т. к. повторное применение надпрофессиональных компетенций может быть затруднено в условиях отсутствия рефлексивной работы человека. Способность обучающегося осмыслить собственную деятельность становится первым шагом к формированию субъектности [5].

Тьюторское сопровождение в контексте развития субъектной позиции в цифровой среде ориентирует обучающегося в первую очередь

на собственные потребности, т. е. осознанные желания и возможности среды, создавая определенное пространство для реализации творческого потенциала учащегося. Это суждение находится в оппозиции относительно восприятия проектной деятельности и проектного мышления как способов решения регулярно возникающих проблем, как в жизни, так и в процессе образования. Соответственно выстраивается иное взаимодействие с окружением в ситуации, когда нет необходимости «защищаться» и образовывать «временные союзы» для решения возникающих проблем, но при этом есть возможность выстраивать длительные отношения для самореализации в создаваемой тьютором среде.

Можно выделить некоторые преимущества интеграции тьюторского сопровождения в процесс онлайн-образования. Тьютор, во-первых, является носителем проектного мышления, т. к. сам проектирует программу работы с обучающимся и способен воспроизвести этапы и методы работы над проектом. Во-вторых, создает безопасную среду для самоактуализации и самореализации учащего в цифровом мире. В-третьих, помогает развивать целый комплекс как надпрофессиональных компетенций, так и личностных качеств, связанных с организованностью, ответственностью, умением ставить цели и планировать свою деятельность, предлагать и оценивать идеи решения проблем.

Важно также отметить противоречие, которое возникает при рассмотрении проблемы непрерывности образования. С одной стороны, основным мотивом взрослых участия в непрерывном образовании в странах ОЭСР является потребность, связанная с работой [10]. Профессиональные мотивы являются ключевыми для участия в непрерывном образовании также и для большинства россиян, которые чаще всего идут учиться, чтобы сохранять актуальность знаний в своей профессиональной области [2]. С другой стороны, сами работодатели отмечают, что наиболее востребованными для их сотрудников являются навыки, которые исследователи условно объединили в концепцию 4К: креативность, критическое мышление, коммуникация и кооперация [6].

Таким образом, можно предположить, что рост спроса на онлайн образование в ближайшее время приведет к увеличению доли взрослых, обучающихся, преимущественно на программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, основной целью, которых является повышение конкурентоспособности на рынке труда. При этом

перспективным объектом исследования и дискуссий остается аспект развития надпрофессиональных компетенций в рамках обозначенных курсов, вопросы об эффективности применения метода проектов в онлайн образовании, системе оценки soft skills и результативности тьюторского сопровождения проектной деятельности для выстраивания дальнейшего развития субъектности обучающихся.

Список источников:

Литература

1. Асмолов А. Г. Оптика Просвещения: социокультурные перспективы. — М.: Просвещение, 2015. — 447 с.
2. Бондаренко Н. В. Становление в России непрерывного образования: анализ на основе результатов общероссийских опросов взрослого населения страны // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2017. № 5 (104). — 28 с.
3. Дулинец Т. Г. Становление субъектной позиции учащихся в учебном процессе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Дулинец Т. Г.; [Место защиты: Красноярск. гос. пед. ун-т]. — Красноярск, 2005. — 24 с.
4. Дьюи Дж. От ребёнка — к миру, от мира — к ребёнку: сборник статей. — М.: Карапуз, 2009. — 352 с.
5. Ковалева, Т. М. Тьюторство как антропопрактика / Т. М. Ковалева // Человек.RU. — 2016. — № 11. — С. 71-81.
6. Фадель Ч. Четырёхмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / Ч. Фадель, М. Бялик, Б. Трилинг. — М.: Издательская группа «Точка», 2018. — 240 с.

Интернет-документы

7. Путь «школа → вуз → работа» уже не актуален — результаты исследования ВШЭ. [Электронный ресурс]. — URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/62d0227e9a794710912218a5> (дата обращения: 07.09.2023)
8. Edtech-рынок закончил год ростом почти в 18%. [Электронный ресурс]. — URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/63f46feb9a794744929f5d29> (дата обращения: 07.09.2023)

9. Dewey J. The School and Society. Chicago: University of Chicago Press, 1900. https://ia801408.us.archive.org/33/items/schoolsocietydewerich/schoolsociety00dewerich_bw.pdf (дата обращения: 04.09.2023)
10. Desjardins R. Participation in adult education opportunities: Evidence from PIAAC and policy trends in selected countries. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015. Education for All 2000–2015: achievements and challenges. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002323/232396e.pdf>>. (дата обращения: 05.09.2023)

Особый наставник в SHIVA- мире: прикладные инструменты тьютора

Лада Игоревна Лазарева

Академия возможностей «LADbA»,
Основатель, руководитель тьюторской службы,
Сертифицированный эксперт-антрополог-практик,
Автор инструментов самостроительства «#SelfSkillsSystem»,
г. Москва,
lada@aladya.ru

Аннотация. В статье рассмотрена особая позиция тьютора как наставника в мире, где лавинно нарастает инновационный инструментарий. Приводятся авторские техники, алгоритмы и примеры использования тьюторского инструментария, созданного с опорой на теорию «Метамодерн», метод «Парадигмальный анализ» и другие, описанные в науке и культуре опоры.

Ключевые слова: вопрошание, инструменты тьютора, картирование, метамодерн, навыки самостроительства self skills, наставник, тьюторство.

A Special Mentor in the SHIVA World: Tutor's Applied Tools

Lada Igorevna Lazareva

Academy of Opportunities «LADbA»,
Founder, head of the tutor service,
Certified expert anthropopractician,
Author of self-building tools «#SelfSkillsSystem»,
Moscow,
lada@aladya.ru

Annotation. The article examines the special position of a tutor as a mentor in a world where innovative tools are avalanching. The author's techniques, algorithms and examples of the use of tutor tools created based on the theory of «Metamodern», the method of «Paradigm analysis» and others described in science and culture of the support are given.

Keywords: Questioning, tutor tools, mapping, metamodern, self skills, mentor, tutoring.

Наш волшебный дивный мир, преодолевая введенные человеком модели его описания, динамично раскручивает собственные сценарии: от предсказуемого SPOD-мира через изменчивый VUCA к хрупкому BANI и противоречивому SHIVA (Split — расщеплённый, Horrible — ужасный, Inconceivable — невообразимый, Vicious — беспощадный, Arising — возрождающийся). Как индуистское божество Шива, разрушающее старое с целью создания пространства для нового творения, новый мир «расщепляет привычные схемы, сворачивает до предела горизонт планирования, порождает «чёрных лебедей», мешает принимать верные решения оперативно» и требует новых нелинейных ризомных проявлений для возрождения [1], [4].

Думаю, поэтому сейчас так актуальны неклассические наставники, которые, обеспечивая безопасность в переходе, создают особое пространство возможностей, где сопровождаемый пробует свои инструменты, создавая уникальный конструкт счастливого образа и тренируя позицию лидера собственных изменений. Одним из таких наставников является тьютор, сопровождающий становление навыков самостроительства self skills [2], позволяющих в эпоху метамодерна строить себя нового, создавая «себя таким, каким я хочу быть» [9, с.348]. Становление self skills требует применения инновационного инструментария на границе разных антропологических практик [2], [3], [4], который рождается так быстро, что даже в профессиональном сообществе ключевые эксперты не успевают следить за авторскими разработками. А неофиты и новички-тьюторы берут их в дело, считая «само собой воплотившейся вещью», которая «принадлежит народу». Примеры таких инструментов, ставшие «народными», но разработанные, описанные в научных статьях и введенные в тьюторскую практику экспертами Академии возможностей «LADbA» приведены ниже [3], [4], [5], [6], [7], [8], [10].

ПРИЁМ «РУКИ ТЬЮТОРАНТА» (Автор: Лазарева Л.И.)

Авторская идея и история рождения приёма

Приём возник в 2012 году в Группе самоопределения Академии возможностей «LADbA» для детей раннего возраста. Идея родилась

из наблюдений за детьми 1,5–2,5 лет, которые проявляли различные интенции, но ещё имели навыков сообщить об этом взрослым с помощью речи или моторики. Так появился тьютор, который с помощью печаток и специальных стикеров помогал визуализировать малышу желаемое, становясь «руками тьюторанта». В 2020 году приём был перенесён в онлайн-формат с целью создания комфортной атмосферы на встречах в условиях пандемии. Тогда же возникла модель «Командный тьютор», когда один специалист ведет встречу, другой транслирует экран, а третий выполняет функцию «рук тьюторанта». Эта модель вызвала много споров в тьюторском сообществе, создав прецедент для разбора кейса экспертами МТА и оформления части выводов из данного опыта в этический кодекс тьютора.

Алгоритм применения приёма «Руки тьюторанта»

1. Подготовить возможность для пробного действия и дать участнику выполнить действие самостоятельно (поставить печать, наклеить стикер, заполнить строку, разместить значок на доске и пр.)

2. Если действие не получилось, то уточнить, нужна ли помощь. В случае согласия дать краткую инструкцию:

- Выбери печать, а я помогу поставить.
- Покажи картинку, чем ты хочешь заниматься? Куда ее наклеить?
- Напишите в чат, а мы разместим на доске...

3. После завершения взаимодействия важно уточнить у сопровождаемого о его намерении освоить опробованное действие и в случае заинтересованности предложить возможные варианты.

ТЕХНИКА «ДНЕВНИК «4 ВОПРОСА»» (Автор: Лазарева Л.И.)

Авторская идея и история рождения техники

Изначально коучинговый приём вопрошания по падагмальной рамке «Что?» (Почему? Кто? Как? Зачем?) был введён в тьюториалы экспертами Академии для диагностики текущего состояния тьюторанта. А позже возникла идея создания уникальных фраз, описывающих ситуацию, и их сбора в дневник для последующего анализа. Не вдаваясь в философские основания последовательности вопросов, отмечу, что оптимальные результаты получаются при действии по алгоритму. Поэтому начинающие тьюторы, не владеющие теорией «Метамо-дерн» и «выхватывающие части из алгоритма», получают красивые

эффекты, но не могут восстановить опоры, на основании которых задавались вопросы. А, следовательно, не видят системно сами и не позволяют увидеть опоры и дефициты тьюторанту. Для тьюторов, знакомых с парадигмальным анализом, допустимо изменение порядка вопросов и/или отсутствие одного из них, если ответы доуточняются на других этапах встречи.

Сейчас техника «Дневник «4 вопроса»» применяется на всех типах встреч, ведущихся по алгоритмам #SelfSkillsSystem для доуточнения запроса и составления экспресс-варианта образовательной истории в СоБытийных форматах. Также эффективна для самостоятельных фиксаций при проверке личных стратегий через сравнение зафиксированных ответов и желаемыми основаниями, позициями, действиями и смыслами. Техника легко осваивается сопровождаемым, что позволяет тьютору выполнить глобальную миссию сопровождения «стать ненужным», передав инструменты самостроительства тьюторанту. До введения данной техники, амплифицирующей ответы с опорными словами заданных частей речи, в тьюторской практике подобный инструмент не применялся.

Алгоритм применения техники «Дневник «4 вопроса»»

1. ОСНОВАНИЯ «ПОЧЕМУ?»

- Как Ваше состояние сегодня? Есть ли запрос, который важно доуточнить/прояснить?
- Ответ участника (далее ОУ).
- Скажите, «Почему Вы сегодня здесь?» одним словом (вариант: почему выбрали такой запрос).
- ОУ.

Выберите одно из слов: могу, хочу, надо, люблю.

- ОУ.

2. ПОЗИЦИЯ «КТО?»

- А «Кто Вы сейчас?» Обозначьте свою позицию одним существительным.
- ОУ.

3. ДЕЙСТВИЕ «КАК?»

- И «Как Вы планируете действовать?» Назовите одним глаголом, что будете делать из обозначенной позиции.
- ОУ.

4. СМЫСЛ «ЗАЧЕМ?»

- А теперь ответьте «Зачем Вам это?» . Ради чего большего Вы планируете так действовать? Назовите одним прилагательным каким (-ой) Вы хотите стать?

- ОУ.

5. УНИКАЛЬНАЯ ФРАЗА-ФИКСАЦИЯ

Тьютор собирает уникальную фразу по схеме:

- Когда я (позиция), то (основание: могу, хочу, люблю / мне надо / мне надо быть и/или слово участника), (действие), чтобы стать (смысл).
- Попробуйте повторить.
- ОУ.

6. ПРОВЕРКА

- Как Вам эта фиксация?
- ОУ.
- Хотелось бы что-то изменить, убрать, добавить?
- ОУ.

7. ДНЕВНИК

- Запишите Ваши фиксации удобным способом.

Участник записывает фиксации в Дневник «4 вопроса» на бланке «Личного Атласа Дел» или другим удобным способом).

8. РЕФЛЕКСИЯ

- Опишите Ваши открытия, которые возникли в процессе фиксаций по 4 вопросам.
- Теперь Вы сами можете оценивать свое текущее состояние по 4 вопросам и фиксировать, как меняются ваши основания, позиции, действия и смыслы.

Пример моих фиксаций по теме «Моя статья на ТК»

1. ОСНОВАНИЯ «ПОЧЕМУ?»

Как составить текст про важность культуры соблюдения авторских прав? Понимание на 6.

Возмущение. Хочу.

2. ПОЗИЦИЯ «КТО?»

Обвинитель.

3. ДЕЙСТВИЕ «КАК?»

Предъявлять

4. СМЫСЛ «ЗАЧЕМ?»

Оправданной

5. УНИКАЛЬНАЯ ФРАЗА-ФИКСАЦИЯ

Когда я обвинитель, то хочу предъявлять возмущение, чтобы стать оправданной.

6. ПРОВЕРКА

Фраза точно схватывает текущее состояние, но я не хочу создавать текст из позиции обвинителя.

7. ДНЕВНИК

Когда я вдохновитель, то люблю создавать, чтобы стать счастливее.

8. РЕФЛЕКСИЯ

Люблю создавать полезные тексты, поэтому напишу текст с фокусом на инструментарий, а не на нарушенные границы.

ТЕХНИКА «4 ОПОРЫ» (Автор: Лазарева Л.И.)

Авторская идея и история рождения техники

Идея возникла в результате амплификации слов из двух рамок парадигмального анализа:

1. «Модель человека» П.М. Пискарёва (тело, чувства, интеллект, душа);
2. «Самоактуализация» (понимание, определение, презентация, реализация).

Рождение было на уровне инсайтов, т.к. у экспертов из моего поля общения были ярко выраженные предпочтения в интересах по телесным и эмоциональным направлениям. А меня интересовали душевно-духовные аспекты. С первыми опорами было 100% попадание, а с остальными пришлось экспериментировать. В результате через пробы с форматами и инструментами пересобралось так:

1. Самопонимание (Телесные опоры через ощущения в теле и телесные упражнения, контрастный душ и др.).
2. Самоопределение (Эмоциональные опоры через чувства, эмоции и упражнения со смайликами, цветком Р.Плутчика и пр.).
3. Самопрезентация (Ментальные опоры через ключевые слова и упражнения в фрирайтинге, тесте «Метамодерн» и др.).
4. Самореализация (Смысловые опоры через фразы-образы, «МАК», картирование на заготовках «Мишень», «Спираль», медитации и др.).

Так родилась техника «4 опоры», которая легла в основу совместной разработки и создания в 2021 году первой сертифицированной тьюторской технологии сопровождения участников СоБытийных форматов «#СамСебеСо...». Интуитивные открытия по положению опор и соответствию им инструментов подтвердились в практике. А открытие о важности включённости тела на первом этапе сопровождения стало опорным. В процессе апробации, выяснилось, что согласно исследованиям Ростовской А.Е. обнаружение отклика в теле «является маркером присутствия в «здесь и сейчас»», без которого сопровождение неэффективно [10]. Мачехина О.Н. точно описала расположение эмоциональных опор между телесными и ментальными, т.к. «чувства рождаются в теле, а эмоциональный окрас приобретают через слова» [8]. А Копылова Л.И. многократно подтвердила, что применение фрирайтинга позволяет легко сфокусироваться и обнаружить новые смыслы [7].

Сейчас техника «4 опоры» используется на всех встречах, ведущихся по алгоритмам #SelfSkillsSystem для сонастройки с разными состояниями (исходное, текущее, приоритетное, идеальное и др.), поиска перехода между ними и проявления веера возможных маршрутов.

Алгоритм применения техники «4 опоры»

1. САМОПОНИМАНИЕ (Телесные опоры)

- Как Ваш настой сегодня? Есть ли запрос, который важно доуточнить/прояснить?
- ОУ.
- Насколько бы Вы оценили понимание своего текущего состояния (состояния по запросу) по шкале от 0 до 10, где 0 — нет понимания, 10 — полное понимание.
- ОУ.
- Какой отклик в теле вызывает это состояние на (тьютор называет обозначенную самооценку)?
- ОУ.

Если отклик в теле не ощущается, то проводится одно из телесных упражнений из образовательной практики Ростовской А.Е. «Ухо», «Космонавт», «Импульс», «Голос в руке», «Держи контакт» и др. [10]).

2. САМООПРЕДЕЛЕНИЕ (Эмоциональные опоры)

- А какие чувства (эмоции) вызывает текущее состояние на (обозначенная самооценка)?

- ОУ.
- Каким смайликом из предложенных можно обозначить это состояние?
- ОУ.
- Какому положению соответствует это состояние на «Цветке Роберта Плутчика»?
- ОУ.

3. САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ (Ментальные опоры)

- Сейчас Вы будете фиксировать текущее состояние словами через «Свободное письмо» (фрирайтинг). Важно в течение двух минут записывать все слова, словосочетания, фразы на бумаге по текущему состоянию, не останавливаясь. Если хочется остановиться, то смотрите на тему и следуйте за ручкой: пишите буквы, неоконченные слова, значки. Слова могут повторяться, быть не по теме понятными. Могут приходить вопросы или стихи. Итак, запишите тему «Я и ...» сверху листа. Готовы?

- ОУ.
- Засаекаю две минуты.
За 5 секунд тьютор предупреждает:
- Дописывайте крайнее слово... Стоп. Посчитайте количество слов, включая предлоги, местоимения, недописанные и непонятные слова. Сколько всего получилось?
- ОУ.
- Выделите 3–4 ключевых слова, которые максимально отражают Ваше текущее состояние по теме «Я и ...». Назовите эти слова.
- ОУ.

4. САМОРЕАЛИЗАЦИЯ (Смысловые опоры)

- А теперь соедините вместе телесные ощущения, эмоциональный отклик, ключевые слова и подберите образ, который максимально близок к Вашему текущему состоянию с учётом всех опор (тьютор показывает «МАК»).
- ОУ.
- О чём это для Вас сейчас?
- ОУ.
- Каким одним словом можно это состояние обозначить?
- ОУ.

- Какая из опор сегодня была ведущей?
- ОУ.
- Зафиксируйте 4 опоры и одну ключевую на данный момент удобным способом.

Участник называет опоры, фиксируя их на доске с картой «Спираль» или другим способом.

- Опишите Ваши открытия, которые возникли в процессе фиксации по 4 опорам.
- Теперь Вы можете оценивать свое состояние и отслеживать ключевые опоры.

В силу ограничений по числу знаков приводить длинный список разработок не буду, но упомяну про главное личное открытие в процессе создания статьи: в ближайшее время Тьюторский атлас карт «ТАК» [6]. пополнится картой тьюторского инструментария.

P.S.: Этот текст мне захотелось создать инструментально вдохновляющим, чтобы за научными фразами не затерялась прозрачность продуктивного действия, возникшего при применении одного из алгоритмов. Кстати, про продуктивное действие пишет Е.А.Волошина, один из моих наставников-учителей, а по совместительству жена Б.Д. Эльконина и редактор тьюторских текстов. И эта информация тоже важна для начинающих тьюторов, чтоб знали, «откуда ноги растут», «куда шея поворачивает» и как важно иметь представление о культурных «корнях», когда ладишь свои крылья, опираясь на авторство сопричастных к тьюторскому небу...

Список источников:

1. Кирикова А., Арбузова А. VUCA, BANI и SHIVA: буквы, объясняющие мир. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/futurology/62866fde9a794701a4c38ae4> (дата обращения: 03.09.23).
2. Ковалёва Т.М. Селф-компетенции как «философский камень». URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/self-kompetentsii-kak-filosofskiy-kamen/ (дата обращения: 03.09.23).

3. Лазарева Л.И. История становления посреднического действия тьютора в Академии возможностей «ЛАДЬЯ» // «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность» Материалы XII Международной научно-практической конференции (XXIV Всероссийской научно-практической конференции) 29–30 октября 2019 г. / Научные редакторы: Т.М. Ковалева, А.А. Теров, технический редактор: Н.В. Лебедева, 2019. — С.130–135.
4. Лазарева Л.И. Образовательное картирование по технологиям «#SelfSkillsSystem» как инструмент освоения интегративного мышления // Мировой Университет для глобального города — университет возможностей: развитие человеческого потенциала: сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции, 19–20 апреля 2023 года / под ред. М.М. Шалашовой, Н.Н. Шевелёвой. М.: ГАОУ ВО МГПУ, ООО «А-Приор», 2023. — С.323–329.
5. 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. — 244с. — С.215–219.
6. Лазарева Л.И. Тьюторский Атлас Карт «ТАК»: навигация по тьюторским активностям в дошколке и не только... URL: https://thetutor.ru/direction_of_activity/doshkolnoe-obrazovanie/tjutorskij-atlas-kart-tak/ (дата обращения: 03.09.23).
7. Лазарева Л.И., Туйкин Р.Р. Тьюторство в эпоху метамодерна: мастерство или профессия // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании. Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (XXVII Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании. 26 октября — 27 октября 2022 г. — М.: ДПК Пресс, 2022. — 468 с. — С.51–59.
8. Мачехина О.Н. Форматы работы тьютора в сопровождении участников образовательных событий: отечественный и зарубежный

опыт) // «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании»: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (XXVII Всероссийской научно-практической конференции) 29-30 октября 2022 г. / Научные редакторы: Т.М. Ковалева, А.А. Теров, технический редактор: Н.В. Лебедева, 2019. — С. 317-321.

9. Пискарев П.М. Метамодерн и интегративная методология гуманитарного знания: дис. ... д-р психол. наук: 19.00.01. — Ярославль, 2019. — 461с.
10. Ростовская А.Е. Телесная практика органичного действия как ресурс работы с образовательной ситуацией (на модели сценического действия) // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность: материалы XII Международной научно-практической конференции (XXIV Всероссийской научно-практической конференции) 29-30 октября 2019 г. / Научные редакторы: Т.М. Ковалева, А.А. Теров, технический редактор: Н.В. Лебедева, 2019. — С.79-91.

Аспекты становления тьюторской компетентности у родителей

Лобода Евгения Владимировна,
магистрантка ГАОУ ВО
«Московский городской педагогический университет»,
направление образовательной программы
«Тьюторство в цифровой образовательной среде»,
г. Дубна
Morakielo@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются условия становления тьюторской компетентности родителей, актуальность проблемы данного становления и факторы, способствующие её решению. Затрагивается вопрос ценностного компонента компетентности, как поля для формирования экспериментальных групп становления тьюторских компетенций.

Ключевые слова: тьюторская компетентность, self skills, soft skills, адаптация, родители.

Aspects of the formation of tutor competence in parents

Loboda Eugenia Vladimirovna,
student of the State Autonomous
Educational Institution of Higher Education
“Moscow City Pedagogical University”,
direction of the educational program
“Tutoring in the digital educational environment”,
Dubna
Morakielo@gmail.com

Annotation. Keywords: The article discusses the conditions for the formation of tutor competence of parents, the relevance of the problem of this formation and the factors contributing to its solution. The question of the value component of competence as a field for the formation of experimental groups for the formation of tutor competencies is touched upon.

Keywords: Tutor competence, self skills, soft skills, adaptation, parents.

На сегодняшний день прогноз о востребованных профессиях будущего чаще всего сводится к обсуждению набора компетенций в зонах soft и self skills, необходимых в профессии помимо привычных hard skills. Связано это, в первую очередь, с невероятной скоростью, а подчас и полной непредсказуемостью происходящих в мире изменений. В такой ситуации адаптационный потенциал личности становится передовой характеристикой будущих специалистов. Уже сейчас исследования в области навыков будущего обнаруживают, что «способность к трудоустройству и удовлетворенность работой больше всего связаны с навыками из категории «личные качества». Это, в частности, адаптивность, готовность справляться с неопределенностью, умение формулировать мысли, способность находить мотивацию и поддерживать бодрость духа» [8]. Кроме того, многие, так называемые интеллектуально емкие профессии, которых в современном мире становится все больше, связаны и с постоянным «наращиванием» «self skills», которые подразумевают развитие собственной рефлексии и непрерывное образование на протяжении всей профессиональной жизни [1]. Если к этому добавить набирающую силу тенденцию к самонаправленному обучению, входящему в топ 5 самых перспективных инноваций в педагогике в 2022 году [9], то особую важность приобретает вопрос: кто и как сможет грамотно готовить для этого сегодняшних детей?

Сложности, сквозь которые пытается прорасти ответ, с одной стороны, воздвигнуты темой границ — что родители готовы доверить развивать институциональным учреждениям (особенно учитывая тенденцию к новым идеологическим предметам в школах), а что развивать в рамках семьи, а с другой стороны, темой ресурсов. Даже если у родителей есть желание — необходимы умения, знания, какой-то опыт в том, как это делать, ведь развивать что-то специальное (а тем более новое) и отдельно выделять на это время — не всем привычно. Родители стремятся в первую очередь обеспечить первичные потребности ребёнка — накормить, одеть, научить минимальным навыкам выживания. Специалисты детских выездных программ отмечают, что родители чаще задаются вопросом: поел ли их ребёнок и что он поел, чем: счастлив ли он и что нового узнал сегодня о мире? Можно сказать,

родитель контролирует первичный уровень адаптации чада к природной среде. Что же касается адаптации к социальной среде, то здесь для грамотного контроля необходимо самому быть неким «образцом» личных качеств, которые позволят адекватно пользоваться «совокупным каталогом возможностей», как называет адаптивный потенциал М.В. Ромм [2, с. 133–134]. В этом смысле умение стать для ребенка примером для подражания является неоценимым подспорьем в обучении его взаимодействию с другими людьми или отношению к жизненным вопросам. Родители должны понимать, что создание успешной учебной среды также начинается с них самих и учитывать, как они могут создать атмосферу, способствующую обучению и воспитывающую позитивное отношение к образованию. Кроме того, важно знать, как развивать необходимые качества у ребёнка, чтобы получить «на выходе» желаемый набор личностных характеристик. При таком усложнении задачи важно иметь соответствующие ресурсы, позволяющие обрести необходимый уровень готовности к её решению. На деле же родители сталкиваются с дефицитом компетентных источников информации и сложностью в её освоении. При этом, «актуальным становится не столько обучение родителей новому содержанию образования, сколько *формирование компетентностных характеристик* их сознания, проявляющихся в умении организовать процесс образования, мотивировать ребенка, понять ценностно-смысловую наполненность его образовательной деятельности» [3]. Сюда же можно добавить уже знакомый многим *эмоциональный интеллект* или эмпатию. Категория хоть и известная, но пока не повсеместно развитая, тем более на таком уровне, чтобы обучать этому своих отпрысков. Данная лакуна становится особенно зияющей, если учесть, что почти 70% детей выбирают профессию под воздействием, давлением родителей. При этом сами родители оказываются в ситуации, когда опыт, который у них есть, перестает быть релевантным для сегодняшнего дня [10].

Опираясь на вышеизложенное, можно предположить, что необходимый родителям набор компетенций довольно схож с тьюторским арсеналом. Хотя родительские и тьюторские компетенции имеют общую цель — развитие навыков и знаний, необходимых для успешного воспитания ребенка, они различаются по своей природе и фокусам. Попробуем разобраться — сколько и каких именно тьюторских

компетенций необходимо и достаточно для современного родителя. Хотя уже в отношении трактовки термина «компетентность» и его взаимосвязи с «компетенциями» в научных трудах наблюдается понятийная полифония, сконцентрируемся на приоритетах в контексте нашего исследования. Наиболее часто в работах исследователей встречаются трактовки И.А. Зимней, А.В. Хуторского и Дж. Равенна. Пожалуй, выделить общее здесь можно фразой из монографии А.Г. Сергеева: «Компетенции — это «кирпичики», из которых формируется компетентность специалиста» [4, с.16]. Различия, при этом, имеют отношение к разнообразным сферам жизни (профессиональной, личной, образовательной и др.). С точки зрения практического опыта, когда родителю приходится помогать своему ребёнку в обучении, существуют определенные элементы, необходимые для достижения успеха: *активное слушание; умение задавать открытые вопросы*, а не просто давать ответы; *поощрять диалог*, а не читать лекции; предоставлять ребёнку *возможность в ходе занятий высказываться*, если что-то не понятно; *навык предоставлять достаточно свободы*, чтобы ребёнок сам пришёл к решению; и, наконец, предлагать *положительное подкрепление*, когда это необходимо, чтобы и родители и ребёнок оставались мотивированными в ходе занятий. Понимание этих нюансов поможет родителям установить доверительные отношения с ребенком, что впоследствии позволит им принимать более активное участие в руководстве его учебой. **Адаптация** — еще одна ключевая компетенция для современных родителей: постоянно возникают новые проблемы как внутри семьи, так и во внешнем мире, когда речь идет о более широких общественных проблемах, таких как новые технологии или социальные тенденции, которые могут повлиять на то, как дети и родители взаимодействуют друг с другом. И в этом случае хорошие *коммуникативные* навыки являются ключевым фактором, позволяющим обеим сторонам открыто обсуждать различные мнения на темы, которые время от времени возникают в связи с текущими событиями и т. д., что позволяет членам семьи адекватно адаптироваться к суждениям друг друга, когда это необходимо, без каких-либо недоразумений на этом пути.

Этот базовый фундамент необходимых компетенций уже предполагает определённый уровень саморазвития родителей. И если родители вышли на такой уровень, значит был мотив — они видели в этом

ценность. И здесь наш поиск необходимых родителю тьюторских компетенций приводит нас к важности выделения ценностных ориентаций, которое в своём исследовании подчёркивает М.А. Симановская, потому как «они являются одним из важнейших компонентов разных моделей и классификаций, поскольку от ценностного аспекта зависят мировоззрение индивида, способность воспринимать окружающий мир, осознавать свою роль и предназначение» [5]. Именно ценности, как базовая основа принимаемых человеком решений, является на наш взгляд и полем объединения тех групп родителей, которые мотивированы элиминировать свои лакуны в области подготовки ребёнка к вызовам будущего. Такие группы родителей создают школы совместного семейного образования, отправляют детей на программы, в основе которых лежит гуманистическое направление педагогики, включаются в процесс педагогического просвещения и знакомы с аспектами тьюторской деятельности. Как раз такие родители, на наш взгляд, могут войти в состав экспериментальных групп становления тьюторских компетенций. Эта «тёплая аудитория» способна в будущем стать ядром, символизирующим новый тип родителя — важно лишь грамотно сопроводить этот зарождающийся процесс. Хотя в этом «лишь» заключена довольно внушительная часть проработки.

Для достижения оптимальных результатов требуется самоотверженность, терпение и понимание со стороны родителей, которые успешно сочетают все вместе. Понимание родителями необходимости *мягких навыков*, а также *компетенций*, необходимых для самостоятельной работы, способствует их дальнейшему развитию в процессе обучения, что делает опыт успешным и плодотворным для всех участников; эти темы должны всегда оставаться в центре внимания, чтобы оптимизировать образовательные усилия обучаемых ими в будущем детей. При этом, не секрет, что в становлении любых компетенций ведущую роль играет *мотивация*, однако и сам процесс становления довольно непростой и отнимает значительное время, тем более, если заниматься этим самостоятельно. Пожалуй, наиболее близким по опыту освоения здесь может выступить процесс приобретения новых навыков в сфере управленческой деятельности руководителей. Учитывая всё вышесказанное и опираясь на опыт развития управленческих компетенций посредством модульных тренингов [6], описанный в научных трудах, автор предполагает,

что оптимальной формой освоения тьюторских компетенций станет модульная система, включающая активные методы обучения. Конечно, здесь не обойтись без грамотного сопровождения специалистами, но ведь именно это способно обеспечить адекватный уровень погружения и актуальность получаемой информации. Опыт построения взаимодействия с семьёй с тьюторских позиций также показывает, что на начальных этапах необходимо поддерживать мотивацию родителей и взаимодействие с ними может осуществляться только через конкретную деятельность [7]. Принятие во внимание всех этих аспектов, несомненно, окажется полезным при проектировании методики становления тьюторских компетенций у родителей.

Суммируя всё вышесказанное, можно сделать вывод, что в современной ситуации наиболее вооружёнными к возможным вызовам будущего окажутся те родители, которые помимо родительской, станут обладателями тьюторской компетентности. Процесс освоения/становления таких компетентностей, при этом, должен быть всеохватывающим — затрагивающим как знания в этой области, так и их освоение путём активного взаимодействия с тьюторами. Одной из форм такого освоения может стать модульный курс с игровыми механиками, которые облегчат выполнение данной ценной и актуальной миссии.

Список источников:

Литература

1. Ковалева Т. М. «Self skills» и современное педагогическое образование // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика: сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 26–27 октября 2021 года. Москва, 2021. С. 20.
2. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект: моногр. Новосибирск, 2002.
3. Чугаева И. Г. Коммуникативная компетентность родителя как субъекта образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. № 4. С. 101–106.

4. Сергеев А. Г. Компетентность и компетенции в образовании. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. 107 с.
5. Симановская М. А. Ценностная основа компетентности. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010.
6. Михайлова Л. Л. Модульный тренинг как инструмент развития управленческих компетенций. // Омский научный вестник. 2008. №2.
7. Зинина В. Г. Система работы с родителями с тьюторских позиций // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 30. С. 21–22.

Интернет-документы

8. Defining the skills citizens will need in the future world of work. June 25, 2021. URL: <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work> (дата обращения: 07.09.2023).
9. Skillbox Образование 4.0.28 дек 2022. URL: <https://skillbox.ru/media/education/obrazovanie-v-tsifrakh-innovatsii-motivatsiya-rezultaty/> (дата обращения: 07.09.2023).
10. ТАСС Общество. 18 июля 2019. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6677429> (дата обращения: 07.09.2023).

Метафорические ассоциативные карты (МАК) как эффективный инструмент рефлексии в работе тьютора с подростками 14–15 лет

Ломакина Елена Васильевна

Тьютор, педагог-психолог Школа им.А.Боровика,

Аспирант ИНО ЛИНО

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

lomakinaE@mgpu.ru

Аннотация. В статье описаны рефлексивные техники, применяемых в работе тьютора на разных этапах тьюторского действия с использованием метафорических ассоциативных карт. Приведены возможности их использования в работе с подростками 14–15 лет, примеры проведенных рефлексивных техник.

Ключевые слова: рефлексия, метафорические ассоциативные карты.

Metaphorical Associative Maps as an effective tool of reflection in the tutor's work with teenagers aged 14–15

Lomakina Elena Vasilevna

Tutor, teacher-psychologist A.Borovik School,

Graduate student INO LINO GAOU VO «Moscow City Pedagogical

University»

Moscow

lomakinaE@mgpu.ru

Annotation. Keywords: The article describes the reflexive techniques used in the tutor's work at different stages of the tutor's action using metaphorical associative maps. The possibilities of using cards in working with adolescents aged 14–15 years, examples of conducted reflexive techniques are given.

Keywords: Reflection, metaphorical associative maps.

Метафорические ассоциативные карты (МАК) — это набор карточек, с изображениями пейзажей, людей, предметов, абстрактных картинок. МАК карты используются тьюторами, педагогами в практической деятельности с людьми разных возрастов (с детьми, подростками, взрослыми). Цель использования данного инструментария специалистом разнообразна. В статье представлен подход использования МАК для организации и проведения рефлексии с педагогической позиции.

Обратимся к истории возникновения метафорических ассоциативных карт. Раттерс Эли Раман — создатель первой колоды карт в 1975 году искал такую форму самовыражения, которая помогла бы ему в личной жизни и творчестве. Это были живописные произведения. В дальнейшем, появилась рамочная колода со словами-значениями. Работа автором велась уже с двумя картами. С 1983 года Моритцем Эгетмейером выпущено семнадцать видов колод карт. Изначально, метафорические ассоциативные карты (МАК) применяли в психотерапии, психологическом консультировании человека.

В настоящее время, МАК активно внедряются в практическую деятельность тьюторов, педагогов.

Обратимся к исследованиям использования МАК карт.

Г.Кац, Е.Мухаматулина отмечают, что МАК- средство взаимодействия с человеком.

С позиции Е. Морозовской, Г. Поповой, Н. Милорадовой, работа с метафорическими ассоциативными картами (МАК) предоставляет возможность в игровой форме моделировать реальность. Авторами отмечена роль в использовании МАК карт в групповой работе, позволяющая развивать навык кооперации и ведения дискуссий между людьми. На начальной стадии работы в группе, метафорические ассоциативные карты помогают «разморозить группу», настроить на совместную деятельность, создают атмосферу доверия, направляют на поиск решения согласно запросу, используют при проведении рефлексии. Работа с МАК картами помогает человеку найти ресурс для дальнейшего развития.

Существует многообразие метафорических ассоциативных карт (МАК).

1. Ресурсные МАК карты, помогающие найти человеку ресурсы для дальнейших шагов развития. В качестве примера приведем

некоторые из колод: К.Крюгер «Мои ресурсы», Т.О.Ушакова «Роботы», И.Гращенкова «Источник силы. Многообразие ресурсов» и т.д.

2. Портретные, на которых изображены портреты людей, лица. Чаще всего, в практической деятельности тьютора, используются для рефлексии эмоций человека.
3. Абстрактные МАК карты («Эмоции на холсте», Н.Жигамонт «Цвета и чувства», «ЕССО»).
4. Специальные МАК карты, предназначенные для решения конкретной задачи. Данные карты используют при отработке одной узкой темы, запроса. Например, МАК карты для работы с детьми, сказочные образы (И.Федорова «Вопросы простые и сложные», «Я тебя слышу»).
5. Текстовые метафорические ассоциативные карты (МАК), содержащие текст и рисунки.
6. Универсальные метафорические ассоциативные карты (МАК), предполагающие для работы тьютора с широким кругом запросов («Встреча с собой»).

В современной педагогической науке понимание «рефлексии» относится к самоанализу деятельности субъекта и результатам этой деятельности. Обратимся к использованию метафорических ассоциативных карт (МАК), применяемых в тьюторском сопровождении с одной стороны — по запросу тьюторанта, с другой стороны — по предложенному варианту работы с МАК картами тьютором. Рефлексия с использованием метафорических ассоциативных карт (МАК), как важная составляющая деятельности, проводится на всех этапах тьюторского действия.

1. На этапе проявления, оформления смыслов, участия в событиях, тьюториалах;
2. На этапе оформления замысла тьюторантом;
3. На этапе реализации индивидуального образовательного маршрута с рефлексией динамики движения к достижению целей, решению задач;

Для проведения рефлексии деятельности использую авторскую колоду метафорических ассоциативных карт (МАК) И. В. Федоровой «Вопросы простые и сложные», которая применяется для анализа конкретных ситуаций. Данные карты включаются в работу с подростками, начиная с 14 лет.

На картах представлены вопросы, включающие возможные действия, ощущения, эмоции. Вопросы, представленные в данной колоде — «открытого» типа, которые предполагают развернутые и осмысленные ответы. К выбранной карте тьюторант выбирает дополнительные вопросы из колоды, что позволяет раскрыть ему новое направление для дальнейшей работы.

Выделяют общие стратегии работы с метафорическими ассоциативными картами, связанные с выбором карты в ходе проведения рефлексии:

1. «Открытый выбор карт». Перед началом работы тьютор и тьюторант обсуждают количество карт для использования, чаще от 1-3 карт. Тьюторант выбирает наиболее близкие для него карты из предложенных в данной для него ситуации.
2. «Закрытый выбор». Выбор МАК карты «наугад».
3. Комбинированный выбор МАК. Вначале происходит выбор «открытым» способом, а затем «закрытым».

Существует две стратегии работы с метафорическими ассоциативными картами (МАК):

- С изображениями;
- Со словами [2].

Использование колоды метафорических ассоциативных карт (МАК) «Вопросы простые и сложные» в практической деятельности тьютора разнообразно и вариативно. В качестве примера представлю **рефлексивную технику «Случайный вопрос»**. Тьюторант формулирует запрос и фиксирует его в Рабочем листе. Тьютор задает направление с помощью «открытых» вопросов. Важное условие при проведении рефлексии: в процессе деятельности не должно быть никаких ограничений и оценочных суждений тьютором («правильно», «ошибочно») и т.д. Существует несколько вариантов использования техники «Случайный вопрос».

Вариант 1. Тьюторант формулирует запрос, и последовательно выбирает одну или две карты из колоды «Вопросы простые и сложные», осуществляя поиск и отвечая на свой запрос «открытым» способом выбора карты.

Вариант 2. Тьюторант формулирует запрос, и последовательно выбирает одну или две карты, осуществляя поиск и отвечая на свой запрос:

одну карту «закрытым» способом, другую — «открытым» способом выбора. Анализирует и фиксирует свои ответы в Рабочих листах.

Рефлексивная техника «Вопрос-помощник»

Для использования в работе по реализации запроса тьюторанта, использую ресурсные метафорические ассоциативные карты (МАК) А.Ю. Гращенковой «Источник силы. Многообразие ресурсов». В колоде представлено 64 карты, отражающие возможности человека (внутренние, личностные, внешние обстоятельства), которые выступают в качестве ресурсов.

Тьютор предлагает тьюторанту вопросы для обсуждения:

- *Как выглядит ситуация на данный момент?*
- *Каковы мои слабые стороны в данной ситуации?*
- *Каковы мои сильные стороны?*
- *Что мне нужно делать в данной ситуации?*

Тьюторант вытягивает по 2–3 карты с картинками на каждый вопрос. Выбор картинок-ресурсов тьюторантом осуществляется «закрытым» способом.

На столе тьюторант раскладывает выбранные карточки ресурсов из колоды А.Ю. Гращенковой «Источник силы. Многообразие ресурсов», и четыре вопроса тьютора. Рефлексия деятельности тьюторанта фиксируется на рабочих листах и относится не к самопознанию, а к деятельности, по отношению к которой сформулирован запрос.

Для помощи в выборе и принятия решения тьюторанта применяются метафорические ассоциативные карты (МАК) Л. Кононовой «Дороги, которые мы выбираем». В качестве примера представлю фрагмент работы с практическим кейсом тьютора с подростком 15 лет по использованию данных метафорических ассоциативных карт.

Тьютор: «Рассмотрите выбранную карту и ответьте на следующие вопросы:

1. *Какие чувства возникают при взгляде на эту карту?*
2. *Что видите на карте?*
3. *Вам нравится ваша дорога или хочется скорее свернуть на другую?*
4. *Что есть ценного на Вашем пути?*
5. *Что вызывает неприятные чувства?*
6. *Как вы оказались на этой дороге?*
7. *Как долго вы хотите оставаться на этой дороге?»*

По завершению рефлексивной беседы с использованием МАК проводится работа по трем векторам движения: антропологическому, культурно-предметному и социальном (полнота тьюторского действия Т.М.Ковалевой).

В процессе рефлексии настроения и эмоционального состояния, использую в работе метафорические ассоциативные карты (МАК) Н.Жигамонт «Цвета и чувства», И.В. Федоровой «Эмоции на холсте». Данные МАК карты представляют абстрактные изображения определенных сочетаний цветов, линий, фактур и создают пространство для творчества.

Рефлексивные техники с использованием метафорических ассоциативных карт Н. Жигамонт «Цвета и чувства», применимы как в групповой, так и индивидуальной работе[3].

Рефлексивная техника «Рисование в круге». Данная техника применяется в индивидуальной работе по завершению какой-либо деятельности тьюторанта. Тьютор предлагает посмотреть на круг и подумать о том, какие ассоциации у него возникают. Зафиксировать возникающие ассоциации в Рабочем листе. Из предложенной колоды необходимо выбрать карту, которая своим цветом будет соответствовать той или иной ассоциации. Расположить карту в центр круга и сосредоточиться на эмоциональном состоянии, дорисовав и продолжив композицию. По завершению выполнения тьюторант фиксирует свое эмоциональное отношение в Рабочем листе.

Ниже представлены примеры рефлексивной техники «Рисование в круге», выполненные подростками 14–15 лет.

Групповая рефлексивная техника «История в картинках». Данная техника проводится по завершению совместной групповой работы, в которой количество участников-6 человек. Участникам предлагается выбрать себе несколько понравившихся карт (до 2 карт). На большом листе бумаги (обои, ватман), участники начинают рисовать, расположившись друг за другом. Каждый изображает свою историю. Истории могут быть абстрактными, фантастическими, символическими и т.д. Важно, чтобы был сюжет внутри каждого рисунка. Возможно, кто-то из участников захочет внести что-то свое, получится совершенно новая история. Участники обмениваются рефлексивными суждениями и фиксируют в своих Рабочих листах.

Таким образом, содержание рефлексивной деятельности по использованию метафорических ассоциативных карт (МАК) в практике тьютора многогранно и включает разнообразные формы работы: сочинение историй с использованием МАК, работа с вопросом, подбор ассоциаций к МАК, рисование с продолжением истории МАК карты, поиск ресурсов и т.д. Варианты использования рефлексивных техник и их применения в процессе реализации запроса тьюторанта зависят от интереса тьютора, творческого подхода к деятельности, заинтересованности в применении метафорических ассоциативных карт. Использование метафорических ассоциативных карт (МАК) в ходе рефлексии позволяет тьютору расширить возможности тьюторанта, обратить внимание на деятельность и ее результаты, проводить с помощью карт навигацию и масштабирование.

Список источников:

1. Буравцова Н.В. Использование ассоциативных карт в работе с детьми и подростками. Генезис, — 2017, — 200с.
2. Кац Г., Мухаматулина Е. Метафорические карты. Руководство для психолога. М.: Генезис, 2014.
3. Жигамонт Н. «Цвета и чувства», Санкт-Петербург-Москва, 2019 г.

Педагогическая поддержка формирования функциональной грамотности учащихся в дополнительном образовании (на примере обучения математики)

Лютц Денис Альбертович,
аспирант института непрерывного образования МГПУ
lyutts@mail.ru

Аннотация. В настоящее время актуальным является запрос на обучение учащихся средней школы, которые могли бы осваивать новые знания с целью решения различных проблем в современных условиях. В статье рассматриваются возможности дополнительного образования в развитии функциональной грамотности у школьников средствами математики и ее обоснование с точки зрения достижения ими определенного уровня образованности.

Ключевые слова: Педагогическая поддержка, функциональная грамотность, учащиеся средней школы, дополнительное образование, математическая грамотность, средства обучения, учебная деятельность.

Pedagogical support for the formation of students' functional literacy in supplementary education (case of mathematics education)

Lyutts Denis Albertovich
Postgraduate student of the Institute of Continuing Education
of the Moscow State Pedagogical University
lyutts@mail.ru

Annotation. Nowadays, the need is relevant for training of secondary school students who could master new knowledge in order to solve various problems in modern conditions. The article considers the possibilities of supplementary education in the framework of developing schoolchildren's functional literacy by means of mathematics and its justification in terms of their achievement of a certain level of education.

Keywords: Pedagogical support, functional literacy, secondary school students, supplementary education, mathematical literacy, learning tools, learning activities.

Сущностью функциональной грамотности учащихся является их способность применять приобретённые знания, умения и навыки для решения всевозможных задач в различных сферах. Отсюда, функциональной грамотностью можно считать определенную степень подготовленности индивида к выполнению возложенных на него тех или иных функций. В этой связи, функциональная грамотность учащихся предполагает соответствующий уровень образованности, который выражается в овладении ими ключевыми компетенциями, определяемых сегодня образовательным стандартом по различным предметам, включая и математику. С учетом этого мы имеем в виду и математическую грамотность, под которой можно понимать способность школьника определять роль математики в мире и, исходя из этого, использовать ее для удовлетворения своих потребностей в настоящем и будущем. Исходя из заявленной проблематики, рассмотрим далее возможности педагогической поддержки при формировании функциональной грамотности учащихся в дополнительном образовании в ходе обучения математике.

Говоря об уроках математики, отметим важность нахождения эффективных путей развития личности каждого ребенка, когда бы он мог успешно, помимо всего прочего, усваивать учебный материал, особенно когда у отдельных учащихся можно наблюдать низкий уровень интеллектуального развития. Отсюда, перед учителем всегда будут стоять такие задачи, как: научить школьников самостоятельно оценивать свои действия и их результаты, научить их применять свои знания и умения в практической деятельности. Более того, математические знания многие исследователи считают основой для развития умений и навыков. Например, математические задачи помогают учащимся проводить рассуждения и делать соответствующие выводы, что дает возможность формировать у них математические компетенции. Речь идет о том, что решение математических задач развивает мыслительную деятельность, а также такие качества личности, самостоятельность и критичность; т.е. само мышление может влиять на личностные особенности

ребенка и на его способы поведения. Это, так или иначе, способствует развитию функциональной грамотности школьников, процессу которого сегодня посвящены многие исследования. В частности, решение этой проблемы можно найти в работах исследователей И.Н. Власовой [2], Н.В. Дударевой [4], А.В. Золотаревой [5], Е.Ю. Лукичевой [6], Е.И. Саниной, И.В. Насикан [7], Г.А. Симановской [8], М.А. Ушаковой [9] и многих других. В своих работах эти и другие исследователи акцентируют внимание на том, что при развитии функциональной, например, математической грамотности формируются и общелогические умения школьников, в частности, базовые логические действия. А для этого, как считают эти исследователи, учителю необходимо корректировать свою деятельность по обучению математике как на уроках, так и во внеурочной деятельности, приводя математическую грамотность к математической компетентности. Например, это возможно на основе контекстных задач по математике, которые, формируя у учащихся исследовательские умения, одновременно помогают им овладевать универсальными учебными действиями. Этому в большой степени способствуют гибкие междисциплинарные элективные курсы, в рамках которых у учащихся адаптируются математические знания именно на объекты и ситуации, имеющие место в различных сферах их жизнедеятельности. Отсюда, по мнению исследователей, следует использовать специальные практико-ориентированные задания на уроках математики, а также проблемные ситуации, которые позволяют школьникам разрешать доступными средствами математики те или иные проблемы.

В этом случае большое значение приобретает педагогическая поддержка, которую известный исследователь О.С. Газман понимал как оперативную помощь ученику в решении его индивидуальных проблем, например, связанных с успешным продвижением в обучении, с эффективной межличностной коммуникацией и с жизненным, самоопределением [3]. В этом контексте педагогическая поддержка осуществляется как процесс совместного с детьми определения их собственных интересов и возможностей, а также путей преодоления препятствий при достижении желаемых результатов в обучении. Принимая во внимание феномен функциональной грамотности, в понятие педагогической поддержки вкладывается, прежде всего, суть решения проблем ребенка на основе его самостоятельных действий. Иначе говоря, при

формировании функциональной грамотности учащихся педагогическая поддержка будет возможна тогда, когда ученики включатся в процесс сотрудничества со своим учителем. Отсюда следует, что при формировании функциональной грамотности учитель должен, прежде всего, создавать условия для их развития, чтобы они, реализуя свои природные задатки, могли свободно расти и развиваться.

Именно для этого, собственно, и создаются максимально благоприятные условия для развития творческих способностей детей, ориентированных, по сути, на повышение своей функциональной грамотности. Здесь важно, чтобы деятельность детей носила увлекательный характер, а в самой педагогической поддержке отсутствовали дисциплинарные или принудительные меры. Это возможно осуществить, например, при грамотной организации дополнительного образования, где, как правило, учебные планы и программы строятся с учетом интересов и желаний детей [1]. В рамках дополнительного образования педагогическая поддержка выстраивается таким образом, чтобы предложить возможность ученику самому развивать свои способности на основе выбора своего уровня обучения. В этой связи, педагогическая поддержка должна быть своевременной и адресной, для чего учитель должен знать особенности развития каждого ребенка и его познавательные возможности. Например, на занятиях, связанных с математикой учителю необходимо выбирать такие математические задачи, которые отражали бы реальные объекты и которые были бы интересными и познавательными.

Особенностью формирования функциональной грамотности в дополнительном образовании является следующее: педагоги должны создавать такие ситуации, которые мотивировали бы учащихся на практическую учебную деятельность и инициировали бы их на раскрытие своих способностей при решении различных проблем. Здесь происходит актуализация у учащихся их предметных знаний и их жизненного опыта, когда они решают практические и личностно значимые для них задачи. Этому, в частности, способствуют всевозможные ситуативные задачи, при решении которых учащиеся стараются выстраивать межпредметные связи с тем, чтобы изучить и оценить тот или иной факт с разных сторон; когда учащиеся используют базовые навыки письма для построения своих рассуждений; когда они учатся находить выход в запутанных ситуациях проблемного характера.

Примером функциональной грамотности может служить то, что обучающийся при знакомстве с природными или социальными явлениями должен уметь отвечать на вопросы и обсуждать данную ситуацию. Иначе говоря, при хорошем уровне функциональной грамотности ученик должен быть способен рассуждать, делать выводы, а также моделировать возможные ситуации в реальной жизни. Этому успешно способствуют при дополнительном образовании всевозможные дидактические игры, которые помогают детям осознавать привлекательные стороны того или иного учебного предмета и его возможности в повышении своих умственных способностей. Во время игр учащиеся исподволь познают и запоминают новое, а главное учатся ориентироваться в необычных ситуациях, тем самым пополняя багаж представлений и понятий. С точки зрения функциональной грамотности дети в процессе занятий вырабатывают привычку сосредотачиваться и мыслить самостоятельно. Все это дает возможность учащимся в ходе дополнительных занятий осваивать новые знания и, используя их на практике, ориентироваться в окружающей их действительности.

В качестве вывода отметим, что у учащихся с высоким уровнем функциональной грамотности повышается интерес к учебе, поскольку у них появляется навык решать проблемы творчески, рассматривать объекты и явления под другим углом, что подвигает их в этой деятельности разрабатывать план своих действий. Это значит, что формирование функциональной грамотности по-своему вовлекает детей в познавательный процесс, где им постоянно приходится анализировать полученную информацию и далее применять ее в разных учебных направлениях. Для этого учитель должен правильно задавать вопросы, связывать их с практической жизнью, учить детей прогнозировать возможные решения поставленной проблемы и просчитывать для себя фактическую выгоду от полученных результатов.

Список источников:

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. — 1997. — №9. — С. 6-8.

2. Власова И.Н. Формирование общелогических действий при обучении математике как основы функциональной грамотности современного школьника // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. — 2021. — №7. — С. 9–16.
3. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. Новые ценности образования: десять концепций и эссе. — М.: Инноватор, 1995.
4. Дударева Н.В., Утюмова Е.А. Модель формирования функционально-математической грамотности в процессе обучения математике // педагогическое образование в России. — 2021. — №43. — С. 14–25.
5. Золотарева А.В. Проблемы и перспективы включения дополнительного образования детей в процесс реализации ФГОС общего образования / А.В. Золотарева // Внешкольник. — 2011. — №3. — С. 15–18.
6. Лукичева Е.Ю. Математическая грамотность: обзор понятия и методика формирования // Теоретико-методологические проблемы современного образования. — С. 46–53.
7. Санина Е.И., Насикан И.В. Контекстные задачи по математике как средство развития функциональной грамотности обучающихся // Ученые записки Орловского государственного университета. — 2019. — №1(82). — С. 308–310.
8. Симановская Г.А. Математическая грамотность школьника как компонент функциональной грамотности // Continuum. Математика. Информатика. Образование. — 2020. — № 4 (20). — С. 40–45.
9. Ушакова М.А. Развитие функциональной грамотности школьников посредством повышения качества математического образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. — 2020. — №1(0). — С. 56–59.

**Опыт проведения установочной сессии
«Год задом наперед. Учебный путь 24/23»
в тьюторской магистратуре**

**Майорова Наталья Алексеевна,
Афанасьева Валерия Александровна,
Ловягина Мария Александровна,**

Московский городской педагогический университет
магистранты 2 курса программы «Тьюторство в сфере образования»
v.afanasyeva@gmail.com,
artlogomary@gmail.com,
natasha.maiorowa@gmail.com

Аннотация. В статье описан опыт проведения установочной сессии для преподавателей и магистрантов 2 курса тьюторской магистратуры Московского городского педагогического университета (МГПУ). Представлен ход работы и результаты проведения установочной сессии, проведенной магистрантами тьюторской магистратуры МГПУ.

Ключевые слова: Установочная сессия, рефлексивная коммуникация, образовательная агентность, субъектность, образ будущего, метафора, метафорические карты, техники интерактивного вопрошания

**Experience of conducting the orientation session
“A year backwards. Learning path 24/23”
in the tutor master’s program**

**Mayorova Natalya
Afanasyeva Valeria,
Lovyagina Maria,**

Moscow City Pedagogical University
2nd year master’s students of the program “Tutoring in Education”
v.afanasyeva@gmail.com,
artlogomary@gmail.com,
natasha.maiorowa@gmail.com

Annotation. *The article describes the experience of conducting an orientation session for teachers and 2nd year undergraduates of the tutor master's program at the Moscow City Pedagogical University (MSPU). The progress of work and the results of the orientation session conducted by undergraduates of the master's tutor program at Moscow State Pedagogical University are presented.*

Keywords: Deficit of attention, attentiveness and self-organization, Introductory session, reflective communication, educational agency, subjectivity, image of the future, metaphor, metaphorical cards, interactive questioning techniques

Проблематика образовательной агентности становится особенно актуальной в сложном и непредсказуемом VANI-мире, так как способность к самостоятельному инициативному действию является ключевой для эффективного обучения и развития сферы образования [6, 8].

Идея и проектирование установочной сессии, как одного из форматов взаимодействия студентов и преподавателей и развития образовательной агентности впервые были предложены и реализованы в 2021 году преподавателями магистратуры Московского Государственного педагогического университета (далее МГПУ) В.Л. Даниловой и В.Е. Карастелевым [6].

По сложившейся традиции, сессию для преподавателей и магистрантов второго года обучения придумывают и проводят магистранты первого года. Разрабатывая сессию, мы удерживали для себя несколько важных фокусов — рассматривали установочную сессию как возможность создать взаиморесурсную горизонтальную коммуникацию между преподавателями магистратуры и магистрантами, усилия были направлены на создание общего ресурсного пространства для совместного размышления и усиления позиций участников. Цель сессии была сформулирована следующим образом — создание ситуации, в которой будет возможно проявление образовательной агентности [6, С. 17], формирование более целостного и осознанного представления о себе каждым участником сессии, актуализация участниками собственных смыслов и фоновых представлений о предстоящем годе.

Разработчики формата установочной сессии в тьюторской магистратуре МГПУ отмечают особую роль рефлексивной коммуникации для становления и проявления агентности [6, С.18]. Одним из важнейших средств, направленных на поддержание самостоятельного мышления и рефлексии участников, по мнению авторов, являются техники вопрошания [6, С. 21]. Авторы данной статьи помимо техник интерактивного вопрошания (далее ИВ), привлекли инструменты из эмбодимент фасилитации, игровых техник, системного моделирования и техник работы с метафорой, которые отвечают отмеченным выше целям.

Мы поставили перед собой следующие задачи:

1. создать объединяющую и взаимопродвигающую коммуникативную среду;
2. сфокусировать запрос на сессию каждого участника;
3. создать условия для осознания своей наличной и желаемой ситуации, для размышления о себе;
4. помочь участникам понять и уточнить свои цели и задачи на текущий год;

Работа проходила на платформе Zoom с использованием двух интерактивных досок Google Jamboard (основной и дополнительной для работы с метафорой).

Сессия состояла из семи шагов:

- ШАГ 0. Предварительный опрос участников
- ШАГ 1. Приветствие
- ШАГ 2. Установка контакта с собой и участниками группы с помощью Embodiment инструментов
- ШАГ 3. Игра-рефлексия о прошедшем годе
- ШАГ 4. Установка на сессию
- ШАГ 5. Работа с образом будущего с помощью метафоры и техник интерактивного вопрошания
- ШАГ 6. Вопросно-ответная часть
- ШАГ 7. Рефлексивная сборка

Сессии предвещал опрос участников в Google-форме с целью актуализировать текущее состояние участников тьюториала, а также для того, чтобы сами участники могли в конце сессии, ответив на эти же вопросы, сравнить свое состояние «До» и «После».

Первый шаг знакомил участников с форматом сессии, с планом работ.

Второй шаг был направлен на установление участниками контакта с собой, оздание общего коммуникативного пространства через техники эмбодимент фасилитации [1]. В основе данного шага лежат практики центрирования, разработанные Марком Уолшем [10]. Идеи эмбодимент подхода и практик центрированности основаны на представлении о том, что, находясь в контакте с собой, своими ресурсами и способностями, мы можем действовать более открыто, сбалансированно и осознанно.

Третьим шагом участникам было предложено в игровой форме осмыслить каким был прошедший год, сформулировать свои ощущения одним словом, ответив на вопрос «Твой прошедший год — Какой он?». Этот шаг дает возможность достаточно быстро в игровой форме провести рефлексию прошедшего года, а также собрать внимание в групповом интерактивном действии.

Четвертый шаг предполагает фокусировку на сессию, на свои ожидания от нее. В основу этого шага лег инструмент «Чистая установка», разработанный Кейтлин Уолкер в рамках подхода символического и системного моделирования [2]. Чистая установка представляет собой три вопроса в «чистойязычной» формулировке: когда N (любое событие) пройдет наилучшим образом, это будет как что? Вы будете как что? Какая поддержка и ресурсы вам нужны? Суть чистой установки в том, что когда люди формулируют свои результаты, то таким образом они определяют индивидуальную ответственность за свое состояние. Обращение за необходимой поддержкой к другим участникам группы дает возможность сотрудничать и увеличивает вероятность того, что мероприятие будет максимально полезным для каждого участника [9, С. 4].

Поскольку авторы были ограничены временными рамками на проведение сессии, то было решено немного изменить вопросы, сохранив их смысловую нагрузку и направленность на выявление желаемого состояния участниками сессии. В итоге каждому участнику было предложено ответить на каждый из трех вопросов одним словом: чего я жду от встречи? Каким я буду на встрече? Чем мне могут помочь присутствующие? Ответы были зафиксированы на интерактивной доске Google Jamboard.

Пятый шаг предполагает работу с образом будущего с помощью метафоры и техник ИВ. Работа велась на отдельной интерактивной доске Google Jamboard, каждый участник работал на индивидуальном фрейме. В качестве инструмента работы с метафорой будущего были выбраны метафорические ассоциативные карты (далее МАК). Технологии метафорических карт с успехом применяют в своей работе многие антропологические практики — психотерапевты, коучи, педагоги, так как МАК совместимы со многими моделями и теоретическими направлениями [5, С.1; 7, С.13].

Задачами данного шага стали актуализация образовательного/профессионального запроса, фоновых представлений участников о предстоящем годе, формирование желаемого образа будущего.

Несмотря на разнообразие методик и техник работы с МАК, в основе их лежит общий принцип работы с картами из трех последовательных шагов [5, С.40]:

1. Установление связи между картой и запросом тьютора/темой группы, это «мост» между личностной идентичностью и наличной ситуацией человека
2. Работа с образом карты, углубление и проявление метафорического ландшафта клиента, через ассоциации, эмоции, телесные ощущения
3. Возвращение от метафоры к наличной ситуации/запросу/теме — это «обратный мост», связывающий наблюдения, понимания клиента с его жизненной ситуацией.

Авторский подход заключался в соединении метафорических техник и техник ИВ. Алгоритм работы с образом будущего в сессии выстраивался из двух блоков: в первом блоке работа с образом будущего велась с помощью МАК, во втором блоке с помощью техник ИВ [3].

Первый блок состоял из трех шагов:

1. Вход в метафору. Тьюторам предлагалось выбрать свою карту, соответствующую фокусировке «Я и мой год»
2. Исследование и углубление метафоры через эмоции и телесные ощущения, с помощью вопросов: Какой/им вы ощущаете себя на этой карте? Какие эмоции замечаете, телесные ощущения? Где именно в теле? На этом шаге было важно прочувствовать метафорический образ участниками [4, С. 268;]

3. Трансформация метафоры через вопрос, направленный на осознание участниками разрывов, между тем как сейчас и тем, как хочется и выход в более деятельностную позицию относительно своего года: чего не хватает в образе или что хочется добавить?
4. Связь метафоры с реальностью. Моделирование ресурсного состояния через вопросы: Какие ресурсы вам потребуются? А какие у вас уже есть? И короткая сборка смыслов и инсайтов. Тьюторантам предлагалось заметить и зафиксировать на фрейме новое знание про себя и свою ситуацию, ответив на следующие вопросы: Какое послание у карты для вас? Что удалось заметить на этом шаге?

Второй блок был направлен на работу со смыслами и инсайтами, сделанными в первой части и на связь с реальной жизненной ситуацией участников. В него также вошли три шага:

1. Участникам предлагалось сформулировать три ключевых вопроса, которые важны для того, чтобы год прошел для них наилучшим образом?
2. На втором шаге участникам было предложено отнестись к вопросам друг друга. Для этого нужно было пройти на фреймы других участников и задать по 1-2 вопроса друг другу.
3. На третьем шаге, участникам предлагалось сформулировать, что они теперь знают о себе и своей ситуации и какой самый маленький шаг готовы сделать в ближайшее время в сторону своего желаемого образа года?

По окончании этой части сессии участникам предлагалось обменяться своими впечатлениями о работе и открытиях.

Шестой шаг — вопросно-ответная сессия. На этом этапе участники работали на основной доске Google Jamboard.

И, наконец, заключительный **седьмой шаг** — краткая сборка инсайтов, впечатлений от сессии.

Всего в установочной сессии приняли участие 16 человек, из них 10 магистрантов и 6 преподавателей. По итогам сессии был проведен добровольный опрос, в котором приняло участие 9 человек. Восемь из девяти участников высоко оценили эффективность сессии отметив, что разработанный формат создает условия для работы с образом будущего, для понимания и актуализации своих потребностей.

Таким образом можно сказать, что опыт проведения сессии, а именно создание ситуации, в которой заложена возможность проявления образовательной агентности участников, подтверждает тезис выдвинутый В.Л. Даниловой и В.Е. Карастелевым о том, что «для поддержки образовательной агентности студентов необходима организация коммуникации, в ходе которой они могут разобраться со своими представлениями о желаемом будущем, соотнести их со своими возможностями и прошлым опытом, задуматься над текущей ситуацией» [6, С. 21]. Именно в результате такого типа коммуникации происходит формирование более целостного и осознанного представления о себе каждым участником сессии, актуализация участниками собственных смыслов и фоновых представлений о предстоящем годе.

Список источников:

1. Вильвовская А. EMBODIMENT/ЭМБОДИМЕНТ: путеводитель по теме // Тело — в дело. Эмбодимент программы для специалистов, бизнеса и личного пользования [Электронный ресурс]. URL: <https://body4biz.ru/embodiment-guide?ysclid=lmqrgo2r9y490054656> (дата последнего обращения 20.09.2023)
2. Вэй М. «Чистые» методики для коучей. Как создавать условия, в которых люди меняются — с помощью «чистого языка» и символического моделирования. М., 2017. 204 с.
3. Данилова В.Л. Интерактивное вопрошание: как умение ставить собственные вопросы помогает развиваться / Данилова В.Л., Карастелев В.Е., Розин В.М. — Изд-во Ridero. — 2022. — 270 с.
4. Дмитриева Н. В. и др. Основные этапы работы с ассоциативными картами // Развитие человека в современном мире. — 2015. — С.261-270. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25466144> (дата последнего обращения 20.09.2023)
5. Ингерлейб М. Б. Метафорические ассоциативные карты. Полный курс для практики. СПб., 2019. 192 с.
6. Карастелев В. Е., Данилова В. Л. Рефлексивная коммуникация как условие проявления и развития образовательной агентности студентов

магистратуры //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2022. — №.4. — С.17-24.
URL:<https://www.vektornaukipedagogika.ru/jour/article/view/603/528>
(дата последнего обращения 20.09.2023)

7. Кац Г., Мухаматулина Е. Метафорические карты. Руководство для психолога. М., 2017. 160 с.
8. Сорокин П. С., Зыкова А. В. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 5. С. 216–241.
URL:<https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858> (дата последнего обращения 20.09.2023)
9. Nixon S., Walker C. PDP-inspiring capability //Enhancing student centred learning in business and management, hospitality, leisure, sport and tourism. Newbury: Threshold-Press Ltd. — 2009. P.4
URL:https://cleanlanguage.com/wp-content/uploads/2023/05/Nixon__Walker-PDP-Inspiring_Capability.pdf (дата последнего обращения 20.09.2023)
10. Walsh M. Centring: Why Mindfulness Alone Isn't Enough. — 2017.
URL:<https://embodiedfacilitator.com/wp-content/uploads/2017/11/Centring-Mark-Walsh-ebook-v2.pdf> (дата последнего обращения 20.09.2023)

Условия реализации реверсивного наставничества в образовательных организациях

Мачехина Ольга Николаевна,
Московский городской педагогический университет
профессор дирекции образовательных программ,
доктор педагогических наук,
г. Москва
MachekhinaON@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных форм наставничества, возможных для реализации в образовательных и иных организациях. Реверсивное наставничество может применяться как для организации передачи опыта от представителей более старшего поколения к младшим, так и среди представителей одного поколения. Главным условием является готовность к конструированию нового знания.

Ключевые слова: реверсивное наставничество, теория поколений, конструктивистская теория обучения.

Conditions for the implementation of reverse mentoring in educational organizations

Machekhina Olga Nikolaevna,
Moscow City Pedagogical University
Professor of the Directorate of Educational Programs
Doctor of pedagogical sciences,
Moscow
MachekhinaON@mgpu.ru

Annotation. The article considers one of the actual forms of mentoring, possible for implementation in educational and other organizations. Reverse mentoring can be used both to organize the transfer of experience from representatives of the older generation to the younger ones, and among representatives of the same generation. The main condition is the readiness to construct new knowledge.

Keywords: Reverse mentoring, generational theory, constructivist theory of learning..

Прежде, чем приступить к рассмотрению условий реализации реверсивного наставничества в образовательных организациях, остановимся на концептуальных вопросах, ответы на которые, возможно и станут основанием для ответов на них. Прежде всего, это вопрос о том, какие направления в исследовании наставничества актуальны в российской педагогической науке? Во-вторых, почему именно конструктивистское обучение является важной составляющей в теории реверсивного наставничества? И, в заключение, а можно ли при реализации реверсивного наставничества исключить какой-либо этап тьюторского действия.

Ответ на первый вопрос представляется очевидным. В год педагога и наставника все направления, а они представлены в исследовании И.В. Резанович, актуальны и востребованы в образовательной практике. Вслед за автором исследования дадим краткую характеристику каждого из направлений. Итак, «традиционная модель (передача знаний и базовых умений, требуемых для выполнения сотрудником своих функциональных обязанностей); партнерская модель (наставничество равного по статусу педагогического работника); групповая (одновременная работа с несколькими подопечными); целеполагающая (запланированные встречи для определения возможных действий в соответствии с поставленными целями); скоростная (отдельные встречи учителей с наставником более высокого административного положения); виртуальная (наставничество с помощью телекоммуникационных технологий, при этом используются различные формы: вебинар, чат, видео-конференция, видео-семинар и т.д.); саморегулируемая (опытные, грамотные учителя сами предлагают свои кандидатуры для роли наставников, а молодые учителя, которым нужна помощь, выбирают из имеющихся вариантов наиболее ценного для себя наставника); реверсивная (обоюдное наставничество учителей, при котором каждый выполняет роль и наставника, и подопечного: в тех областях, где есть опытный роль наставника, в тех областях, где есть пробелы роль подопечного); командная (подготовка премников руководителей, готовых работать в команде и принимать ее

правила взаимодействия); флеш-наставничество (встречи с наставником с помощью интернет-технологий, при этом наставники рассказывают о себе, общаются с участниками встречи (около часа), а потенциальные подопечные выражают (или не выражают) свое желание о дальнейшей работе с таким наставником». [2, с. 66–69]

В каждом из этих направлений есть свои теоретические основания и особенности реализации. Но, обращаясь к теме нашей статьи, остановимся на теоретических основаниях модели реверсивного наставничества. Но, прежде всего, конечно, следует упомянуть именно те условия, которые необходимы для реализации такой модели в образовательной организации. Первым из них является осознанная актуализация зоны незнания, с которой тесно связан достаточный уровень владения компетенциями конструирования нового знания. Вне всякого сомнения, для соблюдения этих условий требуется освоение фундаментальных знаний таких теорий, как теория обучения действием (Рег Реванс «Action Learning»), теория трансформирующего обучения (Джек Мезироу Transformative learning), теория обучения взрослых (А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, С.И. Змеёв и др.), и, конечно, собственно, теория конструктивистского обучения (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже и др.). Среди закономерностей конструктивистского подхода следует назвать такие, как закон осознанной потребности — человек обучается тогда, когда испытывает в этом потребность; закон потенциальных возможностей и целеполагания — обучение человека соответствует конструктивной оценке его потенциальных возможностей и поставленным им целям; закон мотивационного управления обучением как целенаправленное поступательное обучение человека в его индивидуальном мотивационном поле учебной и познавательной среды. [3 с. 3]

Использование в образовательной организации модели реверсивного наставничества является актуальным направлением оптимизации корпоративной культуры, так как напрямую связано с гармоничным межпоколенческим взаимодействием. Это связано с тем, что одновременно в коллективе работают и учатся представители четырёх разных поколений. И, в соответствии с набирающими в настоящее время популярность различными теориями поколений (У. Штраус, Н. Хау, Е. Шамис и др.) [2, с. 179] Итак, осознанная актуализация зоны незнания и достаточный уровень владения компетенциями

конструирования нового знания, как основные условия реализации в образовательной организации модели реверсивного наставничества, по нашему мнению, заслуживают отдельного исследования.

Список источников:

1. Резанович И. В. Многоуровневое наставничество и модели его реализации в образовательных организациях // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2021. № 1. С. 66–69.
2. Родина А.А., Плучевская Э.В. Теория поколений. Работа с разными поколениями в соцсетях. Поколение Альфа-дети будущего // Трибуна ученого. 2021. № 1. С. 177–183.
3. Шаталова Н.П. КОНСТРУКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ // XXXI Международная электронная научная конференция «НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ». URL: <http://econf.rae.ru/article/4714> (дата обращения: 05.10.2023).

Наставничество в тьюторской практике на примере Образовательного комплекса «Точка будущего»

**Ольга Сергеевна Маякова,
Анастасия Анатольевна Чистохина**
Частное образовательное учреждение
Образовательный комплекс
«Точка будущего», тьюторы
г. Иркутск
mayakovaos@yandex.ru
karpenko_anastasia@list.ru

Аннотация. В статье рассмотрены сущностные характеристики позиций «Наставник» и «Тьютор», сформулированы общие и специфические особенности в контексте образовательного пространства школы. Дана характеристика проявления наставничества в различных направлениях тьюторской деятельности на примере Образовательного комплекса «Точка будущего».

Ключевые слова: наставник, тьютор, тьюторская служба, наставничество, функции тьютора

Mentoring in tutor practice on the example of the Educational complex «Point of the Future»

**Olga Sergeevna Mayakova
Anastasia Anatolyevna Chistokhina**
Private educational institution
Educational complex
«Point of the future», tutors
Irkutsk
mayakovaos@yandex.ru
karpenko_anastasia@list.ru

Annotation. The article examines the essential characteristics of the positions of «Mentor» and «Tutor», formulates general and specific features in the context of the

educational space of the school. The characteristic of the manifestation of mentoring in various areas of tutor activity is given on the example of the Educational complex «Point of the Future».

Keywords: Mentor, tutor, tutor service, mentoring, tutor functions

В последние годы вопросам, связанным с наставничеством, уделяют внимание на разных уровнях. Наставников активно внедряют в организациях различных сфер, таких как образование, бизнес, медицина и многих других. Так же идет становление института наставничества на федеральном уровне. О важности развития наставничества упоминал Президент РФ в послании Федеральному Собранию 1 марта 2018 года. Особо значимым является факт посвящения 2023 года в России педагогу и наставнику [6].

Нельзя переоценить значимость феномена наставничества в образовании, где оно является эффективной формой поддержки и передачи ценностей, знаний и навыков. В данной статье мы попробуем определить схожие черты и различия в деятельности наставника и тьютора, а так же разберемся, как наставничество может проявляться в тьюторской практике на примере Образовательного комплекса «Точка будущего» (далее — Комплекс).

Начнем с формулирования сущностных характеристик понятий «Наставник» и «Наставничество» в контексте образовательного пространства школы. Никифоров А.Н., Кулева С.В. и Дурандина Т.В. понимают под наставником специалиста, готового помочь подростку:

- в формулировании индивидуальных жизненных целей, способов их достижения;
- в формировании умений, навыков, передаче ему знаний;
- в оказании необходимой поддержки.

При этом ключевым критерием успешного наставничества является поддержание положительно-окрашенных тесных взаимоотношений между наставником и наставляемым [4].

Согласно Дудиной Е.А., наставник — это «значимый другой», более старший по возрасту, обладающий важными знаниями, опытом, ресурсами, необходимыми для наставляемого. Примечательно, что наставник сам испытывает потребность в трансляции своего опыта [1].

Дудина Е.А. [1] отмечает сущностные характеристики наставничества:

- увлеченность общей проблемой, деятельностью, разделяемая наставником и наставляемым;
- соблюдение принципов принятия собственной роли и добровольности;
- объединяющие факторы, такие как общие интересы, симпатия, взаимная заинтересованность, уважение и доверие, привязанность, эмоциональная близость, совместная деятельность;
- длительный характер сопровождения.

Результатами наставнической деятельности можно назвать реализацию потенциала наставляемого, развитие его самостоятельности, социализация и адаптация, усвоение знаний, ценностных образцов и развитие навыков, транслируемых наставником. Наставник в свою очередь выступает как эксперт, образец и возможности его наставнической деятельности ограничены конкретной профессиональной сферой и компетенциями.

Перейдем к определению сущности деятельности тьютора в образовательном пространстве школы. Профессию тьютора принято рассматривать в рамках вида профессиональной деятельности по сопровождению процесса разработки и реализации учащимся индивидуальной образовательной траектории [5].

Ковалева Т.М. отмечает, что процесс работы тьютора и тьюторанта направлен на расширение представлений о своем образовательном пространстве, чтобы школьник воспринимал его как открытую систему, начал использовать потенциал, выстроил индивидуальную образовательную программу (далее — ИОП) [3].

Отличительной особенностью тьюторского сопровождения является создание условий для развития субъектной позиции обучающихся, принятия самостоятельных решений, развития способности брать на себя ответственность за свой жизненный выбор. Тьютор в работе с тьюторантом не транслирует собственный опыт, а помогает тьюторанту самостоятельно проектировать свои жизненные и образовательные события, а так же проводить их рефлекссию.

На основе вышесказанного можно определить сходства и принципиальные различия в деятельности наставника и тьютора. Совина Л.П., сравнивая функции тьютора и наставника, отмечает, что у них есть много общего [7].

Как тьютор, так и наставник в своей работе выявляют дефициты подопечных, а так же помогают сформулировать значимые цели, расширяют представления о доступных ресурсах в образовании. Однако тьютор может не выступать в роли эксперта, наставник же сам занимает экспертную позицию. Тьютор привлекает специалистов при необходимости, но сам не обязан предоставлять тьюторанту всю информацию, транслировать свои знания, что делает его более универсальным в своей деятельности.

Наставник сопровождает профессиональное становление, передает конкретные методы, способы и технологии. Тьюторское сопровождение не подразумевает трансляцию своего личного опыта, а сосредоточено на оказании помощи тьюторанту в самоопределении, проектировании и реализации образовательной траектории.

Можно сказать, что в работе наставника ответственность за результат разделяется между наставником и наставляемым, так как наставник является транслятором опыта. А в работе с тьютором большая ответственность за результат деятельности берет на себя тьюторант, а тьютор в свою очередь ответственен за организацию процесса.

Согласно Совиной Л.П., только единство практик наставничества и тьюторства позволит создать условия для максимального использования ресурсов для построения своей индивидуальной образовательной программы, тьюторанту быть осознанным заказчиком на собственное образование, самостоятельно проектировать его содержание и нести ответственность за реализацию [7].

Подтверждая выше обозначенную позицию, Рылов А.Н. утверждает, что на практике разделение позиций «Тьютор» и «Наставник» невозможно. Автор считает, что необходимо расширить виды деятельности тьютора, включать в нее наставничество, обучение и воспитание [5]. Мы, в свою очередь, согласны с данным утверждением.

В нашем Комплексе основной целью работы тьюторской службы является содействие развитию субъектной позиции обучающихся в процессах генерации и реализации ИОП. Однако отметим, что это не единственная цель. В задачи тьюторской службы входит также:

- помощь обучающимся в осознании, освоении и удержании ценностных образцов, в освоении способов совершения ценностных выборов в проектировании своей деятельности;

- оказание эмоциональной и ценностной поддержки обучающимся в ситуациях совершения выборов, преодоления трудных жизненных ситуаций;
- участие в планировании, проектировании и реализации воспитательной работы в Комплексе;
- сопровождение проектной деятельности обучающихся;
- разработка и реализация образовательных программ профориентации обучающихся.

Как можно заметить, исходя из задач тьюторской службы, деятельность тьютора в Комплексе многогранна и не ограничивается тьюториалами. В рамках данной статьи внимание уделим тем направлениям деятельности тьютора, в которых есть пространство для включения позиции наставника.

Во-первых, наставничество неотъемлемо связано с сопровождением проектной деятельности обучающихся. Здесь тьютор выступает куратором проекта и в его обязанности, среди прочих, входит:

- формирование и поддержание мотивации обучающихся к разработке и реализации проекта;
- обучение технологии и алгоритмам, логике проектной деятельности;
- помощь в выборе темы, формулировании цели и задач проекта, основываясь на интересах и личностных предпочтениях обучающихся;
- Эмоциональная поддержка на протяжении реализации и защиты проекта.

В проектной деятельности тьютор в большей степени позиционирует себя как наставник, транслируя опыт, обучает, поддерживает своих учеников. Клишина О.Н. отмечает, что тьютор в проектной деятельности выступает экспертом, он больше знает о проектной деятельности, может транслировать свой опыт и знания, передать обучающимся алгоритмы, технологии как наставник [2].

Вторым направлением деятельности тьютора, отображающим роль наставника, выделим участие в воспитательных событиях Комплекса, причем, как в роли организатора, так и в роли непосредственного участника. В воспитательной деятельности тьютор в наибольшей степени транслирует ценностные образцы, нормы поведения.

Дети ориентируются на активного, вовлеченного в просоциальную деятельность значимого взрослого, видят неподдельную трансляцию ценностей познания, авторства, соучастия, заботы. Личным примером в воспитательных событиях тьютор помогает усвоить образцы социально-положительного поведения.

Схожим образом проявляется позиция наставника в третьем направлении деятельности тьютора — нахождении с детьми в общих пространствах Комплекса и неформальном общении с обучающимися. В данном случае тьютор так же транслирует ценностные образцы и может высказать свое экспертное мнение по некоторым вопросам.

В заключении отметим четвертое направление деятельности тьютора — непосредственное проведение тьюториалов. Несмотря на стремление придерживаться тьюторской позиции, для подростков ключевым фактором является личность самого тьютора. Тьюторанты при выборе опираются на личные симпатии. Худик В.А. и Тельнюк И.В. отмечают, что мировоззрение, духовно-нравственные и личностные особенности тьютора ложатся в основу формирующейся мотивации тьюторанта в работе тьютором [8].

Можно сделать вывод, что для позиции наставника характерна экспертность, передача своего опыта, трансляция ценностных образцов, установление близких межличностных отношений с подопечными, длительный характер сопровождения, разделение ответственности за результат совместной деятельности. Тьюторская же позиция подразумевает в большей мере создание условий для осуществления самостоятельных жизненных выборов, сопровождение генерации и реализации ИОП, ответственность тьютора за процесс взаимодействия с тьюторантом.

На практике Комплекса позиции наставника и тьютора неотделимы и гармонично сочетаются. Позиция наставника наиболее выражена в сопровождении тьютором проектной деятельности обучающихся, участии в воспитательных событиях, неформальном общении с обучающимися, процессе тьюторского сопровождения в рамках тьюториалов.

Список источников:

1. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник НГПУ. — 2017. — №5. — С. 25–36.
2. Клишина О. Н. Роль тьютора в проектной деятельности учащегося // Инновационная наука. — 2016. — №6-2. — С. 220–223.
3. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. — 2011. — № 2. — С. 163–181.
4. Никифоров А. Н. Наставничество как форма профориентационной работы с подростками/А. Н. Никифоров, С. В. Кулева, Т. В. Дурандина // Нижегородское образование. — 2017. — №4. — С. 11–17.
5. Рылов А. Н. Тьюторская деятельность в системе образования/ А. Н. Рылов, Н. В. Соловова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2022. — №4. — С. 71–77.
6. Серова А. В. Региональная политика в области развития института наставничества // Пермский юридический альманах. — 2023. — №6. — С. 430–440.
7. Совина Л. П. Роль наставничества в подготовке тьюторов // Народное образование. — 2015. — №6. — С. 114–118.
8. Худик В. А. Психологическая характеристика профессионально важных качеств личности тьютора/ В.А. Худик, И. В. Тельнюк // Коррекционно-педагогическое образование. — 2017. — №4. — С. 20–23.

К вопросу об актуальности организации тьюторского сопровождения в массовой школе

Мишканова Елена Сергеевна,

Московский городской педагогический университет

Тьюторская магистратура

г. Москва

mishkanovaes726@mgpu.ru

Аннотация: В статье обсуждается актуальность вопроса организации тьюторского сопровождения обучающихся в массовых государственных школах. Рассмотрены некоторые аспекты актуальности проблемы. Представлены результаты пилотного исследования (опроса) учащихся старшей школы о необходимости введения тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: школа, массовая школа, старшеклассники, тьюторское сопровождение.

On the issue of the relevance of organizing tutor support in a public school

Mishkanova Elena Sergeevna,

Moscow City Pedagogical University

Tutoring master's degree

Moscow

mishkanovaes726@mgpu.ru

Abstract: The topic of the article is organising tutor support for students in public school. Some aspects of the relevance of the problem are considered. The results of a pilot study (survey) of high school students about the need to introduce tutor support are presented.

Keywords: school, mass school, high school students, tutor support.

Введение и реализация федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в России, предполагает новые подходы в построении образовательного пространства с опорой на принципы системно-деятельностного подхода и в единстве урочной и внеурочной деятельности.

В свою очередь, практика внеурочной деятельности и дополнительного образования, имея потенциал для вариативного построения образовательного процесса, его индивидуализации через построение индивидуальной образовательной траектории (маршрута), направлена на создание условий для осознания целей в процессе самообразования.

Несмотря на федеральные рекомендации, создать такую образовательную среду удастся далеко не в каждом учебном заведении. Современные результаты образования, адекватные вызовам и специфике времени могут быть достигнуты лишь в современных моделях педагогической деятельности и в современных моделях индивидуализированного, открытого образования.

В работе государственных общеобразовательных школ в настоящий момент существует ряд противоречий:

- между потребностью и запросом части старшеклассников и родителей в индивидуализированном, персонализированном образовании и индивидуальных образовательных маршрутах и непроработанностью вопроса о моделях, системах педагогического обеспечения такого образования и образовательных систем;
- между возможностью, потребностью и желанием педагогов работать в новых педагогических парадигмах открытого, индивидуализированного образования, осваивать современные способы педагогической деятельности и дефицитом моделей такой деятельности и такого образования, неразработанностью способов их создания и функционирования;
- между ставкой на современные метапредметные и личностные результаты образования (прежде всего, Self Skills) и дефицитом моделей педагогической деятельности для их достижения, неразработанностью практических способов их создания и функционирования.

У обучающихся старших классов средних общеобразовательных школ в силу особенностей возраста и особых поколенческих

характеристик появляется естественная потребность в самоопределении, в становлении и применении в жизненной практике культуры выбора: осознанного и осмысленного выбора образовательного пути, содержания образования, профиля, приоритетных для персонального будущего образовательных результатов.

Анализируя данные противоречия, мы провели пилотное исследование (опрос) среди старшеклассников гимназии города Владимира. В анонимном опросе учащимся предлагалось ответить на четыре вопроса.

Отвечая на вопрос: «Как часто тебе приходится делать выбор в рамках своего обучения (в школе, дополнительных кружках, занятиях)?», 40% респондентов отмечали ответ «раз в год», 40% — «каждый день», 20% — «никогда». Результаты подтверждают гипотезу о том, что современный школьник имеет право выбора в построении своего образовательного маршрута (траектории).

Однако, при ответе на следующие три вопроса:

- Бывало ли тебе сложно сделать выбор в ситуации, когда интересны сразу несколько направлений (занятий, мероприятий)?
- Было бы тебе интересно узнать свои сильные стороны и выявить качества, которых пока не достаёт для осуществления выбора той или иной профессии и образовательного направления?
- Хотел бы ты научиться делать свой собственный осознанный выбор, независимый от внешних факторов («престижности», мнения других и пр.)?

100% школьников отвечают «Да».

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что необходимость тьюторского сопровождения в массовой школе в настоящее время очень велика. Однако, в образовательных практиках не распространены, либо мало применяются современные педагогические способы, системы и модели индивидуализированного и персонализированного образования.

Если разработать, апробировать и затем реализовать модель тьюторского сопровождения:

- 1) методическую работу с педагогами, по принятию, освоению и применению в педагогической и образовательной практике тьюторской позиции, тьюторской деятельности через проектирование и реализацию индивидуальных маршрутов

профессионально-личностного развития как тьютора-профессионала и осознании важности тьюторского сопровождения, как для ученика, так и для учителя и родителей;

- 2) систему обеспечения индивидуализации в учебной (предметной) деятельности через сопровождение инициирования, проектирования и реализации ИУМ;
- 3) систему обеспечения индивидуализации образовательной деятельности в широком смысле, включая дополнительное образование и досуговую деятельность через тьюторские образовательные события и образовательные путешествия, то ученики будут достигать такие современные результаты образования, как: культуру осознанного выбора, освоенные и применяемые на практике способы самоопределения, за счет:
 - А) создания избыточной образовательной среды;
 - Б) ведения систематических индивидуальных и групповых тьюториалов;
 - В) признания и уважения права обучающегося на осуществление любого выбора родителями и учителями;
 - Г) введения тьюторского сопровождения как смыслообразующего компонента образовательного пространства школы, с которым согласуется деятельность всех субъектов образовательного процесса.

В условиях возвращения российского общества к ценностям личного выбора, индивидуальной траектории развития человека в рамках школьного и профессионального образования возрастает значение ответственности самого учащегося за свой учебный опыт, за принятие решений о своем дальнейшем образовании, в связи с чем возникает необходимость оказания учащимся профессиональной помощи в становлении культуры осознанного выбора.

Список источников:

12. Ковалева Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 100 с.

13. Логинов Д.А. Тьюторское сопровождение в школе. — М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2015. — 160 с.
14. Рылов А.Н., Соловова Н.В. Тьюторская деятельность в системе образования. [Электронный ресурс] //URL: file:///C:/Users/ASUS/Downloads/15234-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8-38791-1-1-20220817.pdf
15. Беспалова Г.М. Тьюторское сопровождение школьника. [Электронный ресурс] //URL: <https://thetutor.ru/biblioteka/tyutorstvo-v-osnovnoj-shkole/tyutorskoe-soprovozhdenie-shkolnika/>
16. Тюмина М.В. Тьюторское сопровождение в основной школе. Из чего складывается система? [Электронный ресурс] //URL: <https://thetutor.ru/%D0%B1%D0%B5%D0%B7-%D1%80%D1%83%D0%B1%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B8/tutorskoe-soprovozhdenie-v-osnovnoj-shkole-iz-chego-skladyvaetsja-sistema/>
17. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). [Электронный ресурс] //URL: <https://fgos.ru/>

Олимпиадный потенциал обучающегося школы как показатель социальной успешности

Мишкин Александр Михайлович

МГПУ,

Аспирант института непрерывного образования
Московского городского педагогического университета

г. Москва,

alexander.michq@gmail.com

Аннотация: В статье обосновывается необходимость специальной многокомпонентной подготовки школьников, проявивших свою предрасположенность к предметным олимпиадам, которая зачастую невозможна в силу отсутствия ресурсной базы в отдельно взятых регионах.

Ключевые слова: предметная олимпиада, социальная успешность, талант

School subject competition potential of school student as social success indicator

Mishkin A.M.

Postgraduate student, Institute of Lifelong learning,

Moscow City University

Moscow, Russia

alexander.michq@gmail.com

Annotation: The article substantiates the need for special multicomponent training of students who have shown their potential to school subject competitions, which is often impossible due to the lack of a resource base in particular regions.

Keywords: school subject competitions, social success, talent

Рассматривая вопрос участия обучающихся средней школы в олимпиадном движении и собственно влияние олимпиад на развитие

когнитивных, коммуникативных и других способностей школьников, необходимо обратиться к историческому контексту зарождения данного вида деятельности. Впервые форма состязаний в России, которая наиболее сильно напоминает сегодняшние олимпиады, появляется ближе к концу XIX века. Развитие этой идеи приходится на советский период истории России, однако своего пика оно достигло к 1970–1990 гг. Всесоюзные олимпиады стали проходить по многим школьным предметам, они также стали получать государственную поддержку, обусловив массовое участие. В настоящий момент, спустя более 30 лет с распада СССР, Российская Федерация успешно продолжает развитие олимпиадного движения, поддерживая талантливых детей и подростков [1].

Цель предметных олимпиад — выявление наиболее способных учеников, которые имеют возможность выполнять нестандартные задания. Зачастую они выходят далеко за рамки школьной программы. Для выполнения таких заданий требуется широкий кругозор, наличие нестандартного мышления, усидчивость и настойчивость. Обучающиеся, занимающие призовые места на заключительных этапах олимпиад, таких как, например, Всероссийская олимпиада школьников, Московская олимпиада школьников, профильные олимпиады отдельных образовательных организаций, нацелены на получение высшего образования. В том числе по этой причине государство в лице вузов осуществляет поддержку таких учеников, предоставляя, как минимум, дополнительные баллы абитуриентам при поступлении в высшие учебные заведения, а как максимум, производят зачисление без вступительных испытаний. Для вузов более приоритетными являются именно призёры и победители олимпиад, а не идущие по «стандартному» пути абитуриенты посредством сдачи Единого государственного экзамена. Об этом свидетельствуют итоги приёмных кампаний вузов, традиционно занимающих высокие позиции в рейтингах — МГУ, ВШЭ, МГИМО и некоторые другие. Так, например, в 2021 году ректор ВШЭ Анисимов Н. Ю. в рамках заседания приёмной комиссии подчеркнул, что некоторые абитуриенты, сдавшие ЕГЭ на максимально возможные баллы, не смогли поступить на бюджетные места, потому что все они были заняты победителями олимпиад [2].

В массовом сознании не первый год культивируется идея о том, что именно участие в олимпиадах позволяет обойти систему ЕГЭ

и поступить в передовые вузы. Необходимо дополнить — достигшим определённых результатов ученикам отдаётся должная доля внимания на всех уровнях: призёры и победители муниципального и регионального этапов олимпиад торжественно награждаются в школе, а тех, кто достиг высот в заключительных этапах, поощряют не только в виде похвальной грамоты и нескольких дополнительных баллов к вступительным испытаниям, но и оказывают материальную поддержку. Подобная поддержка закреплена в 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Эти меры осуществляют органы муниципальной власти. Например, в 2019 году, победители заключительного этапа ВсОШ из Москвы могли получить от 300 до 500 тыс. рублей. [3]. Другой мерой является материальная поддержка уже поступивших призёров и победителей олимпиад. Такая практика распространена, например, в МГПУ [4].

Есть основания утверждать, что все вышеупомянутые обучающиеся, занимая призовые места и получая определенную поддержку и льготы со стороны государства, приобретают социальную успешность. Как отмечает исследователь Д. В. Ларионова, «в психолого-педагогической литературе на сегодняшний день нет однозначного определения и чётких границ понятия «социальная успешность» [5]. Нам видится, что данное определение связано с понятием социальной стратификации, а именно — с её критериями. В самом обобщённом варианте к ним относятся доход, власть, уровень образования и престиж профессии. Актуальными на сегодняшний день остаются следующие вопросы:

1. Каким образом олимпиадный потенциал влияет на то, что вкладывается в понятие «социальная успешность» в школьном возрасте?
2. Как олимпиадный потенциал, который наблюдался в школьном возрасте, влияет на профессионально-карьерное становление бывших «школьников-олимпиадников»?

Остается открытым вопрос о том, что вкладывается в понятие «олимпиадный потенциал»? В научной литературе нами не было обнаружено применения подобной формулировки, однако в профессиональных педагогических кругах ни у кого не возникает вопросов по этому поводу: этот термин достаточно активно используется при описании высокого уровня подготовки и мотивации отдельных обучающихся по части олимпиадного движения.

Олимпиадное движение школьников и поддержка талантливой молодёжи является одним из приоритетных направлений в области образовательной политики, о чём свидетельствуют крупные проекты, такие как, например, «Сириус», Центр педагогического мастерства, Ассоциация победителей олимпиад и другие. Именно в этом, в том числе, проявляется индивидуализация образования в этом направлении.

Опыт проведения олимпиад за прошедшие годы показывает: чтобы обучающийся достиг достойных результатов во ВсОШ, МОШ и других состязаниях, ему требуется отдельная подготовка специально обученными людьми. Количество часов, отводимых в школе на основные предметы, зачастую хватает только для освоения программы. Для подготовки к олимпиадам можно использовать часы внеурочной деятельности. Едва ли обычные школьные учителя в полной мере представляют себе формат олимпиадных заданий и все их особенности. Поэтому, на наш взгляд, лучшее, что может сделать учитель, — обнаружить предрасположенность и интерес ученика к своему предмету. Похожие выводы были сделаны в результате одного из исследований отношения учителей к олимпиадному движению. Так около 90% учителей положительно относятся к участию школьников в олимпиадах, но 60% считает, что подготовкой к ним должны заниматься отдельные специалисты. [6]. Вместе с этим существует проблема неравенства возможностей детей, проживающих в различных регионах. Далеко не в каждом регионе есть заведения для подготовки к олимпиадам.

В силу неразвитой ресурсной базы в регионах процесс индивидуализации оказывается затруднённым, и в итоге для получения подобного сопровождения обучающиеся рассматривают возможность перемещения в областные центры. В противном случае у обучающегося остаётся несколько путей: поиск специалиста по определённой олимпиаде в своём регионе частным образом или поиск путей дистанционной подготовки посредством сети Интернет. Это обстоятельство, однако же, не умаляет значения обычного, специально не обученного под олимпиады учителя как человека, который, как уже упоминалось нами ранее, должен найти в ученике олимпиадный потенциал. Но как показывает практика, несмотря на то, что большое количество учеников, которые занимают призовые места, из Москвы, Санкт-Петербурга и других городов, где возможностей для подготовки больше,

нужно помнить также и о тех, кто смог стать призёром или победителем на заключительных этапах, готовясь у себя в регионах. Это может свидетельствовать о развитых волевых качествах таких обучающихся даже без специального психолого-педагогического сопровождения.

Процесс индивидуализации в процессе подготовки к олимпиадам проявляется не только в предметной подготовке, но и в психолого-педагогическом сопровождении. Олимпиадный потенциал школьника — это возможность, а самое главное готовность выполнять достаточно специфические задания, подготовка к которым, учитывая их сложность, вызывает тревожность и стресс. Именно поэтому, чтобы не упустить потенциал обучающегося в этом отношении, необходимо равномерно развивать не только навыки выполнения собственно заданий, но и эмоциональный интеллект. Так, например, исследования в этом отношении показывают, что «олимпиадники» порой не могут справиться с заданиями не в силу отсутствия знаний, а по причине излишнего волнения и недостатка навыков командной работы [7]. Здесь свою роль выполняют педагоги-психологи и тьюторы, задача которых заключается в стабилизации психологического состояния в рамках олимпиадных мероприятий. Такие занятия включают в себя задания на развитие коммуникативных умений, командой работы, стрессоустойчивости. В профессиональной педагогической среде небезосновательно существует точка зрения, заключающаяся в том, что призёры и победители регионального и заключительного этапа ВсОШ и заключительного этапа МОШ — достаточно закомплексованные люди, которые научились хорошо сосредотачиваться на одной цели, но в ущерб остальным навыкам, в том числе, коммуникативным. В этом случае возникает вопрос о целесообразности называть таких людей социально успешными, даже с учётом их поступления в престижные вузы. Обучающихся с «олимпиадным потенциалом» необходимо развивать и с позиций социальности, чтобы добиться от них максимальной работоспособности в будущем. Именно с этой точки зрения должны работать тьюторы, и параллельно с учителями-предметниками развивать социальные навыки и эмоциональный интеллект.

Подводя итог, необходимо отметить, что олимпиады являются одним из сильнейших социальных лифтов внутри России, поскольку

в случае победы и получения права поступления без вступительных испытаний, абитуриенты делают свой выбор в пользу ведущих вузов, к числу которых относятся московские и петербургские образовательные учреждения. Это обстоятельство уже в некоторой степени раскрывает значение соотношения олимпиадного потенциала и социальной успешности. Однако необходимо помнить о том, что из себя представляют победители и призёры олимпиад, которые для достижения высоких результатов проводят много времени за занятиями по подготовке к выполнению заданий в ущерб социальным навыкам, и даже в случае поступления в престижный вуз, не могут быть названы в полной мере социально успешными. Поэтому для сокращения издержек данного вида деятельности необходима специальная работа тьютора, который поможет ученикам компенсировать недостаток развития эмоционального интеллекта.

Список источников:

1. Гулов А.П. Генезис олимпиадного движения в России // Ценности и смыслы. — М.: АННО «Институт эффективных технологий, 2023. — №3(85). — С. 47-50.
2. Агранович М. Почему победители олимпиад занимают в вузах большинство бюджетных мест. URL: <https://rg.ru/2021/08/16/pochemu-pobediteli-olimpiad-zanimaiut-v-vuzah-bolshinstvo-biudzhethnyh-mest.html>. Дата обращения: 01.09.23.
3. Сергей Собянин увеличил размеры выплат финалистам Всероссийской олимпиады школьников. URL: <https://budget.mos.ru/news/2826>. Дата обращения: 01.09.23.
4. «Олимпийская стипендия» для первокурсников. URL: <https://student.mgpu.ru/olimpijskaya-stipendiya-dlya-pervokursnikov>. Дата обращения: 01.09.23].
5. Ларионова Д.В. Формирование социальной успешности старшеклассников в условиях медиаобразовательной среды: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. МГПУ. — Москва, 2023. С. 31.

6. Тороп В. Правовые аспекты доступности участия во Всероссийской олимпиаде школьников. На примере ВсОШ по обществознанию // Образовательная политика. — М.: ФГБОУ РАНХиГС, 2023. — №1(93). — С. 77-78
7. Селиванова Е.А., Андреева Н.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение одарённых старшеклассников и педагогов-тьюторов при подготовке к олимпиаде // Современные проблемы науки и образования. — М.: ООО «Издательский дом «Академия Естествознания», 2014. — №2. — С. 582-588.

Образовательный потенциал городской среды при обучении школьников в контексте наставничества

Мусатов Алексей Владиславович

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»,
Аспирант ИНО,
г. Москва musatovav@mgpu.ru

Аннотация. Компоненты городской среды могут выступить в качестве подходящей среды обучения школьников. В статье рассматриваются основные условия реализации образовательного потенциала городской среды, позволяющие сформировать непрерывную образовательную среду, повысить эффективность обучения школьников в целом.

Ключевые слова: образовательный потенциал городской среды, городская среда, индивидуализация обучения, средства обучения, образовательная среда.

Educational potential of the urban environment in teaching students in context of mentoring

Musatov Aleksei Vladislavovich

Moscow City Teachers' Training University,
graduate student,
Moscow musatovav@mgpu.ru

Annotation. The components of the urban environment can act as learning environment for school students. The article discusses the main conditions for the realization of the educational potential of the urban environment that can form a continuous educational environment to increase the effectiveness of teaching schoolchildren.

Keywords: educational potential of the urban environment, urban environment, individualization of learning, learning tools, educational environment

Существующие общемировые тренды в области градостроения привели к улучшению качества городской среды. Образовательный потенциал городской среды рассматривается действующими и перспективными российскими государственными стандартами и проектами как обязательное условие благоприятной жизни горожан. [8] Образовательный потенциал городской среды может быть реализован при условии владения горожанами комплексом навыков и знаний, позволяющих использовать компоненты городской среды. [2]

Организация обучения с использованием образовательного потенциала городской среды в школе опирается на два основных направления деятельности педагога: индивидуализацию обучения в аспекте использования компонентов городской среды и разработке соответствующих эффективных методик и технологий.

Существует множество подходов к обучению использованию городской среды. В рамках дошкольного образования и в начальной школе значительное внимание уделяется расширению общего кругозора обучающихся и усвоению навыков, в том числе взаимодействия с транспортной инфраструктурой города и знакомством с региональной историей. В основной школе обучающиеся в силу возрастных психологических и физиологических особенностей становятся активнее, для педагога интерес обучающихся к самоопределению и социализации является серьезным вызовом. [6] В подростковом возрасте обучающимся школ становятся доступны общественный транспорт, перемещение с помощью которого ранее для них было запрещено возрастными ограничениями. Обучающиеся средней школы становятся объектами государственных проектов, направленных на развитие их мобильности. [9] На уровне среднего общего образования обучающиеся школ полноценно готовы использовать компоненты городской среды для решения разнообразных задач, внешкольная социализация выходит на качественно иной уровень по сравнению с предыдущими уровнями образования. Старшие школьники находятся в постоянном поиске морально-нравственных и этических ориентиров. Взаимодействие с объектами культурного наследия может выступить существенным психологостабилизирующим фактором. [1] Компоненты городской среды на всех перечисленных уровнях обучения школьников выступают в качестве доступной среды обучения, в рамках которой возможно формирование

гармонично развитой личности. Обучение знаниям и навыкам, необходимым для использования образовательного потенциала компонентов городской среды, по моему мнению, должно начинаться на этапе основного общего образования.

Обучение использованию городской среды в школе должно происходить с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Это позволит школьникам выработать уникальный образ взаимодействия с компонентами городской среды, а педагогу-предметнику использовать городскую среду как инструмент индивидуализации обучения. Особые свойства городской среды, такие как зависимость от политической и экономической сфер государственного устройства, отражение современных тенденций в области культуры и технологий, позволяют при вовлечении в социокультурное пространство города дополнительно мотивировать школьников к познавательной деятельности. [3] Существенную роль в освоении пространства города играет взаимодействие школьников между собой. Обмен информацией о возможностях городской среды, происходящий в коллективе обучающихся, играет существенную роль во взаимодействии обучающихся старшего школьного возраста. Использование обмена информацией между школьниками и их личного интереса к освоению возможностей городской среды может быть использован для внедрения педагогом практики наставничества. Обмен информацией о возможностях компонентов городской среды, основанный на продуктивном общении школьников в рамках процесса обучения, нуждается в сопровождении и внимании со стороны педагога. Организация наставничества в рамках обучения должна иметь целью не только достижение результатов обучения, но и формирование механизмов взаимодействия в рамках практик наставничества в целом, что особенно важно в контексте существующих образовательных трендов среднего профессионального и высшего образования.

Эффективные методики и технологии, позволяющие использовать образовательные потенциал городской среды, позволят не только повысить эффективность обучения в рамках предметных дисциплин, но и сформировать непрерывную образовательную среду. Для этого необходимо разработать набор специфических заданий, реализуемых в рамках урочной деятельности, рассчитанных на усвоение основных

знаний и навыков, необходимых для успешного взаимодействия с компонентами городской среды. Обязательным элементом должны стать задания, направленные на развитие городской, читательской, финансовой и функциональной грамотностей, позволяющих ценностно определить содержание модулей и заданий, направленных на развитие умений обучающихся использовать компоненты городской среды. [4] Однако проектирование подобных заданий требует от педагога не только сформированных профессиональные компетенций, но и определенного уровня внешкольной активности, ценностной ориентации, позволяющей самостоятельно изучать актуальные проблемы городов. [5]

Перечисленные векторы использования образовательного потенциала городской среды при обучении школьников позволят сформировать комплекс методических рекомендаций, позволяющих не только повысить эффективность занятий по предметным дисциплинам, но и позволят сформировать из городской среды непрерывную образовательную среду. Использование образовательного потенциала городской среды позволит выстроить индивидуальную образовательную траекторию в рамках процесса обучения в школе, а после ее завершения поможет бывшему школьнику постоянно актуализировать свои знания и приобретать новые навыки за счет образовательного потенциала городской среды, своевременно менять свою профессиональную траекторию. [7, с. 474].

Список источников:

1. Al-Alawi S. Das historische Zentrum im Wandel: Am Beispiel des Knochenhaueramtshauses in Hildesheim und des Schwarzhäupterhauses in Riga //Baukultur in der Stadterneuerung: Jahrbuch Stadterneuerung 2021. — Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2022. — С. 113-133.
2. Camero A., Alba E. Smart City and information technology: A review // cities. — 2019. — Т. 93. — С. 84-94.
3. Mack W. Bildung in der Stadt in sozialräumlicher Perspektive // Stadtbaustein Bildung. — 2015. — С. 215-221.

4. Выступления на XI ежегодной международной конференции Евразийской Ассоциации оценки качества образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/33nB9e> (дата обращения 20.09.2023)
5. Герасимова В. А. Взаимодействие педагога и обучающегося в процессе формирования потребности в самообразовании // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2022. — №. 9-2. — С. 78–81.
6. Гончарова В. А., Абрамова Г. С. Социализация в мегаполисе: вызов педагогическому образованию? // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — №. 1 (74). — С. 35–37.
7. Капсаргина С. А. Актуальные тенденции в секторе образования // Проблемы современной аграрной науки: Материалы международной научной конференции, Красноярск. — 2021. — Т. 15. — С. 474.
8. Постановление Правительства Москвы от 07.10.2011 г. № 476-ПП (ред. от 29.03.2022) Об утверждении Государственной программы города Москвы «Развитие городской среды» [Электронный ресурс] URL: <https://budget.mos.ru/budget/gp/passports/13> (дата обращения 20.09.2023)
9. Проект мэра Москвы «Музеи-детям» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mos.ru/city/projects/museums/children/> (дата обращения 20.09.2023)

Проект «Онлайн школа на службе примирения» как практика особого наставничества

Марина Борисовна Неганова

преподаватель
автономной некоммерческой организации
дополнительного профессионального образования
«Уральская академия медиаций и комплексной безопасности»
г. Екатеринбург
marineganova@yandex.ru

Лариса Николаевна Ткачева

эксперт Регионального модельного центра
дополнительного образования детей,
Сургутский Государственный Университет
г. Екатеринбург
tkacheva@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена практика индивидуализации и тьюторства в областном проекте «Онлайн школа на службе примирения». Цель практики — сопровождение разработки и реализации деятельностных проб команд школьных и студенческих служб примирения Свердловской области в формате онлайн мастер-классов.

Ключевые слова: Тьютор, наставник, индивидуализация, сопровождение, проба, самостоятельность, сообщество.

The project «Online School in the service of reconciliation» as a practice of special mentoring

Neganova Marina Borisovna,
teacher

of the autonomous non-profit organization of additional professional
education «Ural Academy of Mediation and Integrated Security»
Yekaterinburg
marineganova@yandex.ru

Tkacheva Larisa Nikolaevna,
expert of the Regional Model
Center for Additional Education
of Children Surgut State University,
Yekaterinburg
tkacheva@yandex.ru

Annotation. *The article presents the practice of individualization and tutoring in the regional project «Online school in the service of reconciliation». The purpose of the practice is to support the development and implementation of activity tests of teams of school and student reconciliation services of Sverdlovsk region in the format of online master classes.*

Keywords: tutor, mentor, individualization, support, trial, independence, community.

В настоящее время тема наставничества в образовании является одной из центральных в нацпроекте «Образование» (включая федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы»). Так, федеральный проект «Современная школа» содержит целевой показатель: до конца 2024 года не менее 70% обучающихся общеобразовательных организаций будут вовлечены в различные формы сопровождения и наставничества. Указ Президента РФ от 27 июня 2022 г. N 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» определил приоритетные задачи в образовании для регионов. Предлагаемая в статье практика была реализована на основании выделенного областного гранта в сфере образования и молодежной политики Свердловской области по направлению «Вовлечение детей и молодежи в социально-экономическую, общественно-политическую и культурную жизнь общества».

Деятельность школьной службы примирения (далее ШСП) направлена на создание безопасной образовательной среды и развитие осознанности в социальных отношениях. ШСП представляют собой команды, которые создаются в школах на принципах разновозрастности состава и сменяемости коллектива. Поэтому для организации успешной

деятельности ШСП необходима передача знаний, способов, традиций внутри школьного сообщества. Предлагаемая практика является одним из способов обучения детей наставничеству, в которой происходит «обучение детей самими детьми». Модель этой практики определяется нами как «равный равному» и реализована на принципах индивидуализации и тьюторства как особой формы наставничества.

Цель практики — сопровождение разработки и реализации деятельности проб участников проекта «Онлайн школа на Службе примирения» в формате онлайн мастер-классов. Далее мы описываем этапы деятельности тьюторов-наставников.

I этап. Выбор темы. Тьютор проводит установочный вебинар с элементами группового тьюториала. Задача — ввести руководителей команд участников в проект и определиться с выбором темы на основе интересов самих участников. **Тьютор** рассказывает об этапах, сроках проекта, выясняет опыт участия в подобных проектах, предлагает познакомиться командам — в микрогруппах рассказать о себе, о задачах участия в проекте и обосновать выбор темы, если она уже выбрана или о вариантах, которые обсуждались. **Тьютор** знакомит команды с перечнем предлагаемых тем, предлагает внести в этот список свои темы и организует работу в группах по определённому алгоритму. Каждый участник команды может выбрать и зафиксировать на листе, какая тема ему лично наиболее интересна в первую очередь, во вторую очередь, в третью очередь. Далее выбранные каждым участником темы обсуждаются с командой и на основе согласований формулируется тема (идея), которая интересна всей команде в первую очередь, во 2-ю и в 3-ю очередь. На стикере интерактивной доски каждая команда фиксирует название команды и приоритетность выбранных тем. **Тьютор** предлагает каждой команде пояснить, аргументировать, почему именно эта(и) тема(ы) важны. При выборе командами одинаковых тем, определить, чем будут отличаться мастер-классы по выбранной команде теме. **Тьютор** уточняет, насколько учтены интересы всех участников команды и предлагает ссылку на гугл-форму для самоопределения в графике проведения мастер-классов. Предлагает создать и разместить контент в сети Интернет (на сайте школы) об участии команды в проекте.

В ходе вебинара **тьюторанты** описывают свои интересы, принимают групповое решение с аргументацией выбора темы и даты проведения

мастер-класса по выбранной теме. **Тьюторанты** получают информацию о возможности запроса на консультацию по подготовке к проведению мастер-класса. Руководитель команды делает запрос через группу Проект «Онлайн-школа» в WhatsApp после обсуждения с группой и выявления затруднений в проектировании мастер-класса.

II этап. Проектирование мастер-классов. На этом этапе проводятся индивидуальные консультации с командами. **Тьютор** уточняет запрос команды. В зависимости от запроса, организует обсуждение в команде, уточняет замысел, цели, планируемые результаты. Примерные вопросы: Что хотите получить? Что будете делать? Для чего эта деятельность каждому из участников команды? Что для этого надо, а что уже есть? Кто что будет делать, за что отвечать? А что, если....? **Тьютор** обсуждает и прорабатывает с командой возможные интерактивные ситуации при проведении мастер-класса, например: что, если не будут отвечать...Как повысить интерес участников...Какие ситуации могут ещё возникнуть? Если презентация отключиться, если прервётся связь? **Тьютор** навигирует, расширяет ресурсное наполнение для реализации выбранной командой проектной идеи. При необходимости сопровождает в решении организационных и технических задач — настройка технических средств связи, консультация по вопросам работы с онлайн платформой.

Тьюторанты формулируют запрос, отвечают на вопросы тьютора и уточняющие вопросы друг друга, прорабатывают сценарий мастер-класса, делают пометки в своих записях. Обсуждают разные варианты содержания темы, используют навигацию для поиска новых ресурсов, источников информации. Проектируют свой предполагаемый результат пробы проведения занятия в онлайн и результаты участников из других команд.

Примечание: для некоторых команд нужны две консультации. Есть команды, которые готовы к консультации и приходят уже с обдуманным вариантом, а часть команд выходит на этапе проработки замысла. По итогам консультации и последующей доработки команды делают презентации к мастер-классу и сценарный план.

III этап. Проведение мастер-класса в онлайн. Деятельностная проба (продолжительность — 30 минут). **Тьютор** организует пробу — начало, завершение, получение обратной связи от участников. Наблюдает за самостоятельными действиями ведущих мастер-классов.

В случае необходимости в ходе пробы предлагает найти разные варианты действий в возникающих проблемных ситуациях.

Тьюторанты осуществляют пробу, самостоятельно проводят мастер-класс. Организуют обратную связь от участников. Оценивают (рефлексируют) результаты своей пробы. Предлагают разные варианты действий выхода из конфликтных, проблемных ситуаций.

По окончании мастер-класса тьюторы проводят с командами рефлексию результатов деятельности пробы. Рефлексия результатов выстраивается в соответствии с требованиями ФГОС — личностные, т, предметные результаты: что нового я узнал? Что нового попробовал сделать, чего раньше не делал? Как я могу это использовать в дальнейшем?

IV этап. Проба в очном формате. Масштабирование деятельности. Проведение занятия в своей образовательной организации. **Тьютор** информирует и организует обсуждение разных вариантов предъявления продуктов очной пробы, вариантов получения отзыва от приглашённого субъекта профилактики (фото, пост (контент) — информация и отклики в соцсетях).

Тьюторанты вносят изменения в содержание мастер-класс для очного проведения в своей образовательной организации с учётом интересов и возможностей участников. Приглашают субъекта профилактики к участию в мастер-классе. Осуществляют пробу в присутствии субъекта профилактики. Организуют отзывы, отклики, обратную связь.

Примечание: на этом этапе команды самостоятельно определяют количество очных проб, возраст участников, сроки, количество приглашённых, выходят в другие образовательные организации своей территории. В отличие от третьего этапа, участники команды самостоятельно организуют и получают обратную связь от участников.

V этап. Подведение итогов. Итоговый вебинар. **Тьютор** организует проведение итоговой встречи команд. Предлагает участникам рассказать о результатах деятельности команд в проекте. Организует обсуждение по вопросам — что изменилось в деятельности участников команд ШСП после участия в проекте? Что хочется делать дальше? Каковы дальнейшие планы?

Тьюторанты делятся результатами командной работы, например, появляется заказ от педагогов других классов школы на эту деятельность. Они пишут рефлексивные посты в соцсетях. Предлагают планы

собственной дальнейшей деятельности по развитию ШСП. Предлагают варианты по продолжению совместной работы.

Подготовка материалов в Сборник. Команды-участники проекта готовят материалы к публикации в Сборнике. Заполняют анкеты обратной связи по итогам реализации проекта с вопросами по результатам каждого участника, фиксация индивидуального продвижения Организаторы анализируют результаты проекта, данные анкетирования, оформляют материалы для публикации.

Авторами проведен один полный цикл практики продолжительностью 4 месяца. В результате:

- Участниками осуществлено 25 деятельностных проб по проведению мастер-классов в онлайн формате.
- Каждая команда приобрела опыт самостоятельного выбора темы, предъявления своего интереса в команде, согласования интересов всех участников команды, опыт принятия группового решения в соответствии с поставленной перед группой задачей.
- Участники получили опыт сопроектирования сценария мастер-класса, самоопределения по функциям в команде, выбора возможных ресурсов для реализации в конкретных условиях под конкретную задачу.
- Тьюиторанты смогли определить собственные дефициты в проектировании сценария и способы их восполнения.
- Тьюиторанты получили опыт проведения мастер-класса (деятельностной пробы) в онлайн.
- Участники освоили навыки публичного представления мастер-класса, использования различных наглядных средств, освоили способы работы на онлайн платформе, умение организовать интерактивное взаимодействие — опыт вовлечения и удерживания интереса других участников.
- Тьюиторанты получили опыт масштабирования — проведение мастер-класса в очном формате.
- Участники команд освоили навыки поиска заинтересованных классных руководителей и классов для проведения занятий по определённой ими теме, изменения содержания в зависимости от потребностей целевой группы, навыки договора и кооперации с субъектами профилактики.

- Тьюиторанты получили опыт рефлексии результатов участия в проекте.
- Участники команд освоили навык подготовки текста сценария мастер-класса к публикации в Сборнике, навык составления итогового поста — рефлексивных заметок в соцсетях, зафиксировали результаты деятельности в анкетах обратной связи.

В результате реализации практики тьюиторантами были осознаны такие личностные результаты:

- Осознание важности темы и профилактической деятельности служб примирения, её ценности и значимости и переживание своей принадлежности к этой деятельности, подтверждение нужности своей деятельности.
- Обнаружение собственных стратегий поведения в конфликте и возможности осознанного изменения стратегии.
- Появление собственного позитивного опыта — пробы проектирования и проведения мастер-класса в онлайн.
- Переживание ответственности за команду, за свой вклад в её деятельность.
- Опыт самоопределения на этапе перехода пробы в очный формат проведения мастер-класса в своей образовательной организации.
- Обнаружение своих личностных ресурсов и ресурсов внешней среды.
- Трансформация представлений о своих возможностях.
- Получение опыта «прикладного планирования». Перевод желаний в план действий.
- Выявление смысловых ориентиров как опоры в дальнейшем участии деятельности ШСП.

Реализованный проект «Онлайн школа на службе примирения» как практика особого наставничества стал успешным образовательным опытом взаимодействия педагогов, обучающихся, родителей и может быть полезен в образовательных организациях для развития детских сообществ и реализации внеурочной деятельности.

Серебряное наставничество: становление, опыт и пути дальнейшего развития

Новиньков Георгий Борисович,
студент Серебряного университета
ГАОУ ВО МГПУ, Россия, г. Москва
novakasg@mail.ru

Аннотация. В статье предпринята попытка рассмотреть отдельные вопросы наставничества, особенностей «серебряного наставничества» и «серебряных наставников». Правовой их статус, организационные виды и формы осуществления ими деятельности. Научное и педагогическое сопровождение наставничества и категорий его участников. Взаимосвязь с тьюторством, ставшим являться одним из элементов системы наставничества. Развитие цифрового наставничества и цифровых наставников в условиях цифровой информационно-коммуникационной среды образования. Выявления проблем в развитии наставничества. Определения возможных путей достижения значимых результатов в будущем.

Ключевые слова: образование, наставничество, тьюторство, цифровизация, искусственный интеллект, профессиональный стандарт.

Silver mentoring: formation, experience and ways of further development.

Novinkov Georgy Borisovich,
Silver University student MCU,
Russia, Moscow

Abstract. The article attempts to consider individual issues of mentoring, the features of «silver mentoring» and «silver mentors». Their legal status, organizational types and forms of their activities. Scientific and pedagogical support of mentoring and categories of its participants. The relationship with mentoring, which has become one of the elements of the mentoring system. Development of digital mentoring and digital mentors in the digital information

and communication environment of education. Identification of problems in the development of mentoring. Identify possible ways to achieve meaningful results in the future.

Keywords: education, mentoring, tutoring, digitalization, artificial intelligence, professional standard.

В 2018 году на базе Московского педагогического университета (далее — МГПУ) стартовал проект «Серебряный университет», ставший частью проекта «Московское долголетие».

Серебряный университет — один из первых проектов города, который стал отвечать на образовательные запросы горожан старшего поколения и до сих пор является ведущим образовательным центром проекта «Московское долголетие» Программы университета позволяют не только получить новые знания и навыки, найти единомышленников, но и освоить новую специализацию и продолжить трудовую деятельность. Серебряный университет (далее — СУ) стал открытой образовательной средой, где для граждан старшего возраста предлагаются разные активности.

В апреле 2020 года по инициативе выпускников и преподавателей МГПУ в стенах СУ была открыта Академия «серебряных» наставников (далее — АСН), которая стала пространством межпоколенческой коммуникации представителей разных поколений независимо от возраста, профессии, социального статуса и положения. В АСН стали планироваться и организовываться наставнические онлайн-сессии с различными возрастными группами от дошкольников до студентов.

Весной 2020 года занятия в Университете были переведены в онлайн-режим. Более 900 человек прошли обучение в удаленном формате, осваивая различные информационные системы и технологии в образовании.

Первый выпуск Серебряных наставников прошел в июне 2020 года. Группа студентов СУ, обучавшихся основам тьюторской грамотности, пройдя тренинг и практику, получили сертификаты Серебряных тьюторов.

Многие из них продолжили обучение в СУ в 2021 и последующие годы, углубляя знания в наставнической и тьюторской деятельности.

Сочетание рассматриваемых направлений деятельности было

нормативно закреплено для Центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМ ПР), где в качестве цели определялось: осуществление тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов (далее — ИОМ) педагогических работников в образовательных организациях и тьюторство стало является одним из элементов системы наставничества, формой сопровождения профессионального развития педагогического работника [1].

За рамками МГПУ в марте 2023 года в Москве был запущен добрый проект «Серебряное наставничество». Цель инициативы, объединяющей поколения, помочь юным воспитанникам центров содействия семейному воспитанию получить душевную заботу, тепло, обрести мудрых наставников (жителей столицы старше 55 лет, посещающих центры московского долголетия).

Пилотный этап проекта уже прошел в Центральном и Южном округах Москвы. Москвичи старшего поколения вместе с детьми посещали мастер-классы, делали домашние задания, обсуждали варианты будущих профессий. Подростки в свою очередь начали учить наставников пользоваться гаджетами и социальными сетями, то есть осуществлять реверсное наставничество.

Видится, что данный проект может явиться ресурсной базой для организации практик обучающихся в АСН и создании на ее основе системы опережающей подготовки и переподготовки педагогических кадров МГПУ.

Такие проекты позволяют решить одну из главных социальных проблем на фоне продолжающегося старения населения — обеспечить людям старшего возраста возможность продолжать чувствовать себя востребованными и реализованными, помочь справиться с одиночеством, которое возникает у многих после ухода с работы и вступления в так называемый «возраст потерь». Кроме того, они создают определенную преемственность между поколениями.

В науке же стали формироваться определения и понятия, раскрывающие содержание «серебряного наставничества» и «серебряных наставников».

Наиболее значимыми, по мнению автора, можно считать следующие. «Серебряные наставники — это лица, к которым относятся

высококвалифицированные руководящие и педагогические работники, достигшие пенсионного возраста, входящие в состав первичной ветеранской организации, принимающие активное участие в совершенствовании качества профессионального образования, системы управления профессиональной образовательной организацией, адаптации в трудовом коллективе молодых педагогов, подготовке их к профессиональной деятельности, а также трудовому, профессиональному и патриотическому воспитанию студентов.

Целью «серебряного наставничества» является оказание помощи студентам в освоении профессии (специальности) и молодым педагогическим работникам в овладении в полном объеме должностными обязанностями путем передачи «серебряным наставником» личного профессионального опыта. [2].

Важно дополнить, что деятельность наставника подразумевает не только передачу специальных знаний, умений и навыков, но и социальную функцию — передачу ценностей и традиций.

В тоже время, учитывать, что в современных условиях кадрового голода во многих отраслях, заставляющего искать новые формы подготовки кадров, наставником может выступить не только профессионал, но и студент, школьник и начинающий специалист.

Можно считать, что дальнейшие научные изыскания и их апробация на практике, смогут существенно расширить понимания содержания, видов, типов и форм «серебряного наставничества», раскрытия специфики и своеобразия данного направления в образовании.

На рассмотрение состояния и определения дальнейших путей развития «серебряного наставничества» был направлен и проведенный МГПУ и Межрегиональной общественной организацией «МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ ТЬЮТОРСКАЯ АССОЦИАЦИЯ» (далее — МТА) 14 июня 2023 года онлайн марафон «День московского наставника», где автором был осуществлен информационный доклад на тему «Опыт, проблемы и перспективы развития серебряного наставничества МГПУ» [3], вызвавший заинтересованность у присутствующих, так как освещались: опыт серебряного наставничества, основные вехи развития наставничества, о наставничестве в Серебряном университете МГПУ, создание АСН, проблемы и перспективы развития серебряного наставничества в МГПУ.

На поступивший вопрос о том, почему наставничество рассматривается в качестве технологии был дан развернутый ответ на основании Распоряжения Минпросвещения России от 25.12.2019 N P-145. [4].

Выделено, что главной, среди иных, проблемой наставничества в образовании на сегодняшний день является неопределенность его концептуально-методологического и нормативного правового статуса, что существенно затрудняет его «превращение» в широкое социально-педагогическое явление. Наставничество в образовании развивается преимущественно как волонтерское движение. Существует реальная потребность его трансформации в регламентированный вид профессиональной деятельности в образовании. [5]

Поэтому и в силу других причин, связанных с созданием условий для системного развития в России, в марте 2023 Минпросвещение РФ начало разрабатывать проект федерального закона о наставничестве; вести работу по подготовке профессионального стандарта наставника, отражавшим бы и подвиды: наставники в трудовой и житейской деятельности, и наставник при обучении, и квалификационных требований; системы мотивации труда наставников, которая могла бы включать абсолютно разные формы поощрений и быть многоуровневой; созданию ассоциации наставников [6].

В организационно-методические и организационно-педагогические условия и ресурсы наставничества включены и цифровая информационно-коммуникационная среда наставничества создаваемая вне зависимости от конкретного места работы наставляемого и наставника и круга их непосредственного профессионального общения, что присуще и так называемому цифровому наставничеству.

В условиях быстрой смены технологий эффективное освоение цифровыми навыками возможно посредством цифрового наставничества. Достаточно активно цифровое наставничество ныне применяется в организациях реального сектора экономики. В сфере образования данный вопрос начинает активно обсуждаться. [7]

Выработано и «рабочее определение цифрового наставничества — это активный процесс руководства людьми посредством позитивного использования социальных сетей в их профессиональной жизни. Цифровое наставничество предоставляется опытными пользователями тем, кто уже участвует в социальных сетях, но менее квалифицирован». [8]

«Каждый учит каждого — таков основной принцип цифрового наставничества». [9]

Высказано мнение, что «цифровой наставник — тьютор, который взаимодействует с наставляемыми в системе дистанционного обучения, позволяя сформировать собственную идентичность в Интернет-пространстве». [10]

При внедрении в педагогическую практику цифрового образования следует говорить о новом методе адаптации обучающихся к цифровой среде — цифровом наставничестве, которое своими идеями вторит традиционному наставничеству. Цифровое наставничество становится методом подготовки учащихся различных возрастных групп основанный на демонстрации положительного опыта и к использованию цифровых технологий в обучении и повседневной деятельности, имеющий обратную связь.

Выражена надежда на то, что научно — педагогический коллектив СУ и методический совет МГПУ по наставничеству смогут дополнительно выявить и обобщить существующие проблемы профессиональной переподготовки «серебряных наставников» и определить перспективные пути развития АСН МГПУ, в том числе и по направлению цифрового наставничества, для возможного их отражения в готовящемся проекте федерального закона о наставничестве.

Вместе с этим, при организации и проведении данных видов исследований важно учесть рекомендации авторов книги «Искусственный интеллект в образовании: Перспективы и проблемы для преподавания и обучения» о том, что «Одна из трудностей здесь состоит в том, что наиболее полезные знания — это те, которые эксперты применяют, не задумываясь; знания, которые принципиально важны в их области, но, как правило, не проговариваются вслух, поскольку воспринимаются как нечто само собой разумеющееся. Именно поэтому экспертам так трудно составить учебную программу, которая бы действительно развивала экспертный дилетантизм. Они знают, как работать с материалом, но это не означает, что они могут четко выделить понятия, благодаря которым появляется их уровень компетентности». [11]

С 1 сентября 2019 года первые занятия в рамках магистерских программ Microsoft стартовали и в МГПУ. Запущено было сразу несколько

дисциплин, в том числе «Нейросетевые технологии в бизнесе» на базе Microsoft Cognitive Services, «Разработка интернет-приложений» на Microsoft Azure Web Apps.

Студенты начали проходить курсы по актуальным технологическим направлениям: Искусственный интеллект (далее — ИИ), машинное обучение, большие данные, бизнес-аналитика, Интернет вещей и многим другим. Кроме того, Microsoft при поддержке IT HUB College запустила бесплатные практические курсы для преподавателей по повышению квалификации в области использования облачных платформ на примере Microsoft Azure. Наличие студентов и преподавателей, владеющими современными технологиями, в частности ИИ, большими данными и Интернетом, раскрывает новые возможности для развития научной и исследовательской деятельности в сфере наставничества, в том числе и серебряного. Ресурсом здесь может служить и решение Ученого совета МГПУ об использовании студентами с 2023 года нейросетей при написании дипломных работ. [12]

Самопознание автором множества источников информации о цифровизации образования позволяет видеть максимальные ожидания от эффекта применения ИИ в образовательных процессах; новые формы генерации знаний (интеллектуальные экспертные системы на основе Big Data); новые каналы коммуникации знаний на основе программ с ИИ в диалоговых системах: компьютер — ученик, компьютер — студент (аспирант), ученик — учитель, студент (аспирант) — преподаватель; новые формы подачи информации с акцентом на визуализацию; новые формы контроля усвояемости учебных материалов; учет индивидуальных и, в первую очередь, интеллектуальных особенностей субъектов образовательного процесса (школьников и студентов), а также другие направления. Руководствоваться нормативно определенным понятием того, что искусственный интеллект это комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые, как минимум, с результатами интеллектуальной деятельности человека. [13] Отражающих и последствия применения ИИ в образовании и выявляемые вызовы [14], их влияние на жизнедеятельность человека. [15]

Вместе с этим, в ряде исследований, даже при рассмотрении вопросов об этике наставничества и этике искусственного интеллекта [16], отсутствуют предложения критически осмыслить использование новых средств коммуникации имеющих множество негативных последствий, которые сами пользователи, даже частично отмечая их у себя, своих детей или близких, не способны вполне осознать и оценить; научиться контролировать и ограничивать их использование там, где они могут привести к нежелательным последствиям; выработать системные терапевтические и профилактические меры.

Опираясь на многочисленные научные труды ученых разных областей знаний, в том числе и древних мыслителей, Жан — Клод Ларше, доктор философии и теологии Страсбургского университета, в 2016 году завершил свое эссе «Обратная сторона новых медиа», где сделал глубокий и подробный анализ тех разрушающих последствий, которые новые медиа (цифровые технологии, телевидение, видеоигры, компьютеры и их «потомство», смартфоны, интернет, социальные сети Facebook, Twitter и т.д., текстовые сообщения (SMS и MMS) и мгновенные сообщения, синхронизированные устройства) порождают в разных сферах человеческой жизни — культурной, социальной, психической, интеллектуальной, семейной и духовной. [17].

Это влияние оказалось достаточно существенным на существующий образ восприятия человеком мира, пространства и времени, организации его существования, взаимодействия с реальностью и людьми, близкими ему или посторонними, приведшими до создания новых типов человеческого существа, которые французский исследователь систематизировал и описал, как:

1. homo connecticus («человек, находящийся всегда на связи» или «человек подключенный») [18] — то есть направляемого изнутри, потому что он приобрел свою автономию, усвоив устойчивые принципы ориентации, обусловленные его семейной средой, вписывающейся в традицию (которая в то время сделала ее «направляемой традицией», tradition directed), и ставшего зависимым от внешних систем или опорных точек ориентации, в человека управляемого извне новыми медиа, внушающими человеку иллюзию того, что его власть и свобода расширились, [19], ощущающего расщепление времени [20], уже впавшего в зависимость

от своих обычных виртуальных занятий, и вследствие этого его частная жизнь утрачивает свою целостность и естественную последовательность [21], привыкшего получать все и сразу, что он только ни захочет, и делающего реальность невыносимой для него, когда она не сразу отвечает его желаниям. [22];

2. homo communicans («человек общающийся»), которым «киберпространство» и «планетарная деревня» признаются естественным местом обитания, а другие представители нового вида выступают в качестве его сограждан, соседей и «друзей». [23];

3. homo communicans создающий свой собственный мир, виртуальный, в котором он запирается, получая от него удовольствие, потому что этот мир сформирован в соответствии с его желаниями, не подверженному ограничениям мира реального. [24]

Ученым отражены и деструктивные воздействия новых медиа на межличностные отношения, частную жизнь, потребности тела, психику, интеллектуальные навыки и другие, присущие и надобные человеку положительные качества личности.

Трудно спрогнозировать ныне характер и содержание взаимного общения наставника и наставляемого, в том числе «серебряных наставников», использующими современные цифровые технологии и воспринявшими негативные последствия их воздействия, однако готовить соответствующие материалы для диагностики состояния участников наставнического мероприятия надобно готовить заблаговременно.

Нельзя недооценивать опасность нейросетей, контроль за их внедрением должен осуществляться на межгосударственном уровне. Государство всегда обязано регулировать те направления, которые могут оказать пагубное влияние на граждан. Проблемы опасностей нейросетей надо глубоко изучать и понимать, особенно когда искусственному интеллекту дается больший приоритет, чем человеку признают сегодня и в Государственной Думе РФ. [25]

В свою очередь, Жан — Клод Ларше предлагает уже апробированные меры и методики по терапии и профилактике деструктивного воздействия на личность новых средств информации и коммуникации. К числу их он относит: психотерапию; самоизоляция; отказ от использования средств медиа, не являющимися необходимыми; сопротивление социальному и экономическому давлению; отказ

от непрерывного вхождения «в Сети»; настройку фильтров; регламентацию режима и продолжительности подключения; управление медиаконтентом; переосмысление преимуществ конфиденциальности; заботу о собеседнике при составлении сообщений; воспитание детей и другие способы ухода от медиазависимости. Французским ученым приводятся результаты успешного применения ограничительных мер в деятельности и в семьях собственно основателей и руководителей таких компаний, как Microsoft — Билла Гейтса, Apple — Стива Джобса и сменившего его Тима Кука, 3D Robotics — Криса Андерсона и иных крупных цифровых компаний. [26]

Будут ли использоваться возможности ИИ для нейтрализации рассматриваемых негативных последствий нейросетей на человека, в том числе в его системах образования, остается вопросом будущего.

Особенностью системы образования ныне является необходимость работы педагогов, относящихся к разным поколениям, с детьми или молодыми людьми, являющихся представителями иного, последующего поколения, обладающего принципиально иными характеристиками, навыками и жизненными принципами.

Если использовать ИИ, то существующие чат-боты (от англ. chat — болтать, bot — робот) — это компьютерные программы, которые могут «общаться» с человеком на обычном языке посредством текста или голоса, взаимодействие с которыми осуществляется через простой, интуитивно понятный интерфейс.

Чат-бот в высшем образовании должен обладать правильно выстроенным диалоговым алгоритмом, подразумевающим под собой выделение типов вопросов, которые он будет задавать, и типов ответов, которыми он будет отвечать. Вопросы, на которые должен давать ответы чат-бот должны соответствовать следующим типам: Кто? Что? Где? Почему?; вопросы с ответами на «Да» и «Нет». На сайте высшего учебного заведения, чат-бот должен незамедлительно заявить о себе. Он должен поприветствовать посетителя и объяснить правила работы с ним.

Исследователи указывают на три разные педагогические роли чат-ботов в образовании: роль поддержки обучения, роль помощи и роль наставничества [27].

Поэтому, перед избранным автором чатом ChatGPT, вызвавшим множество комментариев и экспериментов со стороны

исследователей и разработчиков в этой области, в порядке расширения познания и эксперимента, были, по итогам выступления на онлайн марафоне «День московского наставника», поставлены два вопроса:

1. Искусственный интеллект в образовании. Перспективы и проблемы для преподавания и обучения. [28].

2. Опыт, проблемы и перспективы развития серебряного наставничества МГПУ (Московский городской педагогический университет: 1) Основные вехи развития наставничества. 2) О наставничестве в Серебряном университете МГПУ. 3) Создание Академии серебряных наставников. 4) Проблемы и перспективы развития серебряного наставничества в МГПУ. [29]

Содержание ответов поступивших из чата, описываемый в науке, как имеющий многие возможности [30], автор оставляет без комментариев, представляя возможность всем их читающим сделать собственные умозаключения о возможностях ИИ и собственной готовности работать с данным и другими чатами.

Основной посыл проистекающий из ответов чата заключается в том, что надобны персонализированные программы, как для ИИ, так персонализированное обучение пользователей: педагогов и учащихся, том числе и обеспечивающих преемственность поколений — «серебряных наставников».

В целом, следует продолжить разрабатывать апробированные предложения в готовящийся проект федерального закона о наставничестве, видя в нем действенное и системное отражение взаимосвязи и взаимообусловленности наук: педагогики, тьюторства, андрагогики, о серебряном наставничестве и наук, обеспечивающих цифровую грамотность.

Список источников:

1. Письмо Минпросвещения России N АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ N 657 «О направлении Методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных

организациях», «Методическими рекомендациями для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников». www.consultant.ru;

2. Е. А. Шивцова, В. А. Плаксина. О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ СИСТЕМЫ «СЕРЕБРЯНОГО» НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-funktsionirovanii-sistemy-serebryanogo-nastavnichestva-v-professionalnoy-obrazovatelnoy-organizatsii?ysclid=ln8l2ma426820437494>;
3. Текст информационного доклада на онлайн марафоне «День московского наставника» 14 июня 2023. https://disk.yandex.ru/i/_33pRa8i6j7-mA;
4. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 N Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». www.consultant.ru. С.4;
5. Письмо Минпросвещения России N АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ N 657 от 21.12.2021 «О направлении Методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях», «Методическими рекомендациями для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников»). www.consultant.ru;
6. В Минпросвещения считают, что институт наставничества поможет в условиях кадрового голода. ТАСС. 25 мая 2023. <https://finance.rambler.ru/money/50798560-v-minprosvescheniya-schitayut-cto-institut-nastavnichestva-pomozhet-v-usloviyah-kadrovogo-goloda/?ysclid=ln1vhc434j267810654>;
7. Килич Н.В., Харитонов Е.В. Проект «Серебряное наставничество»/Сборник статей по актуальной проблеме «Совершенствование системы наставничества в профессиональной образовательной

- организации на основе проектного управления». Под общ. ред. И.С. Николаевой. — Южноуральск: ЮЭТ, 2023 — 52 с. С. 20;
8. Джоэл М. Топф, Мэтью А. Спаркс. Наставничество в цифровую эпоху: безответственность и не только. https://www.medscape.com/viewarticle/847027_3;
9. И. Сибгатуллина-Денис, А.З. Ванчова, И. Е. Нургатина, Е. В. Павлухина. Цифровое наставничество в системе бенчмаркинга востребованных форматов образования и управления талантами. Серия «ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. ФИЛОСОФИЯ». УДК 378.1. С. 20;
10. Плутова Н.А. Статья Цифровой ресурс «Виртуальный наставник». <https://multiurok.ru/files/statia-tsifrovoy-resurs-virtualnyi-nastavnik-zaved.html?ysclid=lmth5p6y6p657719392>;
11. У. Холмс, М. Бялик, Ч. Фейдл: «Искусственный интеллект в образовании: Перспективы и проблемы для преподавания и обучения». Рецензия. <https://biomolecula.ru/articles/iskusstvennyi-intellekt-v-obrazovanii-retsenziia?ysclid=lmiv2abpiy2498053>;
12. В девяти российских вузах стартовали магистерские программы при поддержке Microsoft. <https://habr.com/ru/companies/microsoft/articles/467859/>;
13. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». www.consultant.ru;
14. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / Стивен Даггэн; ред. С.Ю. Князева; пер. с англ.: А.В. Паршакова. — Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. С. 33–36;
15. AI в обучении: на что способны технологии уже сейчас? EduTech № 4 [49], 2022. С. 54–59.
16. Лаура Кебис, Кэролайн Менер. Статья с КОНЦЕПТУАЛЬНЫМ АНАЛИЗОМ. Фронт. Искусство. Интеллект., 30 апреля 2021 г. Раздел Искусственный интеллект для обучения человека и изменения поведения. Том 4 — 2021. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frai.2021.624050/full>;
17. Ларше, Жан — Клод. Обратная сторона медиа / Жан — Клод Ларше: пер. с фр. С.А. Кузнецовой. — Москва: Изд -во Сретенского монастыря, 2023. — 304 с. 4;

18. Ларше, Жан — Клод. Обратная сторона медиа / Жан — Клод Ларше: пер. с фр. С.А. Кузнецовой. — Москва: Изд -во Сретенского монастыря, 2023. — 304 С. 40;
19. Ларше, Жан — Клод. Обратная сторона медиа / Жан — Клод Ларше: пер. с фр. С.А. Кузнецовой. — Москва: Изд -во Сретенского монастыря, 2023. — 304 С. 46–47;
20. Ларше, Жан — Клод. Обратная сторона медиа / Жан — Клод Ларше: пер. с фр. С.А. Кузнецовой. — Москва: Изд -во Сретенского монастыря, 2023. — 304 С. 52;
21. Ларше, Жан — Клод. Обратная сторона медиа / Жан — Клод Ларше: пер. с фр. С.А. Кузнецовой. — Москва: Изд -во Сретенского монастыря, 2023. — 304 С. 54;
22. Ларше, Жан — Клод. Обратная сторона медиа / Жан — Клод Ларше: пер. с фр. С.А. Кузнецовой. — Москва: Изд -во Сретенского монастыря, 2023. — 304 С. 59;
23. Ларше, Жан — Клод. Обратная сторона медиа / Жан — Клод Ларше: пер. с фр. С.А. Кузнецовой. — Москва: Изд -во Сретенского монастыря, 2023. — 304 С. 72–73;
24. Ларше, Жан — Клод. Обратная сторона медиа / Жан — Клод Ларше: пер. с фр. С.А. Кузнецовой. — Москва: Изд -во Сретенского монастыря, 2023. — 304 С. 82;
25. В Госдуме высказались о будущем нейросетей в России. <https://news.rambler.ru/tech/50466438-v-gosdume-vyskazalis-o-buduschem-neyrosetey-v-rossii?ysclid=lnadzet7lo764558539>;
26. Ларше, Жан — Клод. Обратная сторона медиа / Жан — Клод Ларше: пер. с фр. С.А. Кузнецовой. — Москва: Изд -во Сретенского монастыря, 2023. — 304 с. С. 268–297;
27. Чат-боты в образовании: (краткий) обзор литературы. https://dzen.ru/a/Y6atBNIukVllSJlL?utm_referer=ya;
28. Ответ поступивший из ChatGPT на вопрос: «Искусственный интеллект в образовании. Перспективы и проблемы для преподавания и обучения». <https://disk.yandex.ru/i/4НКА7gUB8-qlVQ>;
29. Ответ поступивший из ChatGPT на вопрос: « Опыт, проблемы и перспективы развития серебряного наставничества МГПУ (Московский городской педагогический университет: 1) Основные вехи развития наставничества. 2) О наставничестве в Серебряном

университете МГПУ. 3) Создание Академии серебряных наставников. 4) Проблемы и перспективы развития серебряного наставничества в МГПУ». <https://disk.yandex.ru/i/JGXBxCiNg6arzg>;
30. Спрашиваем ИИ: интервью с ChatGPT для журнала «Вопросы образования». <https://vo.hse.ru/announcement/view/125>.

Инклюзивное образование в Казахстане: особенности и перспективы развития

Нурланова Асем Нурлановна

Казахстанско-Американский свободный университет,
заведующая кафедрой педагогики и психологии,
кандидат филологических наук,
г. Усть-Каменогорск
anur_81@mail.ru

Гаврилова Юлия Александровна

Казахстанско-Американский свободный университет,
профессор кафедры права и международных отношений,
кандидат юридических наук,
г. Усть-Каменогорск
gavriloyuliya@yandex.ru

Ташкенова Айзада Нурланкызы

Назарбаев Интеллектуальная школа
химико-биологического направления
г. Усть-Каменогорск
taskenovaajzada@gmail.com

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам инклюзивного образования в Республике Казахстан. В настоящей работе проанализированы характерные особенности, проблемы и перспективы инклюзивного образования в Казахстане.

Ключевые слова: инклюзивное образование, право на образование, образование в Казахстане, тьютор, люди с особыми образовательными потребностями.

Inclusive Education in Kazakhstan: Features and Prospects for Development

Gavrilova Yulia Alexandrovna

Kazakh-American Free University,
Professor of the Department of Law and International Relations,
candidate of legal sciences,
Ust-Kamenogorsk city
gavriloyuliya@yandex.ru

Nurlanova Asem Nurlanovna

Kazakh-American Free University,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology,
Candidate of Philology,
Ust-Kamenogorsk city
anur_81@mail.ru

Tashkenova Aizada Nurlankyzy

Nazarbayev Intellectual School of Chemical
and Biological Directions in Oskemen
Ust-Kamenogorsk city
taskenovaajzada@gmail.com

Annotation. *Keywords: This article is devoted to the issues of inclusive education in the Republic of Kazakhstan. This paper analyses the characteristic features, problems, and prospects of inclusive education in Kazakhstan.*

Keywords: Inclusive education, right to education, education in Kazakhstan, tutor, people with special educational needs.

Согласно Конституции РК (ст. 30), все граждане страны имеют право на бесплатное среднее образование в государственных заведениях, а также в высших на конкурсной основе.

Инклюзивное образование — это особая концепция дошкольного и школьного образования и профессиональной подготовки, которая предполагает участие людей с одинаковыми правами, которые

не нуждаются в психофизиологической поддержке. Инклюзивное образование устраняет дискриминацию в отношении детей, а это значит, что обеспечивает одинаковое отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей с особыми образовательными потребностями.

Инклюзивное образование используется при описании процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. Психолого-педагогическая поддержка учащихся с особыми образовательными потребностями играет важную роль в контексте инклюзивного образования.

Окружающая среда и страна нуждаются в учителях новой формации, которые могут заниматься с детьми с физическими и умственными недостатками. Это совершенно разные технологии обучения и совершенно разная психология.

Л.С.Выготский указывал на необходимость формирования такой образовательной концепции, при которой ребенок-инвалид не исключается из общества детей с обычным образованием. Он показал, что наше специализированное (коррекционное) образовательное учреждение обладает всеми преимуществами, поскольку оно замыкает своего ученика в ограниченном кругу определенного школьного коллектива, формирует закрытое общество, в котором все подстраивается под невыгоду ребенка, все фиксирует его интерес к невыгодному и не вводит его в реальную жизнь.

Внешкольное образование стремится создать методологию, внимательную к потребностям каждого ребенка, и признает уникальность каждой личности в контексте образования. Основной целью внешкольного образования является развитие той части образовательного процесса, которая может быть наиболее гибкой и адаптированной для удовлетворения разнообразных образовательных потребностей.

Готовность экономически развитых стран демонстрирует, что внедрение инклюзивного образования в школах, учреждениях и других организациях представляет собой сложную задачу, требующую значительных усилий. Этот вопрос, помимо своего образовательного аспекта, также имеет социокультурное значение. Необходима активная поддержка, чтобы люди с ограниченными возможностями могли полноправно участвовать в обществе. В частности, сомнительной является концепция «ограниченных возможностей». Сознательно

или нет, при использовании этого термина мы могли бы привнести в оценку людей элемент неполноценности, и со временем они могут начать воспринимать себя именно таким образом.

Проблема инклюзивного образования за рубежом возникла в 1970-е годы, а в 90-е годы Соединенные Штаты и Европа полностью внедрили программу инклюзивного образования в свою образовательную политику. Особенностью образования детей с ограниченными возможностями в Соединенных Штатах является объединение учреждений общего и специального образования.

В Швеции дети с ограниченными возможностями учатся в обычных школах, как и все остальные. Политика Франции направлена на обучение детей с ограниченными возможностями в средних школах. В Италии дети с ограниченными возможностями учатся вместе со всеми в средних школах с 1980-х годов. В Литве дети учатся в специальных классах с 4-го класса. Затем родитель сам решает, в какую школу отдать ребенка.

Инклюзивное образование в Казахстане берет свое начало с 2000-х годов.

В Казахстане данная проблема начинает обретать важность, так как число детей с дополнительными учебными потребностями в государстве увеличивается. В Казахстане растет количество детей с ограниченными возможностями. На 2023 год насчитывается 188 144 детей с инвалидностью до 18 лет. Больше всего в Казахстане детей с инвалидностью в школьном возрасте — 132 699, детей дошкольного возраста — 47 726, раннего возраста — 7 719. Так, из 188 144 детей с инвалидностью школы посещают только 122 052, а дошкольные организации — 35 244. Остальные дети по возрасту обучаются на дому[1].

Принципы инклюзивного образования предполагают, что образовательные учреждения должны быть готовы адаптировать свои методы под нужды всех учащихся, включая обеспечение доступа к образованию для тех, у кого есть дополнительные образовательные потребности. Один из способов преодоления преград на пути к более широкому внедрению инклюзивного образования — это его согласование с положениями Конвенции о правах инвалидов, которая была подписана в 2008 году.

В Казахстане продолжают изучать вопросы, связанные с инклюзивным образованием. Некоторые важные вопросы, такие как создание

инклюзивных классов и включение педагогов-помощников в штат учебных заведений, пока не регулируются законодательством. В настоящее время эти аспекты находятся в компетенции районных администраций и общественных организаций.

Согласно поправкам, внесенным в закон «Об образовании» в 2010 г., дети с особыми образовательными нуждами обязаны получать все средние учебные заведения. Тем не менее в процессе из-за отсутствия снабжения и экспертов этого не имеется. Согласно официальным сведениям, 3 процента не достигших совершеннолетия детей в государстве, то есть примерно 148 тыс., имеют необходимость в инклюзивном обучении. Обстоятельства для получения инклюзивного образования сформированы лишь только для 40 тыс. детей.

Государство стремится гарантировать, что все его граждане получат качественное образование, что, безусловно, поможет им успешно адаптироваться к обществу и реализовать свой потенциал. Особое внимание уделяется детям с ограниченными возможностями.

Казахстан в 2008 г. стал участником международной Конвенции по защите прав инвалидов. Инклюзивное образование — неотъемлемая составная часть данного документа.

До последнего времени дети, что имели серьезные трудности со здоровьем, оказывались в группе неполноценных. Это юноши и девочки, страдающие ДЦП, глухонемые либо незрячие, с легкими формами умственной отсталости, в том числе страдающие аутизмом. Как правило, подобных ребят родители отдавали в специальные школы коррекционного формата — в интернаты. Так было и в Казахстане.

Инклюзивное образование в РК — новейшее явление. Данное направление в школьном реформировании, которое подразумевает одинаковые возможности для удовлетворения абсолютно всех нужд и надобностей ребят в образовании независимо от состояния их здоровья.

В Казахстане функционирует 7 центров, которые дают методическую и психолого-педагогическую поддержку образовательным институтам, преподавательскому составу и опекунам, что участвуют в данном процессе. Коррекционную помощь подобным деткам оказывают в 13-ти реабилитационных центрах, ста сорока девяти кабинетах коррекционного курса, пятидесяти восьми консультациях психолого-медицинского типа.

С какими трудностями сталкивается казахстанское общество при внедрении инклюзивного образования?

1. Общественность не желает внедрять такого рода образовательную стратегию. Многие родители детей без отличительных особенностей развития боятся, что из-за такого обучения их дети не освоят программу. Согласно специально проведенному исследованию, 81,7% ИТ-матерей в Казахстане не против обучать своих детей. Детям с ограниченными возможностями. Но оказывается, что только 39 процентов детей поддерживают это.

Родители детей с инвалидностью беспокоятся о том, что их дети могут столкнуться с эмоциональным дискомфортом и социальной изоляцией, такими как издевательства и насмешки. Более того, такие подростки часто нуждаются в особых методах обучения, которые не всегда предоставляются в рамках общей системы образования. В результате родители обеих категорий подростков нуждаются в дополнительной поддержке от специалистов в области психологии, которые могли бы обеспечить необходимую помощь и соответствующий подход к обучению детей. В данном контексте важно стимулировать родителей к применению гуманистических методов формирования общества.

2. Подготовка профессорско-преподавательского состава. Как оказалось, в Казахстане мало специалистов-дефектологов, которые могут обучать детей с особыми потребностями, проводить с ними коррекционную работу. Если в 2011 году подготовка дефектологов осуществлялась в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая, а также на специальном факультете Актюбинского государственного университета имени К. Жубанова, то в 2017 году специалисты этого профиля прошли подготовку в 17 государственных институтах.

3. Модификация методов обучения, переустановка технической базы. К сожалению, технология обучения детей с особыми потребностями в Казахстане не всегда соответствует духу времени. Следовательно, активно проводятся исследования концепции обучения таких студентов с использованием компьютеров и других современных технических средств (аудио, видео). Кроме того, строгие государственные образовательные стандарты не учитывают целесообразность оценки успеваемости детей с ограниченными возможностями. Необходимо менять максимально гибкую систему, которая учитывает личностные особенности ребят.

У некоторых людей возникают сомнения относительно будущих перспектив инклюзивного образования, прежде всего среди родителей подростков, считающих развитие своих детей типичным. Не все желают, чтобы их дети учились в классе, где присутствует ученик с ограниченными возможностями, особенно если эти ограничения затрагивают не только физическое, но и психологическое и эмоциональное состояние личности этого ученика. Чтобы идти в ногу со временем, Казахстан преодолевает трудности на пути внедрения инклюзивного образования и пытается решить возникающие проблемы, в том числе путем внедрения международного опыта:

- по примеру зарубежных школ в казахстанских школах введена должность учителя-ассистента — тьютора;
- развивается направление обучения через инклюзивные игры, в которых участвуют как обычные дети, так и особенные дети;
- благотворительные организации открывают залы поддержки инклюзии, где детей обучают методам прикладного анализа поведения;
- в соответствии с государственной программой развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы, к 2025 году 100% школ, детских садов и 70% колледжей и вузов должны создать условия для инклюзивного образования.

Эти меры способствуют созданию условий, при которых дети с ограниченными возможностями могут почувствовать себя полноправными членами общества, развиваться и вносить свой вклад в благополучие других. Развитие инклюзивного образования означает не только улучшение образования для детей с ограниченными возможностями, но и для всей образовательной системы в целом. Это предоставляет каждому возможность получать образование с равными правами и на одинаковых условиях.

Список источников:

1. Разные, но равные: как и кто в Казахстане помогают детям с особыми потребностями // <https://www.zakon.kz/sobytiia/6389267-raznye-no-ravnye-kak-i-kto-v-kazakhstane-pomogayut-detyam-s-osobymi-potrebnostyami.html> (дата обращения: 12.09.23)

2. Алметов Н.Ш. Подготовка учителей массовой школы к инклюзивному образованию. // Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана, 2011. — №3-4. — С. 59–63.
3. Михальчи Е.В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 230 с.
4. Староверова М.С., Ковалев Е.В., Захарова А.В. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: учеб. — метод. пособие. — М.: Владос, 2014. — 168с.
5. Семенович А.В. Программа коррекционной работы в школе. — М.: Дрофа, 2015. — 112с.

Понятие «образовательное пространство» в контексте тьюторской деятельности

Остроушко Марина Владимировна

Московский городской педагогический университет
студент магистратуры
Москва
m-sinelnikova@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматриваются понятие «образовательное пространство», а также опыт работы с ним в рамках тьюторской деятельности.

Ключевые слова: тьюторство, образовательное пространство, проектная деятельность.

The concept of «educational space» in the context of tutor activity

Ostroushko Marina Vladimirovna

Moscow City Pedagogical University
Master's student
Moscow
m-sinelnikova@inbox.ru

Annotation. The article discusses the concept of «educational space», as well as the experience of working with it in the framework of tutoring activities.

Keywords: Tutoring, educational space, project activity.

В последние десятилетия в образовательной и педагогической научной литературе активно обсуждаются и изучаются такие понятия, как «образовательное пространство» и «образовательная среда». В рамках данной статьи мы будем рассматривать «образовательное пространство» и то, как это связано с тьюторской деятельностью.

Данная тема особенно актуальна, на наш взгляд, по следующим обстоятельствам:

- 1) Типовые решения обустройства школьной учебной среды, а именно визуальное оформление стен, кабинетов, в нашей стране доминируют над нетиповыми (по результатам проведенного опроса среди педагогов школ России) [Приложение 1]
- 2) «отсутствие российских исследований о комплексном влиянии образовательной среды, в том числе образовательного пространства на учебные результаты детей и слабая опора в этом вопросе на передовой международный опыт» [5].
- 3) «Недостаточная квалификация педагогических и управленческих работников для работы в образовательных пространствах» [5].

Вслед за концепцией итальянского педагога Лориса Малагуцци, известной как «образовательная среда как третий учитель» [5], в которой автор, в том числе, рассматривал роль дизайна и организации пространства, мы считаем важным изучать работу с образовательным пространством учреждений, поскольку данный фактор имеет большой потенциал и может, в свою очередь, оказывать влияние на всех участников образовательного процесса.

Обратимся к понятию «образовательное пространство». В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отсутствует определение «образовательное пространство». В пункте 1 статьи 3 упоминается принцип «единства образовательного пространства» [4], а согласно пункту 1 статьи 11, федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают «единство образовательного пространства Российской Федерации» [4]. Это означает, что в данном законодательном акте «образовательное пространство» можно понимать, как единое образовательное пространство РФ, соответствующее федеральным государственным образовательным стандартам и требованиям.

Часто образовательное пространство рассматривается как результат организационной деятельности и, в этом контексте, противопоставляется понятию «образовательная среда». В настоящее время многие исследователи, такие как Е.П. Белозерцев, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шиянов и др., занимающиеся изучением образовательного пространства, интерпретируют его как специально созданную педагогическую среду с упорядоченной

системой педагогических факторов и условий, оказывающих прямое воздействие на формирование личности [3]. Образовательное пространство характеризуется своими особенностями, такими как протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость его элементов, которые воспринимаются человеком субъективно в виде пространственного образа, выделенного из окружающей среды.

Согласно С.В. Кривых, понятие «образовательное пространство» охватывает различные социальные факторы, действующие на определенной территории [1]. И.Г. Шендрик, в свою очередь, рассматривает образовательное пространство как системную совокупность, формирующуюся при выборе и последующем усвоении субъектом элементов образовательной культуры [2].

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что образовательное пространство представляет собой совокупность специально организованных факторов и условий, оказывающих непосредственное воздействие на личность. Также стоит отметить, что образовательное пространство может существовать и без участия в нем человека, однако его смысловым наполнением, как правило, занимаются люди.

На наш взгляд, одним из специалистов, кто может продуктивно работать с пространственным компонентом образовательной среды, наряду с учителем, психологом, является тьютор.

Существуют локальные практики тьюторской деятельности в рамках работы с пространством, которые можно считать эффективными, рассмотрим их ниже.

Для сбора данных нами был составлен ряд вопросов для интервьюирования, а именно:

- 1) почему возникла идея размещать подобные разработки³ в вашей школе?
- 2) использовали ли Вы при разработках тьюторские инструменты/подход? Какие?
- 3) какой был отклик среди детей? На что обращали внимание?
- 4) какого рода содержание Вы включали?
- 5) можете ли Вы назвать эту практику продуктивной? Почему?
- 6) на что была направлена данная работа? Какую цель Вы перед собой ставили?

³ Имеется в виду визуальные элементы.

При обработке были получены следующие ответы:

- 1) в работе с ребятами было важно, чтобы они учились проявлять субъектность и проактивность. В том числе в преобразении пространства вокруг себя. Массовые школы в своих интерьерах не индивидуализированы, склонны подавлять личность. В связи с этим проекты, трансформирующие школьное пространство, чаще всего возникают по инициативе ребят, а тьюторы их поддерживают.
- 2) Главный инструмент, который использовался, это вопрос, вопрошание. Часто создавались провоцирующие ситуации, когда важно было «выбить» ребенка из стереотипного мышления и позволить выйти за рамки внутренних ограничений. Показать, что если ты хочешь сделать что-то действительно интересное и важное, то надо искать возможности, а не препятствия. Главные приёмы — проблематизация, личностный подход, междисциплинарность. Важно ещё было вместе с ребятами обсуждать, как и почему это может полезно/интересно другим.
- 3) Отклик был очень активный. Контингент в школе постоянно сменяется, но каждый год возникали новые идеи и новые проекты. Внимание обращалось на «полезность» проекта, его дальнейшее функциональное применение.
- 4) Главное содержание, которое включал тьютор, — постоянное осмысление деятельности и регулярная рефлексия. Важно было, чтобы за короткий промежуток, пока ребята занимались этой деятельностью, они научились осмыслению собственных действий, а также брать на себя ответственность и работать с ошибками.
- 5) Практика однозначно была продуктивной. Для фиксации динамики тьютором обычно подбирались инструменты диагностики, которые давали увидеть прогресс. Также использовались чек-листы «проявления» субъектности, по которым можно было увидеть изменения. Кроме того, эти проекты используются в работе школы, являются неотъемлемой частью её образовательного пространства и примером для новых учеников.
- 6) Цели — становление субъектности, снятие «школьных барьеров» (большинство ребят испытывали проблемы с учёбой и социализацией в школьном пространстве. соответственно, чтобы

запустить процесс ресоциализации, нужно было снять этот негатив. сделать школу «своим» пространством), поддержка инициативности в конструктивных действиях.

Помимо вышеуказанного опыта тьютор также может предпринимать следующие действия в отношении работы с образовательным пространством:

- Оформление макетов, содержащих информацию определенного рода: тьютор может участвовать в разработке информационных панелей в кабинете или в зонах общего пользования: коридорах. Эти панели могут содержать полезные материалы, напоминания о сроках, достижениях студентов и другую актуальную информацию.
- Участие в декорировании: тьютор может вовлекать учащихся в оформление классных помещений или коридоров школы. Это может представлять собой совместный проект, в рамках которого обучающиеся создают художественные работы, плакаты и украшения, отражающие учебные темы или праздничные события, а может быть и вопросы, волнующие детский коллектив.
- Разработка визуальных материалов: тьютор может создавать визуальные материалы, которые дополняют учебный процесс. Например, это могут быть схемы, диаграммы и иллюстрации, способствующие более глубокому пониманию учебного материала. При этом также важно вовлекать в этот процесс обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что практики работы с пространственным компонентом, применяемые в рамках тьюторской деятельности, имеют образовательный эффект и находят отклик среди участников образовательного процесса.

Итак, мы рассмотрели понятие «образовательное пространство», единого определения которому на законодательном уровне на данный момент не дано, а в научных кругах авторы дискутируют по этому поводу.

За рабочее определение мы взяли следующее: образовательное пространство — совокупность специально организованных факторов и условий, оказывающих непосредственное воздействие на личность. Актуальность изучения термина можно обосновать результатами комплексной исследовательской работы, проведенными сотрудниками МГПУ в 2019 году, а также собственным исследованием.

На основе данных интервьюирования тьюторов различных школ России мы пришли к выводу, что работа с пространством школ имеет образовательный эффект, в связи с чем возникает потребность и далее продолжать изучать данную практику, а также разрабатывать варианты работы с образовательным пространством учебных заведений.

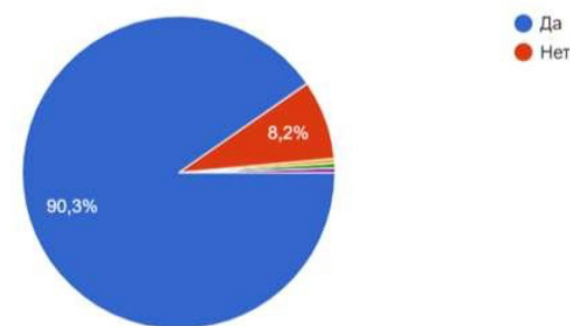
Список источников:

1. Кривых С.В. Пространственно-средовые возможности в организации образования // Академия профессионального образования. — 2018. — № 9. — С.3-14.
2. Шендрик И.Г. Проектирование образовательного пространства взрослого человека: Ч. 1. Теоретико-методологические предпосылки // Образование и наука. — 2004. — №5.
3. Шиндяпина Ю. С. Сравнительный анализ понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство»// Страховские Чтения. — 2020. — Вып. 28. — С.388-394.
4. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. — URL: <https://base.garant.ru/70291362/5ac206a89ea76855804609cd950fcdf7/> (дата обращения 30.08.2023).
5. Формирование современной образовательной среды: исследовательский проект/ авторы: Е.М. Барсукова, А.К. Белолуцкая, Е. В. Иванова [и др.]. — Москва: Московский городской педагогический университет, 2019. — 107 с.

Приложение 1

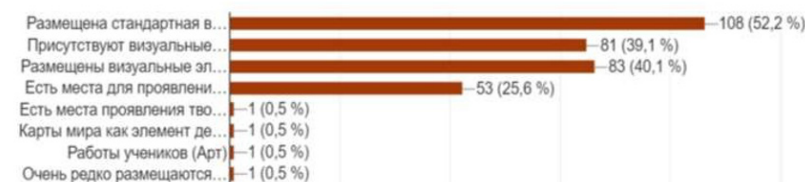
На ваш взгляд, визуальное пространство школы (всё, что размещается в общих зонах на стенах, полу и т.д.) можно задействовать для решения образовательных задач, в том числе для развития личности обучающегося?

207 ответов



Как Вы можете охарактеризовать состояние визуальной среды в Вашем обр.учреждении?

207 ответов



Варианты ответов:

- 1) Размещена стандартная визуализация информативного характера: правила школы, объявления, навигация;
- 2) Присутствуют визуальные элементы по темам школьных предметов;
- 3) Размещены визуальные элементы ценностно-ориентированной направленности (культура, искусство и др.);
- 4) Есть места для проявления творчества;
- 5) Есть места проявления творчества, но они не используются;

Профессионально-личностное самоопределение старшеклассников: теоретический и практический аспекты

Смыкова Юлия Сергеевна

Московский городской педагогический университет
магистрант 2 курса тьюторской магистратуры
тьютор МАОУ СОШ № 68 г. Краснодара
Smykovajs@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются исследования по проблеме профессионально-личностного самоопределения человека, представлена авторская трактовка понятия «профессионально-личностного самоопределение». Проблема профессионально-личностного самоопределения особенно актуальна для старшеклассников, которым необходимо принять непростое решение о будущей профессии. Автором разработан проект курса по профессионально-личностному самоопределению старшеклассников с применением форматов и технологий тьюторского сопровождения и открытого образования, который может помочь им самоопределиваться в выборе направления своего профессионального развития на основе знаний о себе.

Ключевые слова: профессионально-личностное самоопределение, жизненное самоопределение, профессия, выбор, ценности, смыслы, интересы, мотивы, тьютор, тьюторское сопровождение, технологии открытого образования, тьюторские технологии, тьюториалы.

Professional and personal self-determination of high school students: theoretical and practical aspects

Julia Sergeevna Smykova

Moscow City Pedagogical University
2nd year master 's student of the tutor's Master's degree
of the Directorate of Educational Programs of SAEI HE MGPU,
tutor of MAOU secondary school № 68 of Krasnodar
Smykovajs@mail.ru

Annotation. The article analyzes the research of scientists on the problem of professional and personal self-determination of a person, presents the author's interpretation of the concept of «professional and personal self-determination». The problem of professional and personal self-determination is especially relevant for high school students who need to make a difficult decision about their future profession. The author has developed a course project on professional and personal self-determination of high school students using the formats and technologies of tutor support and open education, which can help them to self-determine in choosing the direction of their professional development based on knowledge about themselves.

Keywords: Professional and personal self-determination, life self-determination, profession, choice, values, meanings, interests, motives, tutor, tutor support, open education technologies, tutor technologies, tutorials.

Проблема профессионально-личностного самоопределения в жизни человека сегодня не менее актуальна, чем несколько лет назад. На разных жизненных этапах перед человеком встает вопрос: как найти свое место в мире, как выбрать профессию так, чтобы она подошла именно ему, в чем его предназначение, как он сможет наиболее благополучным образом раскрыть и реализовать свои таланты, способности и возможности.

Проблема самоопределения человека стала предметом изучения многих ученых. Так, ее исследовали В. Франкл, Е.А. Климов, М.Р. Гинзбург, Л.И. Божович, К.А. Альбуханова-Славская, Реброва и другие.

В.Э. Франкл в своих трудах обращает внимание на то, что в процессе самоопределения человек выходит за собственные рамки и находит новые смыслы, в том числе и жизненные [1].

Е.А. Климов обозначает самоопределение как процесс и указывает на разные его аспекты: полоролевое, смыслоцелое, личностное и профессиональное. По мнению ученого, самоопределение — это свобода выбора и самостоятельность. Е.А. Климов также отмечает, что самоопределение подразумевает установление некоего предела, границы, а значит, выражение своего предпочтения и отказ от многообразия вариантов в пользу выбранного. [2. С. 304].

М.Р. Гинзбург и Л.И. Божович отмечают, что человек одновременно имеет направленность к поиску смысла своей жизни и выбору места

в жизни и профессии, что явно обозначает несоответствие духовного и материального, стремление к вечности при ограниченном времени его земной жизни. Гинзбург рассматривает эту двуплановость в виде пересечения вертикальной составляющей — ядра ценностей и смыслов — и горизонтальной, представляющей собой поле возможностей для актуализации и проявления этих ценностей и смыслов [3;4].

К.А. Альбуханова-Славская отмечает связь профессионально-личностного и жизненного самоопределения, поскольку содержание самоопределения предполагает проектирование (построение) своего образа в будущем, готовность к неопределенности, трудностям и различным жизненным обстоятельствам [5].

Т.С. Реброва обозначает профессионально-личностное самоопределение в качестве взаимодополняющих действий по определению будущей профессии и своего жизненного пути [6].

Проанализировав труды ученых, исследующих проблему профессионально-личностного самоопределения, мы под *профессионально-личностным самоопределением* понимаем процесс, объединяющий формирование представлений человека о себе (своих интересах, способностях, сильных сторонах, дефицитах, склонностях, ценностях, мотивах и др.), осознание им смысла собственного существования, способного осуществить на основе этих представлений выбор своего места в обществе и профессии для максимальной реализации собственных способностей, талантов, интересов и мотивов.

Профессионально-личностное самоопределение может быть актуально для людей разного возраста. Однако особенно остро эта проблема встает перед старшеклассниками, поскольку им предстоит завершение обучения в школе, и они оказываются перед необходимостью принятия непростого решения о будущей профессии.

Этот период также сопровождается стрессами по подготовке и сдаче экзаменов, что затрудняет процесс профессионально-личностного самоопределения. В силу личностной незрелости и неопытности зачастую школьники не имеют внутренней готовности сделать самостоятельный осознанный выбор будущей профессии, но оказываются вынужденными принимать решение о профессии из-за давящих внешних обстоятельств. Кроме того, на их выбор влияет множество факторов, таких, как мнение родителей, сверстников,

образы успешных людей в социальных сетях и других СМИ, престиж определенных видов профессий. С другой стороны, сегодня мир представляет собой такое изобилие возможных вариантов специальностей и профессий, что задача самоопределения становится более сложной.

Помочь решить эту задачу может тьютор, специалист, владеющий инструментами построения и реализации индивидуальной образовательной программы, в том числе, помогающий человеку осуществить выбор своего профессионального и жизненного пути. Тьюторский подход отличается от подходов других специалистов тем, что тьютор не дает оценок, что позволяет ему установить доверительный контакт с участниками, а им оказаться в безопасной среде, глубоко изучить себя, проявить свои намерения, интересы, способности, сильные стороны. Также тьютор не ограничен рамками профориентационных тестов и методик, он способен гибко перестраиваться в соответствии с запросом участников. Кроме того, работа тьютора направлена на развитие рефлексии, осмысленного отношения к миру и к самому себе. Все это дает тьютору широкое поле возможностей для полноценного удовлетворения запросов участников и обеспечению их глубокого понимания себя.

Для профессионально-личностного самоопределения старшеклассников нами был разработан проект курса, который мы планируем реализовать на площадке школы № 1287 г. Москвы в онлайн-формате в рамках внеурочной деятельности с учащимися десятых классов. Мы полагаем, что поэтапная реализация данного курса позволит каждому старшекласснику разработать свой индивидуальный образовательный маршрут профессионально-личностного самоопределения. В рамках реализации данного курса мы планируем разработать и провести со старшеклассниками серию групповых и индивидуальных тьюториалов. Следует отметить, что на каждом этапе реализации нашего курса на тьюториалах планируется использование технологий открытого образования и тьюторского сопровождения, в том числе развития критического мышления, интерактивного вопрошания, личностно-ресурсного картирования, событийно-ресурсного картирования [7]. Первый этап проекта курса представлен четырьмя групповыми тьюториалами, каждый из которых рассчитан на один астрономический час. Задачи первого этапа предполагают знакомство участников с факторами, влияющими на выбор профессии, определение старшеклассниками

собственных интересов, способностей, сильных сторон, дефицитов, смыслов и ценностей. На первом этапе могут быть использованы такие средства, как «Образ животного», «Ассоциативный ряд Юнга», «Карта интересов», «Коллода желаний», «Золотая тень», «Звездный час», приемы «Плюс — минус — интересно», «Кластер», «Двухчастный дневник». В результате первого этапа участники сформируют представление о роли тьютора, структуре курса, его задачах, планируемых результатах, уточнят свои запросы, интересы, выявят ценностную опору, определят свои сильные стороны, а также возможные дефициты качеств, знаний, умений или навыков. Второй этап включает в себя пять групповых тьюториалов длительностью один астрономический час каждый и предполагает разработку гипотез вариантов будущей профессии, знакомство с особенностями рынка труда, а также предложениями образовательных учреждений, проверку гипотез на потенциальные риски и возможности, определение вариантов прохождения проб. В ходе реализации второго этапа могут быть применены следующие инструменты: «Один день из жизни», «Идеальная работа», «Мех, наждачка, кружева», «Квадрат Декарта», «Вопросный взрыв». В результате второго этапа курса участники разработают от одной до трех гипотез будущей профессии, ознакомятся с предложениями работодателей и учебных учреждений, проверят минимум одну гипотезу. Третий этап представляет собой самостоятельную реализацию проб участниками. В ходе проб у старшеклассников будет возможность подтверждения своих интересов. Четвертый этап представлен одним групповым тьюториалом, на котором участники подводят итоги проведенных проб, анализируют и осмысливают полученный опыт. На четвертом этапе могут быть использованы техники «Чемодан, корзина, мясорубка», «Корзинка мыслей». Пятый этап включает в себя два групповых тьюториала, на которых тьюторанты работают с образом будущего и разрабатывают свои индивидуальные образовательные маршруты. На данном этапе планируется применение следующих методик: «Письмо себе из будущего», «Разговор с предком», а также технологии личностно-ресурсного картирования. Таким образом, мы полагаем, что целенаправленно организованная тьютором работа со старшеклассниками даст возможность каждому построить и реализовать индивидуальный маршрут развития в профессионально-личностной сфере.

На основе анализа результатов реализации курса будут внесены корректировки, разработаны и представлены методические рекомендации для тьюторов по профессионально-личностному самоопределению старшеклассников. Эти рекомендации позволят тьюторам работать как в онлайн-формате, так и очно, а также организовывать работу с другой возрастной группой учащихся с учетом возрастных, психологических и индивидуальных особенностей тьюторантов.

Список источников:

1. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. С. 17, 34, 159.
2. Климов Е.В. Психология профессионального самоопределения// Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Издательский центр Академия. Москва, 2004. С. 304.
3. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения// Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Москва, 1996. С. 25-27.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д. И. Фельдштейна// Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. 352 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни // Издательство «Мысль», 1991. С. 74-80.
6. Реброва Т.С. Работа классного руководителя по педагогической поддержке профессионально-личностного самоопределения подрастающего поколения. Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 Волгоград, 2005 140 с. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/rabota-klassnogo-rukovoditelja-po-pedagogicheskoj-podderzhke-professionalno.html>.
7. Хачатрян Э.В. Технология развития критического мышления как средство тьюторского сопровождения формирования у обучающихся self skills // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика Материалы XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Москва, 2021. С. 355-360.

**Практики наставничества, индивидуализации и тьюторства
в этнокультурной образовательной среде школы
(на примере МБОУ «Саха гимназия» ГО «Город Якутск»
Республика Саха (Якутия))**

Теров Андрей Александрович,
к.п.н., с.н.с. ЛИНОТ ИНО,
доцент дирекции образовательных программ
ГАОУ ВО МГПУ

Софронеева Валентина Васильевна,
к.п.н., директор МБОУ «Саха гимназия»,
г.Якутск, Республика Саха

Дедюкина Людмила Георгиевна,
заместитель директора МБОУ «Саха гимназия»,
г.Якутск, Республика Саха

Аннотация. Как и за счет чего в массовой школе становятся и развиваются практики индивидуализации в этнокультурной образовательной среде? Что и как педагоги, администрация и сотрудники школы могут выполнять на основах наставничества и тьюторства? На эти и другие актуальные вопросы поразмыслиаем и совместно поищем ответы анализируя опыт МБОУ Саха гимназия г.Якутск, Республика Саха (Якутия). Приглашаем к сотрудничеству и обмену опытом и за рамками статьи!

Ключевые слова: индивидуализация, наставничество, образовательная среда, тьюторство, этнокультурная образовательная среда.

**Practices of Mentoring, Individualization and Tutoring
in the Ethnocultural Educational Environment of the School
(by the Example of the MBOU «Sakha Gymnasium» of the City
of Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia))**

Terov Andrey Aleksandrovich,
Ph.D., Senior Researcher LINOT INO,
Associate Professor, Directorate of Educational Programs
GAOU HE MCPU

Sofroneeva Valentina Vasilievna,
Ph.D., Director of Sakha Gymnasium,
Yakutsk, Sakha Republic

Dedyukina Lyudmila Georgievna,
Deputy Director of Sakha Gymnasium,
Yakutsk, Sakha Republic

Annotation. How and at what expense do the practices of individualization in the ethno-cultural educational environment become and develop in the mass school? What and how educators, administration and staff of the school perform on the basis of mentoring and tutoring? We will reflect on these and other topical questions and jointly look for answers by analyzing the experience of the MBOU Sakha gymnasium in Yakutsk, the Republic of Sakha (Yakutia). We invite you to cooperate and exchange experience beyond the scope of the article!

Keywords: individualization, mentoring, educational environment, tutoring, ethnocultural educational environment.

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Саха гимназия» города Якутска Республики Саха (Якутия) имеет не очень большую, но славную историю своего развития: 2001–2002 гг. — Саха — немецкая школа, филиал Якутской городской национальной гимназии; 2005–2006 гг. — муниципальное общеобразовательное учреждение «Саха гимназия» (с углубленным изучением английского и немецкого языков); 2009–2010 гг. — муниципальное общеобразовательное

учреждение «Саха гимназия»; 2010–2011 гг. и по настоящее время — муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение «Саха гимназия». В последние три года это развитие основано на становлении и росте практик индивидуализации на основе педагогических подходов наставничества и тьюторства в этнокультурной образовательной среде гимназии.

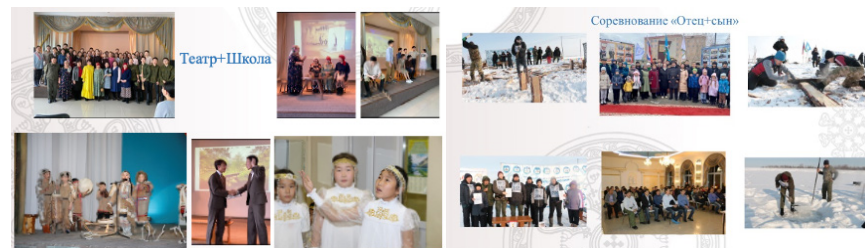


Большое внимание в гимназии уделяется обеспечению опоры каждого гимназиста на опыт и наследие Саха-народа и других народов республики. На традициях семьи и рода. И это особенно ценно и перекликается с концепцией индивидуализации и тьюторства так как в традициях и обычаях, культуре и искусстве. Особенности ведения хозяйства много того, что может стать основой индивидуализации, обеспечить успешное функционирование и развитие тьюторской деятельности. Только самостоятельный, умелый, свободный и ответственный, деятельный якутский молодой человек мог выжить и преуспеть в суровых природных условиях, предполагающих вариативность, многозадачность, неопределенность и турбулентность, предопределяющих приоритет принятия самостоятельных смелых и ответственных решений.

Однако, это совсем не означает, что индивидуализацией можно специально не заниматься и она будет существовать сама по себе, а тьюторство станет обычным форматом осуществления педагогической деятельности.

Для становления практик индивидуализации, наставничества и тьюторства в гимназии была спроектирована, в пилотном режиме апробирована, а в настоящее время успешно функционирует

и развивается система индивидуализации и тьюторства как особого наставничества. Сама системность и «взращивание», а не внедрение модельных решений индивидуализации тьюторства являются важными условиями существования и развития данных практик.



Итак, ключевым принципом жизни гимназии, коллектива педагогов, гимназистов, родителей является принцип индивидуализации.

Под индивидуализацией образования мы в Саха- гимназии имеем в виду создаваемый и поддерживаемый всеми субъектами образования (прежде всего администрацией и педагогами) такой образовательный уклад и образ гимназической жизни, при котором:

- каждый участник образовательных отношений — свободный и деятельный субъект;
- это означает, что каждому гимназисту предоставляется право и предоставляется возможность принимать самое активное и деятельное участие в определении и реализации целей и результатов своего образования: как опираясь на ФГОС, РПUD, ООП и прочее, так и на свои собственные представления о целях, содержании, результатах образования;
- каждый субъект активно участвует в диагностике и оценке результатов своего образования, педагогической и управленческой деятельности, особенно в части самостоятельно спроектированных и заявляемых результатов;
- каждый гимназист, педагог проектирует и реализует/ имеет возможность проектировать и реализовывать ИОП/ИППЛ, ИОМ/ИМПЛР, ИУМ.
- Гимназия, педагоги-тьюторы создают и поддерживают особую этнокультурную образовательную среду — избыточную, провokatивную. Вариативну, открытую и работают в концепции

открытого образования и широкого использования в образовании потенциала семьи, социума, города, республики, страны

- Все стремятся к поддержанию атмосферы сотрудничества и партнерства с полномочиями, определяемыми зоной и долей ответственности субъекта — больше ответственности — больше вариативности, выбора
- Обеспечивается осмысленность и осознанность каждого образовательного и педагогического шага и действия и т.д.

В нашем понимании этнокультурная образовательная среда — созданная усилиями администрации педагогов, поддерживаемая и развиваемая специальными педагогическими средствами и механизмами:

- объективации и актуализации наследия и превращения его из потенциала в ресурс;
- субъект-субъектных отношений
- сопричастности и деятельностных проб
- рефлексии и превращения наследия из общего прошлого, не только в общественное, но и в персональное, индивидуальное значимое настоящее и будущее (принцип транспективности) на основе трансформации культурно-исторического наследия с богатым и постоянно пополняемым комплексом компонентов среда и совокупность способов работы с этими компонентами, обеспечивающей переводить их образовательный потенциал в ресурс развития.

На основе анализа проблем образовательной и педагогической практики постепенно отстраивалась и стала успешно функционировать и развиваться Модель тьюторского сопровождения в этнокультурной образовательной среде МБОУ «Саха гимназия». Индивидуализация и тьюторское сопровождение стали повседневной образовательной и педагогической практикой в начальной, основной и старшей школе, в педагогическом коллективе и, постепенно, охватывает все большее число представителей родительского сообщества.

Модель, система функционируют на основе закономерностей возрастного развития. Так в начальной школе акцент тьюторской деятельности был сделан на выявление, реализации познавательных интересов и запросов гимназистов. Результатами такой работы становятся учебная и образовательная самостоятельность младших школьников, становление культуры проектно-исследовательской

деятельности с использованием ресурсов и возможностей этнокультурной образовательной среды.

Особое место занимает родительско-детско-учительское партнерство и совместная деятельность. Так в программу формирования учебной и образовательной самостоятельности активно вовлечена и семья и школа, а местом их становления становятся самостоятельно выполняемые домашние задания, научного организация труда при их выполнении.

В основной школе акцент смещается на индивидуализацию учебной деятельности в том числе в формате проектирования и реализации гимназистами-подростками индивидуальных учебных и образовательных маршрутов (ИОМ и ИУМ)



И если индивидуальный образовательный маршрут — ИОМ предполагает наличие открытого образования, преодоление границ и вариативность, стремящуюся к бесконечности субъектность тьюторанта, определение преимущественно самим тьюторантами целей, результатов, способов и путей их достижения на конкретном промежутке времени — четверть, полугодие, год, то индивидуальный учебный маршрут имеет довольно стойкие и жёсткие рамки и предполагает скорее учебную деятельность по освоению содержания и достижению результатов,

определённых извне — ФГОС, ООП, РПУД и т.д. Учитель и ученик тьюторант являются партнерами в совместной деятельности, однако он не в меньшей, а может даже и в большей степени является субъектом проектирования ИУМ на основе диагностики и контрольных срезов. [1]

Предметом тьюторского сопровождения и зоной ответственности тьютора подростковой школы являются также культура выбора и осознанное и осмысленное предпрофильное и предпрофессиональное самоопределение и культура выбора.

Старшая школа — это место активного проектирования и реализации каждым старшеклассником профессионального и личного, образовательного будущего, а также место осознанного и осмысленного профессионально-личностного самоопределения, место предпрофессиональных проб и рефлексии.

При этом в гимназии используется концепция распределённой тьюторской деятельности:

- в начальной школе индивидуализацию образования, тьюторское сопровождение обеспечивают педагоги начальной школы и администрация с тьюторской компетентностью;
- в основной школе учителя-предметники и классные руководители с тьюторской компетентностью;
- в старшей школе — в профильных классах появляются полноценные, отдельно выделенные тьюторские позиции у опытных и сензитивных тьюторству, разделяющих тьюторские ценности педагогов и представителей администрации, а также им активно содействуют и помогают педагоги и родители с тьюторской компетентностью. Примерная такая же система работает и в предпрофилях в основной школе.

Самым массовым способом осуществления, реализации принципа индивидуализации и тьюторской деятельности является организация и проведение этнокультурных мероприятий- образовательных событий.

Этнокультурное образовательное событие — это особым образом спроектированное, подготовленное организаторами-партнерами, и участниками, которые не смотря на включение на разных этапах становятся со-организаторами и соучастниками и проведенное мероприятие, на котором для каждого участника создаются условия, ресурсы и возможности для индивидуализации, каждый участник является ответственным

и инициативным, деятельным субъектом и это мероприятия становится событием в индивидуальной рефлексии отдельного участника либо в специально организованной индивидуально-групповой рефлексии коллектива участников. У каждого участника — субъекта есть возможность идти в мероприятие со своим диагностированным, выявленным и зафиксированным интересом, оформленным образовательным запросом или образовательным заказом познавательным, исследовательским, проектным вопросом; каждый имеет возможность осуществить деятельностные пробы и отрефлексировать результаты этих проб. есть возможность спроектировать и реализовать свой индивидуальный маршрут — индивидуальный образовательный маршрут (ИМ -ИОМ, смотрите ниже), что означает соавторство, соорганизацию, соучастие т.к. каждый привносит свое содержание, проектирует и реализует проект своего будущего, привносит свои спроектированные результаты, описывает ресурсы и способы достижения целей и результатов, определяет варианты графика, форматов и перечня активностей для участия, т.к. организаторы обеспечивают избыточность и вариативность, конструктивную правока- тивность этнокультурной образовательной среды и самое активное и широкое использование её ресурсов и возможностей для реализации целей и задач ИОП, ИОМ, ИКМ участников.



Приглашаем к сотрудничеству и обмену опытом и за рамками статьи!
We invite you to cooperate and exchange experience beyond the scope of the article!

Список источников:

1. Теров А.А., Софронеева В.В., Дедюкина Л.Г. Этнопедагогическая тьюторская модель индивидуализации образования на этапе становления // В сборнике: Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании. Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (XXVII Всероссийской научно-практической конференции). Москва, 2022. С. 410–419.
2. Ковалева Т.М., Теров А.А., Хачатрян Э.В., Грачева Н.Ю., Дудчик С.В., Карастелёв В.Е. Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике. / Монография / Москва, МГПУ- 2023, 212 с.

Школа тьютора: проектирование замысла тьюторского сопровождения обучающихся в процессе профессионализации

Тихомирова Ольга Вячеславовна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
доцент кафедры педагогических технологий,
руководитель тьюторского центра
непрерывного педагогического образования «ТьюторИн»
кандидат педагогических наук,
г. Ярославль
ovtikhomirova@yandex.ru

Кривунь Мария Павловна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
старший преподаватель кафедры теории и истории педагогики,
начальник отдела «Студенческое исследовательское бюро»,
г. Ярославль
mkrivun@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается способ проектирования тьюторского действия в ситуации наставничества в допрофессиональной, профессиональной и постпрофессиональной педагогической подготовки. Раскрывается общая идея тьюторского сопровождения обучающихся в процессе профессионализации. Приводится алгоритм организации проектной деятельности команд образовательных организаций интеграции тьюторской деятельности в рабочие процессы.

Ключевые слова. Тьюторское сопровождение, педагогическое образование, профессиональное самоопределение

Tutor school: designing the concept of tutor support for students in the process of professionalization

Olga V. Tikhomirova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Associate Professor of the Department of Pedagogical Technologies,
head of the tutor center continuous pedagogical education «TutorIn»
candidate of pedagogical sciences,
Yaroslavl,
ovtikhomirova@yandex.ru

Maria P. Krivun

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Senior Lecturer of the Department of Theory and History of Pedagogy,
head of department «Student Research Bureau»,
Yaroslavl,
mkrivun@yandex.ru

Аннотация. *The article describes the method of designing tutor action in a situation of mentoring in pre-professional, professional and post-professional pedagogical training. The general idea of tutor support of students in the process of professionalization is revealed. An algorithm for organizing project activities of teams of educational organizations for integrating tutoring activities into work processes is given.*

Tutoring, teacher education, professional self-determination

В настоящее время происходит развитие и расширение форм наставничества: прямое, опосредованное, скрытое, индивидуальное, коллективное, реверсивное, горизонтальное и другие.

Как отмечают исследователи, наставничество для современного образования обладает высокой значимостью, поэтому на сегодняшний день в целях сохранения и повышения качества образовательного процесса наставничеству, его формам и видам уделяется большое внимание [2].

Тьюторство как особое наставничество приобретает все большую актуальность в процессе организации допрофессионального, профессионального и постпрофессионального педагогического образования.

Обусловлено это тем, что основополагающими принципами организации профессиональной подготовки педагога являются, согласно научным исследованиям, принципы индивидуализации и непрерывности [1]. В трудах ученых приводятся особенности педагогической деятельности в условиях допрофессиональной и профессиональной подготовки: обеспечение условий для образовательного выбора и профессионального самоопределения обучающихся, индивидуализации образовательной деятельности, субъект-ориентированного подхода к учебному процессу, преемственности и непрерывности формирования и развития психолого-педагогической культуры участников образовательных отношений [8].

Все это актуализирует не просто наставничество в педагогическом образовании, а тьюторскую деятельность по формированию и развитию готовности субъекта к самообразованию и саморазвитию, как основы непрерывности образования.

При этом фиксируется дискретность профессионального педагогического образования, которая проявляется в дополнительном профессиональном образовании, на этапах перехода выпускника учреждений высшего профессионального образования к профессиональной деятельности, а также на этапе профессионального выбора выпускника школы [7]. Следовательно, возникает необходимость научного поиска и разработки методологических и методических решений обеспечения непрерывности педагогического образования на основе его индивидуализации и персонализации.

Таковым решением стал проект федеральной инновационной площадки (ФИП), идея которого заключается в создании в учреждении высшего образования, как центробразующего фактора системы непрерывного педагогического образования, особой личностно-развивающей образовательной среды для школьников, ориентированных на педагогическую деятельность, студентов и выпускников организаций профессионального педагогического образования, — среды тьюторского сопровождения профессионально-личностного развития. Это является возможным в силу ресурсности тьюторского сопровождения для обеспечения необходимых условий индивидуализации и персонализации профессионального образования на основе фасилитации самостоятельности и свободы учения, образовательного и профессионального выбора [5].

В ходе реализации инновационного проекта была разработана структурно-функциональная модель, в основе которой лежат существенные связи и отношения между компонентами системы [3]. Структурные представления разного рода позволяют разделить сложный процесс с большой неопределенностью на подсистемы, лучше поддающиеся анализу, и рассматривать их как отдельные модели или компоненты общей структурно-функциональной модели. При этом структурно-функциональная модель определяет не только компонентный состав системы с присущими ей связями, но и ее функциональную ориентированность, характеризующуюся концептуальным, теоретическим, системным и технологическим уровнями [6].

На концептуальном уровне была определена и проработана основная идея, заключающаяся в тезисе о том, что непрерывность образования субъекта обеспечивается, главным образом, его готовностью к саморазвитию, а именно способностью осознавать свои образовательные потребности и мотивы, прогнозировать результат, определять и оценивать пути его достижения. На теоретическом уровне исследованы основания и условия реализации концептуальной идеи, выявление базового процесса тьюторского сопровождения, т.е. такого субъективного процесса, осознание и осмысление которого субъектом приводит к позитивным изменениям в формировании готовности к саморазвитию. В качестве базового процесса был определен процесс профессионализации, рассматриваемый в контексте социальной ситуации, которая детерминирует отношение личности к профессии и профессиональным общностям и уровень реализации ведущей деятельности (ее освоение, совершенствование способов выполнения приводят к кардинальной перестройке личности) [5, 9]. В таком понимании профессионализации в процессах профессионального становления на первый план выдвигается становление личности как субъекта жизни и профессиональной деятельности, способность быть субъектом своего профессионального развития в условиях социальной неопределенности, самостоятельно выявлять и находить решения социально и профессионально значимых проблем [5].

Далее на системном уровне структурно-функциональной модели должны были быть созданы и апробированы частные модели как структурные компоненты системы непрерывного образования,

характеризующие специфику реализации принципа индивидуализации в разных образовательных системах согласно целевой направленности тьюторского сопровождения субъекта на конкретном уровне образования. Для реализации данного этапа проектных мероприятий была организована «Школа тьютора», в работе которой приняли участие команды образовательных организаций соисполнителей ФИП.

Основной целью Школы стало проектирование замысла тьюторского сопровождения обучающихся на разных стадиях профессионализации. Для достижения цели участники распределились по группам:

1. Тьюторское сопровождение младших школьников в период ранней оптации
2. Тьюторское сопровождение обучающихся психолого-педагогических классов/групп в период оптации
3. Тьюторское сопровождение студентов в период профессиональной подготовки
4. Тьюторское сопровождение молодых педагогов в период профессиональной адаптации и первичной профессионализации

Каждой группой решались задачи: 1) проработать рабочий процесс профессионализации субъектов в образовательной организации; 2) определить место тьюторской деятельности в рабочем процессе образовательной организации; 3) разработать дорожную карту интеграции тьюторской деятельности в рабочий процесс образовательной организации. Соответственно работа групп была организована в три такта.

Такт 1. «Профессионализация в рабочих процессах образовательных организаций» разворачивался в следующей логике.

Определение рабочего процесса, в котором происходит профессионализация субъектов сопровождения. Участники отвечали на вопросы «Какие процессы в ваших образовательных организациях способствуют (или могли бы способствовать) профессионализации обучающихся/молодых педагогов? Какие из перечисленных процессов имеют наибольший потенциал для профессионализации обучающихся/молодых педагогов? Почему именно эти?» и выбирали для проработки один наиболее привлекательный процесс.

Схематизация рабочего процесса: «Как разворачивается выбранный процесс? Какова последовательность мероприятий? Какие

мероприятия основные/обязательные? Какие вспомогательные? Какими символами их лучше изобразить? Насколько будет понятна эта схема стороннему человеку?»

Далее необходимо было указать, где (в какой части рабочего процесса) живет процесс профессионализации, в каких компонентах (или этапах, мероприятиях) рабочего процесса происходит профессионализация субъектов. И затем определить, как проявляется осознанность субъектом своей профессионализации: «Что наблюдаем в деятельности субъекта? Как проявляется профессионализация субъектов в ходе выделенных мероприятий? В каких действиях, словах, продуктах? Как проявляется осознанность субъектом своей профессионализации? По каким признакам мы можем говорить об осознанности?»

Последние два вопроса определили дефициты рабочего процесса с точки зрения процесса профессионализации и обусловили поиск средств их восполнения. Это стало выходом на следующий такт работы.

Такт 2. «Тьюторское сопровождение как средство объективации процесса профессионализации»

Участники оформляли матрицу тьюторского сопровождения, отвечая на вопросы: «Кто является субъектом сопровождения? Что является рабочим процессом сопровождения? Какие изменения в осознании процесса профессионализации ожидаем (результат ТД)? Кто в позиции тьютора? Что тьютор делает (содержание ТД/функции тьютора)? Где и когда тьютор осуществляет свою деятельность? С помощью чего работает тьютор? В каких продуктах совместной деятельности тьютора и тьюторанта фиксируются изменения?». При выполнении задания необходимо было удерживать фокус тьюторской деятельности, отличие тьюторского действия от педагогического, методического, управленческого. Собственно, в этом такте сформировался проектный замысел тьюторской деятельности в рабочем процессе образовательной организации, после представления которого на пленарной встрече, группы перешли к заключительному такту работы.

Такт 3. «Дорожная карта интеграции тьюторской деятельности в рабочий процесс образовательной организации»

На основе схемы рабочего процесса и матрицы тьюторского замысла сопровождения на определенной стадии профессионализации участники спланировали разворачивание тьюторской деятельности

в школе/колледже/университет/муниципалитете в учебном году; внесли в схему рабочего процесса конкретные мероприятия (события) тьюторского сопровождения с указанием сроков и исполнителей; составили на основе «сборки» дорожную карту.

В результате работы Школы тьютора были созданы:

- Схемы рабочих процессов, в которых осуществляется профориентационная работа образовательной организации и происходит профессионализация субъектов образования. Каждая схема в дальнейшем может стать основой локального акта образовательной организации (положения, порядка) по профориентационной работе. В качестве рабочих процессов были выбраны: подготовка и участие младших школьников детском чемпионате «Юный мастер», обучение по дополнительной образовательной программе «Школа вожатых», прохождение учебной и производственной педагогической практики, программа профессиональной адаптации «Адвенты молодого педагога».
- Матрицы тьюторского сопровождения субъектов профессионализации. Интеграция компонентов матрицы в схему рабочего процесса стало основой для частных моделей тьюторского сопровождения обучающихся в процессе профессионализации
- Дорожная карта интеграции тьюторской деятельности, которая при планировании работы в школе, колледже, университете, муниципальной методической службе станет составляющей планов методической, учебной, профориентационной работы организации, что обеспечит жизнеспособность тьюторских замыслов.

В заключение осветим несколько перспективных направлений полученного опыта. Во-первых он дает нам возможность сделать следующий шаг проектирования — проработку технологического уровня модели, на котором апробируются, преобразуются, создаются новые тьюторские технологии на каждом этапе тьюторского действия в соответствии с выделенной образовательной спецификой и выбранным рабочим процессом. Во-вторых, апробация на различных целевых категориях представленного алгоритма проектирования тьюторского замысла и последующее обобщение позволяет разработать и описать технологию тьюторского действия по сопровождению обучающихся в процессе профессионализации. Это прогнозируемо будет иметь

не только научную, но прикладную значимость, поскольку применение технологии поможет подготовке образовательных организаций к реализации профориентационного минимума для образовательных организаций, определенного правительственными рекомендациями. В-третьих, полученные практические и исследовательские результаты станут вкладом в развитие отечественного тьюторства.

Список источников:

1. Байбородова, Л. В., Белкина, В. В. Концепция и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников: монография / Л. В. Байбородова, В. В. Белкина. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021 — 282 с.
2. Ваганова, О. И. Формы и виды наставничества педагогических работников в образовательных организациях / О. И. Ваганова, М. Н. Гладкова, А. А. Кобалян // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 76-3. — С. 49-52.
3. Горячова М.В. Моделирование педагогических процессов // Успехи современного естествознания. — 2008. — № 1. — С. 74-75
4. Заводчиков Д. П., Шаров А.А. Вклад научной школы психологии профессионального развития Э.Ф. Зеера в систему профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. — 2020. — №1. — С. 66-74. — DOI 10.24411/2307-4264-2020-10107.
5. Инновационный образовательный проект организации-соискателя «Структурно-функциональная модель тьюторского сопровождения будущих и молодых педагогов в системе непрерывного профессионального образования» URL: <https://yspu.org/TutorIN> (Доступ 07.04.2023 14:00)
6. Лодатко, Е. А. Типология педагогических моделей / Е. А. Лодатко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2014. — № 1(16). — С. 126-128.
7. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. N P-174 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров» URL: <https://fio.ru/Media/Default/Documents/для%20новостей/>

Концепция%20создания%20единой%20федеральной%20системы%20научно-методического%20сопровождения%20пед.%20работников.pdf (Доступ 07.04.2023 14:00)

8. Тихомирова, О. В. Диагностический инструментарий выявления профессиональных дефицитов педагогов допрофессиональной педагогической подготовки / О. В. Тихомирова, Н. А. Мухамедьярова // Непрерывное образование: XXI век. — 2022. — № 4(40). — С. 142-156.
9. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога: учебно-методическое пособие/ Н.В. Бородкина, А.В. Золотарева, А.Л. Пикина, О.В. Тихомирова — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. — 326 с.

**Размышления об игре как возможном инструменте тьютора.
(опыт проведения «Лаборатории тьюторских игр» в рамках
Летнего университета наставничества и тьюторства — 2023)**

Тюмина Марина Владимировна,
руководитель Пермского РО МТА, г. Чайковский
m196104@rambler.ru

Лашова Валентина Афанасьевна,
педагог д.о. МБОУ ДО «Центр дополнительного образования»
с. Березовка, Пермский край
vlashova@ya.ru

Кислицина Людмила Николаевна,
педагог — психолог МБОУ СОШ№1 г. Оханска
shtorm147@mail.ru

Антропова Евгения Андреевна,
педагог-психолог МАОУ «СОШ «Мастерград» г.Перми
janeantropova@mail.ru

Яковлева Ирина Викторовна
учитель информатики МАОУ «СОШ «Мастерград» г.Перми
iyakov.ppk@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена осмыслению вопроса использования игры в тьюторской практике. Размышления и выводы авторов сделаны на основе проведения семинара для тьюторов и педагогов с тьюторской позицией в рамках Летнего университета наставничества и тьюторства. Важной составляющей статьи является рефлексия процесса конструирования тьюторской игры и фиксация версий о том, какую игру можно назвать тьюторской.

Ключевые слова: игра, тьюторство, тьюторская позиция, конструирование игры, полнота тьюторского действия, рефлексия.

**Reflections on the game as a possible tutor tool.
(experience of conducting the “Laboratory of tutor’s games”
within the framework of the Summer University of Mentoring
and Tutoring — 2023)**

Tyumina Marina Vladimirovna
Head of the Perm Regional Association
of the Interregional Tutor Association
m196104@rambler.ru

Lashova Valentina Afanasyevna
teacher of preschool education Municipal Budgetary Educational
Institution Of Preschool Education «Center of Additional Education»
Berezovka, Perm Krai
vlashova@ya.ru

Kislitsina Lyudmila Nikolaevna
teacher — psychologist Municipal Budgetary
Educational Institution Secondary Educational School №1 Okhansk
shtorm147@mail.ru

Antropova Evgenia Andreevna
teacher-psychologist Municipal Autonomous
Educational Institution Secondary Educational
School «Mastergrad» Perm
janeantropova@mail.ru

Yakovleva Irina Viktorovna
computer science teacher Municipal
Autonomous Educational Institution Secondary Educational School
«Mastergrad» Perm
iyakov.ppk@gmail.com

Annotation. The article is devoted to understanding the issue of using the game in tutor practice. The authors' reflections and conclusions were made on the basis of a seminar for tutors and teachers with a tutor position within the framework of

the Summer University of Mentoring and Tutoring. An important component of the article is the reflection of the process of designing a tutor's game and fixing versions about which game can be called a tutor's game.

Keywords: game, tutoring, tutor position, designing a game, completeness of the tutor's action, reflection

Игровые технологии с давних пор применяются в педагогике. На современном этапе развития системы образования игры могут стать инструментом инновационной деятельности педагога и тьютора, средством развития личностных качеств обучающихся. В отечественной педагогике признанные классики (Л.С.Выготский, Г.П.Щедровицкий, Д.Б.Эльконин и др.) исследовали специфику и особенности игры и игровой деятельности в процессе образования и воспитания. «Игровую технологию, применяемую в образовательном процессе, всецело признают крайне эффективной, универсальной, легко воспроизводимой, подходящей для любой учебной дисциплины и решения практически всех воспитательно-развивающих задач» [1].

Авторы данной статьи (выпускники Московской тьюторской магистратуры, практикующие тьюторы, эксперты в области индивидуализации и тьюторства, представители школьной тьюторской службы) стали организаторами семинара «Лаборатория тьюторских игр» на Летнем университете наставничества и тьюторства в июне 2023 года на базе МАОУ «СОШ «Мастерград» г. Перми. Три месяца шло согласование смысла и цели работы, а также разработка содержания будущей лаборатории. За это время удалось создать сценарий всего события, в основу которого лег опыт практических действий группы разработчиков. Была разработана технологическая карта события из пяти этапов: 1) самопрезентация ведущих и знакомство участников семинара, их позиционирование, выбор практики; 2) практикум (каждый из ведущих проводил свою площадку, демонстрируя варианты игр, которые, на его взгляд, может применять тьютор в своей работе); 3) этап обобщения (обсуждение вопросов, связанных с тьюторской игрой); 4) «Конструктор Т-игры» (самостоятельная работа групп по созданию Т-игры, презентация разработок); 5) содержательная рефлексия (выявление обобщенных представлений об игре как инструменте работы

тьютора, а также фиксация вопросов, которые требуют дальнейшей проработки). В результате была организована 6-часовая встреча тьюторского сообщества Пермского края с сопровождением и навигацией групп. Ключевыми вопросами, на которые искали ответы участники и разработчики лаборатории были следующие:

- Какое место может занимать игра в тьюторской деятельности?
- Может ли тьютор сам стать автором и разработчиком игры?
- Как происходит разработка игры? На что опирается тьютор в этом процессе?
- По итогам проведенного семинара каждый из соавторов написал рефлексивные заметки, которые и легли в основу данной публикации.

Взгляд руководителя площадки — Яковлевой И.В.

Особенностью нашего учреждения является то, что в школе работает тьюторская служба. Школа в течение нескольких лет решает управленческую задачу, как обеспечить среду для развития тьюторского потенциала учителей. Одно из решений — участие представителей службы в очных мероприятиях, где есть возможность знакомства, общения и взаимодействия с сообществом, имеющим такие же взгляды на поддержку школьников в развитии их образовательной самостоятельности. Проведение семинара «Лаборатория тьюторских игр» оказалось событием, которое всколыхнуло жизнь школьного тьюторского сообщества. Приведем рефлексивные заметки членов тьюторской службы МАОУ «СОШ «Мастерград», активных участников семинара.

«На первой части семинара мы разделились по трем группам. Автор каждой площадки познакомил нас с игрой, которую предлагает в качестве инструмента работы с тьюторантами. Тьюторской службе Мастерграда повезло: нам удалось принять участие в работе каждой площадки и затем подробно обменяться впечатлениями. Мы поучаствовали в игре «Гулливер», «4К» и «Метафорический я».

В игре «Гулливер» мы работали с вопросами. Ключевой вопрос был: «Как правильно конструировать тьюторскую игру?» Фишка игры в том, что нужно было определить степень связи возникающих вопросов с ключевым. Находясь в позиции наблюдатель, я заметила, как постепенно нарастает накал эмоций, как у участников все больше и больше проявляется азарт, как игра превращается в настоящий мозговой

штурм. Уточняющие вопросы помогли «развернуть» ключевой вопрос, «выйти на детали». Теперь я понимаю, как организовать мозговой штурм более продуктивно, как раскрутить группу на работу.

«В игре «Метафорический я» работали с разными видами метафор: визуальными, вербальными и кинестетическими. Игра полезна на первых тьюториалах, в качестве приема при организации знакомства с тьюторантом. После игры появляется понимание, что человек из себя представляет, в чем слабые и сильные стороны, его дефициты и ресурсы. Для психологического портрета тьюторантов данная игра отлично подходит».

«Во второй части семинара мы командой придумывали и конструировали свою игру. Наша идея возникла из проблемы одного участника группы: у педагога 5 класс, дети собрались из разных коллективов, много лидеров в классе. Цель игры: сплотить детей, научить детей слышать друг друга, приходить на помощь друг другу. Мы придумали образовательную игру «Коктейль противоядия», которую можно провести в начале учебного года»

«На данном семинаре мы познакомились с образовательными играми, которые можно применять не только в тьюторской работе, но и в работе классного руководителя, учителя-предметника. В ходе семинара заметили, как по-разному группы и вообще участники подходят к игре, какие разные задачи ставит каждый перед собой. Понравилось то, что мы смогли свободно высказать свою идею. Оказалось, реальным придумать и разработать свою игру».

Для меня, как руководителя площадки, важным стало то, что в конце семинара я увидела не только одухотворенные лица коллег. Педагоги старались смотреть на все происходящее глазами тьютора и нашли место игровой практике в своей работе, называли конкретные места и ситуации, когда могут организовать взаимодействие с тьюторантами через игру.

Взгляд автора «Конструктора тьюторской игры» Кислицевой Л.Н.,

Что такое игра? Существует множество определений. Но поскольку мы рассматриваем игру в педагогическом, тьюторском контексте, то под игрой мы понимаем занятия, действия, формы общения, не носящие обязательного характера, приносящие чувство радости, удовольствия от достижения игрового результата [2].

Игра на человека может оказывать трансформирующее действие, способствует самооценке компетентностей и их развитию. Возможно ли сконструировать тьюторскую игру? Опыт участия в «Лаборатории Т-игр» показал, что это возможно. Для создания конструктора была использована принципиальная топика игрового тьюториала Г.П. Щедровицкого.

Как был устроен процесс? Все участники семинара находились в одном пространстве, которое легко трансформировалось для индивидуальной, групповой и коллективной форм работы. Участники семинара, объединенные в 5 групп, были погружены в игровой контекст: «Новая частная школа, в которой главными принципами является индивидуализация, ориентация на личность, развитие soft и self компетенций. В школе обучаются дети с 1 по 11 класс. С детьми взаимодействуют педагоги с тьюторскими компетенциями и тьюторы. Пространство школы позволяет реализовывать самые нестандартные и смелые проекты. Школа новая и руководство школы, и педагогический коллектив озадачены поиском, созданием новых эффективных педагогических решений для достижения поставленных целей. Игроки становятся педагогами этой школы».

Обыгрываемое: Игрокам предлагается активно включиться в творческий процесс по разработке «полезных» игр, которые могли бы способствовать развитию soft и self компетенций участников образовательного процесса (на выбор: младшая школа, старшая, подростки, родители, педагоги и пр.).

Игровой процесс, требования к новой игре. Руководство школы обозначило несколько ключевых моментов (требований) к разрабатываемым играм:

- игра для группы, не должна быть похожа на викторину, урок, соревнования;
- задача взрослого запустить процесс игры;
- игра должна иметь название, обозначенную решаемую в игре задачу;
- иметь правила, критерии оценивания;
- продолжительность игры 30-60 минут;
- активность участников приветствуется и поощряется;
- игра должна быть направлена на развитие soft и self компетенций участников образовательного процесса.

В процессе создания игры участники двигались поэтапно.

1. Этап. Участникам в группе необходимо было обсудить **контекст** будущей игры, для этого необходимо договориться: Какая проблема будет решаться? Для какой возрастной категории? Где и в каких условиях игра может быть реализована? Каковы особенности предполагаемых участников игры?

2. Этап. **Обыгрываемое**. Как будет обыгрываться решение проблемы, сформулированной самими участниками? Участникам предлагаются возможные варианты решения следующих вопросов: Каков сюжет игры? Что необходимо из материалов? Как обустроить игровое пространство? и тд.

3. Этап. **Игровой процесс**. Участники групп схематично или другим удобным способом изображают на бумаге процесс игры. Представители от групп презентуют свой замысел игры перед всеми участниками. Важно зафиксировать следующее:

1. Название игры
2. Ход игры
3. Правила
4. Критерии оценивания (кто побеждает в игре, или как измеряется прирост каждого участника).

Во время презентации игры одной группой, между другими распределяются роли экспертов и критиков.

По итогу, я как ведущая, зафиксировала: поэтапность движения, с одной стороны, способствовала погружению участников в процесс разработки игры, помогала сфокусироваться на важных вопросах, а, с другой стороны, вызвала некую растерянность, появлялись сомнения по поводу правильности размышлений и принятых решений. Поскольку все участники были погружены в игровой формат, обсуждение строилось исходя из двух позиций: критики и экспертности. Два этих условия сняли, впоследствии, излишнее напряжение и добавили содержательной рефлексии участников.

Что стало результатом? Появились проектные замыслы со сценариями пяти игр: «Я — Сам», «Выбирай-ка», «Экспедиция», «Снова в школу», «Я и Другие», которые вполне может использовать тьютор в своей практике, но только после апробации (лучше со взрослыми), анализа и рефлексии, скорее всего потребуется доработка именно

тьюторского контекста. Нам организаторам пришло понимание, что на этой части лаборатории, по сути, состоялся игровой тьюториал, позволивший участникам выйти в пространство конструирования игры и создать ее проектный замысел. Такой тьюториал стал способом преодоления страха участников перед конструированием игры.

Взгляд ведущего рефлексивной части семинара — Лашовой В.А.

Главным для всех собравшихся было понимание места и роли игры в тьюторской деятельности. Поэтому заполнение матрицы «Полное тьюторское действие» погрузившее коллег в серьезное обсуждение, завершилось глубокими суждениями, вопросами на перспективу. Практически единодушным было мнение, что игры, в которые играли участники лаборатории, могут быть использованы на этапе прояснения запроса, подборе ресурсов и их картировании, при составлении индивидуального образовательного маршрута (программы), на этапе осмысления и рефлексии своего движения, его масштабирования. Никто не предложил использование игр на этапе самостоятельной реализации ИОМ/ИОП. Хотя после обсуждения возникшей необходимости пробного действия для тьюторанта на данном этапе, пришли к выводу, что формат игры вполне приемлем. Целесообразность использования игры, игровых упражнений, техник адекватно тьюторской задаче есть главный критерий для применения их как инструментов. Известно, от рук мастера, его умений тоже зависит, насколько полезным и эффективным будет взятый им инструмент. Вторая часть лаборатории как раз показала, на что способны собравшиеся педагоги, тьюторы, эксперты. В условиях ограниченного времени, следуя предложенному конструктору, создать игру с учётом контекста, было непросто. В итоге замыслы 3-х игр удалось создать в тьюторском концепте. Еще два замысла признаны как нуждающиеся в доработке. Заряд позитивной энергии, воодушевление и решимость участников и организаторов осваивать потенциал игры, игровых упражнений и техник в тьюторской деятельности оставляют надежду на новые встречи и открытия.

Подводя итоги проведенного семинара, можно сделать несколько выводов.

Первый. Игра в тьюторской практике уместна в случае, если тьютор понимает, на каком этапе тьюторского действия и с какой целью он ее использует.

Второй. Кроме тех игр, которые уже созданы в психологической и педагогической практике, тьютор может стать разработчиком, конструктором игры, понимая законы ее построения.

Третий. К особенностям игры, которую использует тьютор, можно отнести следующее: наличие выбора вариантов, самостоятельное действие участников, гибкая позиция ведущего, короткие безоценочные комментарии, возможность игрокам задавать вопросы, обязательная рефлексия игры. Тьюторская игра ставит каждого игрока в субъектную позицию, в отличие от педагогической, основанной на выполнении заданий педагога.

Список источников:

Литература

1. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка /Л.С.Выготский. — Текст: непосредственный //Альманах института коррекционной педагогики РАО. — 2017. — № 28. — С. 1–33.

Интернет-ресурсы

http://muk21-konkovo.narod.ru/UPK-WEB/ped_term241103.htm

Особенности освоения технологии развития критического мышления в процессе профессиональной подготовки тьюторов

Хачатрян Эля Ванушевна

ГАОУ ВО МГПУ, старший научный сотрудник лаборатории
индивидуализации, непрерывного образования и тьюторства ИНО,
кандидат педагогических наук,
г. Москва
elialogos@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основания использования технологии развития критического мышления в деятельности тьютора, особенности реализации учебной дисциплины «Технология развития критического мышления» в процессе профессиональной подготовки тьюторов.

Ключевые слова. Технологии открытого образования, критическое мышление, тьюторское сопровождение, текстовая образовательная среда, профессиональная подготовка, тьютор, тьюториал.

Features of mastering the technology of the development of critical thinking in the process of tutors' professional training

Elya Vanushevna Khachatryan

Moscow City Pedagogical University, senior researcher of the Laboratory
for individualization, continuing education and tutoring,
Institute of Continuing Education,
candidate of pedagogical sciences,
Moscow
elialogos@mail.ru

Annotation. The article discusses the theoretical foundations of the use of the technology of the development of critical thinking in tutoring activities, the specifics of the implementation of the discipline «The technology of the development of critical thinking» in the process of tutors' professional training.

Keywords. Technologies of the open education, critical thinking, tutor support, text educational environment, professional training, tutor, tutorial.

Современные тенденции развития и динамичного изменения рынка труда образовательных услуг требуют от выпускников вузов, в том числе педагогических образовательной мобильности, стремления познавать новое, инициативности, восприимчивости к инновациям, готовности осваивать и использовать в профессиональной и образовательной деятельности инновационные технологии, в том числе открытого образования.

В процессе профессиональной подготовки магистрантов-тьюторов по образовательной программе «Тьюторство в сфере образования» реализуются, в том числе учебные программы, направленные на освоение обучающимися образовательных технологий портфолио, кейс-стади, проектной, исследовательской деятельности, развития критического мышления и др. Это так называемые технологии открытого образования, которые в настоящее время достаточно широко используются не только в школе, но и в тьюторской практике, тьюторском сопровождении образовательной деятельности обучающихся, их профессионального и образовательного самоопределения [2;3;4]. К таким технологиям относится и технология развития критического мышления (РКМ), базовая модель и технологический инструментарий которой применяются на разных этапах тьюторского сопровождения и в процессе реализации тьюторского действия.

Рассмотрим теоретические основания применения технологии РКМ в деятельности тьютора.

Во-первых, поскольку технология РКМ, как было указано выше, относится к технологиям открытого образования, ей свойственны все характеристики таких технологий, в том числе открытость. Тьютор в своей практике работает с людьми разного возраста, использует в работе любой предметный материал и разные формы и форматы организации взаимодействия со своими тьюторантами — технология РКМ даёт такую возможность.

Во-вторых, принципы, на которых базируется технология РКМ, пронизывают всю деятельность тьютора. Это создание атмосферы

сотрудничества, установление с тьюторантом / тьюторантами способов и норм взаимодействия, рефлексия своих мыслей, решений и действий, умение посмотреть на них со стороны, корректировать их. На всех технологических стадиях работы присутствует рефлексия, но третья стадия посвящена полностью рефлексивной деятельности обучающихся и направлена на прояснение обучающимися / тьюторантами своего познавательного или образовательного интереса, понимание ими смысла приобретённого в процессе работы опыта и видение направлений дальнейшего развития познавательного или образовательного интереса на основе этого опыта. В деятельности тьютора рефлексия тоже занимает важное место. Например, аналитический этап тьюторского сопровождения направлен на рефлексия тьюторантом с помощью тьютора своего пройденного пути, результатов, достигнутых на данном этапе.

В-третьих, базовая модель технологии развития критического мышления позволяет использовать алгоритм её реализации для организации и проведения индивидуальных и групповых тьюториалов, а также создания текстовой открытой среды (стадия «вызов»), осуществления технологической инструментальной навигации с использованием приёмов и стратегий технологии РКМ («смысловая стадия») и масштабирования («стадия рефлексии»).

Рассмотрим этапы деятельности тьютора, организованной на основе технологии РКМ. Определив на первой консультации предметный интерес тьюторанта, тьютор готовится к проведению первого тьюториала. При подготовке к его проведению он разрабатывает вариативные задания с использованием приёмов технологии РКМ для уточнения и / или корректировки выявленного по итогам проведения консультации познавательного интереса. Приведём пример. На консультации совместно с тьюторантом была определена тема его познавательного интереса, например, «Реформы Петра». На индивидуальном тьюториале тьютор организует работу для его уточнения, конкретизации, выявления того, что в большей степени интересует тьюторанта, например, какие реформы (в армии, в быту, в области управления страной) или, может быть, его интересует отношение людей к преобразованиям Петра. По результатам совместной работы оформляется кластер с вопросами тьюторанта. Далее тьютор предлагает тьюторанту выполнить

сконструированные им задания с использованием определённых технологических приёмов: «ключевые слова», «вопросительные слова», «верные-неверные утверждения» и др. Этот этап работы соответствует целям стадии технологии РКМ «вызов». Здесь нам хотелось бы обратить внимание на то, что приёмы технологии РКМ дают возможность и учителю, и тьютору конструировать для обучающихся или тьюторов различные по уровню сложности варианты заданий и предлагать для выбора любые задания, самостоятельно выстраивать последовательность выполнения этих заданий, а также формулировать те, которые им хотелось бы выполнить. Образовательным продуктом на данном этапе работы будут вопросы тьюторантов, которые им хотелось бы обсудить и в дальнейшем исследовать.

Второй тьюториал может быть направлен на совместный поиск предметных ресурсов: текстов, лекций, видеоматериалов, докладов и др. Тексты собраны, но среда — это не просто набор текстов. Среда может представлять собой совокупность условий, которые обуславливают субъектную позицию тьюторанта и дают ему следующие возможности:

- выбрать позицию прочтения текста (позицию критика, автора, режиссера, сценариста и др.) или определённую роль читателя («подразумеваемого читателя» Вольфганга Изера, который силой воображения, сотворчества заполняет пробелы и зияния в тексте, выявляет «потенциальную множественность взаимосвязей»); «эмпирического читателя» (читателя, для которого не существует закона, диктующего ему, как именно нужно читать тот или иной текст) или «образцового читателя» У. Эко (читателя, который является «последовательностью текстуальных инструкций») — тьюторант может задавать себе позицию прочтения текста;
- структурировать тексты и выстроить порядок их прочтения;
- осуществить отбор собранного материала (тьюторант приобретает опыт выработки своих критериев, на основе которых он будет отбирать тексты);
- рассмотреть тексты и проблемы, выявленные в процессе прочтения, с разных позиций, что позволит тьюторанту выйти на более глубокое понимание проблемы, а в случае работы с художественными текстами — на понимание их многогранности.

Для проработки текстов, выбора приёма, адекватного для их освоения, необходимо владеть определённым технологическим инструментарием, стратегиями работы с текстами. Вдумчивая работа с текстами позволит выявить противоречия, сформулировать новые вопросы, провести рефлексию полученных знаний и замотивирует тьюторанта на более глубокое изучение предмета своего интереса, что позволит выйти на новый масштаб своей образовательной деятельности.

В рамках изучения учебной дисциплины «Технология развития критического мышления» магистрантам, будущим тьюторам, на первом занятии мы предоставляем возможность выбора одного из треков: базовый уровень изучения дисциплины предназначен для тех, у кого нет знаний о технологии развития критического мышления и опыта работы с ней; вариант курса для углублённого изучения предназначен для магистрантов, у которых уже есть какие-то представления о технологии развития критического мышления, знания или опыт работы; третий вариант трека — для самостоятельного изучения, он предназначен для тех, кто по какой-то причине не может осваивать курс вместе с остальными студентами. Поскольку технология развития критического мышления предполагает работу с текстами, для магистрантов создаётся текстовая образовательная среда, в которой они могут выбрать сконструированные преподавателем задания или самостоятельно сформулировать свои задания и выполнить их; могут выбрать позицию прочтения текстов, освоить приёмы и стратегии технологии развития критического мышления, а также осуществить пробу и на последнем занятии представить свою методическую разработку. При этом следует отметить, что и здесь тоже мы предоставляем магистрантам возможность выбора формы или формата разработки: это может быть учебное занятие, тьюториал, образовательное событие или любое другое мероприятие. По итогам обучения проводится рефлексия процесса освоения курса.

Таким образом, мы рассмотрели особенности реализации учебной дисциплины «Технология развития критического мышления» в процессе профессиональной подготовки тьюторов: возможность выбора одного из трёх вариантов курса для освоения, технологического инструментария, формы и формата итоговой аттестации.

Список источников:

1. Дудчик С.В., Ковалева Т.М. Технологическая подготовка тьютора: содержание, технологии и методики освоения технологий // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 3 (44). С. 369–375.
2. Дудчик С.В. Современные образовательные технологии как ресурс формирования профессионального самоопределения студентов вуза // Бизнес. Образование. Право. 2016. № 1 (34). С. 250–253.
3. Теров А.А. Использование возможностей тьюторского сопровождения формирования и реализации педагогами индивидуальных программ профессионального становления // Повышение профессиональной квалификации руководящих и педагогических работников в условиях модернизации образования. Сборник тезисов по материалам 2-й городской научно-практической конференции. Под редакцией В.В. Рябова, Ю.В. Фролова. 2011. С. 91–93.

Непрерывное образование педагогов общеобразовательных организаций на постсоветском пространстве: от нормативного к творческому

Шевелёва Наталия Николаевна

Московский городской педагогический университет
заведующий кафедрой педагогических технологий
непрерывного образования,
кандидат педагогических наук,
г. Москва
sheveljovann@mgpu.ru

Пичугин Сергей Сергеевич

Московский городской педагогический университет
доцент кафедры педагогических технологий
непрерывного образования,
кандидат педагогических наук,
г. Москва
pichugin@mgpu.ru

Лесин Сергей Михайлович

Московский городской педагогический университет
доцент кафедры педагогических технологий
непрерывного образования,
кандидат педагогических наук,
г. Москва
lesinsm@mgpu.ru

Аннотация. В статье авторы рассматривают опыт трансформации системы дополнительного профессионального педагогического образования в странах бывшего СССР, обозначают затруднения, связанные с развитием непрерывного образования педагогических работников на постсоветском пространстве.

Ключевые слова: непрерывное образование, трансформация образования, дополнительное профессиональное образование, опыт зарубежных стран.

Continuous education of teachers of general education organizations in the post-Soviet space: from normative to creative

Sheveljova Natalia Nikolaevna

Moscow City Pedagogical University
Chairman of the Department of pedagogical
technologies of continuing education,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Moscow
sheveljovann@mgpu.ru

Pichugin Sergei Sergeevich

Moscow City Pedagogical University
Associate Professor of the Department of pedagogical
technologies of continuing education,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Moscow
pichugin@mgpu.ru

Lesin Sergei Mikhailovich

Moscow City Pedagogical University
Associate Professor of the Department of pedagogical
technologies of continuing education,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Moscow
lesinsm@mgpu.ru

Annotation. In the article, the authors examine the experience of transforming the system of additional professional pedagogical education in the countries of the former USSR and identify the difficulties associated with the development of continuing education of teaching staff in the post-Soviet space.

Keywords: Continuing education, transformation of education, additional professional education, experience of foreign countries.

В условиях стремительной трансформации сложного VANI-мира возрастает роль современного учителя, обладающего компетенциями созвучными требованиям сегодняшнего дня, что в свою очередь генерирует потребность в переосмыслении основных подходов и решений в части повышения квалификации самих педагогов [3; 7; 8]. Анализ состояния системы непрерывного профессионального постдипломного образования педагогов на постсоветском пространстве дает основание говорить об интересном опыте и непрерывном поиске инновационных решений в этом вопросе наших зарубежных коллег.

Так, достаточно интересными и перспективными являются модельные решения в области трансформации непрерывного образования республики Казахстан, где на сегодняшний день реализуются 2 модели повышения квалификации: адаптационная модель, целью которой является адаптация педагогов к контекстуальным условиям работы, и модель профессионального роста, которая ориентирована на непрерывное самостоятельное развитие, проявление личной активности, способности нести персональную ответственность за принятые решения. В фокусе пристального внимания находится процесс подготовки мотивированных и высококвалифицированных педагогов, имеющих компетенции, соответствующие современным общемировым трендам, которую осуществляют центры повышения квалификации педагогов Республики с использованием дистанционных технологий и предоставлением широкой тематики образовательных программ с учетом актуальности и потребностей заказчиков на основе государственных общеобязательных стандартов образования. Особое внимание в системе повышения квалификации уделено внедрению актуального содержания общего образования, методике преподавания, критериальной системе обучения, формированию критического мышления и разработке краткосрочных планов развития. В тематику профессионального развития педагогов включено формирование востребованных компетенций. В основе повышения квалификации педагогов лежат подходы андрагогики, которые предполагают отсутствие лекций и опору на практический профессиональный опыт слушателей, поэтому одно из обязательных требований к программам — практико-ориентированный подход, использование при реализации программ интерактивных форм и методов обучения

(метод кейсов, семинары и вебинары, выездные практические работы, эссе, презентация демо-урока, защита проекта и др.).

В результате такого планомерного подхода нашим казахским коллегам удалось:

- всесторонне подготовить профессорско-преподавательский состав для реализации инновационных программ повышения квалификации;
- актуализировать уровневую модель программ курсовой подготовки педагогов;
- интериоризировать унифицированные программы повышения квалификации с актуальным содержанием;
- создать цифровую платформу национальной системы повышения квалификации;
- реализовать программы повышения квалификации с использованием технологий облачных сервисов;
- использовать формат сетевого сообщества педагогов как систему посткурсового сопровождения;
- индивидуализировать траекторию развития педагогов на основе оценки профессиональных компетенций в период освоения курсов повышения квалификации.

Не менее интересные процессы трансформации повышения квалификации педагогических работников наблюдаются в системе непрерывного образования учителей в Республике Азербайджан, где был организован Азербайджанский институт учителей. Ведущей функцией института учителей и работы его филиалов является, как подготовка и переподготовка педагогических кадров, так и повышение их квалификации. На сегодняшний день Азербайджанский институт учителей превратился в научный и учебно-методический центр по подготовке, повышению квалификации и переподготовке педагогических кадров для учебных заведений, входящих в систему непрерывного образования в Республике Азербайджан. В институте проводятся научно-исследовательские изыскания, связанные с современными технологиями обучения, разработкой и применением оптимальных методик.

Процессы, связанные с трансформацией системы непрерывного образования учителей активно происходят в Республике Армения, где функции подготовки и повышения квалификации учителей начал

осуществлять Национальный институт образования и Центр образовательных реформ. Наиболее широко в Республике используется школьная модель повышения квалификации учителей, осуществляемая в школьных методических объединениях. В рамках такой модели учителя имеют возможность получать консалтинговую помощь со стороны более опытных коллег и приглашенных внешних спикеров. Такой подход позволяет осуществлять работу в режиме супервизии, предлагая педагогам дидактический патронаж со стороны менторов. Менторство при этом рассматривается как технология обучения, воспитания и мониторинга профессиональных успехов педагогов. Не менее важным представляется учет механизмов фасилитации, которая в системе повышения квалификации педагогов Республики Армения выполняет функции стимулирования инновационной педагогической деятельности.

Заслуживает внимания опыт трансформации повышения квалификации педагогических работников в системе непрерывного образования учителей в Республике Узбекистан, которое организуется в непосредственной (обучение по образовательным программам) и косвенной (обучение без образовательных программ) формам. Повышение квалификации педагогических работников осуществляется как с отрывом (очное обучение), так и без отрыва (дистанционное обучение) от работы. Кроме того, активно используется «гармоничный способ» организации курсовой подготовки педагогов с частичным освобождением от основной работы. Повышение квалификации с отрывом от основной работы и частичным увольнением с основной работы (гармонизированным способом) проводится на базе высшего образовательного учреждения и регионального учебного центра.

Как известно, цифровизация образования рассматривается, как процесс переноса в цифровую среду определенных педагогических функций, внедрение современных ИТ разработок в содержание предметов. Проектирование и тиражирование инновационных моделей деятельности образовательных организаций предполагает совершенствование профессиональных компетенций учителей, для того чтобы успешно применять компьютерные инструменты и информационные технологии для решения проблем обучения и воспитания, использовать цифровые инструменты для повышения качества образовательного процесса и улучшении образовательных результатов обучающихся [2; 4; 6].

Повышение квалификации в области формирования цифровых компетенций необходимы для успешной организации обучения и воспитания в цифровой образовательной среде, использованию цифровых технологий для организации сотрудничества обучающихся и педагогов друг с другом [1; 5; 9]. В этом направлении достаточно интересным, на наш взгляд, является опыт Республики Беларусь, где определены учреждения дополнительного образования, в которых педагогические работники могут повышать квалификацию: академия последиplomного образования; институт повышения квалификации и переподготовки; институт развития образования; институт профессионального образования; институт контроля знаний; центр подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров. В Республике сегодня все активнее реализуется поэтапная (каскадная) модель повышения квалификации, которая дает возможность педагогам стремительно отвечать на современные вызовы, нивелировать свои профессиональные затруднения, используя информационно-коммуникативное пространство и участвуя в различных видеоконференциях, форумах, мастер-классах и т.д. Особое внимание уделяется сегодня, во-первых, вопросам формирования цифровых компетенций педагогов (освоение этических и правовых норм использования цифровых ресурсов, правил информационной безопасности в киберпространстве, использованию цифровых инструментов для совместной работы, способов и приемов использования цифровых инструментов в образовательной деятельности, новых программных средств, приложений и сервисов для создания учебного контента). Во-вторых, вопросам повышения квалификации в сфере инклюзии, обеспечения особых образовательных потребностей и персонализации обучения школьников.

Подводя итог, отметим, что трансформация системы непрерывного профессионального образования педагогов на постсоветском пространстве в условиях цифровизации коснулась всех аспектов и уровней образования, а внедрение цифровых ресурсов повлекло за собой изменения в тематике курсов, способствовало появлению широкого репертуара программ по освоению и включению в образовательную практику цифровых инструментов, технологий, инновационных форм обучения.

Список источников:

1. Громова Л. А. Электронная образовательная среда как фактор перманентного профессионального роста учителя начальной школы / Л. А. Громова, С. С. Пичугин // Интерактивное образование. — 2021. — № 4. — С. 37–39.
2. Красноперова В. Ф. Роль и место цифровизации в формировании образовательной среды в начальной школе / В. Ф. Красноперова, С. С. Пичугин, Л. А. Громова // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2021. — № 6(78). — С. 75–80.
3. Лапшина М. В. Формирование готовности молодых педагогов к развитию функциональной грамотности обучающихся: поиск современных драйверов / С. С. Пичугин, М. В. Лапшина // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов: в 3 т. / Московский городской педагогический университет. Том 1. — Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. — С. 132–136.
4. Лесин С. М. Естественно-научная грамотность современного педагога в условиях реализации требований обновленных ФГОС / С. М. Лесин, С. С. Пичугин, Н. Н. Шевелёва, // Вестник РМАТ. — 2023. — № 2. — С. 92–97.
5. Непрерывность профессионального развития педагогов в зарубежных странах / Д. А. Махотин, Н. Н. Шевелёва, С. М. Лесин, А. Ю. Сувирова // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2019. — № 5(65). — С. 61–69.
6. Осипенко Л. Е. Инжиниринг как модель для проектирования образовательных программ технологической и естественнонаучной направленности / Л. Е. Осипенко, С. М. Лесин // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2018. — № 3. — С. 64–74.
7. Пичугин С. С. Функциональная грамотность педагога: современные вызовы и решения / С. С. Пичугин, Л. А. Громова // Нижегородское образование. — 2023. — № 2. — С. 16–27.
8. Шевелёва Н. Н., Чернобай, Е. В. Развитие учительского потенциала / Н. Н. Шевелёва, Е. В. Чернобай // Педагогика. — 2018. — № 10. — С. 95–103.
9. Шевелёва Н. Н. Цифровая трансформация непрерывного самообразования в условиях реализации требований обновленных ФГОС:

Функциональная грамотность современного педагога / С. С. Пичугин, Н. Н. Шевелёва // Мировой Университет для глобального города — университет возможностей: развитие человеческого потенциала: Сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции. — Москва: Общество с ограниченной ответственностью «А-Приор», 2023. — С. 277-284.

Тьюторское сопровождение студентов тьюторской магистратуры в ходе подготовки и проведения научно-практических конференций

Шилохвостова Лидия Александровна

тьютор, студент 2-го курса магистратуры
«Тьюторство в цифровой образовательной среде» МГПУ,
г.Бердск Новосибирская область.
shilli@list.ru

Карастелев Вадим Евгеньевич,

старший научный сотрудник лаборатории индивидуализации
и непрерывного образования МГПУ,
со-координатор лаборатории интерактивного вопрошания,
кандидат политических наук
г. Москва
vprutin@gmail.com

Аннотация. В статье описываются этапы работы над построением индивидуального образовательного маршрута студентами тьюторской магистратуры в рамках участия в научно-практической конференциях, описываются используемые техники, аргументируются причины их применения.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), научно-практическая конференция (НПК), тьютор, тьюторант, интерактивное вопрошание, образовательное решение.

Tutoring Support for Tutor Master's Students in Scientific and Practical Conferences

Shilokhvostova Lydia Alexandrovna

Tutor, 2nd-year Master's student in
«Tutoring in the Digital Educational Environment» program,
Moscow State Pedagogical University,
Berdsk, Novosibirsk Region, Russia.
shilli@list.ru

Karastelyov Vadim Evgenievich

Senior Researcher at the Laboratory
of Individualization and Continuing Education,
Moscow State Pedagogical University,
Co-coordinator of the Interactive Questioning Laboratory,
Ph.D. in Political Science,
Moscow Russia
vprutin@gmail.com

Annotation. *The article describes the way of developing an individual educational path by students of the tutor's master's program as part of their participation in scientific and practical conferences, outlines the techniques and provides reasons for their application.*

Keywords: individual educational route (IEM), scientific and practical conference (NPC), tutor, tutor, interactive questioning, educational solution.

В настоящее время важной задачей образования становится не только определение его содержания, но и создание условий для появления ученика, занимающего активную исследовательскую позицию, умеющего и любящего узнавать новое [5].

Важную роль в формировании таких условий играет тьютор, который способствует выявлению, поддержке и развитию у ученика способностей и талантов, направленных на самоопределение, саморазвитие и самообразование согласно возрастным особенностям, потребностям и интересам [4].

С другой стороны, в статье «Рефлексивная коммуникация как условие проявления и развития образовательной агентности студентов магистратуры» В.Л. Данилова и В.Е. Карастелев пишут, что невозможно помогать индивидуальному и личному развитию другого человека, не имея собственного опыта такого развития. Ведь тьютор — одна из профессий, которая требует от профессионала осознанного отношения к собственному развитию. В частности, позиция тьютора требует честной рефлексии собственных профессиональных действий, умения строить планы и менять их [2].

В то же самое время процесс обучения в школе и ВУЗе обычно позволяет студентам оставаться пассивным «материалом» педагогических воздействий и не только не требует студенческой инициативы, но и препятствует ее проявлению [1]. Поэтому, как правило, студенты тьюторской магистратуры не имеют собственного опыта построения индивидуальной образовательной программы (ИОП).

Для решения этого противоречия нами было разработано образовательное решение для создания и реализации собственного образовательного маршрута во время научно-практических конференций (НПК) студентами тьюторской магистратуры.

Под образовательным решением мы подразумеваем продукт, разработанный с целью обеспечить эффективное и системное обучение и/или образование. Образовательные решения могут включать в себя широкий спектр методов, технологий, материалов и подходов, направленных на достижение учебных целей, стимулирование активности и самостоятельности учащихся, а также на содействие процессу усвоения знаний, развитию навыков и компетенций.

Основной целью образовательного решения является создание условий для качественного образования, учитывая особенности и потребности обучающихся. Такие решения могут быть применены в различных образовательных контекстах и имеют гибкую подстройку под запрос пользователя.

Образовательные решения часто разрабатываются с использованием педагогических и методических принципов с целью оптимизации учебного процесса и достижения максимальных образовательных результатов.

По нашему мнению, целесообразно использовать именно образовательное решение, поскольку оно является готовым продуктом: полностью упакованным и готовым к использованию.

Поскольку основным методом работы тьютора являются лично-значимые вопросы для тьюторанта, формулируемые как тьютором, так и тьюторантом, нами были выбраны техники интерактивного вопрошания как ключевые для формирования образовательного решения.

Интерактивное вопрошание является специально организованной работой с вопросами, где ключевую роль играет не ответ, но сам вопрос, а точнее сам процесс вопрошания.

Образовательное решение, описываемое в данной статье, рассматривает два уровня: уровень работы тьютора и уровень собственной деятельности студентов. Таким образом, благополучателями от применения этого образовательного решения становятся тьюторы как те, кто использует конкретные инструменты, и тьюторанты, которые осуществляют свою образовательную деятельность в рамках участия в НПК по средствам данного образовательного решения. Косвенным благополучателем являются так же организаторы конференции, которые в итоге получают лично заинтересованных и вовлеченных участников.

Основополагающим принципом данного решения является добровольность участия.

Для составления собственного образовательного маршрута во время НПК тьюторантам необходимо осуществить четыре этапа:

1. Глубокое чтение программы.
2. Работа с образом будущего.
3. Составление маршрута движения.
4. Рефлексия участия.

Тьютор сопровождает тьюторантов на всех этапах работы.

Глубокое чтение программы

На данном этапе работы подразумевается осмысленное вдумчивое чтение программы научно-практической конференции, формирование собственных лично значимых вопросов к ней и групповая работа с вопросами участников в малых группах. Задача тьютора фасилитировать процесс.

Ход работы:

1. Студенты самостоятельно прочитывают программу НПК и формируют к ней лично значимые вопросы (время выполнения 15 минут).

2. Студенты объединяются в малые группы 5-7 человек. Все лично значимые вопросы участников объединяются в группы по смыслу (20 минут).
3. К каждой тематической группе вопросов участники в малых группах согласовано формулируют главный вопрос (15 минут).
4. Участники выбирают представителя группы.
5. В общей группе участники обсуждают проделанную работу. Фиксируют для себя важные вопросы для участия в НПК (25 минут).
Общее время выполнения этапа составляет два академических часа.

Работа с образом будущего

Для данного этапа работы нами выбрана техника интерактивного вопрошания «Тьюторские планшеты» (техника разработана В.Даниловой и В.Карастелевым), которая позволяет построить образ желаемого будущего, проработать ресурсы достижения планируемых результатов через задавание собственных вопросов. При этом тьютор фасилитирует процесс, а тьюторанты в индивидуальном и групповом форматах работают над образом желаемого результата.

Ход работы:

1. Участники в индивидуальном формате с опорой на лично значимые вопросы, сформулированные на этапе глубокого чтения программы, создают образ своего профессионального будущего. Определяют три вида ресурсов, которые важны для достижения желаемого образа и фиксируют это на доске Jamboard (10 минут).
2. Участники в индивидуальном формате вспоминают событие из прошлого, которое может стать опорой для образа будущего и фиксируют его на доске Jamboard (5 минут).
3. Из точки желаемого будущего результата участники задают вопросы к выбранным ресурсам в настоящем (10 минут).
4. Из выбранной точки в прошлом участники задают вопросы к ресурсам в настоящем (10 минут).
5. Участники, используя Google Jamboard, читают фреймы двух других участников и задают вопросы к сформулированным ими вопросам (10 минут).
6. Участники возвращаются на свои фреймы и формулируют про что для них вопросы их коллег (5 минут).

7. В общей группе тьюиторанты рассказывают о результатах своей работы (20 минут).

Общее время выполнения этапа составляет два академических часа.

Составление маршрута движения

Предыдущие этапы позволяют тьюиторантам увидеть ресурс конференции и осознать свой собственный фокус интересов в ней. А стадия составления маршрута движения даст возможность сформировать конкретный план работы на конференции, учесть требуемые ресурсы, проработать точки взаиморесурсности студентов. Тьюитор в данном случае фасилитирует процесс работы студентов.

Ход работы:

Индивидуальный этап (30 минут).

1. В таблице excel в столбце с темами выступлений студенты в индивидуальном формате выделяют строки с названием активности по двум категориям: «точно пойду» и «интересно». Строки в соответствии с категорией выделяются разными цветами.
2. В таблице excel в столбце с фамилиями спикеров студенты выбирают те активности, в которых им интересен именно спикер.
3. Студенты скрывают строки, которые не выделены цветом, сокращая таким образом общий список до лично-интересного.
4. Студенты сортируют список по времени проведения мероприятий и выбирают из пересекающихся активностей наиболее важную для себя.
5. В отдельном столбце напротив каждой выбранной активности студенты фиксируют вопрос, на который они хотят получить ответ по теме этой активности.
6. В отдельном столбце напротив каждой выбранной активности студенты фиксируют, что они будут делать с полученным ответом.

Групповой этап в малых группах 3–5 человек (45 минут).

1. На доску Jamboard каждый студент выносит минимум три важных для себя активности и свой лично значимый вопрос к ним.
2. Студенты читают вопросы друг друга и задают собственные вопросы к вопросам коллег, т. о. показывая возможные точки пересечения профессиональных интересов.
3. В общей группе обсуждается проделанная работа.

Общее время выполнения этапа составляет два академических часа.

Рефлексия участия

Работа по предыдущим этапам предполагает, что студент во время НПК займет деятельностную позицию и будет искать ответы на лично-значимые вопросы, поэтому для рефлексии деятельности используется техника интерактивного вопрошания «Дырявое зеркало» [3], которая позволяет обратиться к процессу собственной деятельности во время конференции и не только зафиксировать лично значимые результаты, но и наметить дальнейшие профессиональные действия.

Использование техник интерактивного вопрошания позволяет тьюиторанту выявить собственный интерес во время НПК, а не просто получить информацию. Вопросы могут подтолкнуть тьюиторанта к размышлениям и, как следствие, привести к активному участию в НПК. Кроме того, когда тьюиторанты активно участвуют в процессе генерации собственных вопросов они чувствуют себя более вовлеченными и мотивированными. Задавая вопросы, студенты адаптируют программу НПК к своим собственным интересам, что позволяет сделать участие в НПК более индивидуализированным.

Помимо вышесказанного, групповой этап работы в технике интерактивного вопрошания позволяет студентам увидеть программу НПК с разных точек зрения, обогатив тем самым индивидуальное восприятие программы.

Основные направления в системе образования направлены на переход к более сложным задачам формирования универсальных компетенций и личностных качеств учащихся. В связи с этим собственный опыт составления, проживания и рефлексии ИОП во время НПК дает студентам не только «предметное» знание технологий, но и собственный опыт работы с ИОП.

Список источников:

1. Данилова В.Л. Интерактивное вопрошание: как умение ставить собственные вопросы помогает развиваться/ Вера Данилова, Вадим Карастелев, Вадим Розин. — [б.м.]: Издательские решения, 2023. — 282 с.

2. Карастелев В.Е., Данилова В.Л. Рефлексивная коммуникация как условие проявления и развития образовательной агентности студентов магистратуры. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022;(4):17-24.
3. Карастелев В.Е., Сомова Н.С. Самоопределение: рефлексивная сборка VS обратная связь // «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» — развитие личности; становление субъектности; формирование self skills». / Материалы XIII Международной научно-практической конференции М.: Ресурс, 2020. с. 119-127.
4. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания»: Утвержден Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Приказ №53н от 30.01.2023.
5. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. Научное издание под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина, при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Улучшение взаимопонимания с детьми как необходимое условие освоения родителями навыков субъект-субъектной коммуникации

Наталья Алексеевна Майорова

ГАОУ ВО

Московский Государственный Педагогический Университет,

г. Москва

магистрант 2-го курса тьюторской магистратуры

natasha.maiorowa@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается взаимопонимание как мера слаженности во взаимодействии родителей и детей, особо значимый аспект общения, влияющий на воспитание детей; определены основные характеристики субъект-субъектной коммуникации: диалогичность, диатропичность, координация и субъектность. Для освоения родителями навыков субъект-субъектной коммуникации предложен тренинг как одна из форм продуктивного обучения, направленная на развитие самостоятельной творческой деятельности родителей.

Ключевые слова: Ежедневное общение, взаимодействие, взаимопонимание, система отношений «субъект-субъект», субъект-субъектная коммуникация, диалог, диатропичность, координация, субъектность, тьютор, тьюторские технологии, тренинг, технология развития критического мышления.

Improving mutual understanding with children as a necessary condition for parents to master the skills of subject-subject communication

Natalia Alekseevna Mayorova

the State Autonomous Educational Institution of Higher Education

«Moscow City Pedagogical University»,

Moscow,

2nd year master's student of tutor magistracy

natasha.maiorowa@gmail.com

Annotation. *The article deals with mutual understanding as a measure of coherence in the interaction between parents and children, a particularly significant aspect of communication that affects the upbringing of children; the main characteristics of subject-subject communication are determined: dialogic, diatropism, coordination and subjectivity. For parents to master the skills of subject-subject communication, training is proposed as one of the forms of productive learning aimed at developing independent creative activity of parents.*

Keywords: Daily communication, interaction, mutual understanding, «subject-subject» relationship system, subject-subject communication, dialogue, diatropism, coordination, subjectivity, tutor, tutor technologies, training, critical thinking development technology.

Проблема взаимопонимания в ежедневном общении родителей и детей становится значимой. За последние два десятилетия произошли не просто изменения в практической и духовно-социальной жизни человека, а радикальные перемены, охватившие различные аспекты жизнедеятельности человека, в том числе процессы коммуникации: они усложнились, возросла нагрузка на человеческие ресурсы, обновились условия, цели, задачи и потребности межличностного общения. В современном обществе стали цениться не столько способность владеть большим объемом информации, сколько практические навыки, позволяющие оптимально взаимодействовать с людьми. Таким образом, психолого-педагогические знания, которыми овладели родители, становятся недостаточными для преодоления инерции предыдущей «педагогической веры» и вызовов, спровоцированных изменившимися коммуникативными потребностями современных детей [1]. Анализ психолого-педагогических и смежных исследований, посвященных проблеме взаимопонимания, показывает, что ученые рассматривают взаимопонимание с разных точек зрения: как феномен, состояние, процесс, потребность, способность и ценностную ориентацию. Однако сущность его в основном ученые сводят к проявлению слаженности в индивидуальном осмыслении; двусторонней, обоюдно приемлемой оценке предмета общения; принятию целей, мотивов и установок партнеров по общению. Функциональная триада общения — коммуникация, интеракция и перцепция, по мнению Б. Ф. Ломова, находятся в тесной

взаимосвязи, так как обеспечивают адекватную и полноценную интеграцию человека с социальной средой. В понимании Б. Ф. Ломова общение есть взаимодействие людей, вступающих в него в качестве субъектов. Результатом такого взаимодействия является не просто переданное содержание или преобразованный предмет (материальный или нематериальный), а отношения с другими людьми. Таким образом, речь идет не просто о воздействии одного субъекта на другой, а именно о взаимодействии двух субъектов [2].

Общение родителей и детей может рассматриваться, с одной стороны, как средство решения воспитательных задач. В этом случае оно выполняет информационную функцию, направленную на воспитание личности через передачу норм общечеловеческой культуры и правил поведения, принятых в современном обществе. Такой интерпретации информационной функции общения противопоставляются выводы педагогов. Например, В. А. Сухомлинский говорит о том, что общение является бесспорным источником духовного, морально-нравственного воспитания, но оно не может сводиться только лишь к умению взрослых произносить слова. Он рассуждает о «живой реальности мышления», в которую попадают партнеры по общению, если они осуществляют взаимный обмен действиями, представлениями, идеями, установками, интересами [3]. Такое общение сопровождается полной или частичной схожестью когнитивного, эмоционального и поведенческого реагирования на способы достижения результатов в совместной деятельности. В атмосфере равноправного, партнерского взаимодействия проявляется то, что относится к механизмам взаимопонимания: познание и понимание людьми друг друга, познание самого себя, формирование эмоционального отношения к человеку, прогнозирование поведения партнера по взаимодействию [6]. Интерактивная функция общения родителей и детей важна не столько с точки зрения обмена информацией, сколько с точки зрения организации обмена действиями. Для этого необходимо спланировать общую деятельность, выработать формы и нормы совместных действий. Мерой слаженности во взаимодействии родителей и детей выступает уровень взаимопонимания. Взаимопонимание создает критически важные условия для преодоления смысловых, эмоциональных и поведенческих несоответствий, причиной которых являются, с одной

стороны, психофизические особенности каждого из партнеров общения, с другой стороны, их различный индивидуальный опыт. Соотношение взаимопонимания и взаимодействия в общении выражается в коммуникативных моделях — субъект-объектной и субъект-субъектной. Субъект-объектная модель передает восприятие другого человека как объекта. Воспитательный процесс при таком взаимодействии нельзя охарактеризовать как совместную, взаимодополняющую деятельность, так как одна из сторон лишена самостоятельной активности. Субъект-субъектная коммуникативная модель характеризуется признанием самооценности другого человека как свободной, ответственной личности, с присущими ей желаниями и ценностными предпочтениями. Значимая роль в таком взаимодействии отводится взаимопониманию как механизму проявления чуткости, распознавания мотивов собеседника, предугадывания его конкретного поведения и, при необходимости, адаптирования собственных действий.

При исследовании взаимопонимания как необходимого условия для освоения навыков субъект-субъектной коммуникации важно определить ее характеристики. По мнению ученых, к основным характеристикам субъект-субъектной коммуникации относятся диалогичность, диатропичность, координация и субъектность. В диалоге ребенок может максимально неискаженно воссоздать, оценить и понять окружающую действительность, образ своей деятельности и образ самого себя [4]. Критериями сформированности диалогичности могут выступать: наличие положительной установки на другого, проявление мирной стороны характера, сдерживание обещаний. Диатропичность в первую очередь связывают с отказом давать справедливые для всех утверждения. Воспитание подчинено разнообразию множества как совокупности неодинаковых и повторяющихся явлений и приемов, обладающих рядом схожих характеристик. Центральный вопрос воспитания должен звучать: «А как у меня?». Критериями сформированности диатропичности могут выступать: доверие к самому себе, к миру, к другому, готовность подвергнуть сомнению свои внутренние объяснения и свою точку зрения. Координация выступает как согласованность замыслов, намерений и действий отдельных обособленных субъектов, которые объединены общностью выполняемой задачи или достигаемой цели. Критерием сформированности координации может выступать проактивная

ориентация на совместную деятельность. Субъектность как совокупность свойств — мотивированность, ответственность, самоконтроль, самопознание — необходима для развития полноценной личности. Субъектность заключается в осознанном и деятельном отношении к миру и определении себя в нем как личности. Критериями проявления субъектности могут выступать: наличие установки на деятельностный подход, формулирование правил и принципов организации собственных действий и собственного отношения к происходящему, осознание личной позиции в действии, способность производить взаимовлияющие изменения в мире и в человеке.

Освоение родителями навыков субъект-субъектной коммуникации возможно через такую форму обучения как тренинг. В последнее время тренинги активно применяются и преподавателями, и тьюторами как одна из эффективных форм организации тьюторского сопровождения. К функциям тренингов, повышающих эффективность тьюторского сопровождения, относятся: актуализация опыта участников, моделирование ситуаций, проявление инициативы, личностное и групповое взаимодействие, рефлексия. В тренингах могут применяться следующие тьюторские техники и технологии: интерактивное вопрошание, технология развития критического мышления [5], рефлексивный дневник.

Таким образом, приведенный выше анализ дает нам основание предположить, что взаимопонимание следует рассматривать как особо значимый аспект общения, оно приобретает важность в воспитании, а его улучшение становится обновленной целью для родителей, которая выражается в освоении ими навыков субъект-субъектной коммуникации. Тренинг как одна из форм продуктивного обучения направлена на развитие самостоятельной творческой деятельности родителей.

Список источников:

1. С. Л. Соловейчик / Педагогика для всех. — М.: Издательство АСТ, 2022. — 416 с.
2. Б. Ф. Ломов Психическая регуляция деятельности: Избранные труды. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. — 624 с.

(Выдающиеся ученые Института психологии РАН) — опубл. 23.07.2013. — Электрон. Версия печ. Публ. — Доступ с сайта ЭБС IPbooks) (дата обращения: 03.08.2023)

3. В. А. Сухомлинский / Сердце отдаю детям. — М.: Концептуал, 2019 г. — 320 с.
4. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.
5. Хачатрян Э.В. Использование технологии развития критического мышления в процессе тьюторского сопровождения построения и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающихся // Сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции. Непрерывное образование в контексте будущего: экосистемный взгляд на педагогическую деятельность. Ярославль — Москва, 2022. С. 295–300.
6. Слюсарь Е. А. Формирование культуры взаимопонимания у студентов. — Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Калининград, 2006 <https://pandia.ru/text/78/137/53138.php> (дата обращения: 04.08.2023)

Тьюторство — наставничество на пути от реактивности через активность к проактивности

Хомченко Наталья Евгеньевна,
Московский городской педагогический университет,
аспирант,
руководитель Новосибирского отделения МТА,
г. Бердск
mirror_s@mail.ru

Ветров Сергей Владимирович,
Школа креативных индустрий
кандидат технических наук,
руководитель Марийской группы МТА,
г. Йошкар-Ола
tvtutor17@gmail.com

Аннотация. В статье представлен краткий обзор результатов современных исследований по формированию проактивной позиции в образовании. Авторы предлагают вариант определения отдельных компонентов уровней жизнедеятельности для трех типов людей: реактивного, активного, инициативного.

Ключевые слова: Технология тьюторского сопровождения, уровни жизненного функционирования, проактивность детей, проактивность взрослых

Tutoring — mentoring on the way from reactivity through activity to proactivity

Natalia Evgenievna Khomchenko,
Postgraduate student of the Institute of Continuing Education of MSPU,
Head of the Novosibirsk Department of the MTA,
Master of Pedagogy and Psychology,
Berdsk
mirror_s@mail.ru

Sergey Vladimirovich Vetrov,
School of Creative Industries
Federal expert and Head of the Mari MTA Group,
candidate of technical sciences,
Yoshkar-Ola
tvttutor17@gmail.com

Annotation. *The article presents a brief overview of the results of contemporary research on the formation of a proactive position in education. The authors propose a variant of determining the individual components of the levels of vital activity for three types of people: reactive, active, initiative.*

Keywords: Technology of tutor support, levels of life functioning, proactivity of children, proactivity of adults

Взгляд на тьюторство как на особое наставничество позволяет существенно расширить сферу применения технологии тьюторского сопровождения. Особый интерес такой подход вызывает в поиске путей становления проактивной позиции школьника и студента. Умение находить внутренние опоры для принятия нестандартных решений в новом быстроменяющемся нестабильном мире (быть проактивным) становится едва ли не важнейшим качеством для современного человека.

Сотрудники Института образования Высшей школы экономики в статье, опубликованной в 2022 году, отмечают, что «проактивность — это способность эффективно действовать в ситуации неопределённости, когда нет очевидных регламентов и шаблонов поведения и человеку нужно принимать решения самостоятельно, действовать через укрепление себя — расширение своих возможностей...» [1] При этом авторы исследования приходят к выводу, что гарантированных способов развития проактивности, скорее всего, нет. Потенциал формирования проактивности имеет каждый человек, но «какие именно триггеры в каких ситуациях и с кем лучше работают, науке пока неизвестно».

Цель этой статьи показать тьюторскому сообществу, что тема становления проактивности становится всё более актуальной, отвечающей вызовам XXI века. При этом практически во всех исследованиях показан недостаточный для успешного освоения современных

реалий уровень проактивности у студентов и школьников, отмечается сложность и неоднозначность путей и способов решения этой задачи. Нами же ещё в 2020 году была выдвинута и обоснована гипотеза, что применение технологии тьюторского сопровождения может быть эффективным способом для развития самосознания ребёнка, как одной из составляющих проактивности, а сам тьюторский подход важен в усилении других составляющих проактивности: воображения, совести и независимой воли [2].

В анализе публикаций, которые посвящены феномену проактивности, приведённых в работе сотрудников Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева [3], также подчёркивается неоднозначность, многогранность и междисциплинарность этого понятия. Отмечается важность наличия проактивности у студентов, но вместе с этим коллеги приходят к выводу, что при создании условий для индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) студентам этому фактору не уделяется должного внимания. «Согласно полученным результатам исследования, мы наблюдаем противоречие: с одной стороны, необходимым условием реализации ИОТ должна стать проактивность обучающегося, способного к осмысленному выбору собственной образовательной траектории и ответственности за последствия данного выбора; а с другой стороны, обучающийся первого курса не готов проявлять проактивность». Выбор студента носит формальный характер, и смысл ИОТ теряется.

Специалисты считают, что профессионализм достигается не столько продолжительностью, сколько качеством практической деятельности [4]. Чтобы становиться профессионалом, нужно учиться «проактивно», то есть самостоятельно усложнять процесс самообразования, постоянно прикладывать небольшие дополнительные усилия. Как правило, все учатся проактивно, когда осваивают новое. Однако, достигнув минимально достаточного уровня, многие на этом останавливаются и остаются в зоне комфорта стабильности.

Вопросы влияния проактивности на учебные интересы и результаты студентов изучались оренбургскими специалистами [5]. По мнению авторов исследования, проактивность есть базовый ресурс человека, необходимый для успешной деятельности. Она проявляется как природная суть человека в его праве на свободу выбора для совладания

с неопределёнными сложными ситуациями, как его индивидуальная установка и как грань его личности. Наиболее развитым у студентов оказался внутренний локус контроля, который заключается в готовности человека брать на себя ответственность за свои успехи и за свои неудачи. Такие люди ищут причины своих неудач, ошибок и промахов в себе, а не во внешнем мире. В целом же практика показала умеренный уровень развития проактивности у студентов, принявших участие в данном исследовании.

Причины относительно невысокого уровня проактивности у студентов, на что обращает внимание большинство исследователей, имеют свои корни в школьном образовании, в частности в начальной школе. Специалисты говорят о двух кругах в жизни человека: круге забот и круге влияния. В первом находятся явления, которые вызывают заботу, но не поддаются влиянию человека. Это сфера жизни людей реактивных. Проактивные люди сосредотачиваются на том, что они могут сами изменить. Задача начальной школы [6] дать понимание особенностей кругов влияния и заботы, научить ребёнка концентрироваться прежде всего на круге влияния.

Объём статьи не позволяет привести полный обзор публикаций по теме проактивности, однако тенденция интереса к поиску способов становления ответственной и активной жизненной позиции становится всевозрастающей. После анализа возможностей применения технологии тьюторского сопровождения для решения этой задачи мы начали проводить практическую работу с родителями и учителями начальных классов с целью передачи им знаний и умений для становления составляющих проактивности у младших школьников [7]. Помимо практикования тьюторства в этом направлении, продолжен поиск тьюторских ходов в более эффективном становлении проактивной позиции школьников и студентов. С этой целью нами были проанализированы результаты исследований санкт-петербургских психологов В. Ю. Слабинского и Н. М. Воищевой [8]. Опираясь на теоретический и практический материал российских и зарубежных специалистов, авторы выделяют три типа людей: реактивный, активный и проактивный. А далее определяют уровни жизненного функционирования этих трёх типов. Когда мы свели в одну таблицу факторы этих уровней, там оказались незаполненными некоторые

позиции. Мы предложили свою версию этих недостающих определений, которые выносим на публичную дискуссию тьюторского сообщества. Предложенные нами понятия выделены в таблице полужирным курсивом.

Три типа людей: реактивные, активные и проактивные

	<i>Уровни жизненного функционирования</i>		
	<i>Низший</i>	<i>Средний</i>	<i>Высший</i>
<i>Адаптация</i>	Плохая	Хорошая	Высокая
<i>Поведение (способы совладания)</i>	Реактивное	Активное	Проактивное
<i>Цель</i>	Уменьшить количество страданий	Увеличить количество радости	Увеличить количество смысла
<i>Причина</i>	Давление внешних обстоятельств	Поиск путей самореализации	Желание сделать жизнь осмысленнее
<i>Ведущий временной параметр</i>	Негативное прошлое	Устойчивое настоящее	Перспективное будущее
<i>Этика</i>	Нелюбви	Любви к ближнему	Любви к дальнему
<i>Мотив</i>	Непосредственное удовольствие	Высшие чувства. Польза себе и близким	Высокий ум и высшее чувство долга
<i>Социальность</i>	Аутсайдеры	Лидеры и мастера	Проектировщики и методологи
<i>Внутреннее ощущение</i>	Жертва	Пользователь	Созидатель

Следует пояснить, что именно авторы вкладывают в понятие «любви к дальнему». Это состояние по отношению ко всему, находящемуся далеко в пространстве или во времени, а также в идеалах и размышлениях. В таком понимании «любви к дальнему» в нее входит и любовь к будущим реализованным мечтам и планам «ближних», и любовь к «дальним» по отношению к нам людям: соотечественникам, предкам, грядущим поколениям, а ещё — любовь к смыслу, к истине.

Более подробное понимание всех трёх выделенных типов людей, основанное на большом массиве знаний, позволит быстрее

выработать подходы к формированию как активной, так и более высокой стадии жизненной позиции человека — проактивной. Это делает задачу последовательной и более реальной. Причём авторы обращают внимание, что достижение проактивного уровня может быть недостижимо для определённого количества людей, если не для большинства. Для обоснования такого мнения, а также поиска практических путей развития активности и проактивности предлагается ввести ряд понятий. Первое из них — «глубокая перспектива». Это планы и цели, ориентированные за горизонт сегодняшнего дня, в будущее. Второе понятие, «коридор развития», описывает возможный маршрут человека при эффективной реализации всех его возможностей. Достижения культуры, знания, накопленные предыдущими поколениями, авторы предлагают определять «зоной видимости (проявленности)». Здесь то, что уже есть, что имеет нормы, проверенные технологии и инструменты. В «зоне видимости» однозначно определяются критерии успешности. Далее следует «зона невидимости (непроявленности)». Это сфера потенциально возможного. Опора здесь — не норма, а интуиция. Авторы считают, что войти в эту сферу могут только те люди, чей «коридор развития» простирается за границы проявленного мира. Однако здесь у человека возникает конфликт между естественной потребностью в наибольшем осмысленном самовыражении и сложностью и неопределённостью способов решения этой задачи. Жизненный успех в таком случае реален при высокой проактивности человека. И наконец, ещё одно понятие, «горизонт проактивности», это наибольший уровень потенциала человека для реализации высоких жизненных целей.

Первые результаты применения тьюторского подхода к усилению проактивности детей и взрослых показали перспективность такого подхода. Перед нами стоит задача более объёмного внедрения технологии тьюторского сопровождения в процесс становления активной и проактивной позиции современного человека.

Список источников:

1. Самостоятельность и проактивное поведение / Научн.ред. Сорокин П. С. — М.: Электронное издательство «Эгитас», 2022.
2. Ветров С. В., Хомченко Н. Е. Сверхзадача тьюторства — развитие проактивности в пространстве внутренней свободы. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика. Материалы XIV Международной научно-практической конференции 26-27 октября 2021 г. — С. 82-88.
3. Егорова С. В. Проактивность как условие реализации индивидуальных образовательных траекторий // Всероссийская научно-методическая конференция с международным участием «Образование в современном мире: ключевые тренды трансформации». — 2022. — С. 101-105.
4. Малкольм Гладуэлл. Гении и аутсайдеры: Почему одним всё, а другим ничего? М.: Издательство МИФ. — 2022.
5. Ерзина А. И., Епанчицева Г. А. Самоэффективность, проактивность и жизнестойкость в обучении // [Электронный ресурс]. — URL: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/01171120_0.html?ysclid=llrwutyux517802850 (дата обращения 21.08.2023).
6. Иванченко Т. П. Развитие проактивности у детей младшего школьного возраста // [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.b17.ru/article/29803/?ysclid=ll6ya9l5ud801088955> (дата обращения 19.08.2023).
7. Ветров С. В., Хомченко Н. Е. Развитие проактивности в младшем школьном возрасте. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании. Материалы XV Международной научно-практической конференции 26-27 октября 2022 г. — С. 124-130.
8. Слабинский В. Ю., Воищева Н. М. К вопросу концепции проактивности // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2016. — N 1(36). — С. 5 [Электронный ресурс]. — URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 26.08.2023).

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской
педагогический университет»
Институт непрерывного образования
МОО Межрегиональная Тьюторская Ассоциация (МТА)

СБОРНИК
материалов XVI Международной научно-практической
конференции (XXVIII Всероссийской
научно-практической конференции)

Тьюторство в открытом образовательном пространстве.
Особое наставничество

Издаётся в авторской редакции

Издательская группа:

В. В. Чернякина
Т. С. Андросов
А. В. Высоцкий
А. В. Логинова

Издательство «ДПК Пресс»
г. Москва, ул. Самокатная, 4а, стр. 1
+7 (495) 724-34-86; +7 (495) 788-83-81
www.dpk-press.ru

Гарнитура «Greta Text Pro».