



ТЪЮТОРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ИССЛЕДОВАНИЙ - К ПРАКТИКЕ

МОНОГРАФИЯ



ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Астахова О.В., Белан Н.В., Боровкова Т.И., Гончарова А.В.,
Горяченко Е.А., Гуремина Н.В., Немцова М.В., Приходько Н.Ю.,
Степкова О.В., Тихонова (Просветова) Л.А., Третьяк Г.Е.

Тьюторство в образовании: от исследований к практикам

Монография

Владивосток
2020

УДК 37
ББК 74
Б17

Рецензент:

Москвина Наталья Борисовна – д.п.н., профессор, профессор кафедры психологии и педагогики ДВЮИ МВД РФ

Авторы:

Астахова О.В., Белан Н.В., Боровкова Т.И., Гончарова А.В., Горяченко Е.А.,
Гуремина Н.В., Немцова М.В., Приходько Н.Ю., Степкова О.В.,
Тихонова (Просветова) Л.А., Третьяк Г.Е.

Тьюторство в образовании: от исследований к практикам [Электронный ресурс]: монография – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 249 с.). - Астахова О.В., Белан Н.В., Боровкова Т.И., Гончарова А.В., Горяченко Е.А. и др. 2020. – Режим доступа: <http://scipro.ru/conf/tutoring.pdf>. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10'.

ISBN 978-5-6045402-4-4

Данная коллективная монография представляет собой коллективный труд руководителя и выпускников магистратуры образовательной программы «Тьюторское сопровождение в образовании», авторов проведенных исследований, рассматривающих тьюторство как источник развития личности. В разделах монографии раскрывается потенциальная возможность помочь обучающемуся на любой ступени образования в определении собственного уникального пути формирования культуры работы с собственным будущим через создание определенных педагогических условий. Книга предназначена для студентов педагогических ВУЗов, аспирантов, магистрантов, практических работников различных образовательных организаций, слушателей курсов, желающих повысить свою квалификацию в области психологии и педагогики, а также широкого круга специалистов, интересующихся проблемами развития образования в современных условиях.

ISBN 978-5-6045402-4-4



© Астахова О.В., Белан Н.В., Боровкова Т.И., Гончарова А.В., Горяченко Е.А. и др. 2020
© ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, 2020
© Оформление: издательство НОО Профессиональная наука, 2020

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЬЮТОРСКАЯ МАГИСТРАТУРА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ	8
1.1. Реализация человекоцентрированного подхода в тьюторской магистратуре.....	8
1.2. Оценивание творческого потенциала как главного результата обучения магистрантов.....	18
1.3. Сопровождение становления экзистенциальной идентичности магистрантов образовательной программы «Тьюторское сопровождение в образовании».....	28
1.4. Проектирование уклада жизни студентов психолого-педагогической магистратуры.....	54
1.5. Сопровождение профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования	75
ГЛАВА 2. ТЬЮТОРСТВО КАК ПРАКТИКА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ	97
2.1. Реализация принципа индивидуализации обучения студентов вуза (на примере реализации программы «Academic Excellence and Honors Education» в Дальневосточном федеральном университете).....	97
2.2. Развитие ИКТ-компетенций преподавателя вуза в информационной образовательной среде средствами тьюторского инструментария	111
2.3. Развитие предприимчивости студентов университета средствами тьюторского сопровождения.....	132
ГЛАВА 3. ТЬЮТОРСТВО НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ ...	151
3.1. Тьюторское сопровождение построения и реализации индивидуальных образовательных программ в учреждениях среднего профессионального образования.....	151
3.2. Формирование умений исследовательской деятельности у младших школьников на основе индивидуального образовательного маршрута.....	164
3.3. Проектирование открытой образовательной среды в условиях общеобразовательной школы	194
3.4. Тьюторское сопровождение формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья	216
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	231
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	232
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	248

Введение

Монография посвящена рассмотрению результатов научно-исследовательской деятельности студентов тьюторской магистратуры Дальневосточного федерального университета. Она представляет результат коллективного творчества. В ней представлены основные теоретические положения и экспериментально апробированные выводы собственных исследований магистрантов по теме выпускной квалификационной работы, выбор которой был определен личным интересом и понимание необходимости преобразования своей практики. Обобщается и анализируется литература по данной теме, предлагаются новые решения, способствующие развитию гуманитарных практик в целом. Это соответствует философии тьюторства.

Тьюторство как эффективная практика индивидуализации активно развивается в России. Тьюторские технологии образования более сложные, чем традиционные – они мыследеятельностные. Вместо навязывания человеку заранее определенных образовательных путей для выбора тьюторство предлагает множество образовательных услуг, модулей, блоков модулей и т.д., вход в систему своего образования всегда открыт.

Обязательства России по выполнению Болонских соглашений предполагают такое переустройство образования, в котором ключевую позицию будет занимать тьютор – представитель профессии, предполагающей особое сопровождение разработки и реализации каждым обучающимся индивидуальной образовательной программы, предусматривающей его личностное и профессиональное становление и развитие. Оформляется заказ на тьюторское сопровождение со стороны обучающегося, семьи по удовлетворению индивидуальных образовательных запросов, потребностей, продвижение обучающегося по индивидуальной траектории в пространстве образовательных организаций, в социуме. Вводится тьюторское сопровождение профильного обучения в старших классах школы в ходе реализации индивидуального образовательного проекта. Оформляется заказ на тьюторское сопровождение со стороны части представителей педагогического сообщества в ходе неформального образования (образования за пределами стандартной образовательной среды).

Тьюторство необходимо как ресурс в создании инновационных образовательных сред, процессов, программ, проектов под задачи качественного непрерывного образования. Поэтому тьютор становится востребованным как транспрофессионал, посредник, умеющий помочь разобраться субъекту инновационной деятельности во всем многообразии в период насыщения рынка инновациями (П.Г. Щедровицкий).

Тьюторство профессионально берет на себя ответственность за работу с процессом индивидуализации, самостоятельного, инициативного и ответственного движения человека в открытом образовательном пространстве, именно поэтому становясь ресурсной и эффективной практикой.

Теория педагогической поддержки взрослого обучающегося (К. Роджерс, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова и др.) утверждает необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество преподавателя и обучающегося, в которых доминирует равный, «взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом»¹.

Анализ литературных источников позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на необходимость переосмысливания роли процесса индивидуализации в образовательной практике школы на всех ступенях обучения, начиная с дошкольного образования, в условиях реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов, проблема введения тьюторского сопровождения в учебный процесс не может быть отнесена к числу достаточно разработанных ни в теоретическом, ни в практическом аспектах. Изменение ситуации предполагает разрешение выявленных нами противоречий:

1) между востребованностью на рынке труда самостоятельных, инициативных специалистов и несоответствующей организацией процесса научно-исследовательской деятельности студента в вузе, обеспечивающей выработку у них таких качеств в ходе подготовки;

2) между развивающейся практикой тьюторства и недостаточной теоретико-практической разработанностью проблем индивидуализации и тьюторского сопровождения процесса самообразования студентов при организации их научно-исследовательской работы в вузе.

Содержание монографии раскрывает один из подходов к организации научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры по образовательной программе «Тьюторское сопровождение в образовании», направление 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленный на раскрытие потенциала каждого студента в процессе презентации собственного социально значимого продукта как части продукта коллективно-творческой деятельности, оформленного в научную монографию.

Логика исследовательского поиска определила структурное оформление содержания монографии, которое представлено в трех главах.

¹ Слостёнин В.А. Доклад на международной научно-практической конференции «Педагогическое образование: вызовы XXI века» 16–17 сентября 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.manpo.ru/manpo/conferences/materials/201009/brosh_slast.pdf.

В первой главе **«Тьюторская магистратура как ресурс развития возможностей самоопределения студентов»** дан анализ основных философских и психолого-педагогических подходов к организации магистерской программы «Тьюторское сопровождение в образовании», рассмотрены теоретико-методологические основы организации «уклада жизни» студентов в ходе обучения, характеризуются условия и предпосылки реализации человекообразного подхода основателей тьюторской магистерской программы д.п.н., профессоров Л.А. Степашко, М.Н. Невзорова, М.А. Невзоровой.

Во второй главе **«Тьюторство как практика индивидуализации»** рассматривается опыт реализации тьюторского сопровождения студентов Дальневосточного федерального университета, методология определения критериев и показателей эффективности тьюторского сопровождения, реализуемой в теоретически разработанных и эмпирически апробированных организационно-управленческих условиях: методы, процедура исследования, анализ полученных результатов.

Предлагаются модели развития ИКТ-компетенций преподавателя вуза в информационной образовательной среде средствами тьюторского инструментария, развития предприимчивости студентов университета средствами тьюторского сопровождения, Программа «Academic Excellence and Honors Education» как один из эффективных способов реализации принципа индивидуализации в Дальневосточном федеральном университете.

В третьей главе **«Тьюторство на разных ступенях образования»** на основе теоретических положений и опытно-экспериментальной работы раскрыты возможности формирования у обучающихся , подходы к оцениванию результативности тьюторского сопровождения, уделяется особое внимание средствам самооценивания компетенций в области антропопрактик, так как тьюторское сопровождение есть антропопрактика.

В монографии в каждой главе дан список литературы, необходимые приложения. В конце монографии дано заключение, в котором подводятся итоги монографического исследования.

ГЛАВА 1. ТЬЮТОРСКАЯ МАГИСТРАТУРА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

1.1. Реализация человекоцентрированного подхода в тьюторской магистратуре

Тьюторство как новая парадигма современной образовательной практики выстраивается на основе ценности развития. В социально-экономическом плане, основываясь на философии и идеологии развития, тьюторство решает задачи повышения разнообразия человеческого ресурса. Главные принципы тьюторства – открытость к изменениям и свобода индивидуального выбора².

Лауреат Нобелевской премии 1998 года по экономике «За вклад в экономическую теорию благосостояния» индийский ученый Амартия Сен определил процесс развития как процесс расширения реальных свобод, расширение возможностей человека, которые подразумевают «большую свободу выбора, чтобы каждый мог выбирать из большого числа вариантов ту цель и тот образ жизни, которые он считает предпочтительными». Им предложено определение возможностей как свободы вести тот образ жизни, который предпочитает избрать человек, о праве человека «определять свою судьбу по выбору». Его концепция базируется на «потенциальных возможностях». Потенциальные возможности относятся к свободе, которую индивид имеет в терминах выбора. Он считает, что «расширение свободы» является целью развития общества и одновременно – средством на пути преодоления ограниченности выбора»³.

Понятие «потенциал» как источник возможностей, как виды существующих возможностей относится к сфере возможного. Образовательный потенциал как способность состоит из образовательных ресурсов и возможностей их использования с точки зрения имеющихся для этого условий. Развитие собственного потенциала и обустройство своего существования для полноценной творческой жизни предопределяет решение задачи проектирования пространства персонального образования для самореализации личности и связано с ценностями самовыражения, личностного роста и гражданской солидарности. Образование становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но

² Открытая модель дополнительного образования региона / Науч. ред. А.А. Попов, И.Д. Проскуровская. – Красноярск, 2004. – 279 с.

³ Сен А. Развитие как свобода / Амартия Сен / Перевод с англ. под. ред. Р.М.Нуреева. – М.: Новое издательство, 2004. – С.16.

создает возможности для реализации фундаментального вектора процесса развития человека, поиска и обретения человеком самого себя⁴.

Такое образование принципиально расширяет возможности человека, предлагая большую свободу выбора, чтобы каждый мог определять для себя цели и стратегии индивидуального развития. Оно есть конкурентоспособное образование, так как отвечает на вызовы меняющегося мира, моделирует процесс индивидуализации производства для выработки способов индивидуального действия у обучаемого как будущего работника, тем самым ориентируется на индивидуализацию как ценность⁵.

Процесс самостоятельного освоения студентом нового, выработка им новых норм своей жизни и профессиональной деятельности, своего образования требуют сопровождения: не передачи готового культурного содержания, а лишь сообщения того движения, продолжая которое студенты могут выработать свое собственное содержание культуры. С.И. Гессен утверждал, что «именно индивидуализация, одинаково не совпадающая ни со специализацией, ни с энциклопедичностью, и отличает университет от специальной школы»⁶. В понимании Д.И. Фельдштейна индивидуализация есть постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение) и формирование себя как субъекта⁷. Осознание студентом своей индивидуальности, психологических свойств позволит ему, опираясь на свой внутренний ресурс, воспринимать трудности в процессе профессионального обучения как стимул для саморазвития⁸.

В открытом образовательном пространстве в условиях ориентации на образовательную парадигму, рассматривающую образование как феномен культуры, таким потенциалом обладает институт тьюторства. Тьюторство понимается как антропопрактика – практика активизации, усиления энергии на основе синергии коллективного и индивидуального. Цель, отраженная в учебном процессе, перерастает в интерес при условии ее осознания и перерастания в личностный смысл. В ходе организованного тьютором взаимодействия студент осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи. Через включение студента в решение своих проблем посредством выработки им самим собственной индивидуальной образовательной траектории движения поможет определить адекватное содержание собственного образования и активно присваивать его⁹.

Актуальность подготовки специалистов данного профиля на современном рынке труда определяется востребованностью в современном обществе

⁴Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/

⁵ Брудный А.А. Пространство возможностей: Введение в исследование реальности. – Бишкек, 1999.

⁶ Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. – С.85.

⁷ Фельдштейн Д.И. Вопросы психологии. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития. / Д.И. Фельдштейн. – 1998 // Вопросы психологии : Научный журнал . 1998 . №1. С. 3-19.

⁸ Чупрова Д.В. Внутренние гарантии качества в вузе в контексте управления образовательным процессом по результатам (на примере медицинского вуза): автореф. дис. ... канд. пед. – Чита: ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», 2012. – 23 с.

⁹ Ковалева Т.М. Культурные границы тьюторства // Управление школой. – 2009. – № 15. – С. 13-16.

формирования стратегии продолжения человеком своего образования через построение индивидуальной образовательной программы. Реализация технологии опережающего проектирования системы обеспечения качества подготовки, влияние механизмов глобализации на формирование современного образовательного стандарта обусловили рост потребности рынка и общества в актуальных специальностях (экомаркетинг, медиаобразование, кросс-культурный менеджмент и др). В частности, в условиях глобализации, формирования современного образовательного стандарта на основе студентоцентрированного подхода, кредитно-модульной системы, необходимости построения индивидуальной образовательной программы обучающимся растет потребность рынка и общества в тьюторах. Индивидуализация в контексте государственных стандартов нового поколения становится мощным ресурсом модернизации образования на основе культуры выбора.

Спрос на профессиональных тьюторов растет, так как люди начинают формировать свои запросы и тьюторство начинают воспринимать как новый культурный уровень в системе непрерывного образования. Это проявляется в расширении форм получения образования и форм обучения вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в частности, в форме семейного образования и самообразования, усиление ответственности родителей за образование детей по Федеральному закону Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

В условиях, когда перестраиваются традиционные системы воспроизводства (прежде всего сфера обучения, образования и подготовки кадров), и складывается реальность индивидуальных образовательных программ (П.Г. Щедровицкий) профессия «тьютор» отнесена к категории новых, инновационных для отечественного образования и российского общества в целом, профессий. Фундаментальная подготовка выпускников с обеспечением возможности проводить самостоятельную научно-исследовательскую деятельность и самостоятельно развивать свои профессиональные качества в системе непрерывного образования в течение всей жизни помогает магистранту овладеть способами освоения культуры (исследованием, проектированием, творчеством) как необходимыми для наработки собственных методов самоорганизации, осознать свои возможности и образовательные перспективы; расширить образовательное пространство как пространство пробы себя, своих возможностей.

Тьютор с 2008 года входит в перечень профессий, отнесенных к профессии ближайшего будущего.

Потребность в специалистах, отвечающих требованиям современного рынка труда в создании инновационных образовательных сред, процессов, программ, проектов под задачи развития человеческого капитала и требованиям потенциальных работодателей, актуальна в настоящее время для образовательных организаций

дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, социально-реабилитационных центров, социальных служб и психологических центров, центров диагностики и консультирования, центров академической мобильности, центров развития тьюторских практик и др.

С 2011 года в Школе педагогики Дальневосточного федерального университета реализуется магистерская образовательная программа «Тьюторское сопровождение в образовании» по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (это вторая программа подготовки тьюторов в России после магистерской программы в Московском педагогическом государственном университете).

Магистерская программа «Тьюторское сопровождение в образовании» ориентирована на подготовку уникальных специалистов по разработке и использованию технологий тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ, а также проектированию, прогнозированию, конструированию и использованию технологий тьюторского сопровождения в пространстве открытого образования.

Создание данной программы имеет главной целью подготовку высококвалифицированных тьюторов для реализации особой педагогической деятельности по сопровождению построения и реализации индивидуальных образовательных программ, а также проектированию, прогнозированию, конструированию и использованию технологий тьюторского сопровождения не только в рамках государственных образовательных организаций, но и в построении стратегии непрерывного образования в течение всей жизни в пространстве открытого образования.

Задачи подготовки высококвалифицированных специалистов-тьюторов включают в себя следующее:

1) создание условий для обогащения опыта студентов магистратуры при решении профессиональных задач, опыта собственной профессиональной деятельности, построения собственной жизненной стратегии, в том числе, стратегии непрерывного образования в течение всей жизни;

2) применение технологий тьюторского сопровождения не только в рамках образовательных учреждений (в дошкольных и общеобразовательных учреждениях, техникумах и колледжах, вузах, учреждениях дополнительного образования детей, а также в учреждениях повышения квалификации), но и в пространстве открытого образования;

3) развитие компетенций магистрантов в области научно-исследовательской деятельности.

Значение тьюторской магистратуры состоит не только в том, что она способствует развитию студентов тьюторского профиля, расширяя их сознание. Она открывает студенту новые возможности взаимодействия с культурой и включения ее в естественные контексты своего бытия (тьюторство – феномен культуры), создает

реальные условия для выхода каждого студента в процесс самообразования, процесс управления своей собственной образовательной траекторией. Магистратура развивает и самого преподавателя, так как в основе гуманистического обучения, концептуально заложенного докторами педагогических наук, профессорами Л.А. Степашко¹⁰, М.Н. Невзоровым и М.А. Невзоровой, лежат не методы и технологии, а система ценностей, философская концепция, неразрывно связанная с личностным способом бытия человека¹¹. В данной Концепции находят отражение лучшие традиции гуманистов. Следуя К. Роджерсу, в магистратуре проповедаются, прежде всего, *убеждения в личностном достоинстве каждого человека, в радости учения как творчества, в позитивном оценивании и принятии собственного Я, самостоятельности, своих чувств и переживаний, открытости опыту.*

«Самоактуализация» как стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих индивидуальных возможностей (А. Маслоу, Ф. Пэрлз, Э. Шостром) характеризует развитость личности. Личность выступает как продукт развития таких возможностей человека. Возможность *личностного развития студентов тьюторской магистратуры* в Концепции рассматривается как объективная тенденция их самоопределения, выражающаяся в наличии соответствующих этому условий. Сущность человеческого «Я» – это не только пути, которые выбирает человек, но и иерархия всех осознанных возможностей¹². «Осуществление возможностей есть движение из прошлого в будущее, происходящее в огромном, но не безбрежном пространстве возможностей»¹³. Тьютор работает с Будущим. Поэтому пространство развития в образовательной среде тьюторской магистратуры проектируется как движение студента, прежде всего, в *свое Будущее*, которое он творит самостоятельно, как систему выстроенных последовательно пространств реализации возможностей и превращения их в действительность. Возможности в жизненном пространстве развивающегося человека, по А.Г. Асмолову, – это реальный образ цели, а «образование – процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора студентом своего жизненного пути, направленный на саморазвитие личности»¹⁴.

Гуманизация обучения предполагает изменение мышления, способа бытия, межличностных отношений. Это, по сути, есть интернациональная проблема, природой которой занимается наука. Гуманистическая практика, или антропопрактика, на эмпирическом уровне ведет поиск решения этой проблемы, в частности проблемы развития личности. В условиях преобладания традиционного

¹⁰ Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания. Учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2008 – 148 с.

¹¹ Невзоров, М. Н. Размышления о создании «педагогической практики» в педагогическом вузе / М. Н. Невзоров, М. А. Невзорова // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. – 2011. – № 15. – С. 3-12.

¹² Брудный А.А. Психологическая герменевтика: Учеб. пособ. – М., 1998., с. 32

¹³ там же, с. 95.

¹⁴ Асмолов А.Г. Психология личности. – М: Изд-во МГУ, 1990.

подхода в системе высшего образования тьюторская магистратура создана, чтобы вести поиск ответа на вызов времени, общества. В опоре на ценности, которые существуют и лежат по С.Л. Рубинштейну не вне человека, а в нем самом, в опыте его собственной жизни, организуется *процесс учения* как «совместного прохождения того пути открытия и исследования, который к ним приводит»¹⁵.

Анализируя образовательную практику, профессор М.Н. Невзоров, более десяти лет являясь руководителем созданных им шести магистерских образовательных программ, обращает преподавателей магистратуры к антропопрактике¹⁶, сущность которой по отношению к обучению, и шире – к образованию, заключается, прежде всего, в том, что ее основной характеристикой становится, прежде всего, развитие самого человека, в отличие, например, от освоения им культуры или процесса социализации»¹⁷.

Построенная на человекоцентрированном подходе, «практика педагогическая» (по Невзорову) осуществляется в условиях доверительного психологического климата между преподавателями и студентами; сотрудничества в принятии решений; событийности; осмысленного учения, влияющего на личность, подлежащего личностной рефлексии¹⁸.

Организация исследовательской, проектной и творческой деятельности на основе индивидуальных образовательных программ и тьюторского сопровождения необходима для овладения студентами *способами освоения культуры* как необходимыми для наработки *собственных методов самоорганизации*, осознания своих возможностей и образовательных перспектив.

Эффективному формированию рефлексивного, критического мышления студентов тьюторской магистратуры в образовательном процессе вуза способствуют следующие условия, окружающие студента:

- 1) включение студента в познавательную мыслительную деятельность;
- 2) изучение дисциплины в форме содержательной дискуссии, диалога, рефлексии;
- 3) включение студента в учебно-исследовательскую работу, обеспечивающую постоянную ориентацию студента на критическое восприятие информации, дающая

¹⁵ Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. - С. 101-107. С.101

¹⁶ Невзоров М.Н. Педагогическое взаимное действие как основа создания антропологических и культурных практик в образовании // Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. – 2018. – С. 11-14.

¹⁷ Ковалева Т.М. Человекообразность как возможный критерий образовательной практики // Человекообразное образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-Тихоокеанского региона : сб. материалов всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием [Научное электронное издание]. – 2016. – С. 9-12. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29735491_21425454.htm (дата обращения: 14.02.2019).

¹⁸ Невзоров М.Н. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое человековедЕние. Часть вторая: Педагогическое ЧеловековЕдение. Монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов, педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов – мотиваторов, руководителей авторских школ. Издательство ДВФУ, Владивосток – Уссурийск. 2017. – 240 с.

возможность размышлять, выдвигать рефлексивные гипотезы, принимать различные идеи и мнения, делать свои выводы и понятия.

В магистратуре созданы условия для обогащения опыта студентов в собственной профессиональной деятельности, построении собственной жизненной стратегии, в том числе, стратегии непрерывного образования в течение всей жизни.

Выпускник, освоивший тьюторскую программу, готов к овладению глубокими теоретическими знаниями и практическими компетенциями в области антропопрактик, среди которых важное место занимают тьюторские практики как эффективные практики индивидуализации. Может работать в инновационных учреждениях образования и социальной сферы, ориентируясь на преобразование массовой школы (общеобразовательной и профессиональной).

Освоение магистерской программы «Тьюторское сопровождение в образовании» обеспечивает выпускнику развитие его тьюторской компетентности; обогащение опыта при решении профессиональных задач; построение собственной жизненной стратегии; значительно расширяют спектр потенциальной профессиональной деятельности по сравнению с бакалавриатом и специалитетом; открывает перспективы карьерного роста в педагогической и управленческой деятельности; создает новые возможности научно-исследовательской работы и поступления в аспирантуру.

Образовательная программа магистратуры основана на широкой философской базе, опирающейся на анализ тенденций развития человеческой цивилизации, фиксирующейся усилением ценности индивидуального, в том числе, индивидуального образовательного пути (программы, траектории), обеспечивающей качественную профессиональную подготовку выпускников не только в области образования, но и в других отраслях социальной сферы (культуре, социальной защите, здравоохранении, физической культуре и спорте).

Основное внимание уделяется проектированию технологического и индивидуализированного содержания образования, построенного на принципах открытости, индивидуализации, вариативности. При подготовке магистров акцент ставится не только на формировании конкретных знаний в области педагогики и психологии, но и на развитии у выпускников инновационного проектного мышления.

В условиях диверсификации системы образования в целом и актуализации потребностей общества в инициативных, ответственных, активных специалистах самоопределение студентов в период обучения успешнее проходит в условиях совместной творческой деятельности с преподавателем, имеющим тьюторскую позицию. Отсутствие системы сопровождения студентов в процессе профессионального образования актуализирует обращение к технологии тьюторского сопровождения, в которой заложен мощный потенциал для развития процесса индивидуализации. Тьюторское сопровождение понимается нами как элемент открытого образования, в рамках которого абсолютно каждый студент

группы может выступать средством познания, значимым Другим. Благодаря работе Роджерса и других психотерапевтов, опыт терапии в небольших группах считается теперь одним из путей развития личностных способностей, развития навыков консультирования, мотивации и помощи людям. Такие группы дают возможность их членам пережить необычайно интенсивный личный опыт.

Важной особенностью технологии тьюторского сопровождения как гуманитарной является диалогичность. Условие диалога обеспечивается путём преднамеренного конструирования избыточной среды, партнерских отношений, образовательной деятельности, обуславливающих характер индивидуально-личностных изменений студентов и преподавателя-тьютора. В связи с Другим – путь к обогащению собственной личности и достижению большей полноты бытия. Результатом такого взаимодействия становятся «состояния», в которых участники образовательного процесса могут услышать, понять смыслы друг друга, выработать доступный язык общения. Сущность диалога – раскрытие личностно значимых смыслов, способствует развитию личности, возрастанию информации и идей в сознании обеих участвующих в диалоговом взаимодействии сторон.

На данном этапе происходит:

- обучение разным моделям взаимодействия,
- овладение разными способами деятельности,
- освоение участниками совместной деятельности разных позиций, функций, ролей в совместном проектном действии, техник задавания вопросов,
- формирование инициатив и инициативных совместных действий,
- развитие разных способов рефлексии совместной деятельности ее участниками.

Чтобы образование стало для студентов магистратуры основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования как субъекта культуры и деятельности, преподавателями используются как имеющиеся возможности образовательной и социальной среды, так и проектирование новых событий для расширения пространства этих возможностей.

В психологической антропологии (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) – со-бытие есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности. Источником развития выступают со-бытийные общности, в которых преодолевается односторонность индивидуализма и коллективизма. Событие предполагает обучение в действии, включение в инициативные формы порождения и оформления знания. Образовательное событие – это способ инициирования образовательной активности его участников, деятельностного включения в разные формы образовательной коммуникации¹⁹.

¹⁹ Инновационная образовательная модель подростковой и старшей школы «Школа эффективного взросления». – Изд-во ТУСУР, Томск, 2007.

Образовательное событие мы понимаем как ограниченное в пространстве и времени социальное явление, направленное на реализацию задач образования с ориентацией на субъектность обучающихся, учёт их образовательного запроса и личностных возможностей²⁰.

Таковыми событиями в Дальневосточном федеральном университете стали проведенные Межрегиональной тьюторской ассоциацией по инициативе и при организационной поддержке Дальневосточного центра развития тьюторских практик Школы педагогики Дальневосточного федерального университета международные научно-практические семинары по проблемам экспертизы (апрель 2014 г.) и развития практик индивидуализации и тьюторства в Российской Федерации и Азиатско-Тихоокеанском регионе (июль 2014 г.). Летний «Тихоокеанский университет тьюторства – 2014» во Владивостоке на острове Русский (кампус ДВФУ) стал площадкой синхронизации смыслов и элементом инфраструктуры развивающегося профессионального тьюторского сообщества. Он позволил «встречаться смыслами», обмениваться содержанием, вести дискуссии и выстраивать профессиональные диалоги, способствовал культурному самоопределению в области тьюторства его участникам, так как они прожили его важнейшие процессы: понимание, проблематизацию, коммуникацию, рефлекссию. Расширение пространства самоопределения магистрантов, участников Университета тьюторства, проявилось в выдвигании ими образовательных инициатив, пробах достраивать их до индивидуальной образовательной стратегии.

Дальневосточный центр развития тьюторских практик предоставляет студентам магистратуры возможность участия в проектах и грантах по актуальным вопросам тьюторства и индивидуализации, ежегодных Международных тьюторских конференциях и Летних университетах тьюторства. Дальневосточный региональный Центр развития тьюторских практик был сертифицирован Межрегиональной тьюторской ассоциацией (далее МТА) в июле 2012 г. на Межрегиональном семинаре «Черноморский университет тьюторства» по итогам защиты проекта доцентами Школы педагогики Т.И. Боровковой, Т.Д. Лавриненко, А.Н. Сазоновой. Это очень важный ресурс в ДВ-регионе по реализации новых стандартов, задающих совершенно иные возможности индивидуализации образования, главного фокуса новых стандартов, не только в высшей школе, но и в общем, начальном, среднем профессиональном образовании.

Целью создания Центра является распространение и развитие тьюторских практик, обеспечение профессионального стандарта тьюторской деятельности в Дальневосточном регионе.

Основными задачами деятельности Центра являются:

²⁰ Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика проектирования: автореф. дис. доктора пед. наук. Екатеринбург, 2011. – 51 с.

- 1) создание единой информационной, методической, нормативно-правовой, методологической и исследовательской базы для развития тьюторских практик;
- 2) формирование профессионального тьюторского сообщества, работающего по единым выработанным корпоративным стандартам;
- 3) влияние на образовательную политику в области развития инновационного образования Дальнего Востока и РФ.

Главный смысл участия магистрантов и выпускников магистратуры в Летних университетах тьюторства, на наш взгляд, состоит в рефлексии, функция которой заключается в том, чтобы построить новую деятельность, выделить в ней «новые образования, которые могли бы служить средствами построения новых процессов деятельности» (Г.П. Щедровицкий), построения совершенно новых действительностей, позволяющих проектировать процесс преобразования практики образования, основанного на идее развития людей на протяжении всей их жизни. Формирование инициатив и инициативных совместных действий в рамках Университета, в том числе, экспериментальных, поисковых, обусловлено возможностями рефлексивной среды, всевозможными пробами (коммуникативными, ролевыми, групповыми).

В открытом действии, основанном на соорганизации разного, происходят смены, переходы разных форм и способов соорганизации, благодаря чему участники приобретают разнообразный опыт совместности как опыт разных связей и отношений.

Ставшие традиционными летние Университеты тьюторства создают условия реализации личного, авторского действия участника, становления его индивидуальной образовательной программы, задают перспективные образцы тьюторской работы, учат участников с тьюторской позицией передавать свой опыт самообразования и учения тому, кто тоже находится в процессе самообразования, дает возможность проявить и реализовать свой личный интерес. Так становится возможным образование, цель которого в самореализации личности, во «взрачивании самости» (А. Маслоу), в выяснении возможностей самого человека.

Таким образом, тьюторская магистратура – это потенциальная возможность помочь студенту в определении уникального пути формирования культуры работы с собственным будущим через обогащение новыми ресурсами личностного образовательного пространства.

1.2. Оценивание творческого потенциала как главного результата обучения магистрантов

Человеческий потенциал сегодня – это умение ставить сложные, рекордные цели и задачи, способность проектного отношения к собственным перспективам. креативное мышление, творческая интуиция, способности к открытиям. Задача развития человеческого потенциала – ключевая государственная задача модернизации образования, культуры, здравоохранения, науки. Идея смены «обучения и воспитания ребенка» идеей «развития человеческого потенциала» (человека как возможности) является соразмерной как современному («открытому») обществу, так и современной образовательной практике. Значимым представляется переход от концепта «человека способного» (деятельностная трактовка) к концепту «человека возможного» (гуманитарная трактовка А.А. Попова).

Наращивание творческого потенциала человека в условиях, когда индивидуализация, как стратегия, становится ценностью и целью в обществе, возможно только в открытом образовательном пространстве, когда многообразие становится его неотъемлемым атрибутом, а основополагающим принципом деятельности является приоритет «свободного развития индивидуальности через обретение смыслов, самовыражение, социальное творчество»²¹.

Система образования сегодня все более ориентирована на развитие личности, ее творческих сил и самовыражение в деятельности, самостоятельный поиск оптимальных решений в сложных ситуациях в опоре на свои внутренние ресурсы. Разрабатываются новые системы индивидуально-личностной подготовки и образования, формирующие человека, способного мыслить и действовать в новых, непрерывно меняющихся ситуациях²². Центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в образовании, построение самим обучающимся личностно значимых индивидуальных моделей познания на основе субъектного опыта и определенной организации интеллектуальной сферы. В понимании В.А. Ляудис учение рассматривается как полиморфная, преобразующая деятельность, а под инновационным обучением понимаются те методы, которые позволяют конструировать учение как продуктивную творческую деятельность и преподавателя, и студентов, связанную с достижением социально полноценного продукта на всех этапах учебно-воспитательного процесса ***сначала в совместной, а затем в индивидуальной самоорганизуемой работе***²³.

Образование – открытая саморазвивающаяся система, поэтому она чутко улавливает прогрессивные тенденции в развитии мирового сообщества. Из проблем,

²¹ Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 106.

²² Щедровицкий Г.П. Будущее есть работа мышления и действия // Вопросы методологии. 1994. № 1.

²³ Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – С. 44–59.

обсуждаемых в международном образовательном сообществе, в том числе, российском, на передний план выходят такие, как определение оптимального уровня формулирования результатов обучения; программы индивидуального развития, включающие индивидуальные траектории обучения²⁴. Одной из тенденций в образовании определена индивидуальная поддержка студентов через специальные службы поддержки, в том числе, тьюторские службы. Чем выше уровень активности студента в процессе самообразования, тем более студент нуждается в квалифицированной поддержке преподавателя: при выборе предмета изучения, времени освоения нового знания, выполнении творческого, исследовательского проекта. Обретение опыта учения заключается в повышении многообразия видов и форм организации самостоятельной деятельности студентов. Отсюда основными требованиями к образовательному процессу магистратуры становятся:

- увеличение удельного веса проектных, индивидуальных и групповых видов деятельности студентов;
- использование разных форм модульного или концентрированного обучения;
- усиление роли самостоятельной работы студентов с различными источниками информации и базами данных;
- введение социального проектирования;
- дифференциация учебной и образовательной сред;
- переход на систему взаимооценивания и самооценивания.

По мнению ученых, достижение основной цели непрерывного образования в обществе знания – *пожизненное обогащение творческого потенциала личности*. Федеральный государственный образовательный стандарт призван обеспечить развитие творческого потенциала каждого обучающегося, его познавательных мотивов, расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей. В рамках гуманитарной парадигмы современного образования *оценивание творческого потенциала* является одной из приоритетных педагогических задач. Выпускник магистратуры должен быть в условиях непрерывного образования готов к саморазвитию, реализации своего творческого потенциала на протяжении всей жизни, расширению спектра своих индивидуальных образовательных возможностей. Поэтому существует объективная необходимость разработки и внедрения в практику организации образовательного процесса в магистратуре эффективных методик обратной связи для оценивания качества подготовки магистров.

Понятие «продуктивности» педагогической деятельности в понимании А.А. Реан включает *функциональные* продукты деятельности – подразумевается создание системы дидактических методов и приемов, коммуникативные умения и т. п. и

²⁴ Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 304 с.

психологические – психические новообразования в личности учащегося²⁵. Важнейшую роль в организации продуктивной деятельности играет **рефлексия** – постоянный анализ проектов, процесса, результатов. Продуктивное мышление (гибкость мышления) проявляется в **перестройке имеющихся способов** решения задачи, в изменении способа, перестающего быть эффективным, на оптимальный (Гилфорд, 1968; Ермакова, 1987; Калмыкова, 1981). Решая проблему, субъект выделяет в объекте его свойства, скрытые до этого от субъекта; выделяет новое, переоценивает, перестраивает образ ситуации; ищет возможности преобразования предыдущего опыта; активно преобразует как знания, так и свою деятельность в новых условиях; перестраивается сам, становится гибким. Мышление предстает как творческий процесс.

Продуктивность инновационной деятельности преподавателя вуза зависит **от проектирования системы взаимодействия** со студентами, при котором активизируется собственная продуктивная творческая деятельность студентов, деятельность по прогнозированию и самооцениванию их результатов. В условиях сотрудничества с преподавателем активность студента направляется в русло **совместного достижения продукта**, адекватного социальному смыслу деятельности. В процессе совместного решения продуктивных задач студенты осваивают, прежде всего, механизм смыслообразования и целеобразования, чем обеспечивается более продуктивное и мотивированное овладение операционно-техническими средствами выполнения новой деятельности²⁶.

Критерием качества деятельности преподавателя, его искусства, мастерства и творчества являются результаты в духовном «продукте» и развитии учащихся – психических новообразованиях в их личности, деятельности, индивидуальности, **обеспечивающих развитие готовности к поступлению в следующую систему** или к самостоятельной производственной деятельности (Н.В. Кузьмина). Критерий качества для всего образовательного пространства общий: **развитие творческой готовности** к предстоящей деятельности у всех или подавляющего большинства выпускников средствами образования.

Понятие компетенции в психолого-педагогической литературе рассматривается как со стороны, обращенной к работе, так и со стороны, обращенной к человеку (Т.Ю. Базаров). В психологическом смысле компетенция имеет отношение к мотивационно-потребностной стороне деятельности субъекта, так как она определяет уровень притязаний работника [10]. Для нас компетенции есть некоторые внутренние потенциальные психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных

²⁵ Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Уч. для вузов. – СПб, 2001.

²⁶ Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – С. 44–59.

проявлениях²⁷. В контексте творческого потенциала для нас значимы понятия компетенции и компетентности, введенных А.В. Петровым²⁸. **Компетенция** – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, принятых ценностей, способов деятельности), необходимых, но **недостаточных для ее творческой и продуктивной деятельности**. **Компетентность** – это результат качественного диалектического скачка, когда количество необходимых качеств личности переходит в новое качество – владение человеком компетенциями, позволяющее **проявлять творческий подход** для разрешения той или иной проблемы. Содержание личностной характеристики компетентности заключается в том, насколько человек может отразить смысл и ценность своей деятельности (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева). Поэтому, в качестве базовых психологических компонентов компетенции выделяются самоорганизация, самостоятельность, самоконтроль, рефлексия, самоопределение, то есть характеристики субъектности человека.

В ходе самооценивания у студентов происходит расширение представлений о своей индивидуальности, потребностях, качествах. Зафиксированная самооценка студентов говорит о развитии рефлексии, самопознания и отражает самоуважение к себе, прогрессивное отношение к новому, свидетельствует о психических новообразованиях интеллектуального порядка.

А.В. Россохин в своей работе, обращаясь к рефлексии и ее роли в развитии личности, выделяет **личностную рефлексию** как активный личностный **процесс переосмысления и преобразования сознания**, приводящий к порождению **психических новообразований**, выступающих в виде **более целостного личностного образа своего «Я»**²⁹. **Рефлексия** как механизм формирования критического мышления направлена на **понимание смысла**, трансформацию знаний по овладению средствами своей деятельности в свои **умения**.

В соответствии с понятием, введенным Б.И. Хасаном мы будем называть индивидуальным прогрессом в образовательном процессе **получение новых достижений** в какой-либо области вследствие появления **новых ресурсов** и благодаря их использованию.

Б.И. Хасан обращает внимание исследователей **на индивидуальную образовательную динамику**, понимаемую не в единицах приращения сведений или в попытках измерения коэффициента интеллекта, а как характеристику индивидуального прогресса, определяющего отличие образование от обучения. Особое место в таком подходе занимают **притязания и инициативы**. Индивидуальный прогресс в самообразовательной деятельности может быть зафиксирован только по

²⁷ Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? // www.tltsu.ru:8080/razum.tltsu.ru/publectures/lecture_06.html

²⁸ Петров А. В. Необходимые условия модернизации образования в России // МНКО. 2011. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/neobhodimye-usloviya-modernizatsii-obrazovaniya-v-rossii-1> (дата обращения: 17.10.2016)

²⁹ Россохин А.В. Психология рефлексии измененных состояний сознания: монография / А.В. Россохин. Изд. Москва. 2009. – 379 с.

отношению к динамике собственных достижений у студента. По утверждению Л.С. Выготского, **динамика развития существенно важнее абсолютных показателей обучения**. Вместо оценки исключительно наличных способностей ребенка Л.С. Выготский, вводя диагностический принцип зоны ближайшего развития, нацеливает образование на поддержку самых разных возможностей ребенка, ставит в центр диагностики процесс сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками. «Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня»³⁰.

Б.И. Хасан утверждает, что там, где образовательные отношения специально складываются как источник новых возможностей и притязаний, мы вправе ожидать устойчивые характеристики индивидуального прогресса не как персонифицированную случайность, а как институциональную характеристику. По его мнению, в концепции Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова был сделан ясный психолого-педагогический технологический прорыв к овладению действием через способ преобразования материала. Именно к овладению через способ в отличие от усвоения образца и появления «прочного» знания. Отсюда и появляется возможность обратиться к **индивидуальному прогрессу в преобразующем действии**, которое в свою очередь можно рассматривать как **единственный признак действительного прогресса в мышлении**.

На основе проектной идеи Б.И. Хасана и Б.Д. Эльконина мониторинга индивидуальных достижений школьников нами апробируется модель системы оценивания индивидуального прогресса студента, включающая в себя **самооценивание**. При обращении к индивидуальной образовательной динамике, характеристике индивидуального прогресса, особое место занимают **притязания и инициативы**³¹.

Тьюторская практика сопровождения исследовательской деятельности магистрантов является эффективной антропопрактикой, в процессе которой повышается их мотивация к самоизменению, развитию способности к постоянному самодвижению в проектировании и прогнозировании результатов исследования на основе субъективного опыта и меняющейся реальности. Преподаватель с тьюторской позицией не устанавливает границ (нормы) достижений в самостоятельном освоении студентами предмета, хотя предметные области в рамках изучаемой дисциплины в соответствии с государственными требованиями задаются в основном им. Эффект тьюторского действия состоит в проявлении устойчивого интереса студента к определению **собственной стратегии, своего стиля деятельности** по выполнению обязательных программных заданий. Появление собственного интереса студента мы,

³⁰ Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр.соч.: В 6 т. Т.4. М., 1983. – С. 264.

³¹ Знаменская О.В., Островерх О.С., Рябинина Л.А., Хасан Б.И. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников // Вопросы образования. 2009. № 3. – С. 53-74.

по логике Б.И. Хасана будем считать признаком уже не просто учебных, а **образовательных отношений**, если оно выходит за рамки предметного достижения.

Творчество связано с рефлексивным процессом переосмысления и преодоления стереотипов опыта. Под рефлексией мы понимаем психическую (личностную) активность человека, интенцию к критическому осмыслению текущей деятельности, способность анализировать и соотносить с ситуацией собственные действия, их основания, а также обоснование необходимости внесения корректив в процесс «самоосуществления». Важным является то, что рефлексивная культура творчества в праксиологическом аспекте предполагает готовность и способность осуществлять самодиагностику и самооценивание (С.Ю. Степанов). При рефлексивно-креативном подходе создаётся возможность ориентироваться на **ресурсную сферу личности**, что крайне важно для развития творческого потенциала и уровня самоактуализации креативной личности (Н.Ф. Вишнякова).

Обобщенная картина, связывающая ресурсы как новые возможности, компетенции и уровень притязаний как индикатор, показывающий рассогласование высоты самооценки студента и уровня избираемых им целей, может быть представлена по итогам завершения обучения в магистратуре (таблица 1).

Таблица 1

Связь возможностей, компетенций и притязаний выпускника магистратуры для самооценивания

Ресурсы (новые возможности)	Компетенции (внутренние потенциальные психологические новообразования)	Индикаторы (новые притязания)
--------------------------------	---	----------------------------------

Основное внимание при обучении в педагогической магистратуре традиционно уделяется развитию интеллектуальной составляющей, в то же время именно творчество есть способ самовыражения человека, творящий его самоизменение, приводящий к рождению авторской системы учителя (В.В. Сериков). В связи с этим очень важно создавать условия для раскрытия творческого потенциала магистранта в процессе обучения. Традиционное понимание творческого потенциала определяет его как способность человека **строить и осуществлять свою программу действия**, реализовывать свои конструктивные потенции. В исследовании Л.И. Кононовой³² доказано, что творческий потенциал формируется и реализуется человеком в условиях **постоянного взаимодействия** с окружающим его миром, связан с

³² Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности в социокультурном образовательном пространстве: автореферат дис. ...д-ра пед. наук. Чита. – 2012.

расширением горизонта его отношения к миру, к самому себе, с расширением возможностей «вписывания» в более и богатые контексты его бытия.

Согласование внешних действий участников педагогического процесса, как модели воздействия извне, и внутреннего согласования познания, эмоций, «дел и поступков» магистранта, как модели самокоррекции деятельности, представлены акмеологической «моделью воронки» (по Е.С. Кузьмину). По ней анализируются значения:

1) «познание» – внешние действия направляются на систему знания, на проникновение в сознание магистранта;

2) «эмоции» – проникновение в убеждения, позиции человека, глубинные основания через связь знаний с эмоциями;

3) «дела и поступки» – побуждение магистранта к деятельности, к действию.

Мы будем использовать метод моделирования «реального поведения» как преобразование модели «идеальной модели», которую Е.С. Кузьмин связывал с творческим отношением «к делу, труду, жизни», воплотив ее в «модель воронки», на основе рефлексии и самооценивания магистрантами своего поведения (поступков). Модель «воронка» ставит целью совершенствование самокоррекции и самореорганизации деятельности.

Согласно «воронке» Е.С. Кузьмина, вся наша работа с магистрантами направлена на систему знания о себе (самопознания) или когнитивную систему, на проникновение в сознание магистранта. Охватывает эмоциональную систему («необходимо захватить эмоцию, пробудить страхи или удовольствие»). Весьма существенным для проникновения в эмоциональную сферу является поощрение, поддержка, наказание и стимулирование. Побуждает человека к деятельности, действию, чтобы «породить черту характера и привычку».

Особенно трудной для проникновения является самая узкая часть «воронки» – это система «дела и поступки», формирование черт характера и привычек, побуждение к действию. «Сколько нужно делать, чтобы понять, что нужно делать» – основной путь отработки этого компонента личности – упражнения, тренировки, повторение, совершенствование поступков и воздержание от пороков. «Существенно отметить, что сформировать установку, отношение или позицию (или изменить их) можно через включение и опору на все элементы: познание, эмоции и, главное, дела» (Е.С. Кузьмин).

Третий шаг рефлексии мы связали с системой «дела и поступки», добавив «продукты самостоятельной деятельности», причем творческого характера или воспроизводящего. Обратная связь в нашей модели обеспечивается на разных уровнях общения: магистрантами тьюторской магистратуры с преподавателем с тьюторской позицией, в паре, с группой.

Принимая во внимание, что качество обучения в магистратуре определяется качеством профессиональной деятельности выпускника, особую значимость

приобретает мониторинг степени проявления творческого потенциала выпускников по завершению обучения в магистратуре. Это обусловлено еще и тем, что большая часть студентов в магистратуре психолого-педагогического направления, обучающихся в Дальневосточном федеральном университете, – преподаватели, учителя, воспитатели, работники образовательных организаций. Преподавательская деятельность является по своей природе творческой, а педагог должен обладать рефлексивной культурой, которую мы понимаем как внутренний творческий потенциал саморазвития, включающий в себя не только овладение комплексом рефлексивных знаний и умений, способов самопознания, самооценки, но и возможность самоопределения, самовыражения, самоактуализации и др.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что человека как личность характеризует не только то, что есть, но и то, чем он хочет стать, к чему он активно стремится. Карл Роджерс предложил свою модель образования – модель концентрации на личности. Он выделил девять основных положений в деятельности педагога, среди которых можно отметить как важные в контексте проектирования индивидуальной образовательной программы и самооценивания следующие:

1) уважение к себе и учащемуся, который учится для себя, несёт ответственность за обучение и воспитание, руководствуется собственным опытом, выстраивает и развивает свою собственную программу,

2) результат измеряется тем, сделал ли обучаемый заметный шаг вперед,

3) самодисциплина заменяет внешнюю дисциплину,

4) обучаемый сам оценивает уровень обученности и воспитанности.

В таких благоприятных условиях образовательный процесс имеет тенденцию к углублению, быстрому продвижению учащихся и связью с жизнью. Это происходит потому, что направление обучения является личным выбором, обучение – собственной инициативой, а личность (с ее чувствами, наклонностями, интеллектом) полностью сориентирована на саморазвитие.

Инструментарий и методики, измеряющие творческий потенциал в деятельности студентов магистратуры и ее выпускников, должны учитывать закон акме-диагностики продуктивного образа результата. Он состоит в том, что только специалист, обладающий продуктивной компетентностью, то есть способный созидать искомые духовные продукты в себе самом, способен обеспечивать продуктивное саморазвитие своих учащихся. По Н.В. Кузьминой, категория продукта, создаваемого средствами образования, – категория акмеологическая.

Невозможно прямо измерить творческий потенциал студентов и выпускников магистратуры, но можно, согласно Э.Ф. Зееру, регистрируя соответствующие поступки, проявления, получать определенные количественные характеристики

признаков, устанавливать их частотность, а значит, определять возможные закономерности их проявления³³.

Вместе с тем оценивание образовательных достижений в динамике требует поиска новых подходов, разработки и апробации технологий самооценивания личностных результатов, исходящих из положения о том, что самообразование – это не только самостоятельное образование, но при использовании потенциала самооценивания, рефлексии, проектирования следующего шага в образовании оно есть еще и самостроительство. Под рефлексивной самоорганизацией мы понимаем такую гармонию между действием и рефлексией, которая обеспечивает оптимальность активности и осмысленности этой активности с точки зрения достижимости поставленных целей. Как отмечает Анисимов О.С.: «Рефлексивная самоорганизация – совмещение действия и рефлексии...». На основе рефлексивной самоорганизации магистранты получают возможность осознанного включения в процесс моделирования проекта собственной индивидуальной образовательной программы, которая направлена на решение проблемы выбора студентом средств, оснований выбора для построения своей образовательной программы с учетом индивидуальных особенностей и индивидуальной образовательной истории через усиление индивидуального ресурса внешними (социальными) ресурсами. Важно не просто повышение уровня самостоятельности, а формирование у обучающихся рефлексивных способностей, что требует создания особой образовательной, рефлексивной среды. Среда воздействует на развитие индивида через деятельность. По мнению М. Полани, «не все то, что окружает..., является действительно средой развития. На этот процесс влияют только те условия, с которыми личность вступает в ту или иную действительную связь». В этом случае каждый творит собственное образовательное пространство как пространство вхождения в культуру сообразно своим индивидуальным особенностям. Важными становятся не только усвоенные в магистратуре знания, но и способы усвоения, мышления и учебной деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала студента, позволяющих обучающемуся овладевать различными стратегиями самообразования, конструировать личностное знание, образовательный опыт одновременно для включения в научные и культурно-исторические процессы как активной, самостоятельной, творческой личности (В.С. Леднев, Ю.С. Дик и др.).

Цель тьюторского сопровождения построения и реализации ИОП – актуализировать личностные смыслы студента в образовательной деятельности на пути «образовывания» себя, используя институциональную форму образования как инструмент самореализации, самоактуализации, самосовершенствования и переживание открытия нового на этом пути. Безусловно, важно осознание самими студентами своей самостоятельности и своего права на выбор, как универсального и

³³ Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М.-Воронеж, 2003. – 480с.

необходимого при самоопределении. Сделать учебный процесс по настоящему образовательным, удовлетворяющим, прежде всего, таким универсальным человеческим потребностям по Э. Фромму³⁴ как потребность в общении, в связи с другими; в творчестве, в преодолении; в идентичности; в познании можно, исходя из того, что образовать (в отличие от обучить и воспитать) человек может себя только сам. Если образование человека в этом смысле не осуществляется, то наступает, по выражению М.К. Мамардашвили, «антропологическая катастрофа»³⁵, влекущая за собой и все остальные кризисы – экологический, демографический, экономический и прочие.

Сущность образования предстает как пространство смыслообразования и гуманитарная среда, в проектировании и создании которой сам человек принимает непосредственное участие. Образование становится проектным действием человека, направленным на преобразование себя, движением к образу самого себя в создаваемом им самим пространстве, и оно принципиально не может быть осуществлено в заданных извне рамках нормативно определенного образовательного канала³⁶.

Такое пространство можно представить как «сетевой образовательный коммунитас» (по С. Смирнову), «в котором конкретный человек, становящийся субъектом, собирающий сугубо свой вариант образования (начиная от освоения глубоко продвинутых культурных практик и кончая простыми формами адаптации и социализации) является сам предпринимателем своего образования, меняя свою профессиональную и культурную идентичность»³⁷. Поэтому сегодня проблему инициативности, ответственности, субъектности личности студента определяют как одну из актуальных проблем высшего педагогического образования³⁸.

Реализация программы «Тьюторское сопровождение в образовании» формирует у выпускников магистратуры навыки использования при разработке и реализации индивидуальных образовательных программ образовательных ресурсов для удовлетворения индивидуальных потребностей, осуществлять профессиональные функции посредника, координатора взаимодействия, сопровождающего выбор профессии, принятия решения, личностного самоопределения в трудных жизненных ситуациях и пр.

³⁴ Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Пер. с англ. – СПб.: Питер-Пресс, 1997.

³⁵ Мамардашвили М.К. Философия и личность // Человек. 1994. № 5. С. 5–19.

³⁶ Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика проектирования: автореф. дис. доктора пед. наук. Екатеринбург, 2011. – 51 с.

³⁷ Смирнов С.А. Практикуемые модели социально-гуманитарного образования // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. М., 2003. С. 149.

³⁸ Терских Н.В. Проблема формирования инициативности как качества личности будущего учителя в учебном процессе. [Электронный ресурс]. URL: old.kspu.ru>annual/an3/p5-9.doc

1.3. Сопровождение становления экзистенциальной идентичности магистрантов образовательной программы «Тьюторское сопровождение в образовании»

Актуальность исследования. В последнее десятилетие XXI века проблема образования стала одной из наиболее актуальных тем, обсуждаемых как на площадках научных симпозиумов, конференций, семинаров, так и в средствах массовой информации, и в социальных сетях. Интерес к данной теме связан с двумя факторами:

- с признанием и стремительным развитием гуманистического подхода в образовании, благодаря которому культивируется мысль о необходимости развития персональных способностей человека, поддержке его интересов;
- с нарастанием глобальной неопределенности в мире, стихийное и динамичное появление новых граней жизнедеятельности общества образуют потребности в специалистах, владеющих уникальными компетенциями.

Без некоторого определённого набора способностей, навыков, компетенций в новом сложном мире человек не может состояться, как профессионал. Современный мир и мир ближайшего будущего всё чаще описывается термином **VUCA (Volatility** – изменчивость, нестабильность, волатильность; **Uncertainty** – неопределённость, неясность; **Complexity** – сложность; **Ambiguity** – аморфность, неоднозначность, двойственность). В этом мире человеку понадобится так называемый «длинный хвост» навыков. Среди этих навыков будут не только профессиональные навыки и навыки социального взаимодействия, но и экзистенциальные навыки и метанавыки. Причём экзистенциальные навыки, те, которые могут быть универсально применимы на протяжении всей жизни и в различных жизненных контекстах личности, должны будут находиться в основании «новой матрицы навыков».

Экзистенциальные навыки включают в себя способность ставить цели и достигать их (сила воли), самосознание / способность к саморефлексии (осознанность, метапознание), способность учиться / разучиваться / переучиваться (саморазвитие).

Следующим слоем станут кроссконтекстные навыки, на которые опирается любая деятельность (навыки, которые могут быть применимы в более широких сферах социальной или личной деятельности: навыки чтения, письма, тайм-менеджмента, навыки работы в команде). Контекстные навыки, к которым относится большинство узконаправленных профессиональных навыков, будут находиться на внешнем слое, так как они могут меняться в соответствии с выполняемыми задачами. Чтобы совладать с возрастающей сложностью мира, у человека должны быть развиты экзистенциальные навыки, должно быть собственное представление о смысле своей деятельности.

Определяющее значение имеют экзистенциальные навыки для целого ряда профессий, классифицируемых, как профессии типа «человек-человек». Рост подобного типа профессий прогнозируется исследователями в ближайшем будущем. Востребованность профессий типа «человек-человек» станет ответом на возрастающую технологизацию общества, рост его роботизации, цифровизации и переход значимой части общения в виртуальную среду. Подобные тенденции усилят потребность в человеческом контакте и взаимодействии. Эффективное и глубокое взаимодействие с другим человеком невозможно без практики самопонимания и осознания собственных жизненных смыслов, то есть без экзистенциального навыка. Можно прогнозировать, что для определения того, насколько способен человек осуществлять деятельность, например, комьюнити-менеджера или фасилитатора в ближайшем будущем потребуются психодиагностики, направленные на фиксацию и определение границ экзистенциальных навыков людей, претендующих на эти профессии.

Особое значение приобретают экзистенциальные навыки для такой профессии, как тьютор. Экзистенциальные навыки и компетенции могут полагаться для тьюторской деятельности в качестве базовых, не только потому, что профессия тьютор относится к типу «человек-человек», но и по ряду других причин. Одним из аспектов тьюторской деятельности является сопровождение человека в процессе его самореализации. В свою очередь основой процесса самореализации является развитое представление о целях и смысле своей деятельности. Чтобы сопровождать другого в процессе создания личной смысловой траектории, тьютор сам должен опытом обретения смысла обладать, быть экзистенциально наполненным, осознавать экзистенциальную идентичность как один из модусов персональной идентичности.

Проблема заключается в том, что в настоящее время в российском образовании нет моделей сопровождения экзистенциальной идентичности и возникает вопрос о том, как разработать и внедрить в учебный процесс подобную модель.

Степень разработанности темы. В современном психологическом дискурсе экзистенциальная идентичность рассматривается среди других видов и форм идентичности. В настоящий момент времени, как в зарубежной, так и в отечественной исследовательской практике работ, посвящённых аналитике экзистенциальной идентичности не так много. Это связано с рядом причин, в том числе и с тем, что экзистенциальная психология как научное направление сейчас находится в стадии своего формирования.

Экзистенциальная философская традиция, родоначальником которой может считаться датский философ (1813-1855 гг.) Сёрен Кьеркегор, насчитывает уже более чем полутора столетия своего существования. Тем не менее, влияние экзистенциальной философии на формирование экзистенциально-психологического дискурса было не слишком большим. Философские идеи экзистенциализма задали общий вектор

экзистенциальной традиции в гуманитарной мысли. Однако попытки переноса философских идей экзистенциализма в психологическую практику дали весьма ограниченные результаты.

У истоков экзистенциальной психологии находится ряд европейских и американских психологов и психотерапевтов: Медард Босс (1903-1990 гг.), Людвиг Бинсвангер (1881-1966 гг.), Ролло Мэй (1909 – 1994 гг.), Гордон Олпорт (1897-1967 гг.), Карл Роджерс (1902 – 1987 гг.), Виктор Франкл (1905 – 1997 гг.), Джеймс Бьюдженталь (1915-2008 гг.), Рональд Лэйнг (1927-1989 гг.), Ирвин Ялом (р.1931 г.), Альфрид Лёнгле (р. 1951 г.). Идеи этих авторов сформировали общую парадигму рассмотрения экзистенциальной тематики в психологии, а также дали возможность рассмотрения с особого ракурса психологические проблемы, способы их анализа, понимания и приложения к практике. В том числе на основании идей этих авторов складывается и концепция экзистенциальной идентичности.

Как и многие концепции экзистенциальной психологии, рефлексия феномена экзистенциальной идентичности в отечественном и зарубежном психологическом дискурсе только набирает «обороты». В пространстве отечественного психологического дискурса исследований экзистенциальной идентичности не так много, думается, в будущем количество научных публикаций по проблеме экзистенциальной идентичности увеличится. Всеобщий характер стремительных общественных трансформаций, нестабильность структуры общества, усложнение социальных процессов, размывание границ взаимодействий между людьми будут способствовать актуализации проблемы экзистенциальной идентичности, как в исследовательском дискурсе, так и в личной жизненной перспективе. В эпоху «новой неопределённости» (термин немецкого философа и социолога Юргена Хабермаса) в «ускользающем мире» (термин английского философа и социолога Энтони Гидденса) понимание и обретение экзистенциальной идентичности будут способствовать обретению человеком большей жизненной устойчивости.

Ведущим отечественным исследователем проблемы экзистенциальной идентичности является Наталия Владимировна Гришина.

Также проблема экзистенциальной идентичности является тематическим полем исследования таких авторов как Мочалова Н.Ю., Лукьянов О.В., Жижелева Л. И., Э.А. Кальницкий, О. В. Пащенко, А.К.Вайтуков, Думинская М.В., Хусаинова А.Х., Постнов О.В.

Перечисленные авторы анализируют феномен идентичности в рамках экзистенциального подхода. Экзистенциальный подход рассматривает развитие человека и его жизненный путь как процесс постоянного становления через осуществляемые им выборы. Этот подход созвучен тем исследованиям идентичности, которые понимают её именно как результат *процесса выбора*, осуществляемого человеком.

Одной из аксиом экзистенциального подхода является утверждение о том, что человек рождается индивидом, но ему лишь предстоит стать экзистенциальной индивидуальностью. Этот процесс осуществляется через систему перманентного выбора, самоопределение, подтверждения своего бытия, его результатом и становится обретение экзистенциальной идентичности.

Экзистенциальная идентичность – осознание себя и своего существования в контексте бытия, ощущение собственной причастности к бытию. Личностная и социальная идентичность соответственно связаны с личностным и социальным пространством существования человека, экзистенциальная идентичность – с бытийным пространством. Экзистенциальная идентичность трансцендентна, относится к аспектам бытия, выходящим за пределы «вещного» мира, к его «подлинной жизни», которая «совершается как бы в точке... несовпадения человека с самим собой, в точке выхода за пределы всего того, что он есть как вечное бытие» (М. Бахтин).

Экзистенциальная идентичность – это идентичность зрелого человека, которая отвечает определенному уровню его развития. Личностная и социальная идентичности «вписаны» в программу развития человека и его жизнедеятельности в социальном мире, экзистенциальная идентичность обретается в результате выхода человека на метауровень своего существования. Если понимать экзистенциальную идентичность как идентичность более высокого уровня становления человека, то погруженность человека в переживаемые проблемы личностной или социальной идентичности может становиться препятствием для обретения экзистенциальной идентичности.

Важнейшей характеристикой экзистенциальной идентичности является то, что *экзистенциальная идентичность – это ответ человека на «вызовы изнутри».* Индивидуальная, личностная идентичность тесно связана с процессами развития и социализации человека, социальная идентичность – с «вызовами извне», необходимостью поиска своего места в меняющейся социальной реальности. Экзистенциальная идентичность не связана с какими-то конкретными задачами или «вызовами», но инициируется метапотребностями человека.

Экзистенциальная идентичность, относящаяся к фундаментальным измерениям, описывающим отношения человека с миром, становится основанием, определяющим существование человека на разных уровнях его жизнедеятельности, базовую прагматику его жизни.

Предварительный анализ, таким образом, позволяет предложить следующее понимание экзистенциальной идентичности. Экзистенциальная идентичность представляет собой образование высокого уровня, интегрирующее другие, более «частные» виды идентичности, которая формируется в результате «открытости» человека экзистенциальным проблемам своего существования, включенности экзистенциального вектора в его жизненное пространство, его «осмысленной жизни»

(Мартин Селигман), «экзистенциального образа жизни» (Карл Роджерс). Экзистенциальная идентичность «зарабатывается» жизнью человека, а трудности её обретения оправдываются тем, что, будучи результатом и одновременно потенциалом способности человека к самотрансценденции, она становится мощным основанием жизненных смыслов человека, его жизненной опорой и основой его подлинного психологического благополучия.

Цель исследования выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности психолого-педагогического сопровождения становления экзистенциальной идентичности студентов образовательной программы «Тьюторское сопровождение в образовании».

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретико-методологические подходы к изучению идентичности в междисциплинарном дискурсе. Рассмотреть теоретико-методологические основания видов идентичности.

2. Выявить и проанализировать концепции экзистенциальной идентичности, существующие в современном психологическом дискурсе.

3. Определить и актуализировать психологические особенности студентов образовательной программы «Тьюторское сопровождение в образовании», способствующие становлению экзистенциальной идентичности на этапе обучения в вузе.

4. Разработать модель психолого-педагогического сопровождения процесса становления экзистенциальной идентичности студентов образовательной программы «Тьюторское сопровождение в образовании».

Теоретической основой исследования выступают следующие положения:

- основные идеи и принципы экзистенциального анализа в модусах философии, психотерапии, психологии;
- основные идеи и принципы феноменологии в модусах философии и психотерапии;
- принцип онто-феноменологической дифференциации, согласно которому аналитику человеческого бытия возможно развернуть только на феноменологической основе, то есть как опыт самопознания человека.

Теоретическая новизна исследования

- уточнен концепт «экзистенциальная идентичность»;
- впервые проанализирован и обобщен опыт сопровождения становления экзистенциальной идентичности;
- впервые проанализирован и обобщен опыт сопровождения становления экзистенциальной идентичности в образовательной среде ВУЗа.

Практическая новизна и значимость исследования

- создана совокупность психодиагностических исследований экзистенциальных ресурсов и навыков;
- разработана модель сопровождения становления экзистенциальной идентичности в образовательной среде ВУЗа;
- полученный и осмысленный опыт сопровождения становления экзистенциальной идентичности в Дальневосточном федеральном университете может быть распространен и использован для создания моделей сопровождения становления экзистенциальной идентичности студентов в других вузах.

Эмпирическая база исследования: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Дальневосточный федеральный университет».

Основные этапы исследования.

Первый этап – комплексная работа над исследованием, которая состоит из трех параллельных процессов, длящихся с октября 2018 г. по май 2020г. и включает в себя:

- разработку и реализацию проекта «Экзистенциальная Лаборатория», включающее в себя проведение групповых и индивидуальных тьюториалов, разработку проектных решений, рефлексивные сессии и работу над ошибками;
- осмысление, обобщение и систематизация полученных данных отдельных актов проекта (количественный анализ, мотивационные эссе, автобиографические эссе, данные менти-опросов групповых тьюториалов, анализ выступлений студентов-участников проекта) и подведение промежуточных итогов;
- исследование зарубежного и российского опыта реализации сопровождения становления экзистенциальной идентичности (изучение тематической литературы, сравнение теоретических данных и описанных практик с данными, полученными в ходе исследования).

Второй этап – (июнь 2020 г.) – *заключительный*. Систематизация и обобщение практических и эмпирических результатов, уточнение теоретических положений, оформление результатов исследования.

Становление экзистенциальной идентичности магистрантов программы «Тьюторское сопровождение в образовании» в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Согласно концептуальным документам развития вузовского и послевузовского образования, магистратура, интегрирующая в себе подготовку научных и педагогических кадров, рассматривается не столько как результат, дающий

выпускнику возможность продолжить профессиональную карьеру в сфере наук, сколько как процесс, открывающий перспективы непрерывного профессионального роста и самоосуществления. Практическая реализация профессионального роста, саморазвития предполагает высокий уровень экзистенциально-ценностной компетентности выпускника магистратуры и осуществления экзистенциальной идентичности как способностей обращаться к себе, понимать себя, переживать внутреннюю свободу и уверенность в будущей профессиональной деятельности, воплощать в практику преподавания глубинные смыслы образования, фундаментальные образовательные ценности.

Экзистенциально-ценностная компетентность выпускника магистратуры выражается в способности описать свои переживания как интенсивный опыт жизни, быть чувствительным к проблемам профессиональной реальности, отчетливо понимать последствия своих действий (Г. Звенигородская³⁹, А. Деркач⁴⁰, М. Кожевникова⁴¹).

Экзистенциально-ценностная компетентность является условием осознания и осуществления экзистенциальной идентичности субъектов образования.

Экзистенциальная идентичность – это осознание себя и своего существования в контексте бытия, ощущение собственной причастности к бытию. Личностная и социальная идентичность человека связаны с личностным и социальным пространством существования человека, экзистенциальная идентичность – с бытийным пространством. «Экзистенциальная идентичность трансцендентна, относится к аспектам бытия, выходящим за пределы «вещного» мира, к его «подлинной жизни», которая «совершается как бы в точке... несовпадения человека с самим собой, в точке выхода за пределы всего того, что он есть как вещное бытие» (М. Бахтин)⁴².

Экзистенциальная идентичность – это идентичность зрелого человека, которая отвечает определенному уровню его развития. Личностная и социальная идентичности «вписаны» в программу развития человека и его жизнедеятельности в социальном мире, экзистенциальная идентичность обретается в результате выхода человека на метауровень своего существования. Если понимать экзистенциальную идентичность как идентичность более высокого уровня становления человека, то погруженность человека в переживаемые проблемы личностной или социальной идентичности может становиться препятствием для обретения экзистенциальной идентичности.

³⁹ Звенигородская Г.П. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода: автореф. дис. ... д-ра педагогических наук / Звенигородская Г.П. – Хабаровск, 2002. – 39 с.

⁴⁰ Деркач А.А., Москаленко О.В., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура будущего магистра: методология и технология развития / А. А. Деркач, О. В. Москаленко, Е. В. Селезнева. – М.: РАГС, 2004. – 196 с.

⁴¹ Кожевникова М.Н. К пониманию педагогической рефлексии учителя: обоснование гуманитарной модели / М. Н. Кожевникова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – Т. 7. – С. 134-151.

⁴² Гришина Н.В. Введение в экзистенциальную психологию / Н.В. Гришина – СПб: Из-во Санкт-Петербургского университета, 2015. – С. 73.

Важнейшей характеристикой экзистенциальной идентичности является то, что индивидуальная, личностная идентичность тесно связана с процессами развития и социализации человека, социальная идентичность – с «вызовами извне», необходимостью поиска своего места в меняющейся социальной реальности. Экзистенциальная идентичность не связана с какими-то конкретными задачами или «вызовами», но инициируется метапотребностями человека.

Экзистенциальная идентичность, относящаяся к фундаментальным измерениям, описывающим отношения человека с миром, становится основанием, определяющим существование человека на разных уровнях его жизнедеятельности, базовую прагматику его жизни.

Таким образом, экзистенциальная идентичность представляет собой «образование высокого уровня, интегрирующее другие, более «частные» виды идентичности, которая формируется в результате «открытости» человека экзистенциальным проблемам своего существования, включенности экзистенциального вектора в его жизненное пространство, его «осмысленной жизни» (М. Селигман), «экзистенциального образа жизни» (К. Роджерс)»⁴³. Экзистенциальная идентичность «зарабатывается» жизнью человека, а трудности её обретения оправдываются тем, что, будучи результатом и одновременно потенциалом способности человека к самотрансценденции, она становится мощным основанием жизненных смыслов человека, его жизненной опорой и основой его подлинного психологического благополучия.

На данном этапе развития психологической науки в целом и экзистенциальной психологии, как её модуса, специфического психометрического инструментария для изучения экзистенциальной идентичности не существует. Можно выделить, как минимум две причины подобного положения: относительная «молодость» экзистенциальной психологии как направления психологии и преобладание в этом направлении психологии качественных методов исследования. В целом в настоящее время ощущается нехватка методического инструментария для оценки исследований, проводимых в рамках экзистенциальной психологии, особенно это касается именно количественных методов исследования экзистенции человека. Создание количественного методического инструментария для изучения смысловых систем через их отражение в индивидуальном мировоззрении является одной из актуальных проблем современной отечественной психологии личности.

Тем не менее, некоторые психометрические инструменты, направленные на изучение отдельных форм и атрибутов экзистенции человека, есть. Одним из психометрических инструментов, разработанных в рамках экзистенциально-аналитической теории, является переведенный на русский язык с немецкого оригинала в 2002 г. опросник «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер (автор

⁴³ Гришина Н.В. Введение в экзистенциальную психологию / Н.В. Гришина – СПб: Из-во Санкт-Петербургского университета, 2015, – С. 75.

перевода О. Ларченко). Опросник был отредактирован сотрудниками Российско-австрийского института экзистенциально-аналитической психологии и психотерапии. Перевод согласован непосредственно с профессором А. Лэнгле. Предварительная апробация русскоязычной версии проводилась на факультете психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в рамках дипломной работы И.Н. Майниной под руководством С.В. Кривцовой⁴⁴.

Над опросником «Шкала экзистенции» в 1988-1989 гг. работала австрийская исследовательница Кристина Орглер, она подобрала вопросы и получила первые данные по стандартизации на выборке, составляющей более тысячи испытуемых. Опираясь на идеи экзистенциально-аналитической теории личности Альфрида Лэнгле, она разработала тест, измеряющий экзистенциальную наполненность (исполненность), как она субъективно ощущается испытуемым.

Центральным конструктом «Шкалы Экзистенции» является экзистенциальная наполненность (ЭН) (нем. *Existentielle erfulltheit*, англ. *Existential fulfillment*) личности. Экзистенциальная наполненность – термин экзистенциально-аналитической теории личности, описывающий субъективное интегральное переживание личности в отношении ее жизни в данный момент времени.

Методологическими основаниями методики «Шкала экзистенции» являются основные положения неклассической гуманистической психологии (Л. Бинсвангер⁴⁵, Дж. Бьюдженталь⁴⁶, Р. Мэй⁴⁷, В. Франкл⁴⁸, А. Лэнгле⁴⁹). Данный опросник был разработан в рамках экзистенциально-аналитической теории личности, которая была создана в результате последовательного применения А. Лэнгле феноменологического метода в отношении фундаментальной онтологии М. Хайдеггера. В ней используются идеи фундаментальной онтологии М. Хайдеггера, трехмерная антропологическая модель М. Шелера, Н. Гартмана, А. Портмана и описываются «законы ноодинамики, противоположные, по сути, детерминистским законам психодинамики»⁵⁰. Понятие «экзистенциальная исполненность (наполненность) фактически отражает качество жизни, как оно понимается в экзистенциальном подходе. Степень выраженности «экзистенциальной наполненности» связана с субъективной оценкой самим человеком его жизненной ситуации. Человек может задаваться вопросами: «Много ли осмысленного в моей жизни, как часто я живу с внутренним согласием, соответствуют

⁴⁴ Майнина И.Н, Васанов А.Ю. Стандартизация методики «шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер / И. Н. Майнина, А. Ю. Васанов // Психологический журнал, 2010, том 31, № 1. – С. 87-99.

⁴⁵ Бинсвангер Л. Экзистенциальный анализ / Л. Бинсвангер. Пер. под ред. С. Римского. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2014. – 272 с.

⁴⁶ Бьюдженталь Дж. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Дж. Бьюдженталь. Пер. с англ. А.Б. Фенько. – Москва: Класс, 1998. – 336 с.

⁴⁷ Мэй Р. Экзистенциальная психология / Р. Мэй. Перевод с англ. М. Занадворова и Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001. – 171 с.

⁴⁸ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.

⁴⁹ Лэнгле А. Воплощенная экзистенция. Развитие, применение и концепты экзистенциального анализа / А. Лэнгле - М.: Гуманитарный центр, 2019. – 873 с.

⁵⁰ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – С. 77.

ли моей сущности мои решения и поступки, могу ли я вносить хорошее, как я его понимаю, в жизнь»⁵¹. На основании этих идей и концепций методика «Шкала Экзистенции» применяется для исследования субъективных представлений личности, ее «чувства» по отношению к своей собственной жизни. Суть этой методики состоит в том, что чем больше человек способен к выходу за пределы себя, умеет жить в соответствии с выбранными им ценностями, знает, что в ситуации важное, а что второстепенное и доверяет себе, тем больше его жизнь будет свободной, осмысленной и ответственной (экзистенция). В опросник первоначально входило 46 вопросов, с помощью которых измеряли уровень экзистенциальной наполненности личности, то есть то, насколько человек чувствует, что его жизнь является наполненной осмысленной, доволен ли он собой в своей жизни; доволен ли он тем, как он принимает решения, тем, что он делает и как выстраивает свою жизнь. В адаптированном И. Н. Майниной к русскоязычной выборке варианте опросника – 43 вопроса.

Опросник состоит из 4 основных субтестов: **Самодистанцирование** (нем. *Selbst-Distanzierung*; **SD**) – способность отойти от самого себя на некоторую дистанцию, в результате чего взгляд на мир становится более свободным, а человек «выходит» за рамки себя и смотрит на ситуацию со стороны; **Самотрансценденция** (нем. *Selbst-Transzendenz*; **ST**) – способность человека почувствовать, что является важным и правильным с точки зрения его ценностей; способность экзистенциально быть с другими людьми и дать им затронуть свои чувства; **Свобода** (нем. *Freiheit*; **F**) – способность найти в мире возможности; **Ответственность** (нем. *Verantwortung*; **V**) – степень воплощения собственных решений в жизнь. Сумма самодистанцирования и самотрансценденции образует параметр **Person** ($SD+ST=P$), который соотносится с внутренним миром человека и измеряет способность человека ориентироваться в нем. Сумма свободы и ответственности – параметр **Экзистенция** ($F+V=E$). Он измеряет степень соотнесения человека с внешним миром – то, как человек обходится с миром, его контакт с ним. Параметры Person и Экзистенция суммируются и дают **Общий показатель экзистенциальной наполненности** ($P+E=G$).

Разработанный в рамках экзистенциально-аналитической парадигмы опросник «Шкала экзистенции» не защищен, по мнению авторов теста, от социальной желательности, а также не предназначен для аттестации или профессиональной оценки, а применяется исключительно для работы в рамках психотерапевтической и консультативной практики. Утверждение о некорректности использования теста для профессиональной оценки в настоящий момент времени можно оспорить. Тест «Шкала экзистенции» разрабатывался Кристиной Орглер в 80-е годы XX века, когда мир имел иные, нежели теперь духовные и социально-экономические контуры

⁵¹ Кривцова С.В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции (Existenzscala) А. Лэнгле и К. Орглер / С.В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ. ИЭАПП. Бюллетень, 2009, № 1. – С. 141.

реальности. В настоящий момент времени востребованы иные по сравнению с концом XX столетия навыки.

Особое значение приобретают экзистенциальные навыки для такой профессии как тьютор. Экзистенциальные навыки и компетенции могут полагаться для тьюторской деятельности в качестве базовых не только потому, что профессия тьютор относится к типу «человек-человек», но и по ряду других причин. Одним из аспектов тьюторской деятельности является сопровождение человека в процессе его самореализации. В свою очередь основой процесса самореализации является развитое представление о целях и смысле своей деятельности. Чтобы сопровождать другого в процессе создания личной смысловой траектории, тьютор сам должен опытом обретения смысла обладать, быть экзистенциально наполненным.

Эмпирическое исследование особенностей экзистенциальной исполненности студентов магистрантов ДПиО ДВФУ, обучающихся по программе «Тьюторское сопровождение в образовании»

Для сопровождения становления экзистенциальной идентичности магистрантов Департамента Психологии и Образования ДВФУ, обучающихся по программе «Тьюторское сопровождение в образовании» был разработан и осуществлён проект «Экзистенциальная Лаборатория». У магистрантов, обучающихся по программе «Тьюторское сопровождение в образовании», в течение 2 лет обучения в магистратуре была возможность участвовать в проекте психологической образовательной (психодидактической) группы «Экзистенциальная Лаборатория». Магистранты принимали участие в этом образовательном проекте с разной степенью интенсивности. Кроме того, участие в проекте было доступно выпускникам магистерской программы «Тьюторское сопровождение в образовании», тем, кто уже работает по специальности «тьютор». Проект был завершён в мае 2020 года и по завершению проекта его участникам: магистрантам программы «Тьюторское сопровождение в образовании», а также магистрам педагогики, уже работающим по специальности «тьютор», было предложено измерить и оценить уровень личной экзистенциальной наполненности (исполненности) при помощи **«Шкалы экзистенции» А.Лэнгле и К. Орглер** и ряда примыкающих к этой методике психологических диагностик.

Опросник «Шкала экзистенции» проводился в индивидуальной форме. Респондентам предлагалось заполнить бланк опросника и анкетные данные. Затем их просили оценить, насколько приведенные высказывания опросника соответствуют респонденту по шкале: «верно» – «верно с ограничениями» – «скорее верно» – «скорее не верно» – «не верно с ограничениями» – «не верно». По окончании исследования респондентам давалась обратная связь.

Кроме того, респондентам был предложен опросник **«Самоактуализационный тест (POI)»**. Исследователи валидности методики «Шкалы экзистенции» И.Н. Майнина и А.Ю. Васанов полагают, что существует значимая корреляционная связь между

шкалами опросника «Шкала экзистенции» и шкалами опросника «Самоактуализационный тест (POI)»⁵². В процессе исследования была использована адаптированная версия теста *POI* в адаптации Н.Ф. Калининой⁵³. Опросник состоит из следующих шкал: «Шкала ориентации во времени», «Шкала ценностей», «Взгляд на природу человека», «Потребность в познании», «Стремление к творчеству (Креативность)», «Автономность», «Спонтанность», «Самопонимание», «Аутосимпатия», «Шкала контактности», «Шкала гибкости в общении». Эти шкалы описывают формы и способы человеческой экзистенции:

1. *Шкала ориентации во времени* показывает, насколько человек живет настоящим, не откладывая свою жизнь на «потом» и не пытаясь найти убежище в прошлом. Высокий результат характерен для лиц, хорошо понимающих экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», способных наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Низкий результат показывают люди, невротические погруженные в прошлые переживания, с завышенным стремлением к достижениям, мнительные и неуверенные в себе.

2. *Шкала ценностей*. Высокий балл по этой шкале свидетельствует, что человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относит такие, как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность⁵⁴. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах.

3. *Взгляд на природу человека* может быть положительным (высокая оценка) или негативным (низкая). Эта шкала описывает веру в людей, в могущество человеческих возможностей. Высокий показатель может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, непредвзятость, доброжелательность.

4. Высокая *потребность в познании* характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям. Эта шкала описывает способность к бытийному познанию – бескорыстную жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Такое познание, считает А. Маслоу, более точно и эффективно,

⁵² Майнина И. Н, Васанов, А. Ю. Стандартизация методики «шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер / И.Н. Майнина, А. Ю. Васанов // Психологический журнал, 2010, том 31, № 1. – С.91.

⁵³ Калинина Н.Ф. Вопросник самоактуализации личности / Н.Ф. Калинина // Журнал практического психолога, 1998, № 1. – С. 65–75.

⁵⁴ Фрейдджер Р., Фейдимен, Д. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейдджер, Д. Фейдимен – М.: Прайм-Еврознак, 2004, – с. 388.

поскольку его процесс не искажается желанием и влечением, человек при этом не склонен судить, оценивать и сравнивать, он просто видит то, что есть и ценит это⁵⁵.

5. *Стремление к творчеству или креативность* – неперенный атрибут самоактуализации, которую попросту можно назвать творческим отношением к жизни.

6. *Автономность*, по мнению большинства гуманистических психологов, является главным критерием психологического здоровья личности, ее целостности и полноты. Это понятие тяготеет к таким чертам, как жизненность (aliveness) и самоподдержка (self-support) у Ф. Перлза⁵⁶, направляемость изнутри (inner-directed) у Д. Рисмена⁵⁷, зрелость (ripeness) у К. Роджерса⁵⁸. Самоактуализирующаяся личность автономна, независима и свободна, однако это не означает отчуждения и одиночества. В терминах Э. Фромма автономность – это позитивная «свобода для» в отличие от негативной «свободы от»⁵⁹.

7. *Спонтанность* – это качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, свойственных самоактуализировавшимся людям. Высокий показатель свидетельствует о том, что самоактуализация стала образом жизни, а не является мечтой или стремлением. Способность к спонтанному поведению фрустрируется культурными нормами, в естественном виде ее можно наблюдать разве что у маленьких детей. Спонтанность соотносится с такими ценностями, как свобода, естественность, игра, легкость без усилия.

8. *Самопонимание*. Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о чувствительности, сензитивности человека к своим желаниям и потребностям. Такие люди свободны от психологической защиты, отделяющей личность от собственной сущности, они не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Показатели по шкалам самопонимание, спонтанности и аутосимпатии, как правило, связаны между собой. Низкий балл по шкале самопонимания свойственен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих – Д. Рисмен назвал таких «ориентированными извне» в отличие от «ориентированных изнутри».

9. *Аутосимпатия* – естественная основа психологического здоровья и цельности личности. Низкие показатели имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе. Аутосимпатия вовсе не означает тупого самодовольства или

⁵⁵ Там же, с. 391.

⁵⁶ Пёрлз Ф., Хефферлин, Р., Гудман, П. Опыты психологии самопознания / Ф. Пёрлз, Р. Хефферлин, П. Гудман – М.: Академический проект, 2020. – 273 с.

⁵⁷ Руткевич Е.Д. Типология социального характера Д. Рисмена / Е.Д. Руткевич // Социологические исследования. 1993. № 3. – С. 42-53.

⁵⁸ Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

⁵⁹ Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм – М.: АСТ, 2011. – 288 с.

некритичного самовоспитания, это просто хорошо осознаваемая позитивная Я-концепция, служащая источником устойчивой адекватности самооценки.

10. *Шкала контактности* измеряет общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. В опроснике контактность понимается не как уровень коммуникативных способностей личности или навыки эффективного общения, но как общая предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, необходимая основа синергической установки личности.

11. *Шкала гибкости* в общении соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении. Высокие показатели свидетельствуют об аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию. Люди с высокой оценкой по этой шкале ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивают самораскрытие личности с самопредъявлением – стратегией и тактикой управления производимым впечатлением. Низкие показатели характерны для людей ригидных, не уверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие.

Итоговый показатель опросника «Самоактуализационный тест (POI)» «*Уровень самореализации человека*» может быть сопоставлен с показателем G (Уровень экзистенциальной наполненности) опросника «*Шкала экзистенции*». Некоторые исследователи считают, что, как минимум, профессиональная самореализация педагога является феноменом, близким экзистенциальной исполненности⁶⁰. Видимо, это утверждение охватывает другие профессиональные сферы и регистры, но в рамках данного исследования нас интересует именно педагогическая (тьюторская) деятельность.

Также респондентам был предложен Опросник «*Шкала депрессии*» А. Бека⁶¹. Модель А. Бека предполагает гипотезу о предрасположенности к депрессии, согласно которой негативные представления о себе, своем будущем и окружающем мире формируются у человека на основе раннего опыта. По мнению А. Бека, если среднестатистический индивид в стрессовой для него ситуации не утрачивает интереса к жизни и способности к адекватной оценке других ее позитивных аспектов, то мышление человека, предрасположенного к депрессии, значительно сужается, что приводит к формированию стойкого негативного отношения ко многим аспектам жизни. Опросник включает в себя 21 вопрос. Суммарный балл по тесту определяет соответствующую степень депрессии (отсутствие депрессии, легкая, средняя и высокая степени депрессии). Исследователи валидности методики «*Шкалы экзистенции*» И. Н. Майнина и А. Ю. Васанов полагают, что существует значимая

⁶⁰ Григорьева, А. А. Экзистенциальный потенциал профессиональной самореализации педагога / А. А. Григорьева // Ярославский педагогический вестник, 2013, № 1, Том II (Психолого-педагогические науки), С. 236.

⁶¹ Бек, А., Раш, А., Эмери, Г. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Г. Эмери – СПб: Питер, 2003 – 304 с.

корреляционная связь между шкалами опросника «Шкала экзистенции» и опросником «Шкала депрессии» Бека. Человек, находящийся в депрессивном состоянии, имеет низкий уровень экзистенциальной исполненности, согласно «Шкале экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер.

На основании трёх используемых в исследовании методик каждому, участвующему в опросе респонденту, был разработан соответствующий цифровой профиль (пример цифрового профиля – см. Рисунок 1).

Ф.И.	Ирина
профессия	педагог
магистратура	да
возраст	38
Номер	9
депрессия	1

ST	SD	F	V	ST+SD	F+V	сумма
63	43	38	65	106	103	209

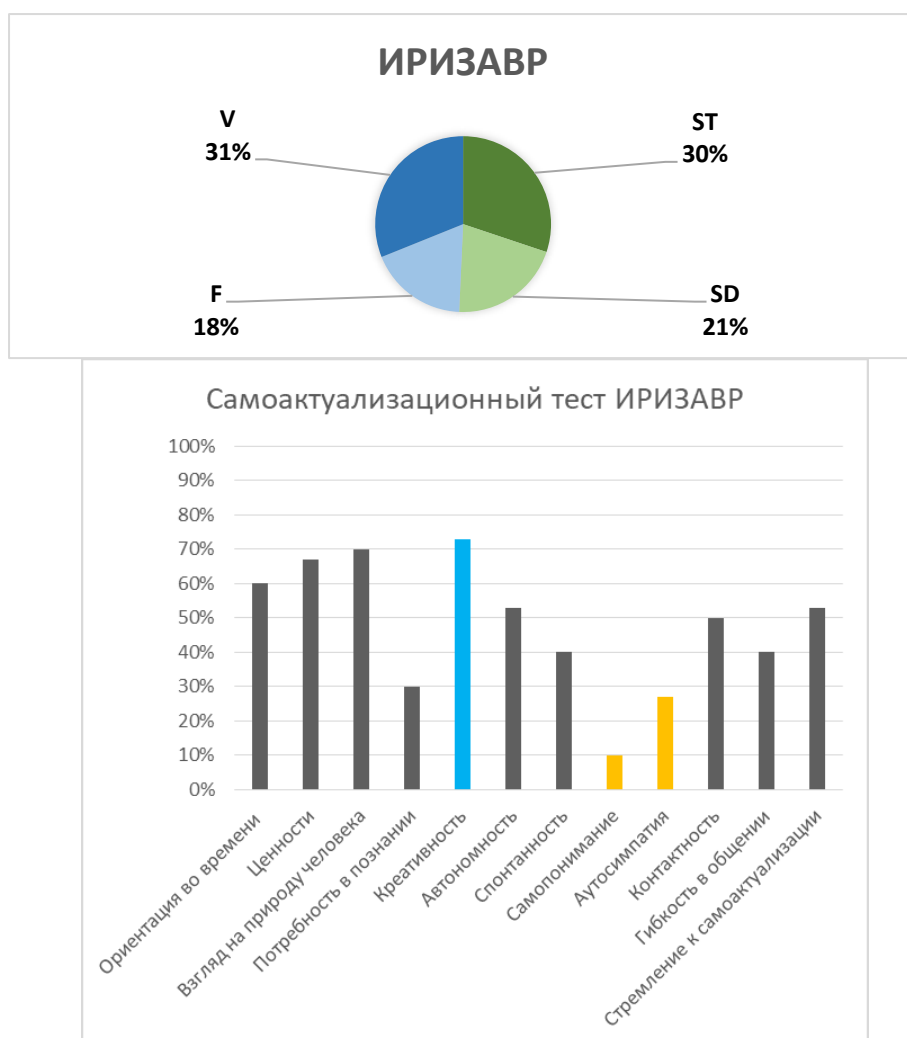


Рисунок 1. Пример цифрового профиля

В исследовании приняли участие 9 человек магистрантов ДПиО ДВФУ, обучающихся по программе «Тьюторское сопровождение в образовании» и магистров педагогики, работающих по специальности «тьютор». Участие респондентов в исследовании было добровольным. Из 13 человек магистрантов ДПиО ДВФУ, обучающихся по программе «Тьюторское сопровождение в образовании» в исследовании приняли участие 7 человек, остальные отказались, мотивируя отказ трудоёмкостью исследования. Все 9 человек, как магистранты ДПиО ДВФУ, обучающиеся по программе «Тьюторское сопровождение в образовании», так и магистры педагогики, работающие по специальности «тьютор, принимали участие в проекте «Экзистенциальная Лаборатория» с разной степенью интенсивности.

С целью более точного анализа уровня экзистенциальной исполненности магистрантов программы «Тьюторское сопровождение в образовании» и магистров педагогики, работающих по специальности «тьютор», принимавших участие в проекте «Экзистенциальная Лаборатория», была создана контрольная группа респондентов. Группа сравнения состояла из студентов бакалавров, обучающихся по программе «Политология». В исследовании принимало участие 9 студентов бакалавров, никто из них не принимал участие в проекте «Экзистенциальная Лаборатория».

В качестве гипотезы исследования была сформулирована идея о том, что участие в проекте «Экзистенциальная Лаборатория» позволяет достичь более глубокого уровня экзистенции и самоактуализации.

Результаты сравнительного анализа уровня экзистенциальной исполненности магистрантов программы «Тьюторское сопровождение в образовании» и магистров педагогики, работающих по специальности «тьютор», принимавших участие в проекте «Экзистенциальная Лаборатория», и студентов бакалавров, обучающихся по программе «Политология», не принимавших участие в проекте «Экзистенциальная Лаборатория», представлены на следующих рисунках:



Рисунок. 2. Значения категорий Шкалы Экзистенции

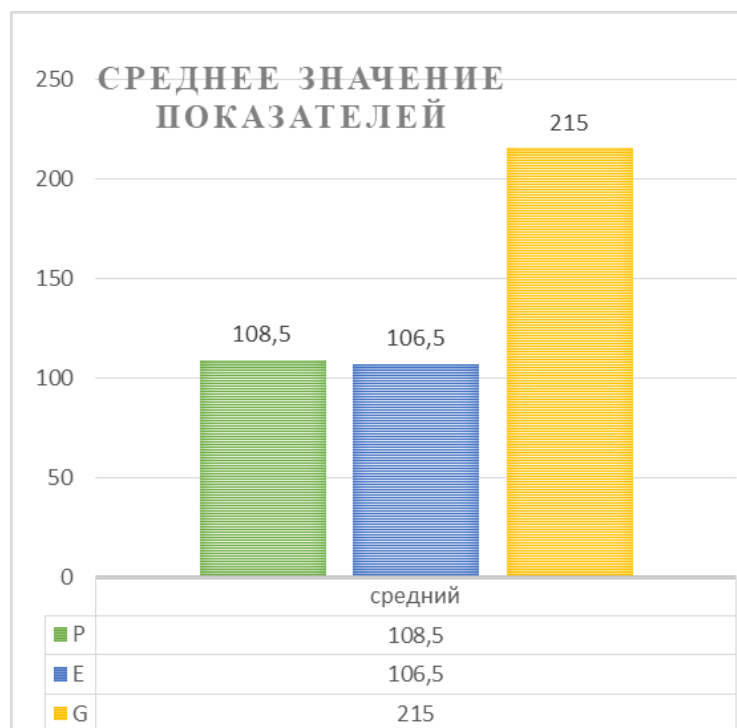


Рисунок.3. Среднее значение категорий Шкалы Экзистенции

Таблица 1.

«Тьюторы». Категории Шкалы Экзистенции

номер	фамилия	ST	SD	F	V	ST+SD	S+V	G
1	Ирина	40	62	49	56	102	105	207
2	Наталья	63	38	45	59	101	104	205
3	Елена	53	25	37	52	78	89	167
4	Аля	48	39	40	42	87	82	169
5	София	64	36	53	64	100	117	217
6	Наталия	37	76	58	59	113	117	230
7	Диана	36	22	34	37	58	71	129
8	Ирозавр	63	43	38	65	106	103	209
9	Евгения	60	38	39	63	98	102	200
ср. значение показателя		73	35,5	49	57,5	108,5	106,5	215

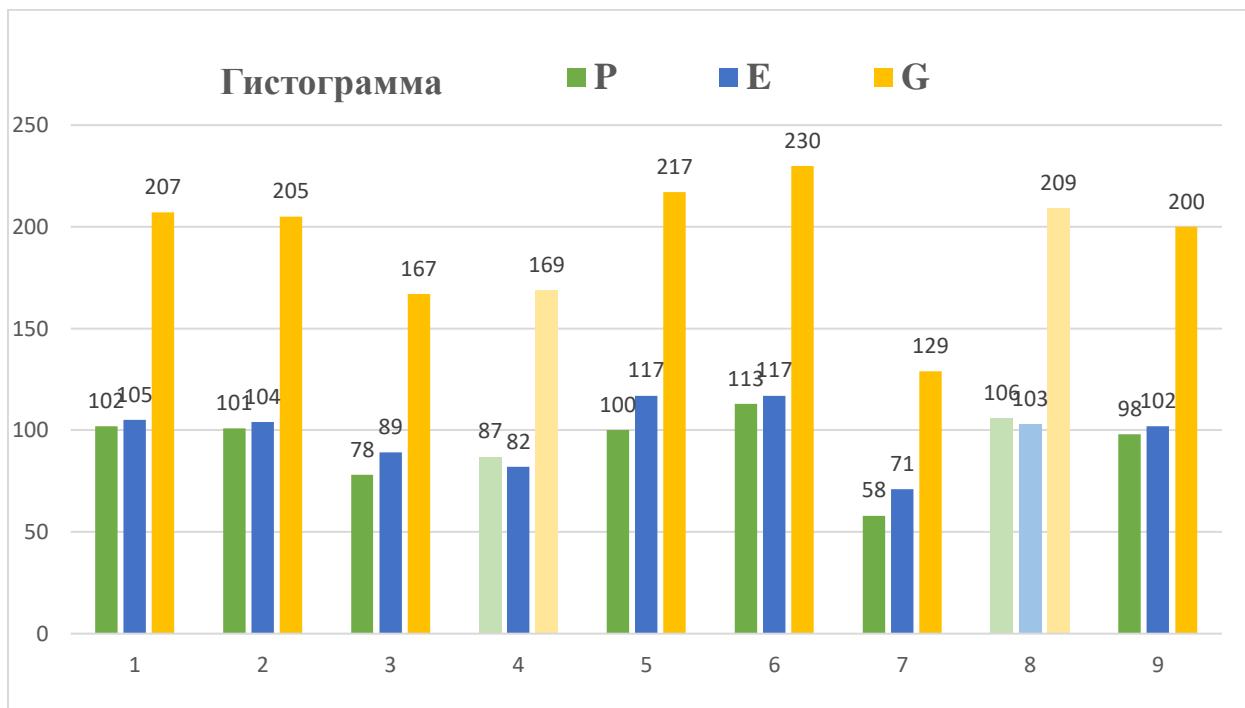


Рисунок 4. «Тьюторы». Категории Шкалы Экзистенции

Таблица 2.

«Тьюторы». Категории Шкалы Экзистенции и уровень депрессии»

номер	Р	Е	G	депрессия
1	102	105	207	0
2	101	104	205	1
3	78	89	167	5
4	87	82	169	0
5	100	117	217	0
6	113	117	230	1
7	58	71	129	5
8	106	103	209	1
9	98	102	200	0
средний	108,5	106,5	215	
низкий	86	81	169	
высокий	123	127	275	

Таблица 3.

«Политологи». Категории Шкалы Экзистенции

номер	фамилия	ST	SD	F	V	ST+SD	S+V	G
1	Кирилл	64	33	49	60	97	109	206
2	Михаил	43	30	34	35	73	69	142
3	Дмитрий	52	29	43	49	81	92	173
4	Анна	55	35	47	62	90	109	199
5	Анастасия	48	29	45	49	77	94	171
6	Данил	58	39	46	54	97	100	197
7	Павел	56	28	45	48	84	93	177
8	Ольга	48	19	37	40	67	77	144
9	Богдан	66	35	41	59	101	100	201
ср. значение показателя		73	35,5	49	57,5	108,5	106,5	215

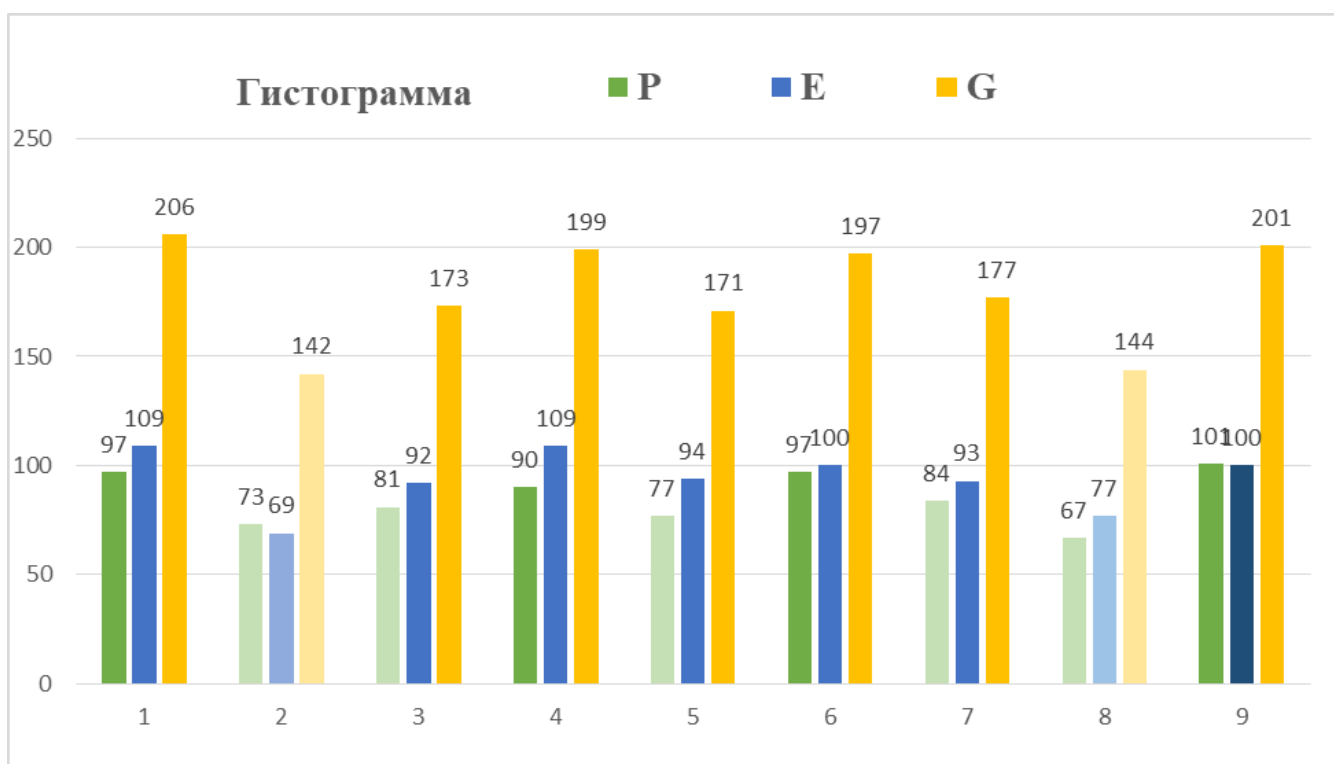


Рисунок 5. «Политологи». Категории Шкалы Экзистенции

Таблица 4.

«Политологи» Категории Шкалы Экзистенции и уровень депрессии

номер	P	E	G	депрессия
1	97	109	206	0
2	73	69	142	3
3	81	92	173	0
4	90	109	199	0
5	77	94	171	1
6	97	100	197	1
7	84	93	177	4
8	67	77	144	5
9	101	100	201	0
средний	108,5	106,5	215	
низкий	86	81	169	
высокий	123	127	275	

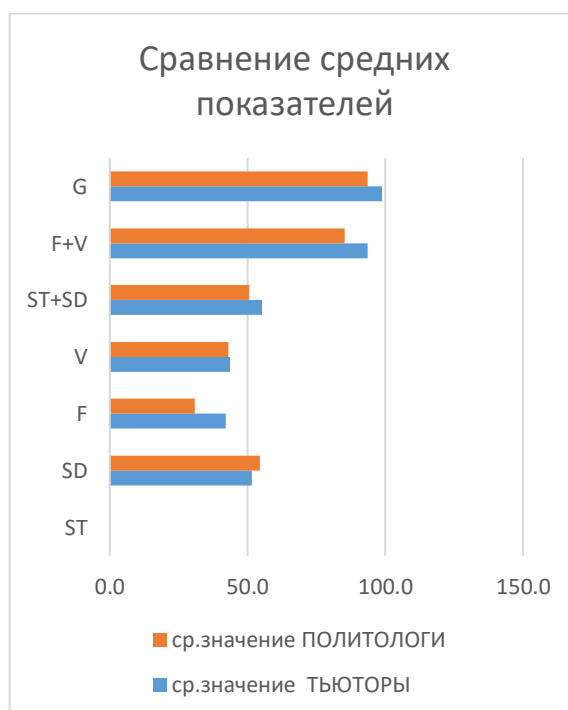


Рисунок 6. Сравнительный анализ значений Шкалы Экзистенции «Тьюторов» и «Политологов»

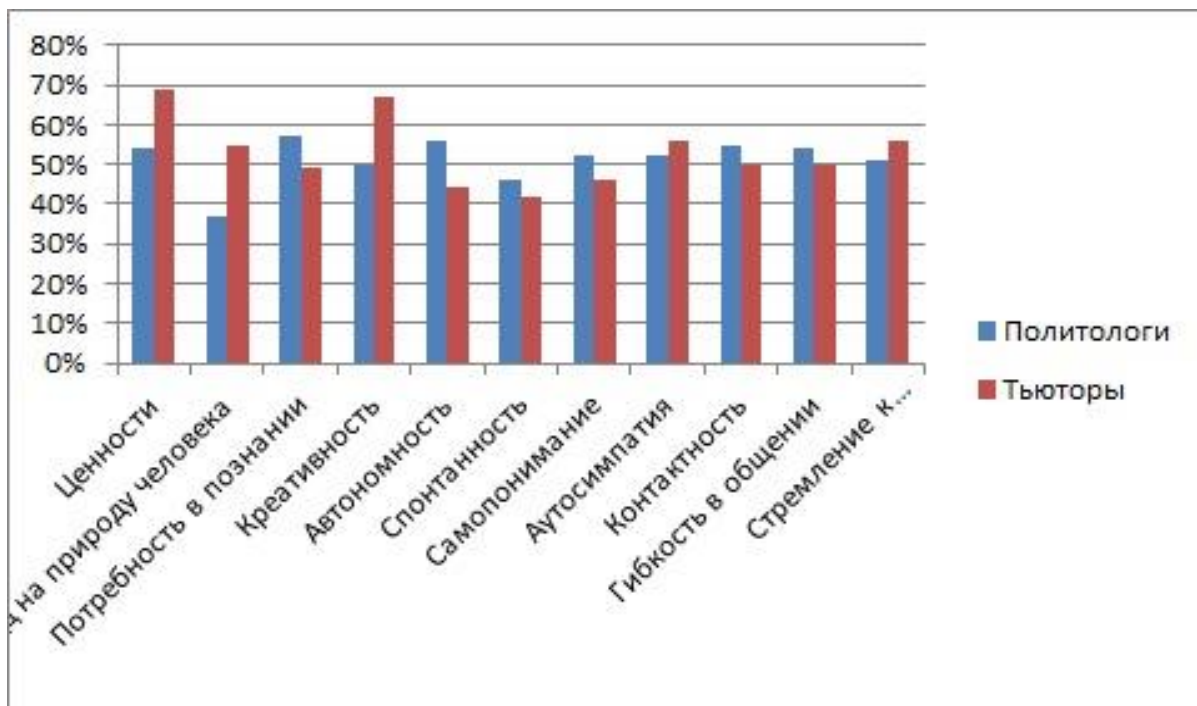


Рисунок 7. Сравнительный анализ значений Самоактуализационного теста (POI) «Тьюторов» и «Политологов»

Проведённое сравнительное исследование позволяет сделать некоторые выводы.

В результате проведённого психометрического исследования было осуществлено знакомство с определённым психодиагностическим инструментарием. Был приобретен опыт психодиагностического исследования малых групп, опыт социально-психологического анализа. Проведённое исследование позволило познакомиться с методом опроса и реализовать его в применении к малым группам. Опрос был проведен в заочной форме, то есть в виде социально-психологической анкеты. Кроме того, проведённое социально-психологическое исследование позволило познакомиться с этапами социально-психологического количественного исследования, а именно: составление словаря переменных, определение единиц исследования и объекта исследования, классификация признаков исследования, формулирование гипотезы, использование методов математической статистики.

В результате проведённого сравнительного анализа самодистанцирования, самотрансценденции, свободы, ответственности, экзистенциальной наполненности и самоактуализации условных групп «Тьюторы» и «Политологи» сложно выявить определенные исследовательские данные. Этот опыт экзистенциальной психометрии можно считать разведывательным планом будущего более глубокого исследования, пилотажным проектом, который впоследствии в случае исследования групп в пределах 100-150 человек, может иметь значимые для науки результаты.

Психометрическое исследование экзистенциальных параметров было проведено в рамках формирующего этапа эксперимента.

В качестве контрольного эксперимента было осуществлено анкетирование студентов магистрантов ДПиО ДВФУ, обучающихся по программе «Тьюторское сопровождение в образовании», участников проекта «Экзистенциальная Лаборатория». Анкетирование было добровольным. Анкетирование было заочным и проводилось с помощью ресурса Google Формы. Ссылка на проведенное анкетирование: https://docs.google.com/forms/d/1eubl9NIULjibI6qY8HvcQ_tkGyeEbjM1aJiHyJxoAqQ/edit

В анкетировании участвовало 11 человек из 13 студентов магистрантов ДПиО ДВФУ, обучающихся по программе «Тьюторское сопровождение в образовании» и являющихся участниками проекта «Экзистенциальная Лаборатория».

Все участники анкетирования ответили на вопрос «Считаете ли вы проекты и курсы, направленные на сопровождение экзистенциальной идентичности и формирование экзистенциальной мотивации, необходимыми в процессе получения образования по специальности «тьютор?» утвердительно.

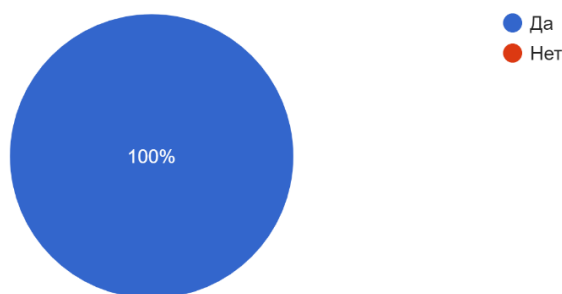


Рисунок 8. Необходимость экзистенциальных навыков

Далее при ответе на вопрос об участии в проекте «Экзистенциальная Лаборатория» некоторые из участников, ранее заявивших о своем участии, написали, что на самом деле в проекте не участвовали.

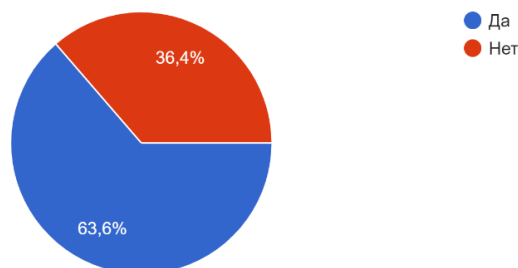


Рисунок 9. Участие в проекте

Можно предположить, что такое незначительное отличие экзистенциальных показателей в условной группе «Тьюторы» от экзистенциальных показателей условной группы «Политологи» имеет причину в том, что большинство заявивших об участии в проекте «Экзистенциальная Лаборатория» студентов магистрантов ДПиО ДВФУ, обучающихся по программе «Тьюторское сопровождение в образовании», либо не участвовали в проекте, либо участвовали в нем мало и фрагментарно.

На вопрос о том, что «Если вы не принимали участие в проекте «Экзистенциальная Лаборатория», то кратко напишите почему», большинство магистрантов в качестве причины неучастия или участия незначительного указали нехватку времени. Среди ответов были: «Отсутствие свободного времени», «Нехватка времени», «Не всегда есть время», «Принимала мало участия, из-за загруженности», «Тотальная нехватка времени – работа в две смены, ребёнок делает первые шаги в учении, учеба. Физически не успеваешь».

Несмотря на недостаток времени, необходимый для участия в проекте «Экзистенциальная Лаборатория», респонденты указали, что знакомились с материалами, регулярно публикующимися по экзистенциальной тематике в рамках проекта, и использовали в своей работе учебные пособия по экзистенциальной психологии, рекомендованные автором проекта. Возможно, некоторые ответы респондентов в данном случае не застрахованы от социальной желательности.

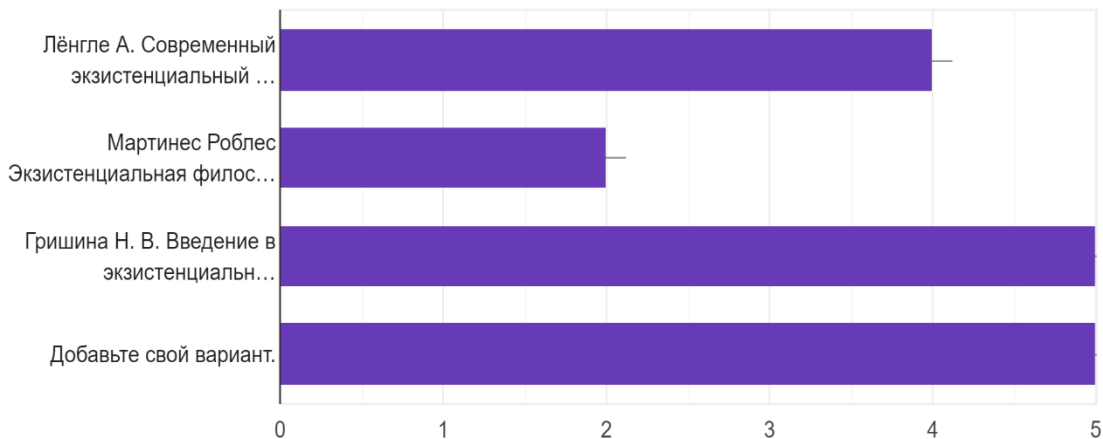


Рисунок 10. Методическое обеспечение проекта

На вопрос «Напишите название трёх научных, научно-популярных или художественных работ, из предоставленных автором проекта, которые вы прочитали в течение курса?» ответы были следующими: Виктор Франкл. «Воля к смыслу», Альфред Лэнгле «Жизнь, наполненная смыслом», Ялом Ирвин «Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти», А. Камю «Миф о Сизифе», Эдит Ева Эгер «Выбор».

Из 9 тем, разработанных автором проекта «Экзистенциальная Лаборатория» наиболее интересными респондентам показались следующие:



Рисунок 11. Тематика проекта

Подобная оценка тематика проекта имеет значения для продолжения проективной деятельности по этому направлению.

Также участники проекта отметили дискуссии, в которых они принимали участие, как online, так и offline.

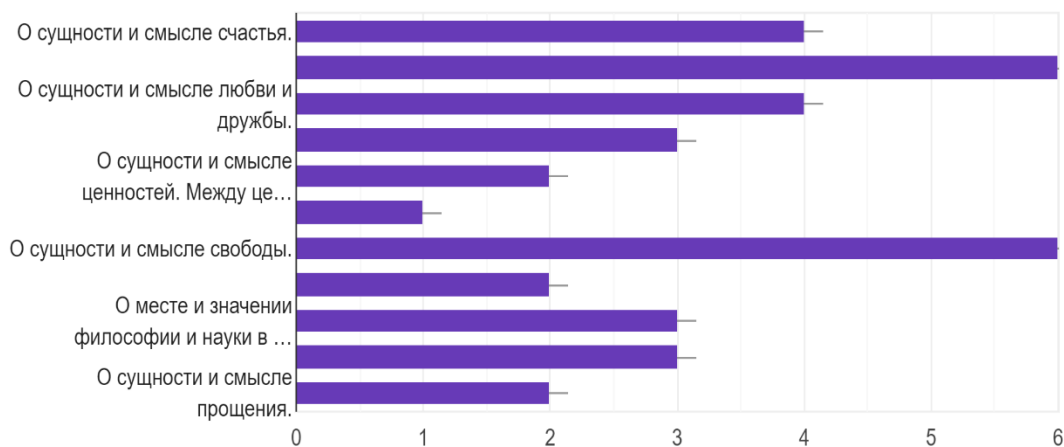


Рисунок 12. Основные дискуссии проекта

Один студент, участвовавший в проекте, прошёл онлайн курс «Логотерапия: представление о человеке» от Московского Института Психоанализа, размещённый на платформе бесплатных онлайн-курсов Stepik.

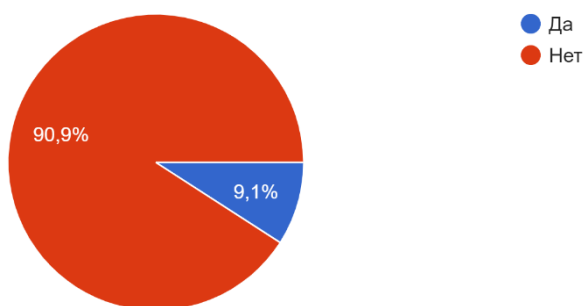


Рисунок 13. Онлайн курс по логотерапии

Также студенты магистранты, участвующие в курсе «Экзистенциальная Лаборатория» отметили своё участие в тренинге, построенном на принципах феноменологической психологии «Моё образование вчера, сегодня, завтра: прояснение неотчётливых переживаний».

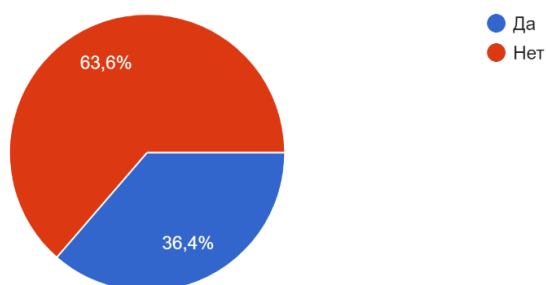


Рисунок 14. Тренинг проекта

Из диагностик, предложенных автором проекта, наиболее интересными студентам показались следующие:



Рисунок 15. Основные диагностики проекта

Подобная оценка диагностик проекта имеет значения для продолжения проективной деятельности по этому направлению.

Свою эффективность, как участников проекта, респонденты оценили следующим образом по 10-ти балльной шкале:

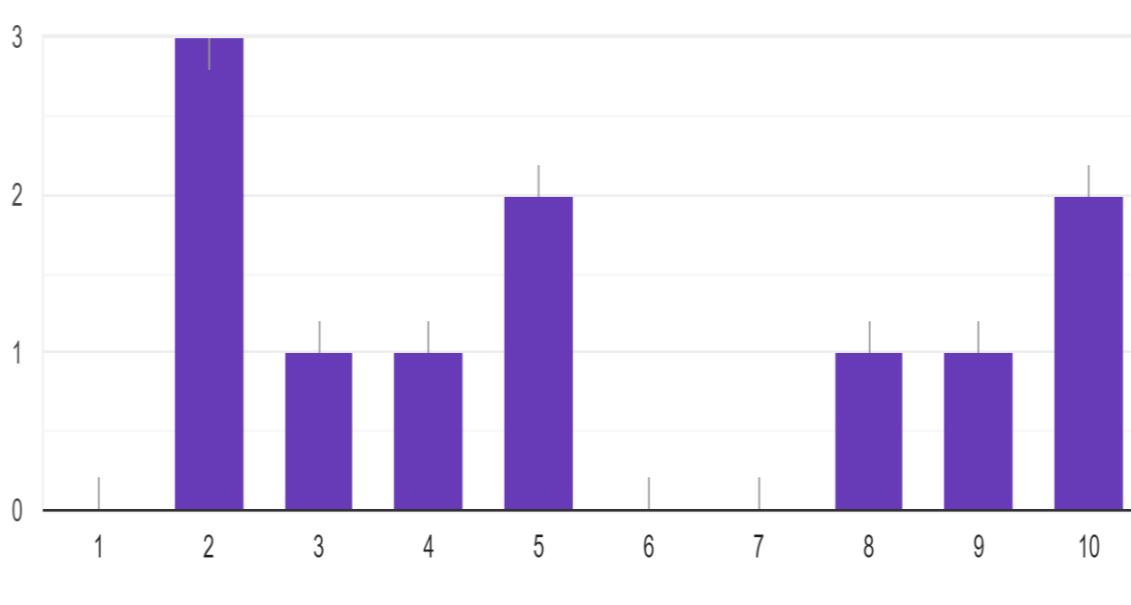


Рисунок 16. Самооценка: эффективность участия в проекте

Как видно из диаграммы, построенной на рисунке 19 только 2-ое из 11-ти, участвовавших в опросе респондентов оценивают свою деятельность максимально (18, 2 % – 10 баллов), 1 (один) человек оценил себя на 9 баллов из 10-ти (9,1% - 9 баллов) и 1(один) – на 8 баллов из 10-ти (9,1% - 8 баллов). Остальные оценивают свою деятельность в промежутке от 2 до 5-ти баллов по 10-ти балльной шкале. Причину такой активности студенты указывают, как нехватку времени. Возможно, при планировании дальнейшего обучения по программе «Тьюторское сопровождение в образовании» стоит расширить качественно и количественно реестр изучаемых дисциплин и включить курс «Экзистенциального анализа» в учебный планы программы.

Эффективность автора проекта респонденты оценили следующим образом по 10-ти балльной шкале:

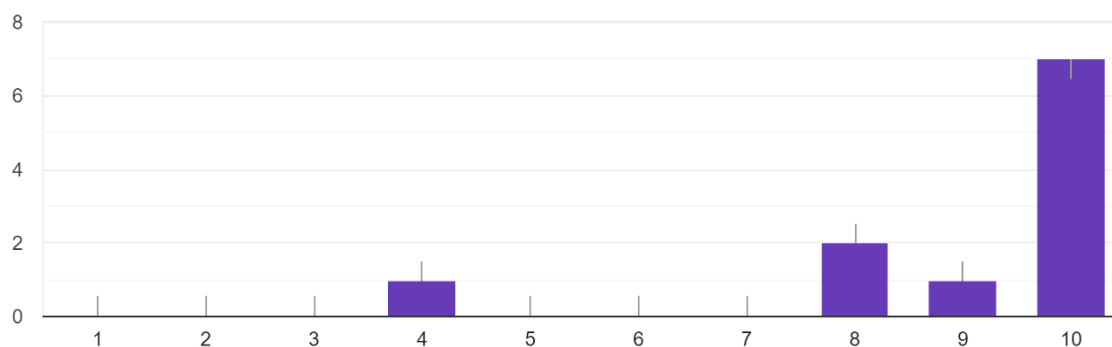


Рисунок 17. Оценка деятельности автора проекта

Заключение

Таким образом, в результате проведенного исследования был выявлен беспрецедентный интерес современных исследователей к феномену идентичности.

В том числе большой интерес исследователей вызывает феномен экзистенциальной идентичности. Интерес исследователей к феномену экзистенциальной идентичности, в том числе связан с сущностной характеристикой данного вида идентичности. Персональная идентичность полимодальна, экзистенциальная идентичность выполняет функцию основы, фундамента в процессе формирования идентичности человека.

Особое значение экзистенциальная идентичность, как компетенция приобретает в работе тьютора, так как по сути своей тьюторская деятельность является экзистенциальным проектированием.

Формы и модусы экзистенциального самоотождествления можно исследовать при помощи различных психодиагностик. Безусловно, лидирующими методами изучения экзистенциальной идентичности, как и в случае других проблем экзистенциальной психологии, являются качественные методы. Впрочем, существует хоть и ограниченный, но уже доказавший свою эффективность, репертуар методов экзистенциальной психометрии. И те и другие методы можно использовать для анализа сформированности экзистенциальной компетентности тех, кто в качестве своей профессии выбрал тьюторскую деятельность.

Используя качественный и количественный инструментарий экзистенциальной аналитики, тем не менее, необходимо помнить, что в полной мере человек никогда не может стать предметом объективного научного познания. Подобное утверждение не означает, что у человека нет фиксированных свойств. Такие свойства у человека есть, но суть человеческого бытия состоит в способности человека развивать и трансформировать эти свойства – вплоть «до неузнаваемости».

1.4. Проектирование уклада жизни студентов психолого-педагогической магистратуры

Актуальность исследования обусловлена масштабными цивилизационными вызовами времени, отражающими сложные и противоречивые процессы изменений всех сторон бытия человека. Образование как система формирования интеллектуального капитала нации и главная сфера воспроизводства специалистов является основным ресурсом для достижения нового качества образования, обеспечивающего динамичное развитие России в современных условиях.

Российской системе образования на рубеже XX и XXI веков характерны серьезные изменения в содержании образования и связаны с организационно – управленческими, экономическими и правовыми преобразованиями в Российском обществе. Реформирование системы высшего образования, возможности выбора

индивидуальной образовательной траектории, современные требования рынка труда нашли отражение в документах «Национальная доктрина образования до 2025 года», Концепции долгосрочного развития России на период до 2020 г.

Процессы трансформации и актуальные проблемы, стоящие перед институтом высшего образования в связи с переходом на двухуровневую модель описаны В.И. Байденко, С.И. Григорьевым. В их трудах определены основные принципы, а также цели и задачи, которые стоят на пути реформирования. Проблемы перехода на балльно-рейтинговую систему оценки знаний студентов описаны в работах В.А. Тарлыкова, А.А. Шехонина. Основные тенденции дальнейшего развития двухуровневой модели образования в России, а также результаты Болонского процесса в целом описывает Г.Н. Мотоя.

В период обучения в вузе молодой человек формируется и как профессионал, и как личность способная эффективно влиться в единое общемировое образовательное пространство. Для того, чтобы иметь конкурентное преимущество на рынке труда, для этого необходима новая четкая модель высшего образования, конвертируемая в разных странах.

Образование как система формирования интеллектуального капитала нации и главная сфера воспроизводства специалистов является основным ресурсом для достижения нового качества образования, обеспечивающего динамичное развитие России в современных условиях. Большое влияние на разработку данного вопроса оказали труды А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн⁶² А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского, обосновавшие идеи развития и проявления личности в активной деятельности. В работах А.Г. Асмолова⁶³ Л.И. Анцыферовой, Л.А. Ахтариевой, Т.А. Бурмистровой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Е.И. Рогова, В.А. Слостенина, И.С. Сергеева, В.А. Сухомлинского, А.И. Щербакова и др. отражен многоплановый и разносторонний характер профессиональной деятельности педагога.

Акцент в профессионально-педагогической подготовке переносится из традиционного обучения на формирование компетентностей. Компетентностный подход, являющийся теоретико-методологической основой модернизации отечественного образования, описывается в трудах ученых: В.И. Байденко⁶⁴, Н.М. Бибики, И.Я. Данилова, А.С. Белкин, Е.В. Григорьева, И.А. Зимняя, А.Г. Кириллов, В.А. Козырев, Дж. Равен, В.В. Сафонова, Д. Хаймс, Н. Хомский, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.

Компетентностный подход обеспечивает условия формирования и развития ключевых профессиональных компетенций по различным направлениям

⁶² Рубинштейн С.Г. Человек и мир / Онлайн Библиотека <http://www.koob.ru>, психологический сайт <http://www.myword.ru>

⁶³ Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.

⁶⁴ Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

образовательной подготовки, создает эффективное образовательное пространство для непрерывного профессионально-личностного саморазвития будущих педагогов.

Педагогическая магистратура приобретает все большую самостоятельность в разработке программ подготовки магистров, в отборе и построении содержания на уровне модулей, дисциплин, учебного материала. Современной магистратуре по силам выпускать не просто педагога, а педагога-исследователя, эффективно осуществляющего передачу знаний и опыта. При этом, способного работать по новым программам и технологиям, в условиях свободы выбора информации и вариантов решения сложных педагогических задач, специалиста, способного самостоятельно и систематически учиться в условиях перманентных изменений.

Вместе с тем анализ философской, психолого-педагогической литературы, практики подготовки студентов по специальности выявил ряд противоречий, позволил нам сформулировать проблему исследования, которая определяется недостаточностью содержания профессиональной подготовки по существующим стандартам.

Противоречия. Изучение состояния вопроса профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза позволило выявить ряд противоречий:

- между современными социокультурными изменениями, системным реформированием образования в России, наличием ресурса сопровождения соответствующих изменений в подготовке магистров образования и недостаточным теоретическим осмыслением вопросов профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза;

- между необходимостью осуществлять подготовку магистров образования в соответствии с современными требованиями общества и недостаточным осмыслением того, какие изменения в содержании профессиональной подготовки будут способствовать удовлетворению этих требований;

- между необходимостью построения содержания профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза с учетом изменяющихся требований общества и отсутствием соответствующего инструментария его построения.

Проблема исследования заключается в следующем: каково содержание человекообразного уклада жизни студентов магистратуры (мотив, предметы, ценности, процесс достижения цели), детерминирующее успешный жизненный путь человека и имеющее связь с ценностными ориентациями индивида и мировоззрением.

Цель: анализ модели уклада жизни студентов психолого-педагогической магистратуры ДВФУ.

Материалы научного исследования. работы К.А. Абульхановой-Славской, Ш.А. Амонашвили, В.И. Байденко, В. Франкла, статьи, монографии Л.А. Степашко, М.Н. Невзорова, М.А. Невзоровой; воспоминания о Л.А.Степашко: фильм, интервью, статьи и монографии по наследию Л.А. Степашко.

Для достижения цели использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: логико-теоретический и сравнительный анализ философской и

психолого-педагогической литературы, синтез, обобщение, педагогическое моделирование, диагностика, наблюдение, тестирование, педагогический эксперимент, беседа, опрос, анкетирование, выявление количественных зависимостей между явлениями, ранжирование.

Экспериментальная база исследования: психолого-педагогическая магистратура Департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета.

Всего в опытно-экспериментальной работе приняли участие 46 человек: 39 студентов и 7 преподавателей.

Основные этапы исследования

Первый этап (сентябрь 2017 – февраль 2018 гг.) – *поисково-аналитический*. Выявление противоречий, накопление эмпирических данных, анализ литературных источников. В данном контексте были изучены работы Е.Н. Перевощикова⁶⁵, А.С. Роботовой⁶⁶, К.В. Титовой⁶⁷, Н.А.Черноскутовой⁶⁸, Н.А. Шепиловой⁶⁹.

Второй этап (март 2018 – февраль 2019 гг.) – *экспериментальный*.

– Разработка модели процесса развития исследовательской компетентности студента педагогической магистратуры.

– Анализ условий для развития профессионального педагогического мировоззрения, гуманистических общечеловеческих, личностных и профессиональных ценностей студентов, где утверждена ориентация на образование для развития индивида в культурную личность на основании единого критерия «человекоразмерность».

Третий этап (март 2019 – апрель 2019 гг.) – *заключительный*. Систематизация и обобщение результатов эксперимента, оформление результатов исследования.

Теоретические основы педагогической магистратуры профессоров Л.А. Степашко, М.Н. и М.А. Невзоровых

Говоря об авторской магистратуре, где проектируется жизнь участников образования, в процессе обучения в магистратуре становится более зримым проект будущего через содержание «уклада жизни».

⁶⁵Перевощикова Е. Н. Инновационный подход к разработке магистерской программы по педагогическому образованию // Высшее образование в России. – 2017. – № 6. – С. 44-50.

⁶⁶Роботова А.С. Проблемы и трудности обучения магистров: взгляд профессора педагогического университета // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – № 2 (18). – С. 37-51. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29459130_49288155.pdf (дата обращения: 10.02.2019).

⁶⁷Титова К.В. Российская магистратура в рамках Болонского процесса / К.В. Титова, С.В. Хашаева // Научный альманах. – 2017. – № 4 – 2 (30). – С. 196-200.

⁶⁸Черноскутова Н. А. Формирование и развитие индивидуальной творческой активности студентов магистратуры (статья) // Наука сегодня: вызовы и решения [Текст]: материалы международной научно-практической конференции, г. Вологда, 31 января 2018 г.: в 2 частях. Часть 2. Вологда: ООО «Маркер», 2018. – с. 114 – 117.

⁶⁹Шепилова Н.А. Аксиологический подход в подготовке студентов магистратуры педагогического образования в вузе // Концепт : науч. – методич. электрон. журнал. – 2016. – Т 15. – С. 556-560.

М.Н. Невзоров считает, что выявить наличие Уклада жизни возможно только средствами гуманитарной экспертизы, как правило, феноменологическими методами. «Это – форма бытия субъектов педагогического процесса, отражается в образе жизни субъекта образования»⁷⁰ (рисунок 1).

При формировании уклада жизни студентов магистратуры Л.А. Степашко как ученица М.А. Данилова считает, что «дидактика как теория образования и обучения студентов должна являться общей основой для методик»⁷¹.

Л.А. Степашко (2008) соотносит термин «человекоразмерность» с осуществлением человеческой деятельности соразмерно природному потенциалу человека, в образовании – с ориентацией на баланс интересов индивида как субъекта образования и интересов потребностей общества, его социальных и культурных институтов. «Человекоразмерность» баланса сил в системе образования обуславливается признанием индивидуально-личностного начала. В аспекте «человекоразмерности» образования онтологически есть институт становления человека.

Тема исследования «Проектирование уклада жизни студентов педагогической магистратуры» на принципах человекоразмерности. Дальнейшее исследование предполагает разведение понятий «образ жизни» и «уклад жизни».

Образ жизни (лат. *modus vivendi*) – типичные для конкретно-исторических социально-экономических отношений способ и формы индивидуальной и коллективной жизнедеятельности человека, характеризующие особенности его поведения, общения, склада мышления. Образ жизни – это устоявшаяся форма бытия человека в мире, находящая своё выражение в его деятельности, интересах, убеждениях.

Основными параметрами образа жизни являются труд учёба, быт, общественно – политическая и культурная деятельность людей, а также различные поведенческие привычки и проявления.

В образе жизни выделяется четыре категории: «экономическую – «уровень жизни», социологическую – «качество жизни», «социально-психологическую» – «стиль жизни» и «социально-экономическую» – «уклад жизни».

Уклад жизни – образ жизни людей, который определяется: характером собственности на средства производства политическими, экономическими, социальными отношениями, ведущей идеологией и т. д.

Говоря об укладе жизни студентов необходимо понимать, что образ жизни утверждается в качестве педагогической категории, это конструкция жизнедеятельности субъектов педагогического процесса. Конструкция образа жизни включает в себя преобразовательную, познавательную, ценностно-

⁷⁰Невзоров М.Н. Человекоразмерность как стратегия будущего дополнительного образования // Педагогика и психология: теория и практика. 2 (7) 2017.

⁷¹Степашко Л. А. Философия образования: онтологические, антропологические основания. Учебное пособие. – Владивосток : Изд-во Дальневост. Ун-та, 2008. – 248 с.

ориентационную, коммуникативную деятельность, сливаясь воедино в художественном творчестве представляют подсистемы некоего системного целого. Конструирование «образа жизни» выводит на архитектуру педагогического процесса, состоящую из сложных многомерных связей организуемой жизнедеятельности сообщества взрослых и детей: стимулирующая и развивающая *педагогизированная среда, образовательное пространство*.

Авторская педагогическая магистратура как педагогическая практика в контексте уклада жизни студентов

Любой институт становления человека в своем развитии формирует свой уклад жизни. Эта категория включает в себя исторические традиции и национальные привычки населения, являющиеся характерными для каждого представителя выбранной группы людей и представляющие глубинные психические образования по сравнению с личным стилем жизни или индивидуальными предпочтениями человека.

В психолого-педагогической магистратуре ШИГН на уклад жизни влияет сформированный педагогический коллектив, и профессор М.Н. Невзоров является ее содержательным руководителем. Как лидер современной магистратуры реализовал свой замысел – проектирование «уклада жизни» в образовательной среде на принципах человекоразмерности. Эту главную свою миссию в образовании понял еще на заре педагогической деятельности (рисунок 1).



Рисунок 1. Схема уклада жизни студента психолого-педагогической магистратуры

Авторская педагогическая магистратура является частью научной школы Л.А. Степашко, М.Н. Невзорова и М.А. Невзоровой. В основе содержания педагогического процесса в магистратуре легли идеи саморазвития как самотворения, «будущетворения». М.А. Невзорова – дочь и ученица Степашко Л.А., говоря о главных целях и задачах магистратуры на занятиях и консультациях, делится своими размышлениями (курсив).

Введение в учебный план дисциплин, способствующих развитию ценностно-смысловой компетентности педагога. Вся деятельность магистрантов будет направлена на поиски смыслов своей жизни, ориентацию учеников на поиски экзистенциальных смыслов бытия.

С нашей точки зрения, рефлексивная компетентность будет активно развиваться, если установка на ее развитие будет ведущей при организации самостоятельной деятельности слушателей. Этому способствует такая организация образовательного процесса в магистратуре, которая пронизана непрерывным научно-методологическим практикумом, позволяющим профессионально идентифицироваться в меняющемся профессиональном поле.

Нарратив об авторской педагогической магистратуре был бы неполным без авторских идей-размышлений профессора М.Н. Невзорова (таблица 1).

Таблица 1

Основные концептуальные идеи М.Н.Невзорова

Основные концепции Невзорова М.Н.	– Жизнь ребенка в среде избыточной, рефлексивной (т.е. развивающей) – главное радостной (продуктивной и коммуникативной), мы сегодня назовем это «педагогической практикой» (целостной и системной, процессуальной: «со – бытийной общностью», укладом жизни, <i>гуманитарной системой в образовании со своим поэзисом</i>
	– Среда опосредована педагогически (поддержка и сопровождение) осмысленной Деятельностью детей и взрослых и резонансными Отношениями. Формула $At=C(D+O)$, где главный знак «t» – динамика, время физическое /социальное.
	Что мы понимаем под проектом? Что значит Концепция школы и ее реализация? Ситуация: школа и будущее.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Как школа «видит» будущее цивилизации, России, 2. Территории, своего района? (базовые тенденции). 3. Образ школы будущего: конкретные параметры. 4. Точки роста и барьеры (дефициты) движения школы в будущее. 5. Точки роста в аспекте введения. 6. Барьеры (дефициты) школы. 7. Динамика субъектов школы в аспекте будущего (РАДОДАР). 8. Образ выпускника школы – конкретные параметры (компетенции?) по годам пребывания в школе. 9. Образ учителя школы – мировоззрение, педагогическое сознание, педагогическое мышление, процесс, проект учительской деятельности. 10. Основными трендами образовательной сферы на двадцатилетнем горизонте станут: <ul style="list-style-type: none"> – всевозрастное образование; – распространение ценностей сетевой культуры; – прагматизация образования; – автоматизация рутинных интеллектуальных операций; – развитие индустрии улучшения когнитивных способностей; – борьба за таланты; – рост лидерства Азии; – рост значимости глобальных человеческих ценностей; – внимания к природе и бережного обращения с ресурсами.

Основные концепции Невзорова М.Н.	<p>Педагогическая практика представляется как реализация «педагогической формулы» $At=C (D+O)$.</p> <p>– Чтобы обеспечить реализацию модели, т.е. пробудить, сформировать, взрастить новообразования образа выпускника (At), надлежит организовать систему Co – бытий.</p> <p>– Встреч в социальном (человеческом времени) – моделирование.</p> <p>А условиями реализации данной модели будут три условия: Среда – Деятельность – Отношения.</p> <p>Они подробно описываются не теоретически, а конструктивно- практически: не что делать, а как делать?</p> <p>Сборка «уклада жизни» детей и взрослых в учебном году, педагогическая нормология – как педагогическое организационное администрирование (целедостижение).</p>
--------------------------------------	--

Сегодняшние требования к обучению в магистратуре усложняются, и удовлетворить потребности студентов-магистрантов может только авторская магистратура. Поступая в педагогическую магистратуру ДВФУ, студент становится создателем собственного уклада жизни. Ниже предлагается Проект уклада жизни студентов педагогической магистратуры ШИГН ДВФУ (таблица 2).

Таблица 2

Проектирование уклада жизни студентов педагогической магистратуры

1. Проектирование уклада жизни студентов педагогической магистратуры. Содержание образовательной среды			
Главная миссия – обретение опыта человекообразного образования			
Содержание образовательной среды	Организационно-деятельностные мероприятия	Проектирование	Общеобразовательные мероприятия
	1. Организационно-деятельностная игра (ОДИ) – погружение в открытую, вариативную, избыточную, неструктурированную, провокативную образовательную среду: групповые занятия с преподавателями кафедры и с бывшими выпускниками (тренинги, круглые столы) 2. Творческие рефлексивные занятия с преподавателями магистратуры 3. Встречи с учеными по программе «Визитинг» – Ковалевой Т.М., Белозерцовым Е.П., Лобоком А.М, Поповым А.А.	1. «Преодоление трудностей в обучении студентов магистрантов средствами театральной педагогики». 2. Создание Проекта ЗС: – Создание стенда для первокурсников с методическими рекомендациями по преодолению трудностей; – Создание сайта «Преодоление конфликтов в образовательной среде» – Сценарий – видео» «Трудности Галины в магистратуре»	1. Ежегодные научно-практические конференции по человекообразности. 2. Публикация статей, эссе в сборниках, журналах РИНЦ, ВАК, на сайтах МТА и журнала «Молодой Ученый».
	2. Научно – исследовательская работа		
	Руководители НИС Кравцов В.В., Лавриненко Т.Д. Все преподаватели – наставники	1. Теоретико-методологические основы педагогики и образования. 2. Написание Введения. 3. Написание текста диссертации: • 1 глава, • 2 глава. • Заключение. • Автореферат.	
Ученые выделяют следующие признаки научно-исследовательской работы и определяют ее «как: – самостоятельный поиск и создание какого-то нового продукта – деятельность, ориентированная на решение учебных проблем – деятельность, связанная с открытием нового знания – деятельность, направленная на решение творческих задач и заданий – деятельность, вызванная познавательными мотивами – систему воспитания творческой личности».			
ПРИМЕРНЫЕ ЗАНЯТИЯ В 4-м СЕМЕСТРЕ			
1. Иностранный язык в профессиональной сфере. 2. Теоретико-методологические основы педагогики и образования. 3. Управление гуманитарными системами в образовании. 4. Педагогическое проектирование и образовательные проекты. 5. Теоретико-методологические основы педагогики и образования. 6. Управление гуманитарными системами в образовании 7. Исторические истоки и теоретические основы тьюторства			

8. Комплексная диагностика в педагогических исследованиях
9. Humanistic ideology of modernization of education (Гуманистическая идеология модернизации образования)
10. Технологии открытого образования
11. Практикум «Психологические проблемы деятельности педагога»
12. Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, в том числе психолого-педагогическая помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации)
13. Psycho-pedagogical Workshop «Basic professional competence of a modern teacher» (Психолого-педагогический практикум «Базовые профессиональные компетенции современного педагога»).
14. Научно-исследовательский семинар «Актуальные проблемы современного отечественного и зарубежного образования».
3. ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:
1. Посвящение в студенты;
2. Участие в со-бытиях:
3. Научно-практические конференции по человекообразному образованию.
4. Студенческие научно-практические конференции.
5. Итоговый спектакль «Освобождение» театра магистерских миниатюр «Экзистенциал».
6. Публикация заметок на сайте МТА, статей в журналах, докладов в сборниках материалов конференций.

В работе М.Н. Невзорова «Человекообразность как стратегия будущего дополнительного образования» намечен педагогический поиск, где в центре должен быть Человек будущего как индивидуальность. Человекообразное образование должно базироваться на двух постулатах:

– динамика от человека социального (личности) к человеку культуры (индивидуальности),

– мир переживаний и страданий в процессе «выстраивания себя в себе» как Путь к индивидуальности⁷².

Поствузовскую деятельность выпускников М.Н. Невзоров видит в ответах «на вызовы из будущего, где предстоит конкуренция между индивидами, которая возможна благодаря способности выстраивать рефлексивное отношение к собственным наличным качествам и ресурсам и потребности создавать проект собственного настоящего и будущего, рождение ими самими новой нормы своей жизни»⁷³.

Ярким и удачным примером успешного проекта собственного уклада жизни студентов магистратуры является итоговый продукт проекта: «Трудности обучения в магистратуре и их решение средствами театральной педагогики».

Этот проект представляет собой набор взаимосвязанных компонентов, взаимодействие которых обеспечивает развитие навыков подготовки студентов. В результате работы в составе проектной группы, «Я» помогаю другим через изменения в собственном мышлении, через трансформацию себя, через преодоление трудностей в создании образа себя и своего места в будущем. Это облегчает задачу магистранту

⁷²Невзоров М.Н. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое человековедЕние. Часть вторая: Педагогическое ЧеловековЕдение. Монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов, педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов-мотиваторов, руководителей авторских школ. Издательство ДВФУ, Владивосток – Уссурийск. 2017. – 240 с.

⁷³Невзоров М.Н., Невзорова М.А. «Педагогическое сознание, мышление, процесс, проекты» – фундамент преобразования муниципальной школы. Пособие для руководителей общеобразовательных школ. Издательство ДВФУ, Владивосток – Уссурийск. – 2015.

в самоопределении, в построении собственного образовательного педагогического проекта.

В таблице 3 представлены основные продукты проекта и применяемые дидактические принципы их создания.

Таблица 3

Проектные продукты

№	Продукт	Применяемые принципы
№1 – Сайт	В основу создания сайта задействованы Электронный образовательный ресурс «Трудности обучения в магистратуре и их разрешение средствами театральной педагогики» https://sites.google.com/site/confobr2017/home/palitra-trudnostej	Информативность: передача необходимой и дополнительной информации для обучения
		Наглядность: использование возможностей современного компьютера в представлении информационного материала
№1 – Сценарий и видео	В постановочном проекте над сценарием – видео «Театр трудностей.wmv» была задействована вся проектная группа, были распределены роли: (продюсера Кравцов В.В.), сценариста (Гуремина Н.В.), режиссера постановщика (Горячева Е.В.), художника по костюмам (Кузнецова Д.), оператора (Лебедева Е.А.) актеры – (Третьяк Г.Е., Гуремина Н.В.), с размещением в Googl. Электронный ресурс https://yadi.sk/mail?hash=KQV06rYzampMTjZYd2fxsq0ITqh7E8PtFEUZYaAmbOM%3D ;	Виртуальность: возможность демонстрации смоделированных процессов или событий, которые не всегда могут быть представлены реально
		Интерактивность: возможность реализации принципа индивидуализации обучения и обязательной деятельности обучающегося
		Массовость: предоставление возможности педагогу проведения обучения и контроля для неограниченного количества обучающихся в соответствии с личностно-ориентированной моделью
№3 – Стенд	Работа над визуализированным экспериментом, где аккумулировался весь опыт работы над трудностями – стенд с рекомендациями для первокурсников «Трудности обучения в магистратуре и их разрешение средствами театральной педагогики»	Достоверность: Возможность подготовки учебного материала для неограниченной по численности аудитории

– В практико-ориентированную деятельность студенты магистратуры вовлекаются с первых занятий. Проектировочные процедуры, используемые на занятиях ОДИ (организационно-деятельностная игра), определяют содержание конкретных педагогических мер посредством имитационного моделирования, метода микропреподавания, тренинга педагогических умений.

– Смыслоактуализирующие процедуры актуализируют личностный смысл происходящего действия, мотивацию и профессиональную ответственность через беседы, дискуссии, деловые и ролевые игры, самоанализ.

– Исследовательско-проектировочные процедуры реализуются через мини-исследование в рамках конкретной практической задачи.

Творческое лицо магистратуры. руководитель театра «Экзистенциал»
<https://www.sites.google.com/site/magistraturanevzorovmn/dla-vas->

magistranty/magisterskij д.п.н., профессор М.Н. Невзоров, художественный руководитель к.п.н. Е.Ф. Зачиняева, технический монтаж сцены – Александр Жигжитов (из группы магистерской программы «Воспитательные практики»). Актеры, сценаристы – студенты групп воспитателей и тьюторов. Итоговый спектакль «Освобождение» стал культурным событием в образовательной среде города Владивостока.

Благодаря созданию уникальной, вариативной, избыточной образовательной среды в авторской магистратуре по итогам 3-го семестра в группе по направлению Психолого-педагогическое образование, образовательная программа «Тьюторское сопровождение в образовании» (руководитель программы Т.И. Боровкова) определились 5 победителей стипендиального конкурса Оксфордского университета. Фотография вручения наград победителям стипендиального конкурса в Приложение 2.

Проектирование уклада жизни студентов педагогической магистратуры

Сборка элементов «уклада жизни» студентов магистрантов скрупулезно производится преподавателями психолого-педагогической магистратуры с первых дней обучения. Это подтверждает ретроспективный взгляд на осенний семестр 2017-2018 учебного года, когда со студентами первокурсниками проводились организационно-деятельностные игры (ОДИ), занятия, где участниками были и преподаватели, и студенты, что дало почувствовать командный дух, объединить всех.

Первые незабываемые встречи с профессором Михаилом Николаевичем Невзоровым на занятиях по проектной деятельности: артистизм, широта души, великодушные мэтра покоряли студентов. Дружный преподавательский коллектив, захватывающий учебный процесс...

Важное место в учебном плане занимают дисциплины, способствующие развитию ценностно-смысловой компетентности магистранта. Для этой цели был создан театр магистрантов «Экзистенциал», позволяющий раскрыть и познать себя и Другого средствами искусства через взаимодействие. Каждый спектакль театра «Экзистенциал» является для студентов важным образовательным событием, источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий себя «нового». Происходит переосмысление своего самоопределения, приобщение студента к духовным ценностям, развитие эмоциональной сферы, закрепление материала через проживание и погружение в театральное действие.

На основании пройденного курса, полученных знаний, выработанных позиций разработана модель выпускника педагогической магистратуры, которая показывает те способности и умения, которыми он овладел за период обучения (Приложение 3).

Добиться студентам эффективных результатов деятельности трудно без тьюторской поддержки педагогического коллектива. Важный смысл результата тьюторской поддержки в магистратуре заключен в словах о «Школе жизни» Ш.А.Амонашвили: «это пространство, насыщенное процессом образования: Он также

прозрачен, как воздух, но также необходим для ее жильцов, устремленных к развитию, взрослению и свободе, как воздух»⁷⁴. Роль тьютора неопределима в «создании образовательной среды, которая поможет студентам находиться в зоне ближайшего развития при субъектной позиции сопровождаемого и сопровождающего»⁷⁵.

Тьюторскую поддержку кафедры ощущает каждый магистрант не только в образовательном пространстве, но и в процессе жизни при его самоопределении и самореализации. Тьюторское сопровождение включает в себя схемы тьюторского действия, которые являются инструментами тьюторского действия (рисунок 2).

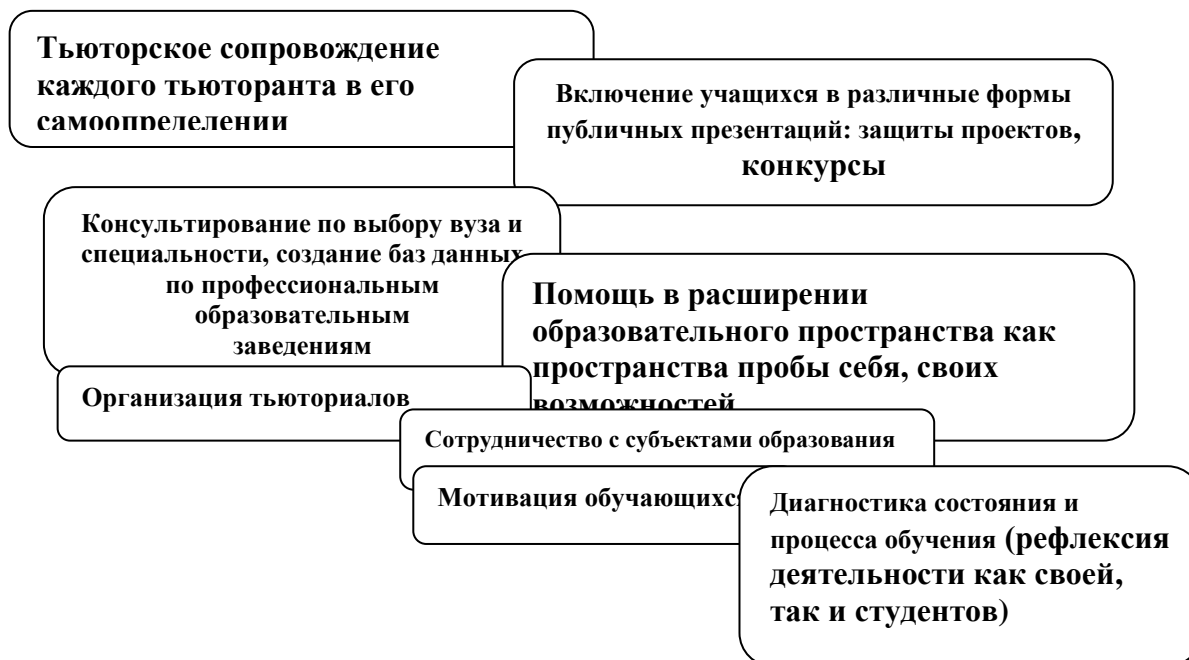


Рисунок 2. Тьюторское сопровождение студентов магистратуры

Результаты исследования

Главный вопрос исследования заключался в следующем: каково содержание человекообразного уклада жизни студентов магистратуры (мотив, предметы, ценности, процесс достижения цели, детерминирующее успешный путь после окончания магистратуры). В связи с этим педагогическому коллективу магистратуры важен непрекращающийся активный поиск новых резервов в развитии потенциала студента как ведущего субъекта образовательного процесса.

Не менее важным является создание или разработка модели уклада жизни студентов психолого-педагогической магистратуры ДВФУ в соответствии со стратегиями, как студента, так и магистратуры, цель которой определяется стратегией жизни и состоит в способах изменения, преобразования условий, ситуаций

⁷⁴Амонашвили Ш.А Школа жизни // Вестник Института образования человека – 2011. – №2.

⁷⁵Боровкова Т.И. Технология тьюторского сопровождения как практика индивидуализации. // Историческая и социально – образовательная мысль. 2012. № 4 (14). – С. 81-83.

в соответствии с ценностями личности, в отстаивании главного ценной уступок в частном, в преодолении своей боязни потерь и в нахождении самого себя⁷⁶.

Т.М. Ковалева, размышляя о критериях человекообразности в образовании человека, считает, что эти критерии задают новые требования к его обучению, которое должно быть представлено не только как педагогически адаптированный социальный опыт, но прежде всего как собственный индивидуальный опыт «пробы построения себя нового». Реализация этих требований антропологического подхода в содержании и организации современного процесса обучения и является указанием на необходимость сущностных изменений в организации современного предметного обучения»⁷⁷.

В рамках данного осмысления возникает вопрос соответствия концепции человекообразности процессу жизнедеятельности в психолого-педагогической магистратуре, и если есть такое соответствие, то можно ли выделить подтверждающие такое соответствие особенные моменты по итогам студенческой жизни в магистратуре?

Поэтому очень важно было по итогам обучения услышать мнение преподавателей, по миссии магистратуры. С этой целью было проведено интервьюирование преподавателей.

Анализ ответов на вопросы, показал, что все интервьюеры согласны с 1-м утверждением: **1. «Педагогом ты можешь быть до тех пор, пока учишься сам», – сказал великий педагог Адольф Дистервег. Вы согласны с этим изречением?**

На другие вопросы ответили менее развернуто, но все едины во мнении, что магистратура должна быть человекообразной (Таблица 4)

Таблица 4

Результаты интервьюирования преподавателей психолого-педагогической кафедры по итогам обучения в магистратуры

Вопрос 1. 1. «Педагогом ты можешь быть до тех пор, пока учишься сам», – сказал великий педагог Адольф Дистервег. Вы согласны с этим изречением?
1. Кравцов В.В. доцент магистратуры, докторант: <i>«Только считаю, что важен не процесс– «учишься», а результат – «развиваешься», «растешь над собой прежним». Более того, ты живешь, пока развиваешься. Остановка в развитии – и начинаются энтропийные процессы, завершающиеся духовной смертью».</i> 2. Боровкова Т.И. – доцент магистратуры <i>Да, согласна. Всегда помню, что педагогу нужно учиться больше, чем учить.</i>
Вопрос 2. 2. Есть ли у Вас свои секреты профессионального мастерства? Какой педагогический приём вас никогда не подводил?
1. Доцент Лавриненко Т.Д.: <i>Улыбка!</i> 2. Профессор Невзоров М.Н.: <i>«Мой метод – провокация, т.е. побуждение студента к экзистенциальной и профессиональной рефлексии, очень болезненный для студента, и очень душевно-духовно, затратный для преподавателя, т.е. для меня, но в итоге ПРОДУКТИВНЫЙ метод».</i> 3. Боровкова Т.И., доцент: <i>Приемы по организации совместной творческой деятельности на основе выбора каждым студентом своего «дела», своего маршрута и рефлексии в конце работы.</i>

⁷⁶Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни // Издательство «Мысль», 1991 – 158 с.

⁷⁷Ковалева Т.М. Человекообразность как возможный критерий образовательной практики // Человекообразное образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-Тихоокеанского региона : сб. материалов всерос. науч. – практ. конф. с междунар. участием [Научное электронное издание]. – 2016. – С. 9-12.

<p>4. Доцент Сазонова А.Н.: «Секретов нет, но есть такое умение как готовность и способность к взаимодействию с разными субъектами образования, признание ценности каждого человека. Универсального приема нет, есть знание комплекса приемов и методов, которые используются в зависимости от образовательной ситуации».</p>
<p>Кравцов В.В. доцент магистратуры, докторант: <i>Особых приемов нет. Наверное, важнее принципы, на которых ты строишь свою деятельность. Считаю, что важно быть искренним и честным с учащимися. В последний год добавил еще для себя принцип, который можно сформулировать как вопрос себе «Зачем то, что ты делаешь, нужно учащимся?». Ответ нужен тоже искренний.</i></p>
<p>Вопрос 3. 3. Результат работы виден лишь спустя годы. Поддерживаете ли Вы отношения со своими бывшими студентами? Кто из Ваших студентов Вам запомнился? Почему?</p>
<p>1. Профессор Невзоров М.Н.: «Катарсис» я испытал от выступления Дмитрия по окончании курса «Педагогического человековедения» (2018). Будучи «успешным человеком» в 50 лет, он признается, что он – «массовый человек», жил по законам социума («как все», чтобы было все как у людей), но о своем предназначении в жизни не задумывался, и он, наконец-то понял (открыл) свое предназначение – быть ПЕДАГОГОМ... Я, как преподаватель, пронзительно ощутил «боль Человеческую» и в то же время «радость открытия себя в себе». Глубокое мужское и человеческое уважение у меня к этому Человеку».</p> <p>2. Доцент Боровкова Т.И.: Продолжаю общаться с выпускниками, членами Межрегиональной тьюторской ассоциации, которые разделяют взгляды на тьюторство, реализуют себя в тьюторской деятельности. Это Оксана Васильевна Степкова, Софья Охотина, Мария Немцова, Евгения Буланцева и др.</p> <p>3. Кравцов В.В. доцент магистратуры, докторант: <i>Поддерживаю общение деловое и личностное с выпускниками. Первый выпуск магистратуры запомнился полностью, потому что много было значимых событий, мы вместе строили магистерскую программу. И в каждом выпуске есть несколько выпускников, с которыми поддерживаются теплые отношения.</i></p>
<p>Вопрос 4. 4. Ваше мнение: какой должна быть современная магистратура? Ее специфика уклада жизни, какие формы обучения должны применяться в большей мере, чего в магистратуре должно быть больше: теории или практики?</p>
<p>Ответы. 1. Доцент Сазонова А.Н.: «Она должна принципиально отличаться от других ступеней обучения. Ответ см. ниже (у Е.А. Каменевой).</p> <p>2. Кравцов В.В. доцент магистратуры, докторант: <i>«На мой взгляд, вначале должна идти практика, а потом на ней выстраиваться теория. Магистратура должна быть проектной, но на хорошем теоретическом базисе. Формы обучения могут быть разные и определяться содержанием, а вот содержание нужно проектировать, исходя из понимания происходящих изменений в образовании, в обществе, в мире.</i></p> <p>Доцент Боровкова Т.И.: «Существование человека один на один с миром, без каких-либо гарантий, которые были бы внешни человеку и человеческому сознанию, некоторое открытое пространство, в котором прочерчивается только путь, твой путь, который ты должен проделать сам. Кстати, это определение совпадает и с определением просвещения... Просвещение, говоря словами Канта, это взрослое состояние человечества, когда люди способны думать своим умом и поступать, не нуждаясь для этого во внешних авторитетах и не будучи водимыми на помочах».</p> <p>*Мамардашвили М. К. Мысль в культуре // Философские науки. 1989. № 11. С. 75-81. Записано 06.06.2019 г.</p>
<p>Онлайн-интервью с д.э.н., профессором, проректором по магистратуре и аспирантуре Финансового университета при Правительстве РФ Екатериной Анатольевной Каменевой http://www.consultant.ru/edu/news/interview/v_pomosh_studentu/magistratura/kameneva/ – Е.А. Каменева: <i>Фундаментальная подготовка, безусловно, очень важна и в магистратуре. Однако магистратура должна быть более практико-ориентированной. Преподаватели-практики, мастер-классы профессионалов, командная работа, развитие критического и системного мышления, научный поиск – вот основные характеристики современной магистратуры.</i> Что вы можете добавить к этим словам? Ответ Кравцова В.В. доцента магистратуры, докторанта: <i>Мне кажется, перечисление качеств необходимых преподавателю, не конструктивно они быстро устаревают и добавляются новые. Например, сейчас говорят про нелинейное мышление. Думается, необходимы более обобщенные характеристики, которыми могут быть педагогическое сознание и мышление.</i> Записано 10 июня 2019.</p>

Интервью со старостой магистерской группы «Тьюторское сопровождение в образовании» Нонной Гуреминной, кандидатом географических наук:

Я: Нонна, ты была старостой нашей группы на протяжении 2-х лет – с 2017 по 2019 год. Ответь, пожалуйста на вопрос: «Какие события в жизни нашей магистратуры тебе кажутся значимыми?»

Ответ: *Это целый ряд событий: участие в спектаклях театра «Экзистенциал», участие в научных конференциях, в стипендиальных конкурсах. Тьюторское сопровождение Ло Яньлин (Яны) в избыточной среде нашей магистратуры, песни и стихи Саши Жигжитова, наш кафедральный вальс, видения Алеутского шамана...*

И, пожалуй, самым трогательным событием было вручение на онтологическом звонке мне и Наталье Белан профессором М.Н. Невзоровым «Профессорского восхищения» (Приложение 1).

2. С сегодняшнего дня ты магистр педагогики. Повлияет ли это на твой подход в будущей деятельности и какой будет в приоритете?

Нонна Гуремина Да, безусловно!

1. Человекообразность в образовании.

2. Тьюторство как антропопрактика и эффективная практика индивидуализации образовательного процесса.

3. Учеба в магистратуре поменяла что-либо в твоём мировоззрении, твоих жизненных установках?

Да, конечно! Произошло вхождение в пространство образовательных Со-Бытий и лучших педагогических практик и антропопрактик – «Звездного Неба Педагогики». Погружение в научно-исследовательскую деятельность. Развитие широкого спектра компетенций, общение с единомышленниками, соратниками, выработка новых норм, проба себя в различных видах деятельности, участие в стипендиальных программах, конкурсах, конференциях и т.д. Это ступени на пути к становлению Человека Культуры как модель работы с будущим.

В опросе среди студентов 1 и 2 курса образовательных программ «Тьюторское сопровождение» и 1 курса «Воспитательные практики» приняло участие 39 студентов.

Опрос был в форме онлайн-опроса (Гугл-инструмент)

Приняли участие в опросе:

69,2 – студенты 1 курса «Тьюторского сопровождения в образовании»;

30,8% – студенты 2 курса, программы «Тьюторское сопровождение в образовании» и «Воспитательные практики».

По направлениям подготовки большую мобильность проявили студенты

61,5% – «Тьюторское сопровождение в образовании» и «Воспитательные практики» 1 курс;

38,5% – студенты 2 курса «Тьюторское сопровождение в образовании».

Научно-исследовательская активность, выраженная в публикационной активности:

51,3% – опубликовались;

48,7% – нет публикаций;

Из них:

30,8% – 1 – 2 публикации;
12, 8% – 3 – 5 публикаций;
7,7% – 5 – 10 публикаций;
Более 10 – нет публикаций;
48,7% – нет ни одной публикации.

Публикации в журналах перечня ВАК:

84,6% – нет публикаций;
12,8% – 1 – 2 публикации;
8 % – более 5 публикаций.

Публикации РИНЦ:

66,7% – нет публикации;
17,9% – 1 – 2 публикации;
10,3% – 3 – 5 публикаций;
5,1% – более 5 публикаций.

Участие в научных конференциях:

56,4 – 1 – 2 конференции;
23, 1% – более 3 конференции;
5,1% – более 5 конференций;
15, 4% – не принимали участие.

Принимали ли участие в научных конкурсах и стипендиальных:

30,8% – принимали участие;
69,2% – не принимали участие;

На вопрос, планируете ли вы продолжать обучение в аспирантуре:

15,4% – ответили «Да»;
33,3% – ответили нет;
46,2% – затруднялись ответить.

Практическая ценность знаний, полученных при обучении в магистратуре:

5,1% – 4 балла;
5, 1% – 5 баллов;
12, 8% – 7 баллов;
23,1% – 8 баллов;
12, 8% – 9 баллов;
41 % – 10 баллов.

Степень достижения целей, поставленных перед собой до начала обучения в магистратуре:

2,6% – 3 балла;
2,6% – 4 балла;

30,8% – 5 баллов.

Удовлетворенность полученной информацией и материалами:

2,6% – 3 балла;

5,1% – 4 балла;

12,8% – 5 баллов;

20,5% – 8 баллов;

12,8% – 9 баллов;

33% – 10 баллов.

Насколько обучение способствовало развитию у вас личных качеств, необходимых для педагогической деятельности:

2,6% – 3 балла;

12,8% – 4 балла;

7,7% – 5 баллов;

5,1% – 6 баллов;

5,1% – 7 баллов;

20,5% – 8 баллов;

17,5% – 9 баллов;

28,2% – 10 баллов.

Низкая публикационная активность объяснима, так как студенты 1 курса еще не имеют навыков научно-исследовательской работы (НИР). Показатель – **«Практическая ценность знаний, полученных при обучении в магистратуре»**: самый низкий балл – 4, что составляет 5,1%. Внушает оптимизм: самый высокий – 10 баллов, составляет 40%.

Показатель **«Степень выполнения целей поставленных перед собой до начала обучения в магистратуре»**: самый низкий – 3 балла, самый высокий – 5 баллов, вполне объясним так, как студенты 1 курса были не готовы к нетрадиционному учебному процессу: нет привычных лекций, где ты в качестве пассивного слушателя, где каждое занятие «рефлексия» и еще раз «рефлексия», где ты должен быть активным участником учебной деятельности! Где тебе приходится перерабатывать огромный информационный массив, и это все ты должен вложить в свой мыслительный аппарат. Этот показатель от 3 баллов 2,6%, до 5 баллов 30,8%. Необходимо обратить внимание: показатели от 6 баллов до 10 баллов не используются. Это говорит о заниженной самооценке и недовольстве собой. Однако показатель **«Удовлетворенность полученной информацией и материалами»** уже 10 баллов – 33%. И показатель **«Насколько обучение способствовало развитию у вас личных качеств, необходимых для педагогической деятельности»**: от 3 баллов – 2,6%, до 10 баллов – 28,2%.

Это говорит о том, что у студентов наступает понимание о правильно выбранной жизненной стратегии в авторской педагогической магистратуре, в которой создана вариативная образовательная среда, обеспечивающая студентам возможность

конструирования собственной образовательной траектории и самостоятельного выбора ими содержания образования; изменен подход к формированию учебной программы на основании запроса и пожеланий по организации учебного процесса.

Индивидуальный подход, применяемый на кафедре, создает предпосылки для более высоких результатов обучения, предполагает гибкость в постановке целей, учитывает личные интересы студентов-магистрантов. Тьюторская поддержка является одним из наиболее эффективных способов формирования личностной и профессиональной позиции магистрантов.

Итоги исследования

1. Индивидуальная траектория профессионального развития студента в авторской магистратуре представляет собой путь саморазвития личности в будущей профессиональной деятельности посредством создания профессиональной среды, организации психолого-педагогической поддержки, оказания помощи в профессиональном росте, исходя из проявления индивидуальных качеств личности.

2. Деятельностный, личностный и компетентностный подходы в образовании играют важную роль как антропологический ресурс человека, определяющий бытие – значит деятельности человека, носящей преобразующий характер.

3. Основными векторами личностно-профессиональной сферы будущего педагога являются сама образовательная деятельность в магистратуре и личность студента магистранта как субъекта деятельности, как равноправного субъекта профессионального взаимодействия.

4. Человеческий потенциал – способность человека постоянно самосовершенствоваться и развиваться. Новые стандарты создают условия для преобразования учителя-специалиста в педагога-исследователя.

5. Учебно-воспитательный процесс в педагогической магистратуре имеет образовательные возможности по формированию индивидуальной траектории человекообразного развития на основании выбора форм и методов обучения.

6. Свобода, развитие, активность – основные составляющие ресурса руководителя магистратуры, которые смогут вывести магистратуру на новый уровень жизнедеятельности.

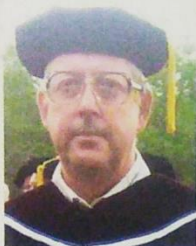
Становление и развитие авторской магистратуры прямым образом зависит от уклада жизни студентов магистратуры. Анализ реальных проблем и потенциальных перспектив педагогического образования позволяет быть уверенным в эффективности построения качественных моделей педагогического образования и в готовности успешно решать самые сложные проблемы, возникающие на этом пути.

Дальневосточный федеральный университет
Кафедра теории и методики профессионального образования

Научная школа Института Стратегии развития образования РАО (г. Москва)
«Генезис идей человекообразного образования» М.А. Данилова - Л.А. Степашко
(научный руководитель М. Невзоров)

Педагогическая магистратура докторов педагогических наук, профессоров Л.А. Степашко, М.Н. Невзорова, М.А. Невзоровой.

«Профессорское восхищение»



SOS – спасите наши души!!!

SOS – спасите свои души!!!

Вызов к образованию 21 века.

М. Невзоров

«Жизнь, словно лестница, где не видать и края –
По ней спуститься можно в ад или подняться к раю,
Куда по ней пойдешь, никто точно не знает,
Ведь люди за тебя твой путь не выбирают»
(А. Райн).

Лестница жизни – это прибывающая сила человеческого сознания. Если педагог не чувствует этой силы, он не педагог, а типичный представитель массового человека, так и не родившейся индивидуальности. Массовый «образованец» тиражирует в массовом образовании страх и насилие, истово исполняя указания сверху, избегая ответственности, потому что боится и избегает свободы. Так ежедневно клерки образования («эффективные менеджеры») убивают экзистенцию Человека, сущность, которой в поиске своей лестницы и мучительное и радостное восхождение по ней к Себе «просветленному и радостному»...

Выражаю человеческое **восхищение** выпускником

Нонной Гуреминой

осуществившей акт «зановорождения» - от Человека социального к Человеку культуры. В течение двух лет шел мучительный процесс самопреодоления и самоопределения: обретения «себя-в-себе», Встречи с собою Другой. Мужественный процесс движения к **своей индивидуальности** в педагогической деятельности. Заложено экзистенциальный фундамент «Человека в пути» - авторской позиции в образовании, что позволяет мне присвоить звание

педагог – РАДОДАР (РАДость ДАРующий)

Данный статус ко многому обязывает, дай то Бог Вам силы и мудрости его сохранить и преумножить

С глубоким профессиональным
и человеческим уважением



М. Невзоров

июль 2019

Приложение 2

Фото победителей стипендиального конкурса Оксфордского университета. Студенты ДВФУ.

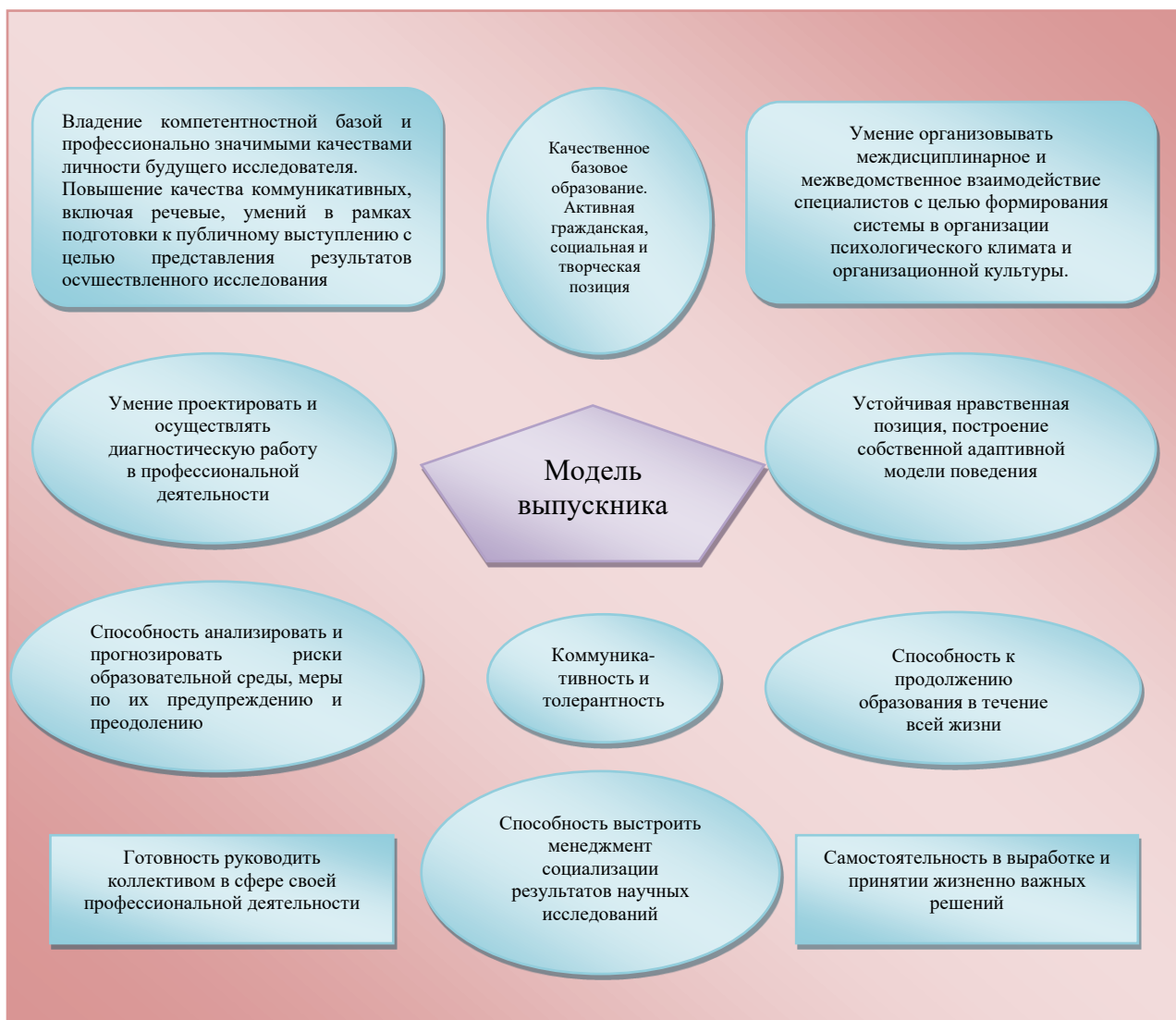


Фото победителей стипендиального конкурса студентов психолого-педагогической магистратуры

Слева направо: Натали Белан, Любовь Просветова с дочкой Вероникой, Нонна Гуремина, Галина Третьяк.

Приложение 3

На основании пройденного курса, полученных знаний, выработанных позиций разработана **модель выпускника** педагогической магистратуры, которая показывает те способности и умения, которыми он овладел за период обучения



1.5. Сопровождение профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования

Период получения профессионального образования является временем активного профессионального самоопределения личности. Вместе с тем большая часть научных работ зарубежных и отечественных ученых (Д. Холланд, Х. Том, Г. Рис, Д. Тидеман, А.М. Кухарчук, В.В. Овсянникова и др.) посвящена профессиональному самоопределению, профориентации школьников и значительно меньше – профессиональному самоопределению студентов, поскольку априори считается, что свой выбор они уже сделали. На самом деле потребность в уточнении этого выбора может возникать не только в студенчестве, но и в течение всей профессионально активной жизни человека.

В современной педагогике исследованию профессионального самоопределения как одного из компонента профессионального развития личности будущего специалиста, раскрытию его сущностных характеристик, содержания, структуры посвящены работы О.В. Голубевой, А.Я. Журкиной, Н.Э. Касаткиной, В.Н. Кормаковой, Ф.В. Повshedной, В.А. Полякова, В.А. Сластенина и др.

Профессиональное самоопределение студентов – сущностная основа, своеобразный механизм поиска и обретения человеком своей профессиональной деятельности, открытия и реализации своего «Я – профессионал».

Под профессиональным самоопределением будущих учителей-дефектологов в своем исследовании мы будем понимать внутреннее интегративное свойство личности, которое проявляется через способность осуществлять профессиональную деятельность и умение выстраивать траекторию профессионального, жизненного и личностного пути.

В отечественной системе высшего образования целенаправленная работа со студентами осуществляется только при поступлении в вуз и на момент трудоустройства, между тем ориентация всего образовательного процесса на активизацию профессионального самоопределения студентов является насущной необходимостью, так как в требованиях ФГОС ВО по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»⁷⁸ одной из значимых составляющих становится процесс сопровождения профессионального самоопределения как основа профессиональной компетентности учителей-дефектологов.

В системе отечественного высшего профессионального образования нет завершеного механизма системы сопровождения профессионального

⁷⁸Приказ Минобрнауки России от 01.10.2015 N 1087 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 30.10.2015 N 39561).

самоопределения студентов. Выпускники вузов вступают в конкуренцию рынка с обширным набором профессиональных знаний, но с несформированной системой профессиональных ценностей, без какой-либо четкой концепции своего профессионального будущего.

В решении вопроса профессионального самоопределения студентов современная педагогика предлагает тьюторское сопровождение (Т.М. Ковалева⁷⁹, Т.И. Боровкова⁸⁰ и др.), которое строится на активизации как субъектного, так и субъективного начала в человеке. В этом смысле сопровождение есть помощь в достижении успеха и повышении качества самостоятельной деятельности сопровождаемого.

Мы считаем, опираясь на мнение таких авторов как Е.А. Климов⁸¹, Н.С. Пряжников⁸², А.К. Маркова⁸³, что сформированность некоторого «проекта профессионального жизненного пути» (акмеологического проектирования) является показателем эффективного профессионального самоопределения студентов направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образования» к будущей профессиональной деятельности.

Сопровождение профессионального самоопределения студентов с точки зрения акмеологического подхода предполагает создание акмеограммы продвижения специалиста к собственным профессиональным вершинам.

Субъективный образ профессионального и жизненного пути личности мы понимаем как индивидуальную акмеограмму развития, которую проектирует и реализует сам студент-дефектолог. Индивидуальная акмеограмма – это документ, в котором отражена индивидуальная «траектория» восхождения данного конкретного студента к вершинам профессионализма, программа перехода от одного уровня профессионализма к другому, более высокому.

Вместе с тем, анализ научной литературы и практики организации образовательного процесса в вузе позволил выделить ведущие **противоречия** между:

1) традиционной формой обучения в вузе, в значительной степени организованной по принципу единообразия и предполагающей минимальную активность студентов, и общественной потребностью в формировании активного отношения будущих учителей-дефектологов к профессиональному самоопределению с учетом потребностей рынка труда и личностного запроса;

2) существенным потенциалом тьюторского сопровождения как механизма развития личности и отсутствием процесса сопровождения профессионального

⁷⁹ Ковалева Т.М. Введение в тьюторство. Электронные ресурсы: <http://www.mioo.ru>.

⁸⁰ Боровкова Т.И. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской работы студентов: Монография / Т.И. Боровкова. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2014 г. – С. 148.

⁸¹ Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.

⁸² Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: Изд. МГППИ, 1999.

⁸³ Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

самоопределения будущих учителей-дефектологов преподавателем с тьюторской позицией в вузе;

3) требованиями ФГОС высшего образования по формированию системы профессиональных компетенций студентов (дефектологов), обеспечивающих их профессиональное самоопределение, и отсутствием модели сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования.

Из вышеизложенных противоречий вытекает **проблема исследования**: каковы средства акмеологического проектирования сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов?

Цель исследования: разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить влияние средств акмеологического проектирования на профессиональное самоопределение будущих учителей-дефектологов.

Гипотеза: сопровождение профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов будет эффективным, если определены следующие средства акмеологического проектирования (самопроектирования), необходимые для проектирования индивидуальной акмеограммы студенту-дефектологу:

- 1) **материальные**: презентации, схемы, таблицы, карты и др.;
- 2) **духовные**: принятие профессиональных ценностей; овладение рефлексией как метакомпетенцией; овладение профессиональными компетенциями; самодиагностика, создание творческих продуктов и др.

Методологической основой исследования являются:

– положения компетентностного подхода (В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, зарубежные ученые G.Moskowitz, R.L.Oxford, R.C.Scarcella, E.Tarone и др.);

– положения акмеологического подхода (О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Л.Е. Варфоламеева, В.Е. Иноземцева, Н.В. Кузьмина, Н.В. Максимова и др.);

– положения синергетического подхода (В.А. Аршинов, В.Г. Буданов, В.Г. Виненко, С.П. Курдюмов, С.С. Шевелева, В.И. Игнатова и др.);

– положения субъектно-деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, О.С.Анисимов В.И. Слободчиков и др.).

Теоретическую основу исследования составили:

– теории профессионального самоопределения (Э.Ф. Зеер, Н.Э. Касаткина, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, В.А. Поляков, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.);

– теории и практики тьюторского сопровождения в рамках профессионального самоопределения (Т.М. Ковалева, Т.И. Боровкова, С.В. Дудчик, Л.М. Митина, Л.Ф. Шеховцова и др.);

–особенности профессиональной подготовки педагогов специального образования (Р.О. Агавелян, В.П. Кашенко, Л.В. Ларионова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, П. Шуман, Е.А. Шумилова и др.);

–современные научные исследования в области профессиональной подготовки будущих учителей-дефектологов (Р.Г. Аслаева, Л.В. Вершинина, Е.Я. Захарова, Е.А. Загребальная, Л.Ф. Сербина, И.А. Филатова и др.);

– теории акмеологического проектирования, или самопроектирования профессионального, жизненного пути личности (Б.Г. Ананьев, Ю.А. Гагин, М.П. Горчакова-Сибирская, Г.Г. Горелова, Н.С. Глуханюк, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова и др.).

Для достижения цели, решения поставленных задач и проверки положений выдвинутой гипотезы были использованы следующие **методы исследования**:

– **теоретические**: изучение и анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования, анализ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, ФГОС ВПО, учебных планов, рабочих программ, систематизация, моделирование;

– **эмпирические**: наблюдение, беседы, анкетирование, тестирование; анализ продуктов деятельности студентов; самооценка; опытно-экспериментальная работа.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– обобщены научные подходы к пониманию процесса профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов;

– выявлена специфика тьюторского сопровождения в процессе профессионального самоопределения студентов-дефектологов;

– разработана модель сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования.

Практическая значимость исследования заключается в разработке индивидуальной акмеограммы сопровождения профессионального самоопределения студентов-дефектологов.

Теоретические основы сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования

Анализ основных положений по теме исследования показал, что многие ученые рассматривают профессиональное самоопределение как многомерный, многоступенчатый процесс, который характеризуется способностью нахождения личностных и профессиональных смыслов, ценностей, мотивов, выражающихся в ощущении себя как субъекта профессиональной деятельности и готовности к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации личностных и профессиональных перспектив своего профессионального развития в

процессе профессиональной подготовки, а также самостоятельную деятельность по оценке адекватности профессионального выбора и его коррекции⁸⁴.

Исходя из этого, *под профессиональным самоопределением будущих учителей-дефектологов* мы понимаем динамичный процесс, результатом которого является профессиональная направленность, способность нахождения личностных и профессиональных смыслов и готовность к профессиональной деятельности.

Профессиональное самоопределение студентов предполагает долговременное планирование личного профессионального пути развития на основе оценок развития рынка труда, собственных профессиональных интересов и склонностей, перспектив и условий построения профессиональной карьеры в конкретной профессиональной сфере.

Таким образом, раскрывая *структуру профессионального самоопределения* будущих учителей-дефектологов, мы выделяем следующие его компоненты:

- профессиональная направленность,
- профессиональные компетенции,
- профессионально-значимые качества личности,
- рефлексия.

Профессиональная направленность понимается как ценностное отношение к профессии; совокупность мотивов и интересов, а также как система эмоционально-ценностных отношений. При этом интерес является одной из существенных характеристик личности, которая, входя в общую структуру свойств личности, оказывает значительное влияние на достижения человека в познавательной и профессиональной деятельности. Стойкий интерес к знаниям способствует становлению надежной мотивационной основы учебной деятельности. Наличие у студентов-дефектологов постоянного интереса к учению и определяет условие, при котором их внутренние усилия соотносятся с целями педагогической системы, что обеспечивает оптимальный уровень учебно-познавательной деятельности студентов и формирование профессионального самоопределения.

Роль ценностных ориентаций в процессе профессионального самоопределения в исследуемом нами аспекте состоит в формировании осознанной, социально обусловленной, индивидуальной структуры профессиональных предпочтений, ценностного отношения к профессии учителя-дефектолога, профессиональных идеалов и путей, способов их достижения, отражающей в субъективной значимости объективно важные состояния действительности для удовлетворения потребностей, которые стремится реализовать студент в профессиональной деятельности.

Многие авторы отмечают, что любая профессия предъявляет определенные требования к личности профессионала, но в профессии учителя-дефектолога эти

⁸⁴ Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов.- 2-е изд., перераб., доп.- М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.

требования особенно высоки, а значимость личностных свойств и качеств профессионала-дефектолога в его деятельности значительно выше, чем в большинстве других профессий класса «человек-человек»⁸⁵.

Профессиональные компетенции на этапе подготовки будущих учителей-дефектологов – это характеристика личности педагога, выраженная в единстве теоретических знаний и практической подготовленности, его способности осуществлять все виды профессиональной деятельности, определяемые стандартом по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Не менее важным компонентом профессионального самоопределения является готовность к вхождению в профессиональную среду. Она предполагает формирование профессиональных качеств личности, которые характеризуют выбранную профессию. Профессионально-значимые качества представляют собой профессионально и личностно значимую определенность, благодаря которой будущий специалист-дефектолог является профессионалом в своей сфере.

В качестве основных составляющих профессионально-значимых качеств студентов дефектологического профиля, будущих учителей-дефектологов выделяем: *профессионально-педагогическую культуру и индивидуально-психологические особенности личности.*

Профессионально-педагогическая культура рассматривается как важная часть общей культуры будущего учителя-дефектолога, проявляющаяся в системе профессиональных качеств и специфике профессиональной деятельности. Индивидуально-психологические особенности личности мы определяем как осознание самим студентом-дефектологом уникальности своих особенностей, способностей и возможностей, реальных и потенциальных, интересов и ценностей, перспективы личностного и профессионального роста.

Рефлексия рассматривается как необходимое условие самосовершенствования. Погружение в рефлексивную среду означает организацию условий для фиксации успехов и неудач в достижении желаемых результатов, норм, способов и средств их достижения. Сопровождение профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов заключается в организации образовательного движения студентов, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего).

Теоретический анализ показал, что хотя проблема профессионального самоопределения личности исследовалась многими как отечественными, так и зарубежными учеными, изучение данного процесса применительно к студентам-дефектологам не нашло должного отражения в контексте сопровождения.

Проблема профессионального самоопределения – это ключевая проблема педагогики и психологии профессионального становления личности, в которой

⁸⁵ Овсянникова В.В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней / В.В. Овсянникова // Психологический журнал. – 1982. – Т. 2. – №1.

профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, как «ядро», наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой – как критерий одного из этапов этого процесса.

Профессиональное самоопределение определяют как длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей, предполагающий выбор студентами ценностных ориентиров, построениями собственного жизненного пути, обретения внутренней целостности и адекватной позиции, поискам способов развития самоопределяющейся личности⁸⁶.

Развитие профессионального самоопределения будущего учителя-дефектолога является частью развития личности в целом, сложной системой, состоящей из компонентов: профессиональная направленность, профессиональные компетенции, профессионально-значимые качества личности, рефлексия.

Специфика тьюторского сопровождения в процессе профессионального самоопределения студентов-дефектологов

Одним из важнейших факторов профессионального самоопределения становится такой процесс как сопровождение. В словаре русского языка С.И. Ожегова дается следующее толкование слова: «Сопровождение, сопровождать – следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь».

В современной педагогической науке понятие «*сопровождение*» имеет разное толкование и аспекты его содержания:

- процесс взаимодействия субъектов обучения и воспитания (А.В. Меренкова, В.А. Петровский и др.);
- психологический аспект (Е.А. Климов, А.К. Осницкий, И.М. Кондаков и др.);
- социально-экономический (В.И. Журавлев, Е.И. Головаха, М.Х. Титма и др.);
- особая педагогическая помощь в личностном росте, установка на открытое общение (В.И. Слободчиков⁸⁷).

Процесс сопровождения профессионального самоопределения рассматривался в разном контексте:

- в контексте изучения профессиональной направленности личности и ее формирования в школьные годы (В.И. Журавлев, А.И. Смирнов, Е.А. Климов и др.);

⁸⁶ Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего Текст. // Вопросы психологии. 2001.–№1.

⁸⁷ Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: ШколаПресс, 1995. – 384 с.

- при изучении интересов к определенной профессии (Я.Л. Коломенский, В.Г. Немировский и др.);
- в качестве психологических предпосылок профессионального самоопределения (А.Б. Орлов, В.Ф. Сафин, М.В. Кориллов и др.);
- при изучении возможностей построения путей жизненной программы (Н.И. Соболев, Н.С. Пряжников и др.).

Многие авторы отмечают, что сопровождение – очень разноплановое понятие. Изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды: педагогическое, психологическое, тьюторское и др.

В рамках данного исследования мы остановились на идеях тьюторского сопровождения, так как мы считаем, что именно тьюторское сопровождение может стать основой для адекватного понимания понятия «сопровождение» в российском образовании.

Анализ научной литературы показал, что существуют различные точки зрения на сущность понятия «тьюторское сопровождение»:

- в общепедагогическом смысле тьюторское сопровождение рассматривали как организацию образовательного движения ребенка (Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, И.В. Карпенкова, Е.В. Кузьмина, М.Ю. Чередилина и др.);
- как особую педагогическую технологию (Г.Беспалова, Н.А. Шалимова и др.);
- создание условий (Н.Н. Бондарчук);
- особого рода педагогическая деятельность (Л.М. Долгова, И.В. Сидоренко, Е.В. Гайманова, И.Б. Храпкина, О.С. Клименок и др.).

Для нас *тьюторское сопровождение* – это особая педагогическая деятельность по сопровождению проектирования и реализации индивидуальных образовательных программ.

Тьюторское сопровождение как принципиально новый тип педагогического сопровождения осуществляется в ситуации открытого образования.

Организация тьюторского сопровождения будущих учителей-дефектологов рассматривается нами как возможность поддержания и развития у каждого студента инициативного и авторского отношения к собственной профессиональной деятельности, к ценностным стремлениям, направленным на формирование:

- способов организации индивидуальной и коллективной деятельности (планирование, проектирование, исследование), оформление продуктов деятельности (проект, презентация, программы);
- способов использования различного рода ресурсов для осуществления своих замыслов (человеческого ресурса, ресурса информационных систем, ресурса коллективной мыследеятельности и др.);

- способов социализации, включения в различные образовательные, профессиональные и др. сообщества.

Это значит, что в процессе профессионального самоопределения будущий учитель-дефектолог выбирает и использует те ресурсы (внутренние и внешние), которые будут способствовать его дальнейшему профессиональному самоопределению, позволят наиболее точно выбрать направление профессиональной деятельности и выстраивать траекторию своего будущего профессионального роста.

Тьюторское сопровождение предполагает использование разнообразных возможностей и способов для профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов⁸⁸. Основным ресурсом по организации данной деятельности в вузе становится преподаватель с тьюторской позицией.

В исследованиях (Т.И. Боровковой, Е.А. Волошиной, М.Ю. Чередилиной и др.) особое внимание уделяется тьюторской позиции преподавателя вуза. Авторы отмечают, что тьюторская позиция преподавателя вуза – это позиция педагога, предполагающая, прежде всего, такие его действия, как:

- обсуждение совместно со студентом заказа на самообразование на основе анализа его образовательных и личностных запросов;
- оказание помощи студенту в выявлении собственных потребностей в приобретении тех или иных компетентностей, саморазвитии и самореализации;
- сопровождение его при построении и реализации индивидуальной образовательной программы в открытом образовательном пространстве; помощь студенту в поиске использовании разнообразных образовательных ресурсов, в том числе за пределами вуза, для удовлетворения своих индивидуальных потребностей.

Таким образом, изучив подходы к пониманию процесса сопровождения, нами определено, что процесс профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов необходимо строить на основе тьюторского сопровождения как особого вида педагогической деятельности, направленного на поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности, открывающих перспективы личностного роста и предполагающих не «исправление недостатков и переделку», а поиск внутренних и внешних ресурсов развития человека, опору на собственные возможности.

⁸⁸ Пилипчевская Н.В. Тьюторское сопровождение адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза. дисс. канд. пед. наук.–Москва, 2010.

Сущность и средства акмеологического проектирования индивидуальной акмеограммы

К разряду проектной деятельности, направленной на личностное становление, относится акмеологическое проектирование (самопроектирование) профессионального (жизненного) пути личности (Б.Г. Ананьев, Ю.А. Гагин, М.П. Горчакова-Сибирская, Г.Г. Горелова, Н.С. Глуханюк, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова и др.)

Ю.А. Гагин⁸⁹ рассматривает *акмеологическое проектирование* как деятельность, которая дает начало новому движению, становлению сущностных сил человека.

Основа акмеологического проектирования – потребность человека в творческой самореализации, которая вытекает из стремления к наиболее полной реализации заложенного потенциала и является условием развития индивидуальности.

Изучение сопровождения профессионального самоопределения студентов-дефектологов с точки зрения акмеологического подхода предполагает создание акмеограммы, включение личности в оптимальную для нее образовательную систему, в которой продвижение специалиста к собственным профессиональным вершинам, возможно.

Признаками профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов с точки зрения акмеологического подхода является активность личности, выражающаяся в стремлении к саморазвитию; реализация творческого потенциала в профессиональной деятельности; стремление к достижению высот и реализации себя в профессиональной деятельности; наличие мотивации достижения; постоянная включенность в процесс принятия решения. Студент занимает активную позицию субъекта своей профессиональной деятельности, планируя, регулируя, направляя и контролируя ее и эта деятельность становится желаемой, приносящей удовольствие от участия в ней. Поэтому субъектность выступает высшим уровнем активности студента и отражается в направленности и осознанности его деятельности⁹⁰.

Акмеологическое проектирование учит не только достижению акме через самоорганизацию и творческую деятельность, но и предупреждает, что наряду с движением к акме есть и движение в сторону упадка и указывает, что есть не только пути к вершине, но и пути выхода из кризиса, способы преодоления барьеров и затруднений в профессиональном становлении⁹¹. Конструктивность профессионального развития невозможна без умений выходить из кризисов; навыков

⁸⁹ Гагин Ю.А. Акмеологическое проектирование развития индивидуальности на основе концепции потенциальной осуществимости человека : Учеб. пособие / СПбГАСУ; Балт. пед. академия. СПб.: 1994. 75 с.

⁹⁰ Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования : монография // Н.В. Кузьмина. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012.- 382 с.

⁹¹ Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: Кн. 15. Кн. 2 Акмеологические основы управленческой деятельности.–М.: РАГС, 2000.–С. 427.

решения конфликтных ситуаций, дестабилизирующих профессиональную жизнь; без знания путей и способов предотвращения эмоционального выгорания и профессионального старения; без укрепления саногенного мышления и отказа от патогенного мышления.

Вслед за К.А. Абульхановой-Славской⁹² мы считаем, что привлечение студентов-дефектологов к самопроектированию (акмеологическому проектированию) с ориентацией на эталон, во-первых, служит укреплению их профессиональной направленности, во-вторых, выступает образцом для построения как жизненной, так и профессиональной стратегии. Основой такого акмеологического проектирования будет воссоздание образа желаемого будущего во всех его деталях и подробностях.

Подход к построению своего профессионального будущего (т.е. индивидуальной акмеограммы) включает анализ средств акмеологического проектирования.

Употребление термина «средство» в философской, педагогической, психологической литературе неоднозначно, и часто этот термин понимается очень широко: средство – это все то, что помещается между субъектом и продуктом его деятельности.

Под средствами акмеологического проектирования будем понимать комплекс материальных и духовных средств.

К материальным относятся презентации, схемы, таблицы, карты и др.

К духовным – принятие профессиональных ценностей; овладение рефлексией и профессиональными компетенциями; самодиагностика, создание творческих продуктов и др. Данные средства обеспечивают в рамках выбранной методологии самопроектирования сопровождение (поддержку) полного жизненного цикла, который включает в себя планирование, анализ, самопроектирование, рефлексия.

Экспериментальная проверка влияния средств акмеологического проектирования на профессиональное самоопределение будущих учителей-дефектологов

Процесс профессионального самоопределения надлежит рассматривать не только как предмет педагогических воздействий, но и как преобразование внутренней позиции студента, его потребностей, запросов, включение в данную работу самого студента как активного участника данного процесса. Поскольку невозможно научить по требованию, даже если очень захотеть, нужен принципиально новый виток в развитии, который будет только тогда «этим важным новым», если пойдет от студента, и кроме него никто не сможет ему это дать. Мы же в свою очередь можем только помочь понять важность этого шага, шага «понимания себя» своего внутреннего потенциала, своих желаний и возможностей и т. д.⁹³

⁹² Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М., 1987.–С. 138-144.

⁹³ Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.

Отсюда возникает задача построения модели сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования.

Концептуальную основу модели сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования составляют акмеологический, компетентностный, синергетический и субъектно-деятельностный подходы.

Акмеологический подход рассматривает самореализацию творческих потенциалов индивидуальности, групп и объединений на жизненном пути человека к высшим достижениям в учебно-познавательной, профессиональной деятельности происходит развитие творческой готовности к предстоящей деятельности. Реализация компетентностного подхода при сопровождении профессионального самоопределения позволяет активизировать у студента спрос на образование и обеспечить высокое качество подготовки будущих учителей-дефектологов в системе профессионального образования.

Синергетический подход представлен в соответствии с принципом синергетики – система элемента, а элемент систем – на траекториях движения самих индивидов мы можем рассматривать точки бифуркации, когда необходимо осуществить выбор дальнейшей траектории из спектра аттракторов (ситуация самоопределения).

Субъектно-деятельностный подход проявляется в способности студента-дефектолога стать стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, планировать собственную жизнь, успешно общаться с другими людьми.

Для полного обоснования концептуального положения выдвигаются *следующие принципы*:

- *общие* (природосообразности; культуросообразности; образовательного сотрудничества, прочности, осознанности и действенности результатов воспитания и обучения; доступности);
- *частные* (принцип индивидуализации, открытость, субъективность и вариативность).

Для реализации процесса сопровождения, направленного на профессиональное самоопределение будущих учителей-дефектологов, нами определены следующие условия:

- субъект-субъектное взаимодействие всех участников образовательного процесса;
- избыточная среда;
- тьюторское сопровождение профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов с учетом личностных, профессиональных потребностей и особенностей студентов-дефектологов преподавателем с тьюторской позицией.

Целевой блок определяет средства акмеологического проектирования (самопроектирования), необходимые для проектирования индивидуальной акмеограммы студенту-дефектологу.

Содержательный блок включает направления, содержание, формы и методы сопровождения, средства акмеологического проектирования.

Три направления сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов определяются векторами: антропологическим, социальным и культурно-предметным.

Основное содержание тьюторского сопровождения в данной модели заключается в том, что студент сам разрабатывает индивидуальную акмеограмму по своему запросу.

Преподаватель с тьюторской позицией создает условия для эффективного осуществления и обеспечивает осмысление, осознание будущим учителем-дефектологом способов его действительности.

За основные *методы сопровождения профессионального самоопределения* будущих учителей-дефектологов взяты:

- работа с вопросом,
- метод ситуационного обучения,
- метод включенного наблюдения.

Формы сопровождения:

- групповые консультации;
- индивидуальная работа;
- организация совместных мероприятий с практикующими учителями-дефектологами;
- медиасопровождение (создание студенческого сообщества в социальных сетях);
- электронная переписка.

Средства акмеологического проектирования: материальные и духовные.

Оценочно-рефлексивный блок предполагает следующее:

- оценивание эффективности профессиональной деятельности как преподавателя, так и студента;
- прогнозирование конечного результата деятельности;
- оценивание значимости продукта деятельности, исходя из внутренних и внешних критериев;
- принятие ответственности за свою профессиональную деятельность.

Результат: спроектирована студентами индивидуальная акмеограмма, определяющая профессиональный, личностный и жизненный путь.

Модель сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования представлена на схеме 1.

Таким образом, разработанная нами модель сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами

акмеологического проектирования представляется как целостная система с множеством взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство.

Цель экспериментальной работы – оценить эффективность созданной модели сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования в рамках образовательного процесса вуза.

Исследование проводилось на базе Дальневосточного федерального университета Школы педагогики, кафедра педагогической психологии, направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» в течение двух лет и носило комплексный характер.

В эксперименте принимали участие 50 студентов первого и выпускного курсов очного отделения, обучающихся по данному направлению (бакалавриат). Выбор для исследования студентов выпускного курса объясняется тем, что на этом курсе процесс адаптации в основном завершен, профессиональное самоопределение становится для студентов вновь актуальным.

В ходе экспериментальной работы разработаны *основные критерии профессионального самоопределения* будущих учителей-дефектологов:

- профессиональная направленность (ценностное отношение к профессии; ценностные ориентации; совокупность мотивов и интересов);
- профессиональные компетенции (образ себя как профессионала;
- представления о будущей профессиональной деятельности;
- представления о перспективах профессионального роста и карьеры будущего учителя-дефектолога);
- профессиональные значимые качества (профессионально-педагогическая культура; индивидуально-психологические особенности личности);
- рефлексивный (адекватная самооценка своих профессиональных интересов, способностей и их совершенствование; осознание ответственности за свою профессиональную деятельность).

В соответствии с выдвинутыми критериями нами определены уровни профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов. Условно можно выделить *три уровня профессионального самоопределения*:

- *низкий* (нет оформленного образа себя как профессионала; не сформированы представления о будущей профессиональной деятельности и отсутствие представлений о перспективах профессионального роста и карьеры будущего специалиста в области коррекционной педагогики);
- *средний* (достаточно высоким стремлением к осознанию себя как профессионала и неясными представлениями о путях и способах профессионального самосовершенствования. У них присутствует желание овладеть новыми профессиональными знаниями, но недостаточно выражена самостоятельность в реализации познавательного интереса. Отсутствует ясное представление о профессиональных перспективах);

Схема 1

Модель сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования



- *ВЫСОКИЙ* (оформленный образ себя как профессионала; сформированы представления о будущей профессиональной деятельности, проявлены способность студентов оценивать свой профессиональный рост, умение строить профессиональные перспективы; студенты представляют пути своего профессионального самосовершенствования; характеризуются выраженной мотивацией к профессиональному росту; имеют устойчивый познавательный интерес к профессиональным знаниям; для них характерно стремление к достижению успеха в профессиональной карьере).

Экспериментальная работа включала три этапа: *констатирующий, формирующий и контрольный*.

На констатирующем этапе нами был проведен анализ философской, психолого-педагогической и специальной литературы, изучены документальные источники, диссертационные работы, связанные с проблемой профессионального самоопределения студентов (дефектологов). Осмысление научной литературы показало, что теоретически данный вопрос разработан достаточно глубоко. В последние десятилетия идеи профессионального самоопределения студентов особенно активно разрабатываются в вузе, подчеркивается определяющая роль образования в процессе профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов. В результате теоретического осмысления было установлено, что в настоящее время актуальной научно-практической задачей является раскрытие понятия профессиональное самоопределение студентов (дефектологов) и поиск новых путей решения данной проблемы, которые будут направлены на повышение эффективности процесса профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов, будут способствовать их профессиональному росту и самореализации в жизни.

На констатирующем этапе выявлены уровни профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов. Для исследования профессионального самоопределения студентов специальности «учитель-дефектолог» использовался комплекс из пяти методик:

- анкета для исследования уровня профессионального самоопределения В.А. Черниговского;
- дифференциально-диагностический опросник (ДДО), разработанный Е.А. Климовым;
- методика изучения статусов профессиональной идентичности, разработана А.А. Азбель, при участии А.Г. Грецова;
- методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича;
- упражнение «Колесо жизни» К. Падчин, модифицированный нами вариант.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у 64 % студентов дефектологического профиля низкий уровень профессионального самоопределения: у большинства студентов нет оформленного образа себя как профессионала; нет

видения перспектив своего профессионального и карьерного роста. Соответственно, студенты не представляют пути своего профессионального самосовершенствования, мотивация к профессиональному росту слабо выражена, не имеют устойчивого познавательного интереса к профессиональным знаниям, для них не характерно стремление к достижению успеха в профессиональной карьере.

На формирующем этапе проводилось сопровождение профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов с помощью акмеологического проектирования, т.е. студенты сами проектировали свою деятельность. Для этого использовались средства акмеологического проектирования, необходимые для проектирования индивидуальной акмеограммы, как *материальные* (презентации, схемы, таблицы, карты и др.), так и *духовные* (принятие профессиональных ценностей; овладение рефлексией и профессиональными компетенциями; самодиагностика, создание творческих продуктов и др.). Студент сам разрабатывает индивидуальную акмеограмму в соответствии с образом себя как профессионала, а преподаватель с тьюторской позицией создает условия для ее эффективного проектирования, обеспечивает осмысление, осознание будущим учителем-дефектологом способов его деятельности.

Разработка *индивидуальной акмеограммы профессионального самоопределения* будущих учителей-дефектологов является новым методом, который находится на стадии своего совершенствования. Так как в основе данной программы лежит акмеограмма, то в разработке индивидуальной акмеограммы необходимо придерживаться общей методической схемы. Индивидуальная акмеограмма в первую очередь высвечивает то, над чем необходимо работать будущему учителю-дефектологу, что необходимо развивать, чтобы достичь большего профессионализма, т.е. результаты констатирующего эксперимента (три основных направления работы: образ себя как профессионала; представления о будущей профессиональной деятельности и представления о перспективах профессионального роста и карьеры будущего специалиста в дефектологии).

В разработанной типовой схеме индивидуальной акмеограммы имеются разделы, относящиеся к уровням:

- *общего* (подструктуры профессиональной квалификации, общих акмеологических инвариантов профессионализма), оценивающие соответствие их требованиям конкретного студента (дефектолога);
- *особенного* (подструктуры направленности личности специфических акмеологических инвариантов профессионализма);
- *единичного* (подструктуры способностей, характерологических особенностей, нравственных качеств и пр.), составляющего главную ее часть.

Таким образом, индивидуальная акмеограмма помогает студентам выстраивать свой не только профессиональный, но и жизненный путь, который строился на

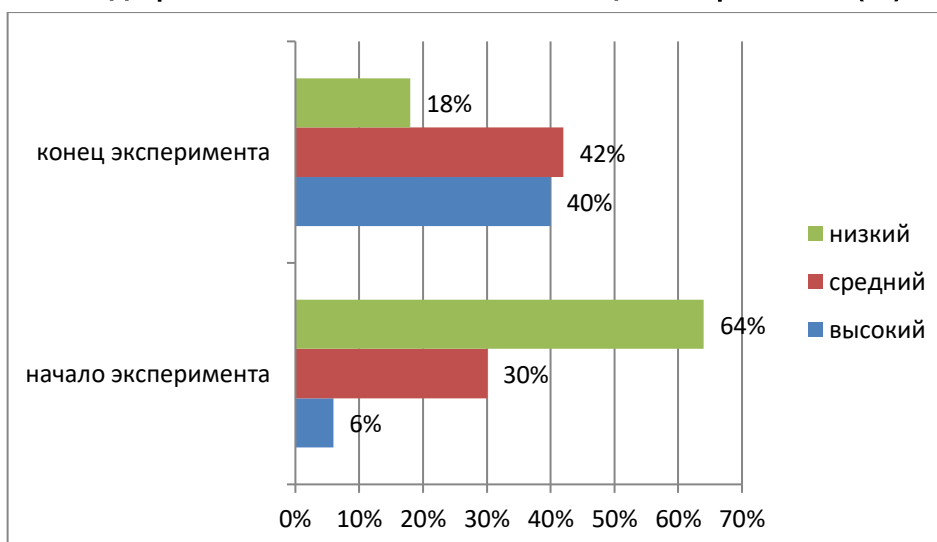
постоянном рефлексивном соотношении его достижений; осуществлять самоанализ профессионально значимых качеств, осознавать себя одновременно субъектом и объектом профессионального становления.

Для изучения динамики сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования нами были использованы:

- анализ изменений уровня профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов на начало и конец эксперимента (диаграмма1);
- анализ результатов анкет и рефлексивного эссе студентов (дефектологов) участвующих в эксперименте;

Диаграмма 1

Динамика изменений уровня профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов на начало и конец эксперимента (%)



- анализ результатов анкет и рефлексивных эссе студентов (дефектологов) участвующих в эксперименте.

Включенность будущих учителей-дефектологов в процесс рефлексии в период экспериментальной работы проверялась путем анкетирования, написания рефлексивного эссе и методом включенного наблюдения. Осмысление ответов участников эксперимента проверялось посредством контент-анализа, в результате чего нам удалось выявить уровень и динамику профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов.

В ответах обращалось внимание на оценку собственного отношения к анализируемой ситуации. Были взяты три показателя профессионального самоопределения студентов, которые выявил констатирующий эксперимент:

- образ себя как профессионала,
- представления о будущей профессиональной деятельности,

- представления о перспективах профессионального роста и карьеры будущих учителей-дефектологов.

С помощью вопросов определялось, сформирован или не сформирован показатель на начало и конец эксперимента.

- сформирован: «Я хочу стать профессионалом, скорее бы практика», «У меня все получится, так как я люблю детей, и мне хочется им помочь», «Я знаю, как помочь особым (самым лучшим) детям», «Я дальше хочу развиваться, планирую поступить в магистратуру», «Я осенью поеду в Санкт-Петербург, хочу пройти курсы повышения квалификации сурдопедагога».

- не сформирован: «У меня не все получается», «Не могу сказать, чем буду заниматься дальше, буду просто учиться», «Я пока не готова брать ответственность за свои профессиональные действия».

Мы разделили их на две группы. В первой группе представлены студенты первого курса, и их динамика количественных показателей профессионального самоопределения на начало и конец эксперимента (таблица 1, диаграмма 2).

Во второй группе представлены студенты выпускного курса, и их динамика количественных показателей профессионального самоопределения на начало и конец эксперимента (таблица 2, диаграмма 3).

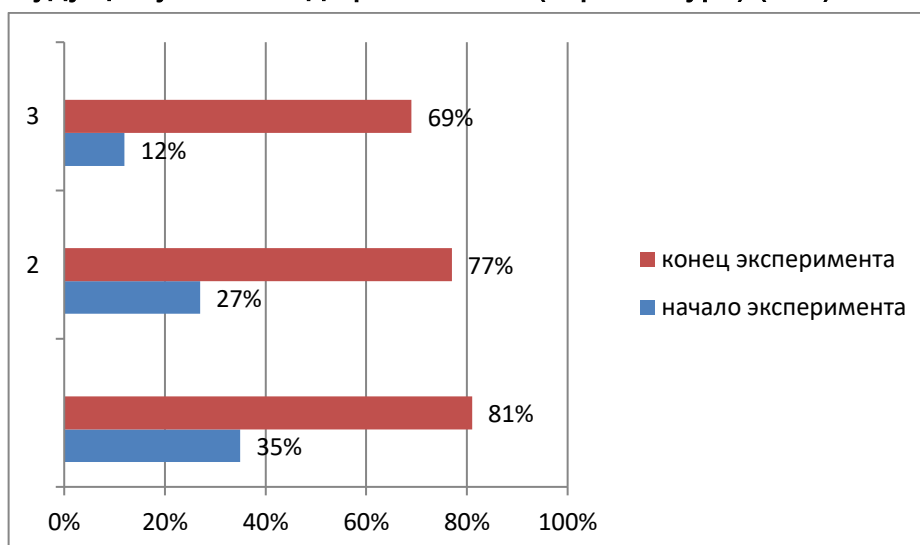
Таблица 1

Динамика количественных показателей профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов (первый курс Б 2117 - 26 человек)

№	Показатели профессионального самоопределения студентов	В начале эксперимента		В конце эксперимента	
		сформирован	не сформирован	сформирован	не сформирован
1.	Образ себя как профессионала	9 (35%)	17 (65%)	21(81%)	5 (19%)
2.	Представления о будущей профессиональной деятельности	7 (27%)	19(73%)	20 (77%)	6 (23%)
3.	Представления о перспективах профессионального роста и карьеры будущего учителя-дефектолога	3 (12%)	23 (88%)	18 (69%)	8 (31%)

Диаграмма 2

Динамика изменения уровней профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов (первый курс) (в %)



Анализ показал, что по всем трем показателям уровень профессионального самоопределения студентов-дефектологов вырос как у студентов первого курса, так и у выпускников.

Особо хотелось бы отметить, что среди выпускников 9 человек изъявили желание продолжить обучение в магистратуре по направлению Психолого-педагогическое образование.

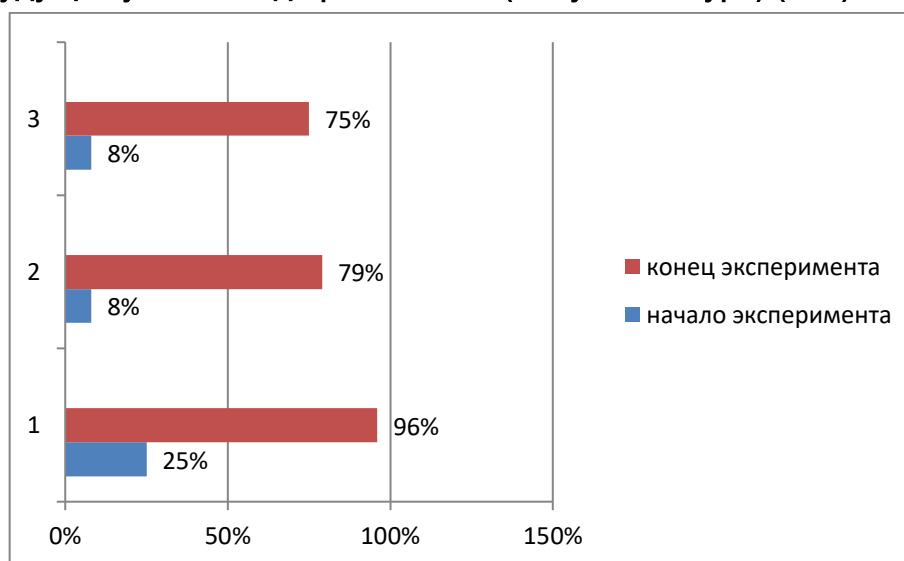
Таблица 2

Динамика количественных показателей профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов (выпускной курс - 24 человека)

№	Показатели профессионального самоопределения студентов	В начале эксперимента		В конце эксперимента	
		сформирован	не сформирован	сформирован	не сформирован
1	Образ себя как профессионала	6 (25%)	18 (75%)	23(96%)	1 (4%)
2	Представления о будущей профессиональной деятельности	2 (8%)	22(92%)	19 (79%)	5 (21%)
3	Представления о перспективах профессионального роста и карьеры будущего учителя-дефектолога	2 (8%)	22 (92%)	18 (75%)	6 (25%)

Диаграмма 3

Динамика изменения уровней профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов (выпускной курс) (в %)



Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов дает основание утверждать, что разработанная в данном исследовании и проверенная в ходе экспериментальной работы модель сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования способствует эффективному самоопределению будущих специалистов в коррекционной педагогике.

Основные выводы по итогам проведенного исследования

1. Выявлены и проанализированы базовые философские, психологические и педагогические основания понятия профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов. Профессиональное самоопределение будущих учителей-дефектологов определено как внутреннее интегративное свойство личности, которое проявляется через способность осуществлять профессиональную деятельность и умение выстраивать траекторию профессионального, жизненного и личностного пути. Представлены компоненты профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов:

- профессиональная направленность (ценностное отношение к профессии, ценностные ориентации, совокупность мотивов и интересов, ориентирующих деятельность личности),
- профессиональные компетенции (профессионально ориентированные знания, умения и опыт в области выбранной профессии),
- профессионально-значимые качества личности (профессионально-педагогическая культура,
- индивидуально-психологические особенностями личности),
- рефлексия (адекватная самооценка своих профессиональных интересов, способностей и их совершенствование, осознание ответственности за свою профессиональную деятельность).

2. Выявлена специфика тьюторского сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов. Отмечается следующее: данный вид педагогической деятельности определяется обнаружением проблем и приданием им развивающего характера путем превращения проблемы в задачу деятельности. Это значит, что в процессе профессионального самоопределения будущий учитель-дефектолог выбирает и использует внешние и внутренние ресурсы, которые будут способствовать его дальнейшему профессиональному самоопределению, позволят наиболее точно выбрать направление будущей профессиональной деятельности и выстраивать траекторию своего будущего профессионального пути.

3. Определена сущность акмеологического проектирования. Она заключается в том, что при построении индивидуальной акмеограммы учитывается совокупность средств акмеологического проектирования (материальные: презентации, схемы, таблицы, карты и др. и духовные: принятие профессиональных ценностей; овладение рефлексией как метакомпетенцией; овладение профессиональными компетенциями; самодиагностика, создание творческих продуктов и др.). Они направлены на раскрытие внутреннего потенциала личности, развитие свойств и качеств, способствующих достижению более высокого уровня личностно-профессионального развития.

4. Разработана и обоснована модель сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования, отражающая интеграцию концептуальных, целевого, содержательных и оценочно-рефлексивных блоков и включает: подходы, принципы, условия, цель, формы, методы, критерии, уровни и результаты. Определена специфика модели сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов, заключающаяся в применении средств акмеологического проектирования, необходимых при построении индивидуальной акмеограммы.

5. Проведена экспериментальная проверка эффективности разработанной модели сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования. Определены уровни профессионального самоопределения студентов (дефектологов) до и после проведения формирующего эксперимента. Исследование, проведенное в рамках магистерской работы, показало, что на начало эксперимента из 64% студентов (дефектологов), имеющих низкий уровень профессионального самоопределения, после проведенного формирующего этапа низкий уровень показывали 18% студентов.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента дает основание утверждать, что разработанная в данном исследовании и проверенная в ходе экспериментальной работы модель сопровождения профессионального самоопределения будущих учителей-дефектологов средствами акмеологического проектирования способствует эффективному профессиональному самоопределению студентов (дефектологов). Анализ полученных результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволил выявить положительную динамику.

ГЛАВА 2. ТЬЮТОРСТВО КАК ПРАКТИКА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ

2.1. Реализация принципа индивидуализации обучения студентов вуза (на примере реализации программы «Academic Excellence and Honors Education» в Дальневосточном федеральном университете)

Актуальность исследования. В последнее десятилетие XXI века индивидуализация образования стала одной из наиболее актуальных тем, обсуждаемых как на площадках научных симпозиумов, конференций, семинаров, так и в средствах массовой информации, и в социальных сетях. Интерес к данной теме связан с двумя факторами:

- с признанием и стремительным развитием гуманистического подхода в образовании, благодаря которому культивируется мысль о необходимости развития персональных способностей человека, поддержке его интересов;

- нарастания глобальной неопределенности в мире, стихийное и динамичное появление новых граней жизнедеятельности общества образуют потребности в специалистах, владеющих уникальными компетенциями.

Такое положение дел подтверждается футурологическими исследованиями, результаты которых изложены в докладе экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia. В докладе дано описание современных трендов развития общества: автоматизации в сфере экономики, цифровизации в коммуникациях, формирования сетецентрического общества, экологизации – бережного отношения к окружающему миру и гуманизации в широком смысле – заботе о человеке, вера в его безграничные возможности и способность к развитию.

Однако новые требования к компетенциям человека, традиционные образовательные организации удовлетворить не в силах. Основная причина несостоятельности существующих образовательных учреждений любого уровня, и вузы не являются исключением, в том, что здесь существует и негласно поддерживается формальный подход к образовательной деятельности, который проявляется

- в демонстрационном, а не глубинно-сущностном обучении;
- в преобладании субъект-объектных отношений между участниками образовательного процесса;
- в поверхностном, количественном, а не качественном, оценивании;
- игнорировании необходимости учета индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся.

Из этого следует, что

- в большинстве учебных заведений не ставится цель личностного развития обучающихся и содействие их профессиональному самоопределению;
- неэффективно используются ресурсы участников образовательного процесса, в том числе самый ценный из них – время;
- как следствие, у обучающихся не формируются мировоззренческие установки личной ответственности за то, что происходит с ними и вокруг них (в ближнем и дальнем окружении).

Акцентируем внимание на следующих **противоречиях**, сложившихся на разных социально-антропологических уровнях.

Во-первых, тенденции развития мировой экономики и выявление глобальных проблем человечества требуют новых оригинальных, соответствующих каждой конкретной ситуации, решений, которые могут быть сформулированы, приняты и реализованы людьми, владеющими эксклюзивными знаниями, умениями, навыками, отличными от тех, которые формируются сложившимися образовательными системами.

Во-вторых, несмотря на предъявление новых требований к подготовке учащегося, на уровне организаций, реализующих программы основного образования, в настоящий момент существуют устойчивые форматы ведения учебных процессов, которые практически исключают индивидуализацию.

В-третьих, хотя участники образовательного процесса принимают факт индивидуальности каждого человека, однако действительность часто расходится с практикой: педагоги не ставят перед собой в качестве приоритетной задачи развития индивидуальных способностей учащегося, и учащийся в силу сложившихся традиций, как правило, не склонны акцентировать внимание на своих талантах.

Проблема заключается в том, что в настоящее время в российской действительности еще не сложилось понимание возможного доступного способа реализации принципа индивидуализации для каждого обучающегося, а также не выработано механизмов индивидуализации, которые можно было бы реализовать в существующих условиях.

Степень разработанности темы

Феномен человеческой индивидуальности, являющийся главным фактором индивидуализации, изучен достаточно подробно и описан как в классических, так и современных работах, посвященных образованию, педагогике, психологии. Исследованию индивидуальности посвящены философско-психологические труды А. Адлера, К. Юнга, В. Франкла, Э.Эриксона, Э. Фромма, К. Хорни, В.А. Петровского, психологи сформировали основу данного понятия. Однако особо пристальное внимание на феномен индивидуальности обратили те, кто занимался вопросами

воспитания и образования, среди них Л. Толстой, К.Д. Ушинский, С.И. Гессен, И. Иллич, а также исследователи Л.А. Степашко, М.А. Невзоров, А.А. Попов и др.

Об общих принципах индивидуализации образования изложено в работах Т.М. Ковалевой⁹⁴, В.М. Розина⁹⁵, Е.Б. Весна⁹⁶ и др.

Практики индивидуализации, реализуемые в какой-либо предметной или специализированной области описаны Т.В. Бурлаковой⁹⁷, И.И. Деркач⁹⁸, И.А. Юрловской⁹⁹ и др.

Цель данного исследования состоит в многоуровневом анализе процесса реализации принципа индивидуализации обучения студентов высших учебных заведений, в том числе разбор сущности и хода реализации данного принципа в ДВФУ в рамках программы АЕНЕ.

Задачи исследования:

- раскрыть сущность феномена индивидуализации обучения;
- проанализировать практики реализации принципа индивидуализации в российских и зарубежных вузах;
- исследовать опыт и результаты реализации принципа индивидуализации в Дальневосточном федеральном университете.

Программа «Academic Excellence and Honors Education», действующая с мая 2018 г., – один из эффективных способов реализации принципа индивидуализации в Дальневосточном федеральном университете.

Реализация принципа индивидуализации обучения студентов вузов возможна при следующих условиях:

- при наличии открытой избыточной и вариативной образовательной среды вуза;
- доступной информации о ресурсах, сервисах и службах вуза;
- организации тьюторского сопровождения.

Это повысит мотивацию студентов к обучению и, в итоге, даст возможность подготовить творчески мыслящих целеустремленных профессионалов с уникальным

⁹⁴ Ковалева Т.М., Муравьева Л. Тьюторство как культура индивидуализации. Интервью // Отечественные записки. – 2012. – № 4 (49). – С. 134-143.; Ковалева, Т.М. Инициативная среда университета как механизм управления персоналом в условиях трансформации / совм. С Сухановой Е.А., Зоткиным А.О. // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 101(1). – С. 90–97.

⁹⁵ Розин В. М. Конституирование и природа индивидуализации. – М. : СФК-офис, 2014. – 290 с.

⁹⁶ Весна Е.Б. Социализация и индивидуализация. Закономерности и механизмы [Текст]: монография / Е.Б. Весна. – Москва; Петропавловск-Камчатский, 1997. – 200 с.

⁹⁷ Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе : диссертация ... доктора педагогических наук. – Ярославль, 2012. – 331 с.

⁹⁸ Деркач И.И. Индивидуализация самостоятельной работы будущих режиссеров-педагогов на заочной форме обучения в вузе : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Ставрополь, 2005. – 194 с.

⁹⁹ Юрловская И.А. Индивидуализация образовательного процесса в современном педагогическом вузе: монография / Юрловская И.А. – Владикавказ: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 2015. – 365 с.

набором компетенций, что позволит обучающемуся, во-первых, быть в гармонии с самим собой, во-вторых, реализовать свой потенциал на благо развития общества.

Методологической основой исследования стали

- антропологический подход, который позволяет рассматривать индивидуализацию с позиции ценности каждого человека;
- аксиологический подход, который необходим для выявления и определения ценности моделей индивидуализации и конкретных ресурсов, а также ценностных установок студентов;
- синергетический подход, позволяющий зафиксировать взаимодействие открытых систем – субъектов образовательного процесса – результатом которой становится целостная образовательная система университета, реализующая принципы индивидуализации;
- системный подход, рассматривающий каждого субъекта, включенного в образовательный и познавательный процесс, как микросистему, содержательно наполненную уникальным опытом, знаниями, способностями.

Теоретической основой исследования выступают следующие положения:

- идеи психоаналитиков Э. Фромма, В. Франкла, К.Г.Юнга о свободе субъекта как главном условии создания «Здорового общества» и ответственности человека за свою жизнь;
- принципы индивидуализации, установленные Ф. Келлером¹⁰⁰ при разработке персонализированной системы обучения;
- проблематизация возможности реализации принципа индивидуализации обучения в российских вузах, обозначенная П.Г. Щедровицким¹⁰¹;
- модели индивидуализации Т.М. Ковалевой, Т.В. Якубовской¹⁰² и др.

Кроме того, взяты во внимание нормативные законодательные акты:

- в главе 2 Конституции РФ прописано, что с момента рождения дети признаются гражданами РФ, обладающими полным набором прав и свобод;
- в статьях ФЗ «Об образовании», детально прописаны возможности самостоятельного формирования индивидуальной траектории развития, допускается выбор учебного заведения, форм и способов получения образования, декларируются свободы учащихся как высшая ценность.

¹⁰⁰ Keller, F. S. Pedagogue's progress. Lawrence. – KA: TRI Publications, 1982.

¹⁰¹ Щедровицкий П.Г. Педагогика свободы // Кентавр. – 1993. – N 1. – С. 18-24 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.shkr.ru/lib/publications/16/> (дата обращения: 02.12.2018)

¹⁰² Ковалева, Т.М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / совм. С Якубовской Т.В. // Человек.RU: Гуманитарный альманах. – Новосибирск: НГУЭУ, 2017. – С. 85-94.

Теоретическая новизна исследования

– впервые проанализирован и обобщен опыт реализации принципа индивидуализации, осуществляемый в ДВФУ;

– уточнен концепт «индивидуализация обучения».

Практическая новизна и значимость исследования

– создана карта внутренних и инфраструктурных ресурсов Дальневосточного федерального университета (Приложение 1), карта структурирована по типам информационно-образовательных ресурсов и включает в себя информационные разделы о цифровых ресурсах, информационных ресурсах, финансовых ресурсах, ресурсах партнеров ДВФУ, внеучебной деятельности, исследовательской деятельности;

– результаты исследования способа реализации принципов индивидуализации, осуществляемого в Дальневосточном федеральном университете, позволили сформировать предложения по повышению эффективности работы программы «Academic Excellence and Honor Education»;

– полученный и осмысленный опыт реализации принципа индивидуализации в Дальневосточном федеральном университете может быть распространен и использован для создания практик реализации принципа индивидуализации обучения студентов в других вузах.

Эмпирическая база исследования: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Дальневосточный федеральный университет».

В исследовании проанализированы данные участников программы «Academic Excellence and Honor Education» (более 700 студентов).

Основные этапы исследования.

Первый этап – комплексная работа над исследованием, которая состоит из трех параллельных процессов, длящихся с октября 2018 г. по май 2019 г., включила в себя:

– участие в программе «Academic Excellence and Honor Education», которое включает проведение групповых и индивидуальных тьюториалов, разработку проектных решений в составе рабочей группы, рефлексивные сессии и работу над ошибками;

– осмысление, обобщение и систематизация полученных данных отдельных актов программы (количественный анализ, мотивационные эссе, автобиографические эссе, данные менти-опросов групповых тьюториалов, анализ выступлений студентов-участников программы) и подведение промежуточных итогов;

– исследование зарубежного и российского вузовского опыта реализации принципа индивидуализации: изучение тематической литературы, сравнение

теоретических данных и описанных практик с данными, полученными в ходе исследования.

Второй этап – (июнь 2019 г.) – *заключительный*. Систематизация и обобщение практических и эмпирических результатов, уточнение теоретических положений, оформление результатов исследования.

Теоретические основы и исторические примеры реализации принципа индивидуализации в вузе

В контексте исследования истории вопроса рассмотрены источники развития представления об индивидуализации обучения: философия Джованни Пико делла Мирандоллы, феномен титанизма эпохи Возрождения, педагогическая концепция Я.А. Коменского, практическая педагогика И. Г. Песталоцци, рассуждения о воспитании Ж.-Ж. Руссо, «философия жизни» Ф. Ницше.

Возможности и практика реализации принципа индивидуализации в вузе рассматриваются в исследованиях Д.Д. Дмитриевой¹⁰³, О.А. Зимовиной¹⁰⁴, О.Я. Молчанской¹⁰⁵ и в трудах иностранных ученых Heidi L. Eyre¹⁰⁶, F.S. Keller¹⁰⁷, J. G. Sherman¹⁰⁸.

Анализ современных исследований в области индивидуализации обучения позволил разграничить понятия индивидуализация образования и индивидуальный подход (Т.М. Ковалева¹⁰⁹), определить мотивацию в качестве движущей силы индивидуализации (П.Г. Щедровицкий¹¹⁰), акцентировать внимание на таких ключевых моментах индивидуализации обучения как рефлексивность, наличие и производство опыта, целеустремленность, готовность к ответственности за собственные действия (Т.И. Боровкова¹¹¹).

Итогом изучения вопроса о формировании понятия «индивидуализация обучения» стало несколько умозаключений. Во-первых, данное понятие опирается на

¹⁰³ Дмитриева Д.Д. Практические аспекты формирования личности конкурентоспособного специалиста в процессе индивидуализованного обучения в вузе // Иннов: электронный научный журнал. – 2018. – №4 (37) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.innov.ru/science/economy/prakticheskie-aspekty-formirovaniya/> (дата обращения: 02.03.2019)

¹⁰⁴ Зимовина О. А. Индивидуализация обучения студентов в информационно-образовательном пространстве вуза в условиях компетентностного подхода / О.А. Зимовина // Гуманизация образования. – 2015. – № 4. – С. 58-62.

¹⁰⁵ Молчанская О.Я. Проблема индивидуализации обучения студентов в вузе // Гуманитарный трактат. – 2016. – № 3 (3). – С. 3-5.

¹⁰⁶ Eyre Heidi L. Keller's Personalized System of Instruction: Was it a Fleeting Fancy or is there a Revival on the Horizon? // The Behavior Analyst Today. – Volume 8. – Issue 3. – 2007.

¹⁰⁷ Keller, F. S. "Good-bye teacher..." // Journal of Applied Behavior Analysis. – 1968. – № 1. – p. 79-89.; Keller, F. S. Pedagogue's progress. Lawrence. – KA: TRI Publications, 1982.

¹⁰⁸ Sherman, J. G. Logistics. In F. S. Keller & J. G. Sherman (Eds.), The Keller handbook (pp. 24-49). – Philippines: W. A. Benjamin, 1974.

¹⁰⁹ Ковалева Т.М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / совм. С Якубовской Т.В. // Человек.RU: Гуманитарный альманах. – Новосибирск: НГУЭУ, 2017. – С. 85–94.

¹¹⁰ Щедровицкий П.Г. Педагогика свободы // Кентавр. – 1993. – N 1. – С. 18-24 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.shkr.ru/lib/publications/16/> (дата обращения: 02.12.2018)

¹¹¹ Боровкова Т.И. Теория и практика педагогического проектирования индивидуальных образовательных программ: Учебное пособие / Т.И. Боровкова. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015 г. – 160 с.

неоднозначную категорию «индивидуальность», основная сложность которой в разведении врожденных и приобретенных черт человека. Во-вторых, индивидуализация возможна лишь в сочетании с воспитанием высокой морали, ценностные установки учащегося становятся базисом для развития как soft, так и hard skills. В-третьих, индивидуализация обучения – реализация самостоятельно определенных субъектом образовательных целей, в том числе за счет самообразования, с опорой на свои индивидуальные особенности, опыт, и возможности образовательной среды, а также на мотивацию субъекта деятельности, сформированную в социально-культурной среде в процессе интеракций с другими субъектами.

Эмпирический опыт реализации принципа индивидуализации в зарубежных вузах – это, прежде всего, практики тьюторского сопровождения в Оксфордском и Кембриджском университетах¹¹², «кредит-система» Гарварда, Персонализированная система обучения (PSI) Ф. Келлера¹¹³.

В целом, для успешной реализации принципа индивидуализации, прежде всего, необходимо наличие устойчивой социокультурной среды нацеленной на развитие индивидуализации как таковой и на уровне государства, и на уровне вуза. Только в этом случае возможно закладывание принципа индивидуализации в основу организации образовательного процесса. Именно благодаря наличию таких условий стало возможным появление и существование университетов Оксфорда и Кембриджа.

Краткий обзор исследований опыта реализации принципа индивидуализации обучения студентов в вузах стран Американского континента позволяет осознать проблемы, с которыми сталкиваются вузы при его осуществлении, такие как прокрастинация студентов, сущностью которой выступает отсутствие устойчивой мотивации и (или) избегание ответственности за принятие решений; неготовность администраций вузов к глубинным структурным изменениям учебного процесса, изменению роли преподавателя; для преподавателей – трудоемкость обеспечения и реализации учебных курсов.

Развитие идеи реализации принципа индивидуализации обучения студентов российских вузов

Применение принципа индивидуализации в российских вузах во все времена осуществлялось через организацию научной работы студентов. Однако в конце XX века наметились тенденции кардинальной трансформации образования. П.Г.

¹¹² Журкина С.В. Студенческое тьюторство: виды и формы // Актуальные научные исследования в современном мире. – № 9-3 (41) – 2018 – С. 97-99 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://elibrary.ru/download/elibrary_36270517_31821267.pdf (дата обращения: 12.05.2019)

¹¹³ Keller, F. S. "Good-bye teacher..." // Journal of Applied Behavior Analysis. – 1968. – № 1. – p. 79-89.; Keller, F. S. Pedagogue's progress. Lawrence. – CA: TRI Publications, 1982.

Щедровицкий замечает, что если раньше институциональным ядром являлась образовательная организация, то теперь им должна стать индивидуальная образовательная программа¹¹⁴.

Выявлено, что индивидуализация обучения в современной России ассоциируется, прежде всего, с развитием тьюторства. Вычленение, осмысление феномена индивидуализации произошло именно в связи реформированием системы образования и развитием тьюторского движения в России в конце 1980-х годов. Идейным вдохновителем этого движения явился П.Г. Щедровицкий, а главным организатором и практиком – доктор педагогических наук, профессор, президент Межрегиональной тьюторской ассоциации Т.М. Ковалева.

Поворот на индивидуализацию обучения поддерживается на законодательном уровне. Согласно «Национальной доктрине образования Российской Федерации» одной из основных задач образования является обеспечение индивидуализации образования, в том числе за счет вариативности образовательных программ. В Национальном проекте «Образование» в разделе 4.7 «Федеральный проект «Новые возможности» в пункте 1.1 обозначено, что в декабре 2020 г. будет создан набор сервисов, которые обеспечат навигацию и поддержку граждан при выборе образовательных программ.

Анализ Федеральных государственных стандартов также показывает направленность их на создание условий для реализации принципа индивидуализации за счет увеличения объема вариативности и некоторой открытости его наполнения.

Однако, несмотря на очевидные подвижки в сторону индивидуализации обучения студентов, в условиях современной организации и системы финансирования, когда заказчиком образовательных услуг является государство, вузам практически невозможно выстроить учебный процесс в соответствии с образовательными потребностями каждого студента.

Таким образом, сегодня можно говорить лишь о реализации принципа индивидуализации через создание и осуществление проектных программ вузов, финансируемых за счет спонсорских и грантовых средств.

По итогам реализации первого этапа практики реализации принципа индивидуализации в Дальневосточном федеральном университете программы сделан SWOT-анализ (таблица 1), произведен анализ активности студентов-участников программы.

В целом в I семестре прошла апробация программы. Анализ реализации программы отразил тактические недоработки, противоречащие принципу индивидуализации, которые были учтены при переформатировании программы для ее реализации во II семестре.

¹¹⁴ Клебанова Л. Глобализация образования: тенденции и перспективы : Интервью с П.Г. Щедровицким [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://edu.futurisrael.org/Vesti/Kleb3.htm> (дата обращения: 22.05.2019)

Таблица 1

SWOT-анализ реализации Программы АЕНЕ

	Положительное влияние	Отрицательное влияние
Внутренние факторы	<p>Преимущества</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Поддержка проекта администрацией ДВФУ. 2. Приятие проекта сотрудниками ДВФУ. 3. Наличие подготовленных к деятельности в проекте кадров. 4. Наличие у организаторов и тьюторов опыта участия в подобных проектах. 5. Наличие на данном этапе финансовых ресурсов. 6. Наличие возможности получить финансирование под проект. 7. Эффективная информационная поддержка и регулярное оповещение участников программы – налаженные коммуникационные связи. 8. Логическая последовательность программных элементов. 9. Конструктивность и современность идеи программы. 	<p>Слабые стороны</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Отсутствие веры у сотрудников в долгосрочность и масштабность проекта. 2. Отсутствие инициативного запроса от студентов. 3. Изменение условий вступления в программу 4. Неопределенность, непрозрачность программы. 5. Отсутствие видения участниками программы четкого плана действий. 6. Не учитывается занятость участников программы и временные образовательных нормативы. 7. Слабое информирование потенциальных участников в период набора на программу. 8. Недостаточно опытных тьюторов. 9. Неэффективное администрирование программы.
Внешние факторы	<p>Возможности</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Демонстрация партнерам нового позитивного опыта, трансляция опыта. 2. Привлечение новых партнеров. 3. Привлечение наиболее талантливых и успешных абитуриентов. 4. Инициация точки роста образовательной системы нового типа. 6. Создание прорывных образовательных технологий. 7. Выпуск высококвалифицированных конкурентоспособных кадров. 8. Реализация программ образования будущего: ведущая позиция. 9. Реализация проекта 5-100. 10. Развитие программ молодежной и научной мобильности. 11. Привлечение иностранных абитуриентов с Востока и с Запада. 	<p>Угрозы</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. В России не принято обращаться за консультациями и помощью в личностном развитии. 2. У молодежи нет уверенности в возможность реализации собственных желаний и интересов. 3. В обществе не сформирована культура выбора и культура свободного конструктивного волеизъявления. 4. Проблемы с расписанием учебных занятий. 5. Системно-административная волокита и барьеры. Бюрократия ДВФУ. 6. Высокая степень загруженности преподавателей и студентов по основным местам работы, учебы. 7. Слабая транспортная доступность к кампусу ДВФУ. 8. Неэффективные коммуникации между сотрудниками администрации университета и администраций Школ.

Выявлено, что уже в первом семестре в рамках программы удалось создать пространство для личностно-образовательного ориентирования талантливых студентов-участников. Главная роль в процессе создания условий ориентирования закреплялась за тьюторами, которые разбирали общие ситуации по запросам оноров (студентов-участников программы); проводили диагностику образовательных запросов; способствовали разработке индивидуальной образовательной траектории каждого онора; способствовали формированию осмысленного представления об едином образовательном пространстве университета; сопровождали и анализировали вместе с онорами их эмоциональные высказывания/оценки и постепенно выводили эмоциональные высказывания на осмысленные суждения с

понятной аргументацией. Кроме того, в первом семестре в рамках программы были заявлены и уже частично проведены клубы мышления, полезные встречи с представителями структурных подразделений, организующими учебную, научную, обеспечивающую деятельность студентов ДВФУ, образовательные модули soft skills, два интенсивных курса, семь групповых тьюториалов и для каждого онора по три индивидуальных.

Во II семестре программа АЕНЕ была переформатирована. Главным достоинством нового формата стали: исключение мероприятий обязательных для посещения: выбор мероприятий осуществлялся онором по желанию, вход в программу стал открытым для всех студентов, несмотря на то, что программа осталась нацеленной на работу со студентами бакалавриата, обучающимися на бюджетной основе; появилась возможность выбора тьютора в зависимости от личных предпочтений и специфики запроса; в конце каждого группового тьюториала была предусмотрена возможность задать уточняющие или дополнительные вопросы присутствующим тьюторам; разработан сайт, который позволил получить целостное представление о концепции, мероприятиях, ролях участников программы АЕНЕ; для сбора и аналитики запросов теперь использовался конструктор для онлайн опросов и викторин Mentimeter.com (<https://www.mentimeter.com/>).

Новый формат программы, исключая обязательное посещение мероприятий, позволил привлекать в программу мотивированных и целеустремленных студентов.

Во II семестре все индивидуальные тьюториалы проходили по запросу студентов. Используя гугл-формы, студенты отправляли тьюторам заявку на индивидуальные тьюториалы, указывая конкретного тьютора и формулируя краткое описание проблемы. Также через гугл-форму оноры и тьюторы отзывались о встрече.

Таким образом, во втором семестре в рамках Программы АЕНЕ прошло восемь групповых тьюториалов, 67 индивидуальных. Кроме того, по результатам запросов студентов организованы курсы интенсивного изучения английского языка для 50 оноров, прошедших конкурсный отбор, для 20 участников программы организованы активности в области физкультуры и спорта, около 100 человек прошли онлайн курсы по своему выбору и получили сертификаты, более 50 человек отправились на стажировки с полной компенсацией расходов.

Реализация программы второго семестра оказалась более результативной. Во-первых, еще в первом семестре были выявлены запросы студентов и приняты решения о процедуре их удовлетворения. Во-вторых, формат программы стал более свободным: вход в программу оказался открыт для всех студентов, как и выход из нее. В-третьих, студенты могли выбрать любого тьютора. В-четвертых, тьютору и онору предоставлялась возможность самостоятельно регулировать количество встреч и темы диалогов.

На итоговой встрече был проведен опрос участников программы. На вопрос

«Что дал вам год участия в программе?» отвечали 62 студента. Всего получилось 83 ответа, так как один студент мог в своем высказывании озвучить несколько позиций, которые рассматривались в четырех разных категориях, характеризующих значимость программы АЕНЕ для оноров (таблица 2).

Таблица 2

Показатели значимости программы АЕНЕ для оноров

Показатель	Количество упоминаний
<i>самореализация</i>	
Участие в мероприятиях(конференции фестивали, олимпиады)	16
Развитие, прокачка soft skills	6
Проектировочная деятельность	5
Публикация работ	4
Работа, свой бизнес	3
Деньги, стипендия	3
Зарубежная стажировка	1
Итого	38
<i>ресурсы</i>	
Мероприятия	5
Тьюторское сопровождение	4
Знакомства	4
Возможности, все	3
Английский	2
Научная деятельность	2
Полезные навыки на онлайн курсах	1
Опыт вхождения в индивидуализацию	1
Боль, страдания	1
Знания, которые не могла получить за 11 лет в школе	1
Профориентация	1
Смелости	1
Быстрее познакомилась с университетом	1
Итого	26
<i>целеполагание</i>	
Осознанность, построение целей	12
Новая цель	2
Итого	14
Другие ответы (шутки)	4

В целом второй семестр показал, что осуществление принципа индивидуализации в ДВФУ посредством реализации программы АЕНЕ не только реально, но и весьма эффективно даже в рамках существующей российской действительности, затрудняющей реализацию данного принципа.

Анализ состава участников и показателей реализации

принципа индивидуализации обучения студентов посредством программы

Составлен портрет участника первого этапа реализации программы. Большинство – 593 из 737 высокобалльников (80 %) – жители Дальневосточного федерального округа, 335 человек (46 %) – приморчане. Из 303 высокобалльников, чьи баллы вступительных испытаний более 250, 233 дальневосточника (77 %), в том числе 125 человек (41 %) из Приморского края. Полученные данные показывают, что Дальневосточный федеральный университет является привлекательным для

выпускников школ Дальневосточного федерального округа. Конечно, здесь большое значение имеет территориальная близость к месту жительства.

Выяснилось, что привлекает в ДВФУ успешных выпускников из других федеральных округов России – главную роль играют направления, связанные со спецификой региона, а именно с близостью к странам АТР, вековое сотрудничество с вузами и организациями Китая, Японии, Кореи и других стран АТР.

Таким образом, портрет потенциального участника программы АЕНЕ может быть представлен в двух вариантах: успешный выпускник-дальневосточник, ориентированный на проживание в своем регионе либо успешный выпускник РФ, ориентированный на изучение языков, культуры, экономики и политики стран АТР, не проживающий в ДФО.

В I семестре в процессе осуществления программы, кроме диагностик мотивации, осознанности и целеполагания, проводимых в ходе индивидуальных встреч оноров с тьюторами, были проведены два крупных диагностических мероприятия онлайн: при входе в программу оноры писали мотивационное эссе, в середине семестра – в ноябре – автобиографическое. Мотивационное эссе «Моя программа развития» должно было быть написано о личной траектории развития, охватывающей жизнь автора как в университете, так и вне его. Мотивационные эссе футурологичны, основаны на представлении о будущем. Автобиографическое эссе – свободное описание ближайшего прошлого, рефлексивных навыков, оценки личных и личностных ресурсов (достижений и талантов) и дефицитов. Автобиографическое эссе ретроспективно и рефлексивно.

Проведенный анализ позволил выявить ценностные установки студентов, значимые для каждого из них. Установка на «развитие» занимает начальные позиции, что говорит о высокой мотивации к учебной деятельности. Примечательно, что установка «целеустремленность» предшествует ценности «успешность», это позволяет сделать вывод об адекватном представлении студентов о зависимости успешности от степени целеустремленности. Любопытно, что установка «интерес» у некоторых студентов на последней позиции. Это показывает, что интерес не является для них главным мотивационным фактором.

Во втором семестре текущего учебного года состоялось восемь групповых тьюториалов, при проведении которых использовался цифровой онлайн сервис Mentimeter.com, который позволил проводить опросы студентов-участников программы в процессе проведения групповых тьюториалов. Анализ данных опросов первого и восьмого, заключительного, позволили сделать выводы о реализации принципа индивидуализации в ДВФУ, так как при их проведении рассматривались вопросы общего порядка, и они собрали большее количество участников программы.

Исследование данных менти-опроса отражает стремление программы создать открытую, вариативную среду и позволяет сделать выводы о значимости для оноров таких показателей программы как возможность самореализации, целеполагания,

ресурсность, которые раскрывают возможности программы в аспекте реализации принципа индивидуализации, а также отражает высокую мотивацию участников программы.

Кроме анализа менти-презентаций, для исследования показателей реализации принципа индивидуализации посредством программы «Academic Excellence and Honors Education» был использован концептуальный анализ, позволяющий извлечь из монологов студентов участников программы ее сущностные характеристики и отследить наличие в ее описании концепта «индивидуализация».

Результаты анализа выступлений оноров делают очевидным, что наиболее важными компонентами программы АЕНЕ являются такие показатели создаваемой программой среды как ресурсность, формирование сообщества целеустремленных и мотивированных людей, в том числе тьюторов, возможности осуществления проб деятельности. Также студенты-участники видят для себя ценность программы в возможности самореализации, содействие в целеполагании и тьюторской поддержке.

Совокупность рассмотренных характеристик позволяет говорить о реализации программой АЕНЕ принципа индивидуализации в рамках тех возможностей, которые существуют в ментальной, социальной, политической, экономической реальности российского вуза.

Итоги исследования

1. Теоретический анализ позволил установить связь концепта «индивидуализация обучения» с такими характеристиками личности как адаптивность, осознание значимости общечеловеческих ценностей, целеустремленность, мотивированность, нацеленность на собственное развитие.

2. Исследование проблемы в контексте мировой практики показало, что возможности реализации принципа индивидуализации обучения зависит от ментального, социокультурного, экономического и политического характера той или иной страны. Наиболее успешно изучаемый принцип реализуется в Англии и Америке, где культуурообразующей религией явился протестантизм, доминирующей идеей которого выступает исключительно личная ответственность индивида за его жизнь. Наиболее показательными примерами реализации принципа индивидуализации обучения студентов вузов являются

- организация образовательного процесса в Оксфордском и Кембриджском университетах,
- индивидуализация образовательного процесса за счет введения «кредит-системы» в Гарвардском университете,
- разработка Ф. Келлером Персонализированной системы обучения (PSI), которая стала популярна во второй половине XX века, внедрялась в американских и

западноевропейских университетах, а в настоящий момент выступает доминирующим способом организации онлайн курсов.

3. Анализ зарубежного опыта позволил выявить трудности, с которыми сталкиваются вузы при реализации принципа индивидуализации обучения:

- прокрастинация студентов, сущностью которой выступает отсутствие устойчивой мотивации и (или) избегание ответственности за принятие решений;
- неготовность администраций вузов к глубинным структурным изменениям учебного процесса, изменению роли преподавателя;
- для преподавателей трудоемкость обеспечения и реализации учебных курсов, тем более без создания дополнительных мотивационных стимулов со стороны организации.

4. В российской действительности возможна лишь частичная реализация принципа индивидуализации обучения, так как существующая система государственного заказа на подготовку выпускников вуза противоречит сущностным характеристикам принципа индивидуализации – реализации образовательных потребностей каждого студента. Кроме того, в ментальности российского народа закреплено коллективистское (как наследие советского времени), соборное (как наследие православия) мировосприятие с оглядкой на Другого.

Таким образом, трудности, выявленные исследователями, дополняются внешними ограничениями возможности реализации принципа индивидуализации обучения в российских вузах.

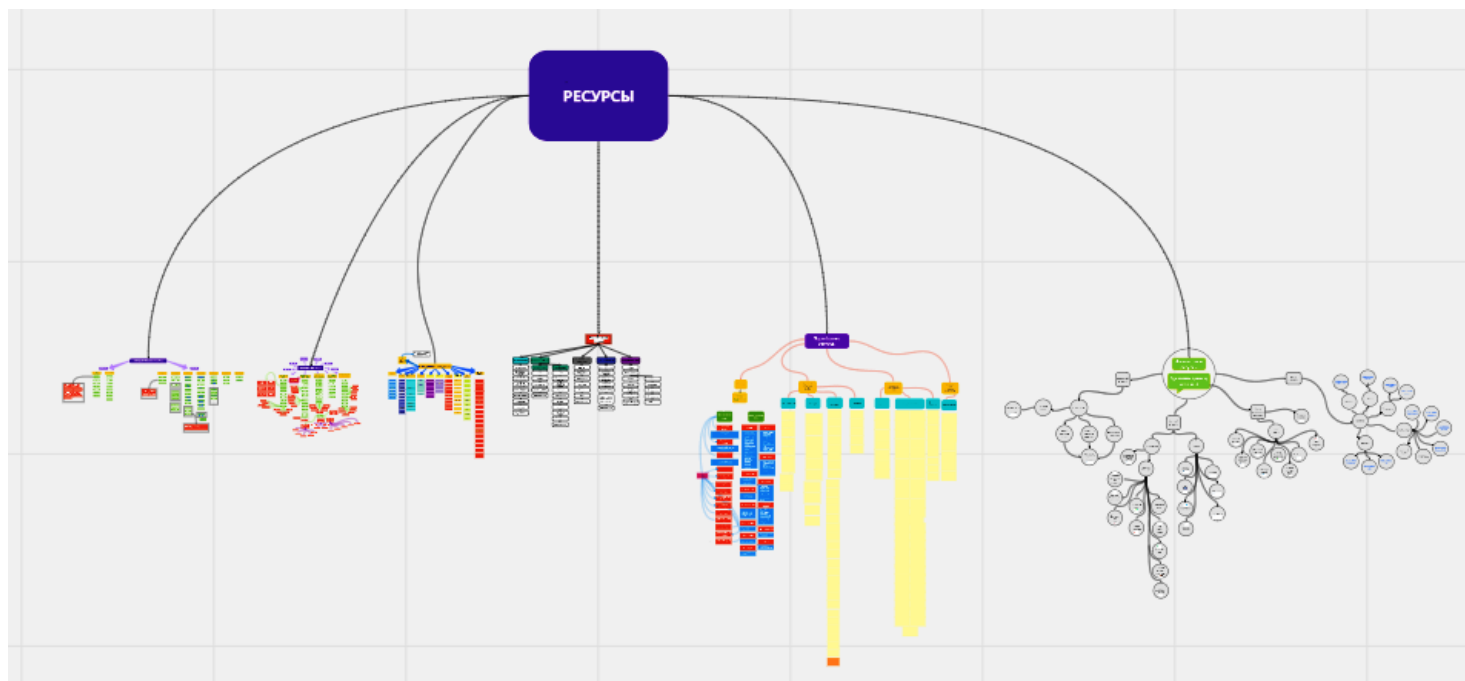
5. За счет реализации программ, подобных программе АЕНЕ, возможно удовлетворение образовательных запросов части наиболее мотивированных и целеустремленных студентов и продвижение идеи индивидуализации обучения как таковой.

6. Выстраивание процессов индивидуализации обучения – одна из насущных задач Дальневосточного федерального университета. Программа «Academic Excellence and Honor Education» успешно работает над решением этой задачи, опираясь как на традиционные, так и на инновационные средства, технологии и методы индивидуализации.

7. Свидетельством реализации принципа индивидуализации посредством программы АЕНЕ являются показатели – высокая мотивация, целеустремленность, потребность в развитии, успешности и самореализации – выявленные в ходе исследования и подтверждающие факт реализации принципа индивидуализации.

8. Таким образом, индивидуализация обучения в сфере российского университетского образования возможна, но ее масштабируемость сдерживается существующей системой финансирования вузов, ментальными, социальными, экономическими и политическими факторами.

Ресурсная карта ДВФУ



2.2. Развитие ИКТ-компетенций преподавателя вуза в информационной образовательной среде средствами тьюторского инструментария

Проблематика и актуальность исследования

В условиях новых ФГОС одной из приоритетных задач модернизации российского образования является внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс высшей школы. Повышающийся с каждым годом рост требований к компетенциям преподавателя высшей школы связан с возрастанием роли информатизации высшего образования, массового внедрения дистанционных обучающих технологий, электронных платформ обучения и онлайн-курсов.

Вышесказанное определяет важность активного поиска новых резервов в развитии потенциала преподавателя вуза как ведущего субъекта образовательного процесса на основе внедрения в учебный процесс информационных образовательных технологий, активного использования IT-среды как ключевого средства развития творческой деятельности.

Данная проблематика является очень актуальной для системы высшего образования в отличие от общеобразовательных школ, где активно внедряются

программы тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов в условиях введения ФГОС общего образования и профессионального стандарта педагога.

Разнообразные аспекты формирования ИКТ-компетенций педагогов исследуются в научных публикациях О.М. Губановой¹¹⁵, В.П. Короповской¹¹⁶, Л.В. Кочегаровой¹¹⁷, А.Л. Миллера¹¹⁸, В.Ф. Шевченко¹¹⁹ и др. Роль смешанного обучения образования как сферы формирования ИКТ-компетенций рассмотрена в работах Е.П. Бабина¹²⁰, Ю.В. Торкуновой¹²¹, Т.Р. Шаповаловой¹²², а также рядом зарубежных авторов – К. Ali Al-Busaidi¹²³, R. Benson & G. Samarawickrema¹²⁴, E. Ee-Lon Lim¹²⁵, R. Ellis¹²⁶, E. Martínez-Caro¹²⁷, A. Mohr¹²⁸.

Вопросы тьюторского сопровождения как средства формирования ИКТ-компетенций педагога проанализированы в научных публикациях В.Ф. Габдулхакова¹²⁹, В.А. Жулановой¹³⁰, Т.А. Кузьминой¹³¹.

115 Губанова О.М. Методическая система формирования профессиональных компетенций будущих учителей информатики и ИКТ в области моделирования и формализации на основе метода технологического проектирования : диссертация ... кандидата педагогических наук. - Пенза, 2012.- 182 с.

116 Короповская В.П. Непрерывное формирование ИКТ-компетентности педагога в условиях информационного образовательного пространства школы: диссертация ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2010. – 229 с.

117 Кочегарова Л.В. Научно-методическое сопровождение в информационной среде как комплексное решение проблемы подготовки кадров // Сахалинское образование – XXI. 2008. № 1. С. 3-5.

118 Миллер А.Л. Формирование ИКТ-компетентности учителей средствами электронных образовательных ресурсов в условиях дополнительного профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2015.- 220 с.

119 Шевченко В.Г. Облачные технологии как средство формирования ИКТ-компетентности будущих учителей информатики [Электронный ресурс]. Режим доступа: – URL: <https://info.infojournal.ru/jour/article/view/105/106>

120 Бабин Е.Н. Практика внедрения систем управления обучением: дистанционные технологии в помощь преподавателям // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 5 (111). С. 103-112.

121 Торкунова Ю.В., Шайдуллина Н.К. Электронная информационно-образовательная среда вуза: требования и возможности реализации // Ученые записки ИСГЗ. 2017. № 1 (15). С. 541-546.

122 Шаповалова Т.Р. Смешанное обучение в вузе: от теории к практике // European Social Science Journal. 2012. № 9-1 (25). С. 99-107.

123 Ali Al-Busaidi K. An Empirical Investigation Linking Learners' Adoption of Blended Learning to their Intention of Full E-learning// Behaviour & Information Technology, 2013. №11(32). P. 1168-1176.

124 Benson R. & G. Samarawickrema. Addressing the Context of E-learning: Using Transactional Distance Theory to Inform Design// Distance Education, 2009 №1(30). P. 5-21.

125 Ellis R., Ginns P.& P. Leanne. E-learning in Higher Education: Some Key Aspects and their Relationship to Approaches to Study// Higher Education Research & Development, 2009. №3(28). P. 303-318.

126 Ellis R., Ginns P.& P. Leanne. E-learning in Higher Education: Some Key Aspects and their Relationship to Approaches to Study// Higher Education Research & Development, 2009. №3(28). P. 303-318.

127 Martínez-Caro E., J.-G. Cegarra-Navarro J.G & G. Cepeda-Carrión. An Application of the Performance-Evaluation Model for E-learning Quality in Higher Education // Total Quality Management & Business Excellence. 2015. № 5-6 (26). P. 632-647.

128 Mohr A., Holtbrügge D.& N. Berg. Learning Style Preferences and the Perceived Usefulness of E-learning// Teaching in Higher Education, 2012. № 3(17). P. 309-322.

129 Габдулхаков В.Ф. О тьюторинге педагогического творчества преподавателя и студента вуза// Сборник «Дидактика профессиональной школы». Казань, 2013. Издательство: Институт педагогики, психологии и социальных проблем. С. 116-126.

130 Жуланова В.П., Вострикова Е.А., Фомичев Р.С. Тьюторское сопровождение как механизм формирования ИКТ-компетентности педагогов в процессе непрерывного образования// Вестник КемГУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки». 2018. № 2. С. 11-19.

131 Кузьмина Т.А., Семенова И.Н. Тьюторское сопровождение как важный компонент процесса обучения в условиях развития информационных и коммуникационных технологий // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 42-45.

Под ИКТ-компетентностью педагога мы будем понимать уровень его умений и компетенций в сфере информационно-коммуникационных технологий, навыки организации эффективной работы с различными информационными образовательными ресурсами, владение технологиями дистанционного и онлайн-образования на высоком профессиональном уровне, а также эффективное использование компьютерных технологий в своей профессиональной деятельности. ИКТ-компетентность преподавателя вуза является неотъемлемым качеством педагога-практика XXI века, которая направлена на решение актуальных практических задач и педагогических проблем.

Проблема исследования. Реализация модели смешанного обучения в информационной образовательной среде позволила убедиться в ее эффективности, и это дает возможность преподавателю вуза организовывать эффективный учебный процесс в системе «студент-преподаватель», осваивать новые мультимедийные и интерактивные технологии, творчески развиваться.

Тем не менее, обследование 92 преподавателей Школы экономики и менеджмента ДВФУ показало, что довольно большое количество (около 40 %) обладают низким уровнем ИКТ-компетентности, либо владеют ограниченным спектром информационных технологий в недостаточной объеме, и как следствие – не владеют умениями организации эффективного образовательного процесса как основы профессиональной деятельности.

Вышесказанное определяет важность активного поиска новых резервов в развитии потенциала преподавателя вуза как ведущего субъекта образовательного процесса на основе внедрения в учебный процесс информационных образовательных технологий, активного использования IT-среды как ключевого средства развития творческой деятельности.

Таким образом, *актуальность исследования* обусловлена следующими *противоречиями*.

- между социально-экономической потребностью общества в развитии педагога XXI века и недостаточностью специально разработанных программ, способствующих данному развитию;

- между существующим уровнем ИКТ-компетентности преподавателей вузов в области владения информационными технологиями и изменившимися задачами образования, предполагающими поиск новых форм и методов работы в образовательной деятельности, направленных на стимулирование развития и активного использования IT-среды;

- между уровнем развития ИКТ-компетенций педагога и учащихся высшей школы.

Всё вышеизложенное определило тему, цель, объект и предмет исследования.

Целью данного исследования является выявление особенностей развития ИКТ-компетентности преподавателя вуза на основе использования средств информационной образовательной среды средствами тьюторского инструментария.

Объект: процесс развития ИКТ-компетентности преподавателя вуза.

Предмет: тьюторский инструментарий как средство развития ИКТ-компетентности преподавателя вуза.

При этом под тьюторским инструментарием мы понимаем систему личностно-ориентированных методик, направленных на развитии ИКТ-компетентности преподавателя вуза и включающего себя:

- план-схему этапов тьюторского сопровождения;
- ресурсную схему тьюторского сопровождения;
- план-график проведения тьюториалов;
- личностно-ресурсную карту «Люди – Места – События – Продукты»;
- индивидуальный SWOT-анализ (как формат рефлексии);
- рефлексивный дневник.

Задачи исследования:

- анализ сущности понятия «ИКТ-компетентность» преподавателя вуза и теоретико-методологических основ и предпосылок для ее развития;
- разработка соответствующего тьюторского инструментария;
- разработка модели развития ИКТ-компетентности преподавателя вуза на основе использования средств и технологий IT-среды;
- разработка электронного учебного курса «Новые образовательные и информационные технологии» на базе платформы LMS Blackboard в формате программы повышения квалификации;
- апробация и выявление возможности внедрения программы повышения квалификации для преподавателей вузов в целях развития их ИКТ-компетенций (с применением тьюторского инструментария).

Методы исследования:

1. Теоретические (анализ научно-методической литературы, анализ и синтез научных концепций, контент-анализ);
2. Эмпирические (опытно-экспериментальные методы, наблюдение, опрос, анкетирование, интервью, статистический анализ, метод «Дизайн-мышление», метод тьюторского картирования).

Представляемая тьюторская практика опирается на следующие теоретические и методологические основания:

- концептуальные положения об индивидуализации образования (Т.М. Ковалева¹³², Т.И. Боровкова¹³³);
- представление о сущности посреднической деятельности тьютора (Т.М. Ковалева¹³⁴, Е.И. Кобыща¹³⁵);
- философские знания о человеке как высшей ценности, уникального общественного существа, способного к саморазвитию (Л.А. Степашко¹³⁶);
- педагогические концепции саморазвития личности и педагогического творчества преподавателя и студента вуза (В.Ф. Габдулхаков¹³⁷);
- подходы и принципы построения современной дидактики (А.В. Хуторской¹³⁸).

Организация социально-образовательной среды

Экспериментальная часть исследования была выполнена на базе Школы экономики и менеджмента Дальневосточного федерального университета (ШЭМ ДВФУ) с 2017 по 2019 гг. В настоящее время ШЭМ является одной из самых крупных в ДВФУ и обеспечивает реализацию образовательных программ по всем направлениям подготовки в области экономики и менеджмента.

На первоначальном этапе был проведен SWOT-анализ ШЭМ ДВФУ и проанализировано проблемное поле исследования (таблица 1).

Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в профессиональную деятельность педагогов является приоритетным направлением модернизации российского образования в связи с введением новых образовательных стандартов, поскольку информатизация образования привела к изменению требований к квалификации педагогического работника. В настоящее время в связи с ростом и популярностью методов активного обучения в практике высшего образования зачастую их рассматривают как инновационный тренд.

132 Ковалева Т. М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании// Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии: Сб. статей. - М.: МИОО, 2008. С.8-16.

133 Боровкова Т.И. Тьюторская позиция преподавателя высшей школы в процессе сопровождения вне аудиторной самостоятельной работы// Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. 2011. №1(4). С. 27-31

134 Ковалева Т. М., Якубовская Т. В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой// ЧЕЛОВЕК.RU. 2017 С: 85-94.

135 Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис». 2012. 246 с. – URL: http://mggu-sh.ru/sites/default/files/professiya_tyutor.pdf

136 Степашко Л.А. Философия и история образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.

137 Габдулхаков В.Ф. О тьюторинге педагогического творчества преподавателя и студента вуза// Сборник «Дидактика профессиональной школы». Казань, 2013. Издательство: Институт педагогики, психологии и социальных проблем. С. 116-126.

138 Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2011. - 544 с.

Таблица 1

SWOT-анализ образовательной организации

<p>Сильные стороны</p> <ul style="list-style-type: none"> - высокий уровень квалификации преподавателей и сотрудников школы; - широта и глубина ассортимента предлагаемых образовательных услуг; - уровень организации учебного процесса; - высокое качество предоставляемых образовательных услуг. 	<p>Слабые стороны</p> <ul style="list-style-type: none"> - низкий уровень системы стимулирования труда сотрудников; - недостаточный уровень использования информационных технологий в учебном процессе (в частности, платформу электронного обучения LMS Blackboard); - недостаточно активное вовлечение педагогов-практиков в учебный процесс.
<p>Благоприятные возможности</p> <ul style="list-style-type: none"> - высокий стабильный спрос на экономические и направления; - наличие в регионе рынка услуг бизнес-образования (дополнительные программы); - отсутствие в регионе равносильных конкурентов; - современная кампусная система, способствующая развитию научной и образовательной деятельности, решению образовательных задач в комфортной, творческой обстановке (деловые игры, тренинги, панельные дискуссии и прочие интерактивные методы, позволяющие получить лучший результат за более короткий срок по сравнению с традиционными методами работы). 	<p>Возможные угрозы</p> <ul style="list-style-type: none"> - уменьшение емкости рынка услуг высшего и дополнительного профессионального образования; - высокий уровень насыщенности рынка (удовлетворения потребности населения в экономическом образовании); - усиление конкурентных преимуществ других вузов в связи с переездом школы на о. Русский; - наличие предпочтений сильных абитуриентов поступать в вузы других регионов; - усиливающаяся тенденция уменьшения численности населения региона и выпускников общеобразовательных школ; - развитие системы онлайн-образования (Massive Open Online Coursers).

В качестве ключевого элемента эффективного тьюторского сопровождения автором была обозначена информационная образовательная среда вуза как пространство реализации творческого потенциала субъектов образовательного процесса, представленная в виде синтеза субъектной, ресурсной, технологической и рефлексивной среды¹³⁹.

Рефлексивная среда обеспечивает осмысление субъектами учебной самостоятельной деятельности в образовательном процессе, самих себя в нем, партнеров, отношения с ними, характер взаимодействия, мысленное проектирование ресурсного обеспечения, включаемого в деятельность, а также технологическую составляющую процесса образования (рисунок 2).

¹³⁹ Лернер П.С. Факторы влияния и генеральные тенденции реформирования общего среднего образования в начале XXI века // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1127 (дата обращения 05.10.2020).



Рисунок 2. Компоненты информационной образовательной среды вуза

Выделим критерии образовательной среды вуза, способствующие формированию и развитию творческих компетенций (рисунок 3).

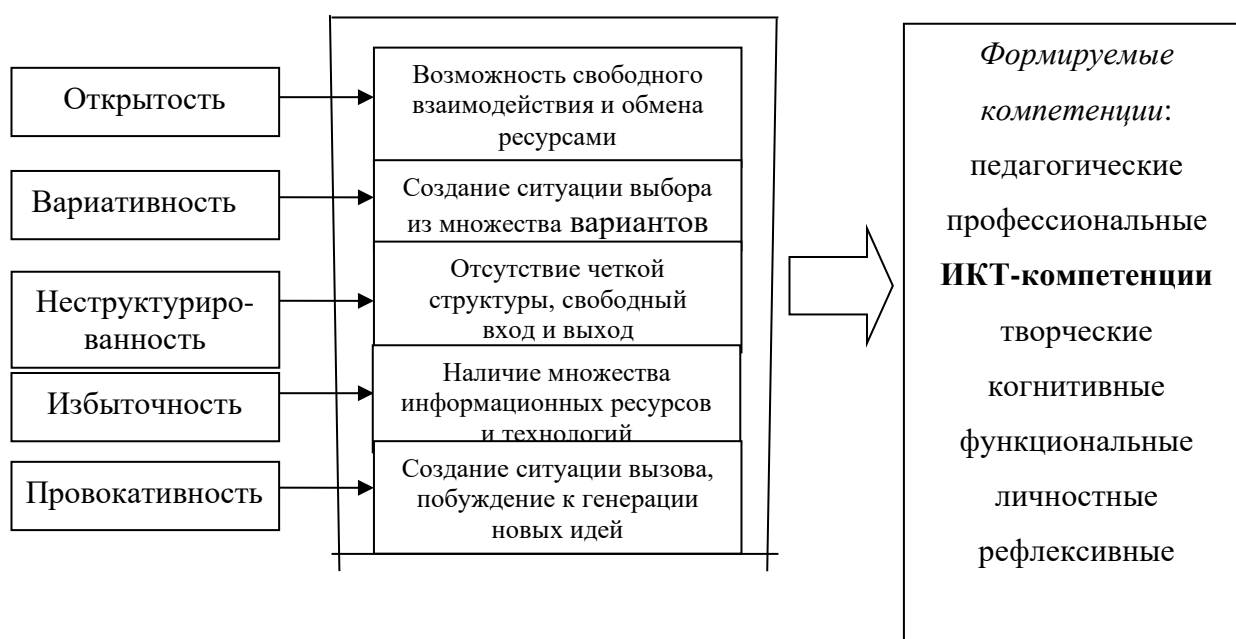


Рисунок 3 – Критерии образовательной среды вуза

В рамках исследования была определена взаимосвязь и взаиморесурсность творческих и информационно-коммуникативных компетенций¹⁴⁰ современного преподавателя вуза (рисунок 4).

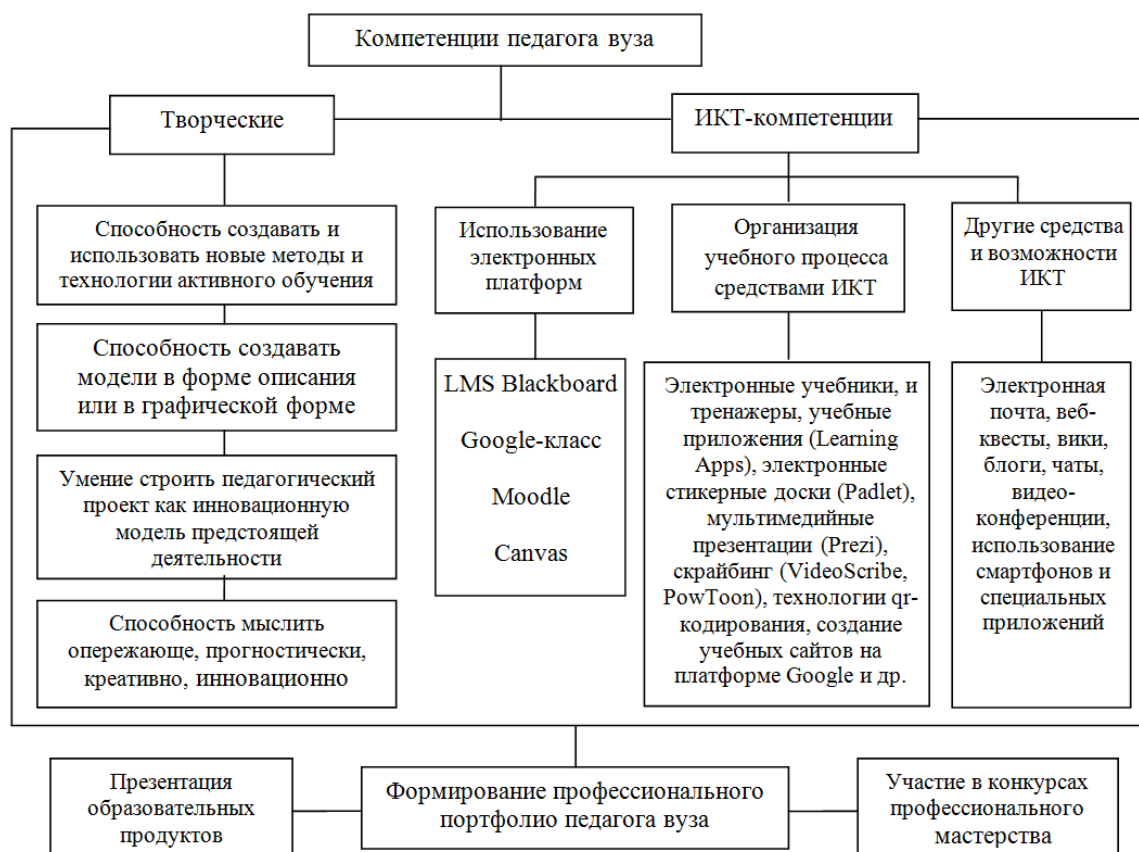


Рисунок 4. Взаимосвязь творческих и ИКТ-компетенций преподавателя вуза

На первоначальном этапе эксперимента было проведено анкетирование, направленное на выявление уровня владения ИКТ-технологиями, запросов и трудностей преподавателей ШЭМ ДВФУ.

К основным проблемам развития ИКТ-компетенций и активного внедрения информационных технологий преподаватели выделили следующие¹⁴¹:

- недостаточный уровень собственной ИКТ-компетентности (16%);
- большие затраты времени для ознакомления с работой информационной образовательной среды (42%);
- трудоемкость наполнения электронных учебных курсов (14%);
- предпочтение традиционной формы обучения (28%).

¹⁴⁰ Гуремина Н.В. Формирование творческих компетенций преподавателя вуза в условиях информационной образовательной среды // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 12-2. С. 120-127.

¹⁴¹ Гуремина Н.В., Чмырь Ю.Ю. Исследование возможности внедрения информационных образовательных систем в учебном процессе (на примере Школы экономики и менеджмента ДВФУ) // В мире научных открытий. 2015. № 7.1 (67). С. 307-314.

Тьюторский инструментарий и сопровождение

Целью тьюторского сопровождения является выявление особенностей развития ИКТ-компетентности преподавателя вуза на основе использования средств информационной образовательной среды средствами тьюторского инструментария.

Предполагаемые результаты тьюторского сопровождения:

1. Разработка и создание тьюторского инструментария.

При этом под тьюторским инструментарием мы понимаем систему личностно-ориентированных методик, направленных на развитии ИКТ-компетентности преподавателя вуза и включающих в себя:

- план-схему этапов тьюторского сопровождения (рисунок 5);
- ресурсную схему тьюторского сопровождения (рисунок 6);
- план-график проведения тьюториалов (таблица 2);
- лично-ресурсную карту «Люди – Места – События – Продукты» (рисунок 7);

- индивидуальный SWOT-анализ (таблица 3);
- рефлексивный дневник «Спираль» (таблица 4).

2. Анализ целевой аудитории:

- составление матрицы интересов тьюторантов на основе уровня владения ИКТ-компетенциями и желания их развивать (рисунок 8);
- составление портрета тьюторанта в виде карты эмпатии (рисунок 9);
- составление маршрута преподавателя как инструмента тьюторского сопровождения (рисунок 10).

3. Разработка диагностического инструментария, включающего в себя карту ИКТ-компетенций преподавателя вуза (таблица 5).

4. Разработка модели развития ИКТ-компетенций преподавателя вуза на основе использования средств и технологий IT-среды.

4. Разработка элективного онлайн-курса «Новые образовательные и информационные технологии» на базе платформы LMS Blackboard в формате программы повышения квалификации (в объеме 108 часов).

5. Апробация и выявление возможности внедрения программы повышения квалификации для преподавателей вузов в целях развития их ИКТ-компетенций (с применением тьюторского инструментария).

На рисунке 5 представлены этапы тьюторского сопровождения, включающие перечень работ с использованием тьюторского инструментария.

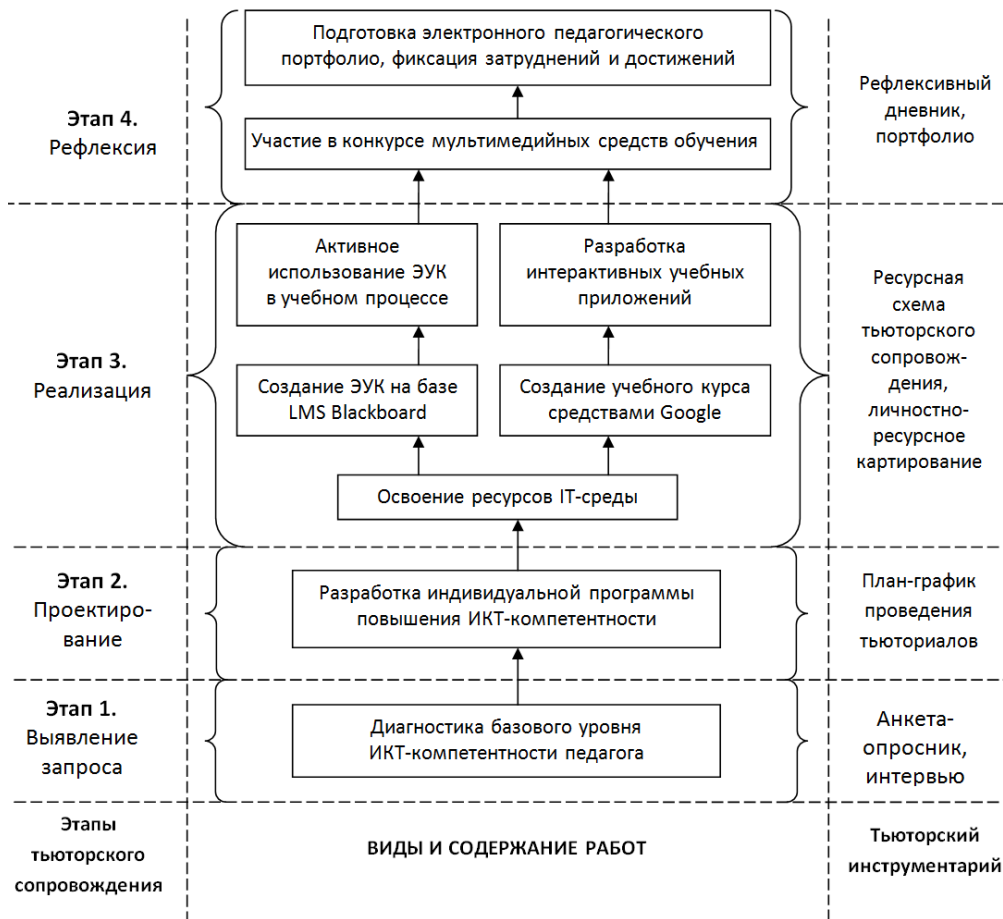


Рисунок 5. Этапы тьюторского сопровождения, включающие перечень работ с использованием тьюторского инструментария

На рисунке 6 представлена ресурсная схема тьюторского сопровождения и пример ее заполнения по 3 векторам: социальному, культурно-предметному и антропологическому.

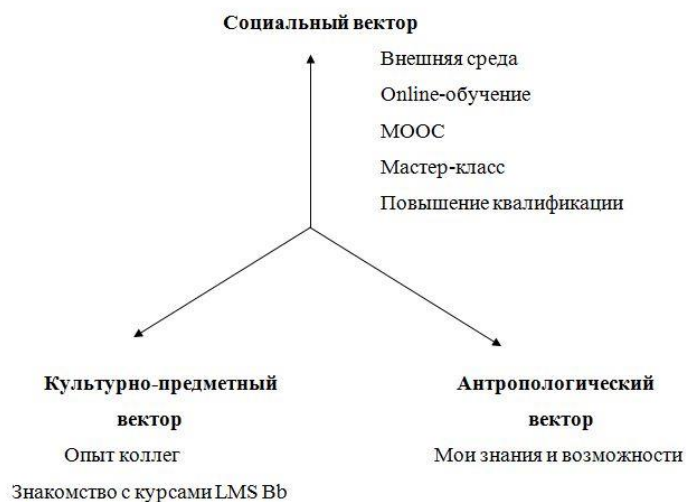


Рисунок 6. Ресурсная схема тьюторского сопровождения

В таблице 2 представлен план-график проведения тьюториалов с возможностью выбора маршрута

Таблица 2

График проведения тьюториалов с возможностью выбора маршрута

№	Название	Цель	Оборудование (расстановка мебели)	Методы и приемы работы	Деятельность тьютора	Деятельность тьюторантов	Результат
1	Первая встреча. Вводный тьюториал	Знакомство	Аудитория, стулья расставлены по кругу	Знакомство, беседа	Вводная лекция, подготовка раздаточного материала	Заполнение листа участников	Список участников с контактами
2	Образовательный запрос	Формирование запроса	Аудитория, стулья расставлены по кругу	Групповая работа, дискуссия	Подготовка карт ресурсной схемы	Работа с картой запроса	Карта запросов
3	Анализ уровня ИКТ-компетенций	Карта ИКТ-компетенций	Компьютерный класс (1 студент – 1 компьютер)	Индивидуальное тестирование	Знакомство с методикой исследования	Выполнение работы	Профиль пользователя
4	Актуализация запроса	Осознание себя как педагога XXI века	Аудитория, стулья расставлены по кругу	Самостоятельная работа, эссе	Подготовка раздаточного материала	Написание эссе	Рефлексивный анализ
5	Работа в информационной образовательной среде	Формирование ИКТ-компетентности	Компьютерный класс (1 человек – 1 компьютер)	Самостоятельная работа, групповая работа	Знакомство с сайтами и учебными приложениям	Создание аккаунтов, интерактивных упражнений	Зарегистрированный аккаунт, Сайт Google
6	Прохождение онлайн-курса на платформе УНИВЕРСАРИУМ	Освоение онлайн-курса с получением сертификата	Компьютерный класс (1 человек – 1 компьютер)	Самостоятельная работа,	Работает с трудностями и запросом тьюторантов	Прохождение учебных модулей	Сертификат курса
7	Разработка интерактивных учебных приложений	Знакомство с сервисом Learning Apps	Компьютерный класс (1 человек – 1 компьютер)	Самостоятельная работа,	Разбор примеров	Работа в группах	Выполненные интерактивные задания
8	Учимся делать видео-лекцию	Знакомство с технологиями создания видеопродуктов	Компьютерный класс (1 человек – 1 компьютер)	Творческая работа, дискуссия	Ознакомление со спец. программами	Работа с информационными ресурсами	Видео-пробы
9	Презентация образовательного веб-квеста	Как создать веб-квест?	Компьютерный класс (1 человек – 1 компьютер)	Работа с авторским сайтом	Организация образовательной среды	Участие в интерактивной лекции, беседа	Рефлексивный анализ
10	Регистрация на платформе leader-id	Знакомство с работой платформы	Компьютерный класс (1 человек – 1 компьютер)	Маршрутный лист регистрации	Ознакомление с работой платформы	Работа с информационными ресурсами	Рефлексивный анализ

**продолжительность проведения тьюториала - 1 ч 30 минут.*

Личностно-ресурсная карта «Люди – Места – События – Продукты» отражает личностное приращение тьюторанта за определенный период. В центре карты обозначен субъект. На каждой из 4 диагональных осей откладываются значимые для него позиции. При этом на рефлексивной карте можно выделить внутренний контур и

внешний. На внутреннем контуре фиксируется уже произошедшее, на внешнем – проекция в будущее. Значимые люди, места, события и продукты на карте могут быть объединены связующими линиями по горизонтали или вертикали (рисунок 7).

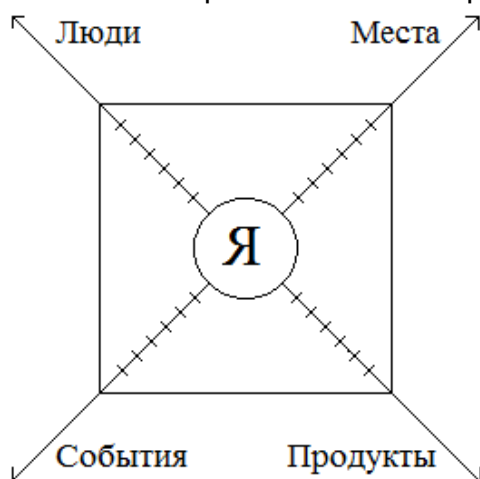


Рисунок 7. Карта «Люди – Места – События – Продукты»

SWOT-анализ представляет собой индивидуальную рефлекссию, которую каждый тьюторант команды проводит самостоятельно. Эта рефлексия направлена на получение понимания:

- своих сильных и слабых сторон, возможностей, которые они могут использовать в своей дальнейшей личной и профессиональной жизни;
- угроз/барьеров, которые перед ними стоят как перед личностями, так и как перед педагогами-профессионалами. По форме данный анализ представляет собой развернутый ответ на следующие вопросы (таблица 3).

Таблица 3

Матрица SWOT-анализа как инструмента рефлексии

<p style="text-align: center;">Сила</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Что мне легко было делать в ходе совместной деятельности? 2. Что мне нравится делать? 3. В какой области, связанной с использованием ИКТ, у меня хорошие знания? 4. Какие у меня есть достижения, чем я горжусь? 	<p style="text-align: center;">Слабости</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. В чем у меня были трудности и почему? 2. Что мне не нравится делать? 3. С чем мне приходится бороться? 4. Что я мог бы делать лучше?
<p style="text-align: center;">Возможности</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Какие я вижу возможности для своего развития? 2. Что я сам могу сделать для развития своих ИКТ-навыков в дальнейшем? 3. Что я могу сделать, чтобы стать более уверенным в областях, в которых у меня слабости? 4. Кого я могу попросить о помощи? 	<p style="text-align: center;">Угрозы/барьеры</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Что, по моему мнению, препятствует моему личному и профессиональному развитию? 2. Кто или что демотивирует меня в области личного и профессионального развития? 3. Как я могу предотвратить эту демотивацию? 4. Что я могу сделать, чтобы достичь успеха в профессиональной деятельности?

В таблице 4 приведен рефлексивный дневник тьютора «Спираль», фиксирующий тьюторские действия, рефлексию тьютора и тьюторанта, приращение тьютора и планируемое тьюторское действие.

Таблица 4

Рефлексивный дневник тьютора «Спираль»

Дата, № витка	Тьюторское действие	Рефлексия тьюторанта	Приращение тьюторанта	Рефлексия тьютора	Планируемое тьюторское действие
1		Могу...		Могу...	
		Хочу...		Хочу...	
		Надо...		Надо...	

Анализ целевой аудитории и результаты эксперимента

Целевую аудиторию проекта составляют преподаватели ШЭМ ДВФУ, штатные сотрудники и совместители, проживающие на территории кампуса ДВФУ (о. Русский) и в городе Владивостоке. К психолого-педагогическим характеристикам целевой аудитории относятся:

1. Дифференциация по уровню ИКТ-компетенций;
2. Возрастная дифференциация по наличию ученых степеней, званий и стажа (ассистент – старший преподаватель – доцент – профессор);
3. Ориентация на карьерный рост и развитие;
4. Социальная активность, потребность в общении с коллегами.

Численность целевой аудитории составила 39 человек. На основе матрицы «Могу (умею) – хочу» все участники распределились на 4 категории (рисунок 8). «Могу (умею) – хочу», 4 человека. Это самые активные преподаватели, которые имеют высокий уровень ИКТ-компетенций и активно внедряют информационные технологии в свою профессиональную деятельность. Сами могут выступать в роли тьюторов для других.

1. «Не могу (не умею) – хочу», 16 человек. Эта группа потенциальных тьюторантов, которые испытывают потребность и желание развивать свой уровень ИКТ-компетенций.

2. «Не могу (не умею) – не хочу», 12 человек. Отсутствие достаточного уровня компетенций и желания их развивать. Как правило, это возрастные преподаватели, которые придерживаются традиционных методов обучения.

3. «Могу (умею) – не хочу», 7 человек. Эта группа обладает ИКТ-компетенциями, но есть проблемы с запросом и мотивацией.



Рисунок 8. Матрица интересов на основе уровня владения ИКТ-компетенциями и желания их развивать

Одним из основных индикаторов, касающихся уровня сформированности ИКТ-компетенций педагога вуза, является его умение организовать педагогическую деятельность и образовательный процесс в информационной образовательной среде. На рисунке 9 представлена карта эмпатии педагога цифровой образовательной среды.

Карта эмпатии является эффективным инструментом визуализации потребностей педагога как субъекта цифровизации образования и позволяет понять его цели, ценности, потребности, стремления, мысли, эмоции. Она дает комплексное представление о педагоге цифровой среды, на основании которого можно составить его психолого-педагогический портрет, отражающий ценностную значимость ИКТ-компетентности в цифровой образовательной среде, педагогические смыслы и ценности этой компетентности, направленной на развитие личности педагога и обучающихся, с которыми он взаимодействует в этой среде; осмысление педагогом ИКТ-компетентности как профессиональной характеристики его личности¹⁴².

¹⁴² Гуремина Н.В., Лавриненко Т.Д. Портрет педагога цифровой образовательной среды в условиях перехода на дистанционный формат обучения// Современные наукоемкие технологии. 2020. №9. С. 126-131.

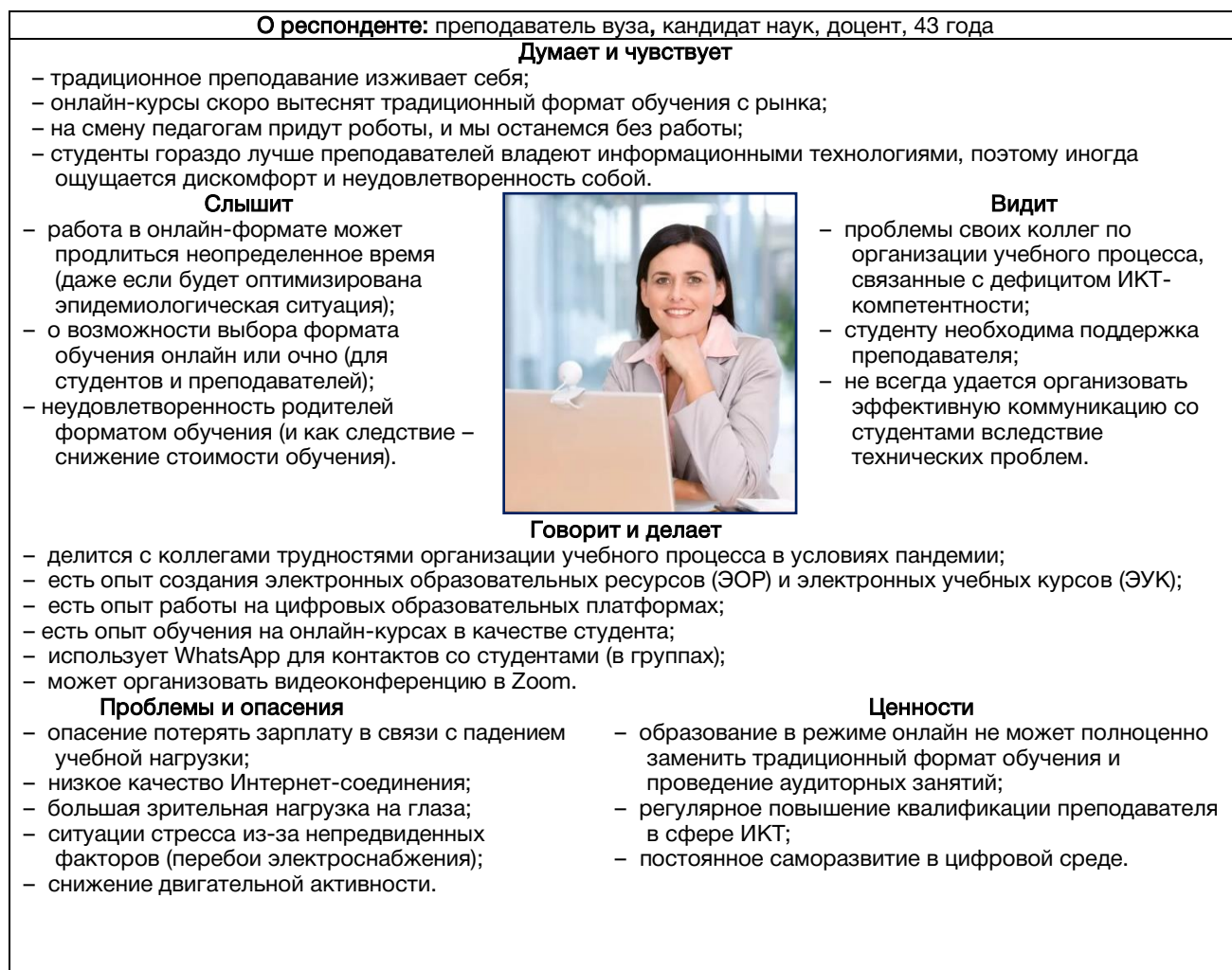


Рисунок 9. Карта эмпатии педагога цифровой образовательной среды

Маршрут тьютора строится на основе исследования индивидуальных действий и чувств тьютора в течение определенного периода и фиксирует позитивные, негативные и нейтральные моменты этих действий (рисунок 10).

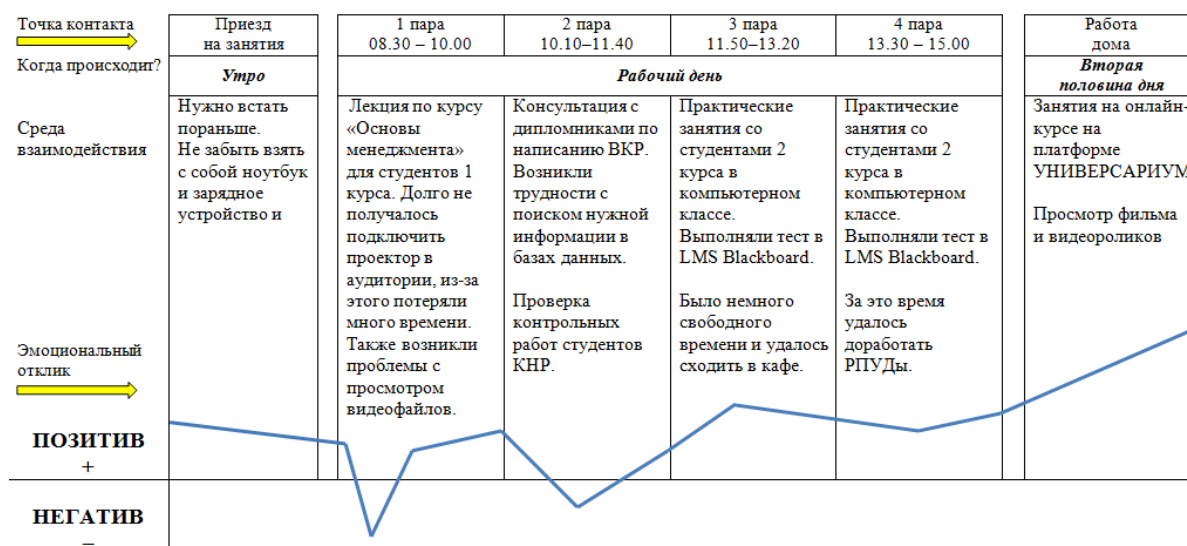


Рисунок 10. Маршрут тьютора в цифровой образовательной среде

На основании результатов фокусированного интервью и карты эмпатии, отражающей психолого-педагогические аспекты личности педагога, была составлена карта компетенций педагога цифровой образовательной среды, которая включает в себя группы отдельных показателей и компетенций по пяти основным блокам: ИКТ-компетенции, профессиональные компетенции, управленческие компетенции, проектировочные компетенции, рефлексивные компетенции (таблица 5).

Таблица 5

Карта компетенций педагога цифровой образовательной среды

Группы показателей по блокам		Начальный уровень	Базовый уровень	Продвинутый уровень
Блок 1. ИКТ-компетенции				
1	Использование текстового редактора			
2	Использование электронных таблиц			
3	Использование программ для создания презентаций			
4	Использование программы для работы с видео, звуком и графикой			
5	Использование ресурсов сети Интернет (электронная почта, Интернет-форумы и т.д.)			
6	Использование электронных тестов			
7	Использование баз данных, электронных библиотечных систем			
8	Использование геоинформационных систем (ГИС)			
9	Использование обучающих игр			
10	Иные ресурсы и технологии (цифровые энциклопедии и словари, интерактивные доски, технологии компьютерного моделирования и т.д.)			
Блок 2. Профессиональные компетенции				
1	Подготовка поурочного планирования с использованием ИКТ			
2	Подготовка учебных занятий с использованием средств ИКТ			
3	Подбор программного обеспечения для учебных целей			
4	Использование ИКТ для организации помощи учащимся, мониторинга их развития			
5	Использование средств ИКТ для взаимодействия с коллегами или родителями			
Блок 3. Управленческие компетенции				
1	Использование цифровых технологий в системе управления учебным процессом (например, использование электронного расписания и т.д.)			
2	Ведение электронного журнала успеваемости обучающихся (в том числе рейтинг-плана освоения учебного предмета)			
3	Ведение электронных таблиц успеваемости (например, таблица продвижения на базе Google)			
4	Использование сетевых средств организации совместной работы обучающихся (применение специальных платформ, Интернет-форумов, организация видеоконференций и т.д.)			
5	Тестирование с помощью специальных программных средств			
Блок 4. Проектировочные компетенции				
1	Проектирование, разработка и использование авторского онлайн-курса, размещенного на открытых платформах			
2	Использование стороннего онлайн-курса			
3	Работа над долгосрочным учебным проектом (от 1 месяца и более)			
4	Работа над краткосрочным проектом (менее 1 месяца)			

Группы показателей по блокам		Начальный уровень	Базовый уровень	Продвинутый уровень
5	Способность создавать проектные модели с использованием средств ИКТ			
Блок 5. Рефлексивные компетенции				
1	Владение приемами организации цифрового информационного пространства			
2	Способность к саморазвитию (прохождение курсов повышения квалификации по данному направлению)			
3	Способность адекватно оценить свой цифровой след в образовательной среде			
4	Способность организовать педагогическую рефлексию при сетевом взаимодействии субъектов образовательного процесса			
5	Способность анализировать и оценивать результаты своей профессиональной деятельности, прогнозировать перспективы развития и составлять план на будущее развитие			

Предложенная шкала оценки уровня сформированности ИКТ-компетенций включает три уровня:

- 1) Начальный уровень – 0 баллов (показатель не используется или данная компетенция отсутствует);
- 2) Базовый уровень – 1 балл (показатель используется редко или данная компетенция выражена слабо);
- 3) Продвинутый уровень – 2 балла (показатель используется регулярно, компетенция выражена явно).

Данная карта компетенций может быть использована в качестве инструмента самооценки уровня ИКТ-компетенций педагога цифровой среды. При этом максимальное количество баллов составляет 60 (или 100%), начальный уровень – до 35 баллов, базовый уровень – от 35 до 50 баллов, свыше 50 баллов – продвинутый уровень.

Результативность эксперимента. Итогом первого этапа тьюторского сопровождения стало определение фокус-группы (39 человек), диагностика базового уровня ИКТ-компетентности тьюторов и выявление их запросов.

Итогом второго этапа стало проектирование и разработка индивидуальной программы повышения ИКТ-компетенций. Каждый тьютор выявил для себя перспективные направления для развития и повышения уровня. Также в работу был задействован тьюторский инструментариум.

Итогом третьего этапа стала реализация индивидуальной программы повышения ИКТ-компетенций.

Обобщенная статистика по тьюторскому сопровождению представлена в таблице 6.

Таблица 6

Результаты констатирующего эксперимента

№	Результаты тьюторского сопровождения	Начало эксперимента (октябрь 2017 год)	Конец эксперимента (май 2019 год)
1	Количество тьюторантов, чел.	39	22
2	Проведено групповых тьюториалов	-	10
3	Создано активных ЭУК на платформе LMS Blackboard	4	16
4	Создано электронных образовательных ресурсов открытого доступа на базе сервисов Google	2	19
5	Создано электронных учебных приложений на базе LearningApps	0	48
6	Создано таблиц продвижения	0	14
7	Пройдено онлайн-курсов	2	83
8	Получено дипломов на основе тестирования ИКТ	0	14
9	Разработано мультимедийных презентаций Prezi	0	20
10	Разработано скрайбинг-презентаций	0	7
11	Создано электронных портфолио	0	9
12	Зарегистрировано на Leader-Id, чел.	4	32

**Программа повышения квалификации
«Новые образовательные и информационные технологии»**

Цель реализации программы: формирование у педагогов информационной и коммуникативной компетентностей в процессе деятельности образовательного характера путем освоения работы с сетевыми сервисами и облачными технологиями, разработка в них своих образовательных ресурсов и их размещение на платформе электронного обучения LMS Blackboard в соответствии со стандартами разработки ЭУК

В результате освоения программы слушатель должен приобрести следующие знания и умения, необходимые для качественного изменения компетенций.

Слушатель должен знать:

- основные приемы работы с информационными ресурсами;
- современные технологии, информационные ресурсы в системе образования;
- современные методы и средства организации сетевого взаимодействия;
- современные каналы коммуникации, социальные сервисы хранения и совместного редактирования информации в сети Интернет, освоение которых прямо ведет к реализации новых ФГОС;

- основные этапы формирования образовательной среды в условиях инновационной образовательной практики.

Слушатель должен уметь:

- осуществлять поиск и анализ информационных ресурсов в банках педагогической информации;
- использовать современные ИКТ, сетевые технологии и открытые образовательные ресурсы в профессиональной деятельности;

- проектировать интерактивные средства обучения;
- организовывать образовательную среду с использованием сетевых сервисов;
- свободно ориентироваться в различных веб-ориентированных образовательных ресурсах и создавать в них интерактивные упражнения;
- создавать интерактивные динамические презентации;
- создать видеопрезентации в технике компьютерного скрайбинга.

Программа предназначена для научно-педагогических работников вуза. Срок обучения составляет 108 часов/ 3 зачетные единицы. Форма обучения – очно-заочная, без отрыва от работы (с применением дистанционного обучения).

Дистанционное обучение подразумевает использование такого режима обучения, при котором обучающийся осваивает программу полностью удаленно с использованием специализированной дистанционной оболочки (платформы), функциональность которой обеспечивается организацией, все коммуникации с педагогическим работником осуществляются посредством указанной оболочки (платформы).

Материально-технические условия реализации программы:

- размещение учебных материалов программы на платформе LMS Blackboard (bb.dvfu.ru), которая обеспечивает круглосуточный доступ слушателей к образовательной программе с любого компьютера, мобильного устройства (под управлением операционных систем семейства Windows, Mac OS, Linux), подключенных к сети Интернет;
- наличие качественного доступа к информационно-телекоммуникационной сети Интернет;
- фиксирование и сохранение в оболочке (платформе) информации о ходе учебного процесса, промежуточных и итоговых результатах обучения;
- предоставление каждому слушателю, педагогическому работнику, реализующему программу, и администрации университета свободного доступа к средствам информационных и коммуникационных технологий, учебным материалам программы, к полной и достоверной информации о ходе учебного процесса;
- при необходимости предоставление каждому слушателю возможности обратиться к педагогическим работникам за помощью.

Предполагается, что в перспективе этот курс будет представлять собой дополнительную программу повышения квалификации для преподавателей вузов, направленную на повышение уровня их ИКТ-компетенций, более активное внедрение и использование информационных образовательных технологий открытого и закрытого доступа .

Учебно-тематический план приведен в таблице 7.

Таблица 7

Учебно-тематический план программы

№ п/п	Наименование разделов, дисциплин и тем	Всего, часов	В том числе	
			Лекции	Практика
Раздел 1	<i>Особенности педагогической деятельности в условиях ИТ-среды</i>	40	6	34
	1.1. Знакомство с различными сетевыми сервисами и облачными технологиями, веб-ориентированными приложениями Google	8	2	6
	1.2. Разработка электронного образовательного ресурса (ЭОР) с использованием веб-ориентированных приложений Google и его синхронизация с платформой LMS Blackboard	22	2	20
	1.3 Разработка электронного портфолио педагога	10	2	8
Раздел 2	<i>Интерактивные образовательные ресурсы и технологии</i>	12	4	8
	2.1 Знакомство в веб-ориентированными образовательными ресурсами и моделями смешанного обучения.	2	1	1
	2.2. Разработка интерактивных упражнений с использованием веб-ориентированного приложения LearningApps и их синхронизация с платформой LMS Blackboard.	6	1	5
	3.3. Технологии QR-кодирования в образовательной деятельности	4	2	2
Раздел 3	<i>Новые технологии создания мультимедийных презентаций</i>	20	4	16
	3.1 Знакомство с сервисом prezi.com .	4	2	2
	3.2. Разработка мультимедийной презентации с использованием Prezi и ее синхронизация с платформой LMS Blackboard.	16	2	14
Раздел 4	<i>Скрайбинг как инструмент визуализации мышления педагога и учащихся</i>	36	6	30
	ИТОГО	108	36	36

Оценка качества освоения программы осуществляется ведущим преподавателем, итоговая аттестация проводится в форме зачета:

Слушатель получает зачет и считается аттестованным, если выполнил все виды работ, предусмотренным учебным планом дисциплины. По учебной дисциплине, реализуемой слушателем и загруженной в систему LMS, слушатель должен разработать, создать и разместить в сети Интернет *электронный образовательный ресурс*. В ходе выполнения итогового проекта слушателю необходимо самостоятельно осуществить поиск сетевых инструментов взаимодействия в сети Интернет, изучить основы работы, описать основные приемы и разместить результаты работы на *созданном ресурсе*.

Критерии сдачи зачета:

1. Наличие не менее 1 (одного) курса, размещенного на платформе электронного обучения, соответствующего всем основным критериям и стандартам разработки ЭУК;

2. Наличие не менее 1 (одного) электронного образовательного ресурса, созданного с использованием веб-ориентированного приложения Google, и его синхронизация с платформой LMS Blackboard;

3. Создание электронного портфолио педагога на базе веб-ориентированного приложения Google и его синхронизация с платформой LMS Blackboard;

4. Загрузка на платформу LMS Blackboard не менее 1 презентации, выполненной в Prezi.com;

5. Наличие не менее 3 интерактивных мультимедийных упражнений, созданных с использованием интерактивного приложения LearningApps и размещенных на платформе LMS Blackboard;

6. Наличие не менее 1 презентации, выполненной в технологии скрайбинга, и ее размещение на платформе LMS Blackboard.

Выводы и рекомендации

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что организация тьюторского сопровождения преподавателя вуза в условиях информационной образовательной среды в целях развития его ИКТ-компетенций возможна при следующих условиях:

- создание системы информационно-аналитических услуг в соответствии с потребностями вуза;

- размещение учебных материалов программы на платформах электронного обучения закрытого и открытого доступа (например, Moodle, LMS Blackboard, облачных сервисах Google), которые обеспечивают круглосуточный доступ слушателей к образовательной программе с любого компьютера, мобильного устройства (под управлением операционных систем семейства Windows, Mac OS, Linux), подключенных к сети Интернет;

- мониторинг педагогических и технологических инноваций, создание информационной базы методического обеспечения;

- проведение модульного обучения по дополнительным программам повышения квалификации для педагогов;

- наличие качественного доступа к информационно-телекоммуникационной сети Интернет;

- предоставление каждому тьюторанту свободного доступа к средствам информационных и коммуникационных технологий;
- предоставление каждому тьюторанту возможности обратиться к тьютору за помощью;
- освоение ресурсов по созданию мультимедийных учебных пособий и презентации (например, Prezi.com, VideoScribe и др.).

Для повышения уровня ИКТ-компетентности и преодоления трудностей работы в дистанционном формате педагогу цифровой среды предлагаем следующие рекомендации:

- регулярное обучение на курсах повышения квалификации или переподготовка в системе дополнительного образования;
- расширение информационной образовательной среды совместно с обучающимися;
- активное освоение современных методов взаимодействия с обучающимися в условиях дистанционного образования;
- развитие креативности педагога как стремлении к проектированию цифрового образовательного пространства;
- ведение индивидуального цифрового педагогического портфолио для самооценивания педагогом достижений в развитии своей ИКТ-компетентности.

Образ современного педагога-практика базируется на ИКТ-компетенциях, которые являются его ценностной личностно-профессиональной характеристикой, требующей постоянного совершенствования и саморазвития в цифровой образовательной среде, а тьюторское сопровождение процесса развития ИКТ-компетенций преподавателей вузов в информационной образовательной среде может стать одним из ключевых направлений модернизации системы высшего образования в Российской Федерации.

2.3. Развитие предпринимчивости студентов университета средствами тьюторского сопровождения

Динамика современного общества характеризуется переходом к открытому информационному социуму, в котором знания и творческий потенциал работников становятся важнейшим фактором экономического роста. Открытость, с одной стороны, означает неопределенность, условность и многообразие направлений и процессов социального развития. Но другой стороной этого является неожиданность перспектив, новые возможности, которые способны раскрывать человеческий потенциал, качественно и позитивно менять жизнь человека. Поэтому всё чаще возникает потребность общества в целом и отдельных организаций в инициативных, энергичных, целеустремленных работниках, способных развиваться, продуцировать

инновации, искать новые направления деятельности и новаторские возможности реализации их результатов. При таких условиях деятельность становится подобной предпринимательской, а сотрудники проявляют предприимчивость.

Работодателями среди наиболее важных качеств для работников будущего всё чаще отмечают навыки межотраслевой коммуникации; умение управлять проектами и процессами; осознанно управлять собственной деятельностью, работу в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач; системное мышление и другие. В связи с этим, основной задачей системы образования становится создание условий для формирования и развития предприимчивости, характеризующей «предпринимательское начало» работника нового формата, способного продуктивно и эффективно работать в будущем. Таким образом, на сегодняшний день возникает потребность в обосновании механизмов и инструментов развития предприимчивости, гарантирующих новое качество образования.

Обучение предприимчивости активно стимулируется во всех государствах-членах Европейского союза и во всем мире. Однако в России его реализация всё ещё находится в ранней стадии, в том числе и в системе высшего образования. Поэтому одним из приоритетных направлений развития университетского образования в стране становится, на наш взгляд, содействие обучению предприимчивости, раскрывающее предпринимательский потенциал студентов, предоставляющее им качественные образовательные услуги, а также разного рода институциональную и ресурсную поддержку и сопровождение. В связи с этим возникла необходимость модернизации существующих систем обучения с учетом современных тенденций, создания соответствующих условий, при которых становится возможным не только внедрение курсов по предпринимательству, но и реализация принципа индивидуализации, способствующего формированию свободной, самостоятельной и эффективной личности. Обучение предприимчивости должно включать современные антропопрактики, к числу которых относится тьюторское сопровождение.

Согласно проведенному контент-анализу доступной оцифрованной литературы Google, с 70-х гг. прошлого века наблюдается устойчивый рост употребления данного понятия. При этом «предприимчивость» в источниках рассматривается и в узком значении как способность к осуществлению предпринимательской деятельности, и в более широком – как способность человека быть креативным, гибким, успешным в любой жизненной ситуации. В некоторых источниках предприимчивость определяется как «способность человека превращать идеи в действия»¹⁴³.

Однако не стоит, на наш взгляд, путать обучение предприимчивости с обучением предпринимательству, бизнесу и экономике, так как его цель состоит в том,

¹⁴³ Пийримяги Арне. Учебный материал по предприимчивому обучению 2. – Ida-Viru Ettevõtluskeskus, 2016. – 26 с.

чтобы формировать и развивать творческий потенциал, новаторство и способствовать самореализации, самозанятости, и оно должно быть направлено на решение следующих задач:

- развитие личностных качеств и навыков, которые формируют основу предприимчивого мышления и поведения (творческий потенциал, инициативность, умение рискнуть, самостоятельность, уверенность в себе, лидерские качества, умение работать в команде и т.д.);

- повышение уровня осведомленности и формирование ценностных ориентаций на развитие предприимчивого поведения;

- формирование навыков работы над конкретными проектами и выполнение конкретных действий;

- привитие конкретных навыков и знаний о том, какие инструменты можно использовать для более эффективного управления собственной деятельностью.

Европейская комиссия ещё в 2006 году в Осло приняла программу «Обучение предприимчивости в Европе», в которой говорится о том, что обучение предприимчивости должно быть включено в учебные программы, начиная с начальной школы. Именно тогда стали говорить о необходимости выделения предприимчивости как ключевой компетенции для всех участников образовательного процесса. И развивать её необходимо не для того, чтобы сделать всех учащихся бизнесменами, а для того, чтобы прививать предпринимательское мышление таким способом, чтобы оно стало неотъемлемой частью учебной программы по всем направлениям обучения.

В ряде стран проходят эксперименты по внедрению курсов развития предприимчивого мышления, основ финансовой грамотности в программы школ и вузов (Испания, Италия, Германия, Финляндия, США, Новая Зеландия, Австралия, Канада и др.). Однако в России внедрение идей предприимчивого обучения активизировалось лишь в последние несколько лет.

Ученые придерживаются мнения, что предприимчивость проявляют не только люди, открывшие свое дело, но и любые профессионалы, достигающие успеха в выбранной сфере деятельности. Неслучайно предприимчивость стала объектом внимания междисциплинарных исследований, в современной научной литературе понятие «предприимчивость» рассматривается с точки зрения многих наук.

Согласно одному из словарей современного русского языка, «предприимчивость – это находчивость, соединенная с энергией и практичностью»¹⁴⁴. В словаре В. Даля предприимчивый человек – энергичный, находчивый и изобретательный, обладающий практической сметкой¹⁴⁵. В Словаре русского языка

¹⁴⁴ Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 632 с.

¹⁴⁵ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В.И. Даль. – 2-е изд. – СПб.: Типография М.О. Вольфа, 1880-1882.

С. И. Ожегова предприимчивый трактуется как «умеющий предпринимать что-нибудь в нужный момент, находчивый, изобретательный и практичный»¹⁴⁶. В то же время инициативность там же считается синонимом предприимчивости. Словарь же русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой содержит следующую характеристику слова «предприимчивый»: «энергичный, находчивый и изобретательный, обладающий практической сметкой»¹⁴⁷.

Если оттолкнуться от самого термина «предприимчивость» с точки зрения словообразования, то приставка «пред» означает опережение, а корень «прим» – практическое дело. Этим термином обозначается способность человека совершать практические дела раньше других. Развитие предприимчивости, безусловно, способствует развитию предпринимательского мышления и поведения в обществе, а также более эффективному использованию творческого потенциала и существующих знаний и умений. Именно поэтому развитие предприимчивости в контексте современного образования очень часто связывают с предпринимательством, что считаем не совсем обоснованным.

Обобщая работы отечественных и зарубежных авторов, можно выделить четыре основных подхода в изучении феномена предприимчивости:

- функциональный Й.А. Шумпетер¹⁴⁸;
- индивидуалистический (лично-ориентированный) (Д.В. Кислин¹⁴⁹;
- деятельностный (Л.С. Выготский¹⁵⁰, Г.П. Щедровицкий¹⁵¹;
- комплексный.

К последнему относятся работы, которые рассматривают предприимчивость в тесной связи с предпринимательским мышлением и поведением, иногда подменяя эти понятия. Согласно теории запланированного поведения, понимание механизмов формирования предприимчивости в большинстве своем раскрывается через внутренние и внешние факторы формирования предпринимательских намерений студентов¹⁵². Некоторые даже указывают на то, что предприимчивость как фактическое предпринимательское поведение связано именно с созданием собственного дела.

¹⁴⁶ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений: 4-е изд., доп. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.

¹⁴⁷ Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981-1984.

¹⁴⁸ Шумпетер Й.А. Теория экономического развития. М.: Прогресс, 1982. – 267 с.

¹⁴⁹ Кислин Д.В. Основные подходы в исследовании феномена предпринимательства (на основе обзора зарубежной литературы) // Экономика и финансы. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. – № 6. – С. 208-216.

¹⁵⁰ Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

¹⁵¹ Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г. П. Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности / отв. ред. М. М. Муканов. – Алма-Ата, 1974. – С. 22-28.

¹⁵² Широкова Г.В., Цуканова Т.В., Богатырева К.А. Факторы формирования предпринимательских намерений российских студентов // Вестник С.-Петербур. ун-та. Сер. Менеджмент. –2015. – Вып. 3. – С. 21-46.

Однако встречаются и работы, исследующие основные характеристики предприимчивости как предпринимательского поведения персонала организации¹⁵³, которые основываются в большинстве своём на компетентностном подходе. Предприимчивость как широкая категория предполагает для менеджеров и руководителей предприятий оригинальность подхода к оценке и реализации ситуации, базирующуюся на творческом, оригинальном и системном осмыслении этой ситуации. При этом следует отличать, на наш взгляд, предприимчивость от инициативности, которая является действием локальных интересов к какому-нибудь конкретному объекту, является следствием предприимчивости и ее генератором.

Главное качество руководителя в современных условиях – способность принимать экономически целесообразные решения, разумно рискуя, проявляя энергию и настойчивость, сочетая самостоятельность с ответственностью. Для правильной организации труда руководитель должен проводить постоянный самоанализ, отвечая на вопросы о том, что удалось и почему; как можно использовать достигнутое и почему были неудачи, что нужно сделать в будущем для более рационального использования рабочего времени. Необходим также и самоконтроль для соблюдения установленного распорядка дня, понимания, в чем причины отклонения от рекомендуемых наукой правил работы.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы показал, что понятие предприимчивости трактуется всеми исследователями по-разному, и неоднозначно определены и систематизированы его компоненты. Часто в работах многих авторов можно встретить разную, порой рассогласованную характеристику определения этой категории. Так, в толковом словаре Д.Н. Ушакова понятие предприимчивости определяется такими характеристиками как находчивость, соединенная с энергией и практичностью. А в другом современном толковом словаре русского языка предприимчивый человек характеризуется уже набором таких свойств, как практичность, деловитость, энергичность, находчивость и изобретательность¹⁵⁴. Исходя из этого можно констатировать совпадение по таким качественным признакам как практичность, энергичность и находчивость (или изобретательность, креативность).

Несколько иного мнения придерживаются авторы Большого экономического словаря под редакцией А.Н. Азрилияна, где предприимчивость рассматривается как деловое качество личности, проявляющееся в энергичности, находчивости, изобретательности, практической сметке и способности эффективно решать

¹⁵³ Креденцер О. Исследование основных характеристик предпринимательского поведения менеджеров организаций в контексте организационного развития // Актуальные проблемы психологии, бизнеса и социальной сферы общества: теория и практика. – Рига: Балтийский институт психологии и менеджмента, 2012. – Том 8. – Часть 1. – С. 106-112.

¹⁵⁴ Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981-1984.

поставленные задачи, извлекая в конкретной ситуации максимальную пользу¹⁵⁵. При этом автор к вышеперечисленным признакам предприимчивости добавляет признак максимальной полезности, не указывая, правда, для кого она.

Р.Брокгауз в своём труде утверждает, что предприимчивость – это деятельность, демонстрирующая инновационность, экономическое творчество, высокую степень самостоятельности в выборе пути продвижения к намеченной цели¹⁵⁶. По мнению экономиста А.И.Агеева, предприимчивый человек, это человек, который способен управлять каким-либо делом, комбинировать ресурсы, труд, материалы таким образом, что в результате значительно повышается первоначальная ценность каждого из них.

Стоит отметить, что предприимчивость является не только экономической категорией, характеризующей хозяйственную деловитость. Безусловно, она характеризует всесторонний подход к оценке и реализации решений, причём традиционно это понятие принято соотносить с решением сравнительно значимых экономических задач. Но стоит отметить, что не все предприимчивые по своему психологическому складу люди являются предпринимателями. Существует масса примеров, когда предприимчивые люди проявляют это свойство в самых разнообразных видах деятельности, но не становятся предпринимателями как таковыми. Это происходит потому, что люди устремлены к другой цели и становятся, например, хорошими врачами, психологами, социальными философами и даже педагогами. Таким образом, предприимчивость людей проявляется не только в сфере бизнеса, но и в генерировании идей в науке, в изобретениях, в культурном творчестве, в политической деятельности и даже в социально-бытовой сфере. На наш, взгляд, именно умение выдвинуть нестандартную, оригинальную идею и воплотить её в жизнь отличает предприимчивого человека.

В качестве характеристик ситуации, в которой проявляется предприимчивость, отмечается её нестандартность, оригинальность, непредсказуемость и многими другими авторами (Р. Брокгауз, В.Н. Кузин, И. Г. Лунева, А.М.Омаров, И.И. Родак, Р.Хизрач и др.). По мнению А.М.Омарова, предприимчивым может считаться тот человек, который мыслит гибко, масштабно и перспективно, энергичен, умеет проявить настойчивость в реализации решений, готов идти на риск¹⁵⁷. Психолог Р.Хизрач подчёркивает, что предприимчивость характеризуется, прежде всего, независимостью мышления, его нестандартностью, чувством хозяина своей судьбы, способностью идти на риск¹⁵⁸. В исследованиях В.Н.Кузина отмечается, что

¹⁵⁵ Большой экономический словарь / Под ред. А. Н. Азрилияна. – М.: Фонд «Правовая Культура», 1994. – 525 с.

¹⁵⁶ Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А.. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона (Р). (Словарь Брокгауза и Ефрона) – М.: Директ-Медиа, 2014. – 581 с.

¹⁵⁷ Омаров А.М. Предприимчивость руководителя. – М.: Издательство политической литературы, 1990. – 256 с.

¹⁵⁸ Крысько Е. Г. Социальная психология: Словарь-справочник. –Харвест, 2001. – 687 с.

предприимчивость носит индивидуально-личностный характер, проявляясь лишь в определённых экономических, социальных, политических, правовых ситуациях, то есть зависит от внешних условий. Человек вступает с другими людьми в различные отношения: производственные, политические, нравственные, общественные и другие. Именно в обществе он проявляет свои способности, возможности, свою предприимчивость.

Таким образом, можно говорить о предприимчивости как о социальном качестве личности, реализующимся в трудовой, познавательной, научной, художественной, коммерческой деятельности. По существу, нет сферы деятельности, не нуждающейся в инициативных, творческих, нестандартных идеях.

В социальной психологии предприимчивость рассматривается в двух направлениях: как свойство личности и как условие современного управления. В исследованиях, посвященных проблеме формирования предприимчивости, как профессионально-делового качества, рассматривается её интегративная природа (В.А.Беспалов, В.Е.Зябкин, Л.Д.Кудряшова, В.Н.Кузин, В.Л.Марищук, А.М.Омаров и др.) В этой связи качество понимается и как совокупность свойств, и как отдельное свойство, выделяется интегративная характеристика качеств, позволяющих судить о подготовленности специалиста. Особое значение имеет положение о том, что «успешность во многих видах деятельности предполагает интегрирование частных способностей, качеств, элементов опыта». Такое понимание сущности интегративности предприимчивости опирается на философское положение о том, что интегративные системы описывают систему в целом, раскрывая общественные свойства её элементов. Интегративность обусловлена психологической структурой личности, в частности тем, что всякая черта, свойство личности - продукт качеств системы более низкого уровня.

В нашем исследовании мы определяем *предприимчивость* как интегративные навыки, обеспечивающие достижение цели и успеха в определенных экономических, социальных, политических, правовых ситуациях, когда индивиду необходимо выдвинуть оригинальную идею и воплотить ее в жизнь. Это деятельностное свойство личности и её жизненная установка, которую характеризуют творческое и инновационное мышление, потребность в достижениях и рефлексивное управление собственной деятельностью. Только предприимчивый человек может справиться с поставленной задачей самостоятельно и способен изменить общество как в качестве предпринимателя, так и наёмного работника, чиновника или волонтера. Считаем нужным отметить, что выделенные характеристики не являются врожденными. И только в обществе, в результате совместной деятельности формируются, на наш взгляд, свойства личности, характеризующие предприимчивость.

В настоящее время в российской среде наблюдается положительная динамика в отношении развития предприимчивости студентов, так как этому способствуют

многие личные и социально-культурные факторы. Но глобальные вызовы времени и потребность в развитии предпринимательства, в том числе и внутрифирменного, заставляют по-новому посмотреть на роль университета в процессе создания предпринимательской экосистемы. Именно вуз должен стать центром обучения предприимчивости в течение всей жизни, ориентированном на социально-экономическое развитие региона, что будет способствовать становлению студентов не только как предпринимателей, создающих инновации и новые рабочие места, но и как предприимчивых профессионалов в своих областях, готовых способствовать развитию корпоративного предпринимательства.

Одним из приоритетных направлений развития университетского образования в стране должно стать, на наш взгляд, развитие системы обучения предприимчивости, раскрывающей предпринимательский потенциал студентов, предоставляя им качественные образовательные услуги, а также разного рода институциональную и ресурсную поддержку и сопровождение. В связи с этим, стоит задуматься о необходимости модернизации существующих систем обучения с учетом современных тенденций, создания необходимых условий, при которых станет возможным не только внедрение курсов по предпринимательству, но и реализация принципа индивидуализации, способствующего формированию свободной, самостоятельной и эффективной личности.

Изучение предприимчивости как социального феномена важно для выявления закономерностей процесса восходящей мобильности личности, в какой бы области это ни происходило. Таким образом, развитие предприимчивости становится одним из важнейших направлений современного образования, цель которого – обеспечение развития личности и компетенций, что будет способствовать успешному трудоустройству или самозанятости¹⁵⁹.

Как сказал американский философ и психолог Уильям Джеймс (1842-1910) в конце позапрошлого века: «Самым большим открытием для нашего поколения стал тот факт, что человек может изменить свою жизнь, изменив свою жизненную позицию и образ мышления».

Поэтому в нашем исследовании мы утверждаем, что процессом формирования и развития данного качества у молодёжи в студенческие годы можно и нужно управлять, создавая соответствующие педагогические условия, учитывающие психологические особенности данной возрастной категории.

Именно акцент в исследовании на личности студента, на знании его психологических особенностей в процессе развития предприимчивости позволил обосновать целесообразность использования средств тьюторского сопровождения в

¹⁵⁹ Пийримяги Арне. Учебный материал по предприимчивому обучению 2. – Ida-Viru Ettevõtluskeskus, 2016. – 26 с.

развитии творческих характеристик, потребностей и возможностей выйти за пределы изучаемого материала, достигнуть желаемых целей, способности к саморазвитию и непрерывному самообразованию.

Согласно проведённому выше анализу феномена предприимчивости, в понимании механизма развития предприимчивости мы также выделяем несколько подходов:

- через регулирование поведения способами, основанными на культурных истоках;
- через рассмотрение его в русле экономического детерминизма;
- исходя из основных акцентуированных черт личности и через его важнейшую компетенцию.

Предприимчивость в данном случае рассматривается нами как способность генерировать и претворять в разных сферах жизни и деятельности оригинальные идеи, используя приобретенные знания и умения; способность видеть проблемы и скрытые в них возможности; ставить цели и достигать их; организовывать совместную деятельность, проявлять личную инициативу и нести ответственность за результат; гибко реагировать на изменения, разумно рисковать.

Несмотря на то, что проблема организации различных технологий сопровождения в развитии личностных и профессиональных качеств студента оказывается в центре внимания многих современных исследователей, тьюторское сопровождение развития предприимчивости в вузах носит стихийный характер и является малоисследованным.

В связи с этим нами в качестве теоретико-методологического обоснования предлагаемой нами модели считаем нужным выделить синергетический, личностно-деятельностный и акмеологический подходы.

Основополагающими для нашего исследования явились следующие положения синергетического подходов (А.А. Добряков¹⁶⁰, В.А. Игнатова¹⁶¹).

Во-первых, предприимчивость студентов может быть рассмотрена как система с саморазвивающейся целостностью, то есть система, способная осознавать промежуточные этапы своего развития, обладать способностью к реализации разных траекторий развития, выбору определенной роли в заданной ситуации, а также готовности к продуцированию новых результатов.

Во-вторых, тьюторство в вузе, рассматриваемое как условие развития предприимчивости студента, является системой с управляемой самоорганизацией. Движение в образовательном процессе от проектирования связей субъектами до целостной интеграции приводит к созданию среды, в которой студенты сами

¹⁶⁰ Добряков А. А. Синергетика в подготовке молодых специалистов / А.А. Добряков. – М., 1995. – 135 с.

¹⁶¹ Игнатова И. В. Методологические основы формирования предпринимательской активности // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №4. – С.23-27

становятся источником различных инициатив, образуя самоорганизующуюся систему в межсистемном взаимодействии, находящуюся как в равновесном, так и неравновесном состояниях.

В качестве методологических принципов реализации данного подхода рассмотрены принципы целостности объективного и субъективного, интегративности. Принцип целостности объективного и субъективного определяет единство субъективной реальности студентов с содержанием и процессуальными механизмами образования, в создании которых они также принимают участие (Н. К. Сергеев). Принцип интегративности (В.А. Горский, Г.М. Гринберг, М.В. Груздев и др.) явился определяющим при проектировании связей между технологиями, методами и формами тьюторского сопровождения как одним из условий развития предприимчивости студентов и связей между субъектами развития¹⁶².

Личностно-деятельностный подход рассматривается как единство личностного и деятельностного компонентов. Как известно, деятельность специалиста во многом обусловлена развитием его личностных качеств, ценностных установок, направленности личности. Личностный подход ориентирует на развитие и саморазвитие социальных и личностных качеств студента, на его опыт в пространстве проб, потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии. Идеи личностного подхода нашли отражение в работах К.А. Абульхановой-Славской¹⁶³, В.И. Загвязинского¹⁶⁴, В.В. Серикова, Б.Е. Фишман и др. Личностный подход максимально ориентирует профессиональное образование на индивидуальный опыт студента, позволяет увидеть составляющие развития предприимчивости в образовательном процессе (психологическую, педагогическую, экономическую и др.), обусловленные свойствами и качествами личности, значимыми в профессиональной деятельности.

Важным для данного исследования положением деятельностного подхода (Е.В. Яковлев) служит утверждение о том, что важнейшим фактором развития личности является специальным образом подобранная деятельность, при этом процесс образования определяется как непрерывная смена различных видов деятельности¹⁶⁵. Деятельностный подход раскрывает процессную сторону развития личности, обеспечивает проявление разного уровня предприимчивости в процессе социального взаимодействия с другими людьми, направляет на включение студентов в различные

¹⁶² Горский В.А. Тенденции в развитии высшего и послевузовского образования // Теория и практика дополнительного образования. - М., 2009. - № 1. - С.4-7; Гринберг Г.М. Интеграция формального и неформального образования студентов и школьников [Электронный ресурс] / Г.М. Гринберг. Режим доступа: <http://www.eorhelp.runeorhelp.runeor.openclass.ru/node/31738>

¹⁶³ Абульханова-Славская К.А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. - М.; Воронеж, 2001. - С. 36-53.

¹⁶⁴ Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский // Alma Mater. - 2004. - №9. - С. 21-25

¹⁶⁵ Яковлев Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: Монография. - М: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. - 194 с.

виды деятельности, используя потенциал форм и методов тьюторского сопровождения.

Ведущими принципами в рамках данного подхода явились принципы рефлексивности, интерактивности и самоактуализации. Принцип рефлексивности (А.С. Шаров) позволяет выявить смыслы профессиональной деятельности в соотношении с ценностями, выступает как ведущая деятельность при решении практических задач¹⁶⁶. При проектировании модели тьюторского сопровождения в образовательном процессе вуза, направленного на развитие предприимчивости студентов, данный принцип к методам, формам и средствам сопровождения предъявляет требование – быть методами самопознания, самоопределения, самореализации.

Принцип интерактивности предполагает, что содержанием процесса развития предприимчивости студентов должны стать событийность, интерактивное взаимодействие, включающее использование методов и форм диалогического характера. Принцип интерактивности подчеркивает, что сотрудничество строится на взаимопонимании, эмоциональном принятии друг друга в ситуации актуального взаимодействия тьюторов и учащихся (преподавателей с тьюторской позицией и студентов), а также студентов между собой. Как отмечает Н.М. Борытко, не сами методы и формы организации профессиональной подготовки способствуют саморазвитию, а отношения, которые возникают по их поводу и в процессе их применения¹⁶⁷.

Принцип самоактуализации предполагает развитие предприимчивости студентов как процесса качественных изменений ценностного отношения к профессиональной, предпринимательской и творческой деятельности, обусловленного осознанием личностного потенциала в возможности генерирования оригинальных решений и выборе способов их достижения.

Акмеологический подход к изучению свойств личности представляют исследования таких авторов как Б. Ананьев, Н. Кузьмина, А. Деркач, А. Кокорев и др. Основоположником является известный российский психолог Б. Ананьев (1907-1972 гг.), который обосновал необходимость создания новой науки – акмеологии («акме» – вершина, высшая точка, лучшая пора в развитии человека), способствующей выяснению объективных и субъективных факторов, позволяющих индивидам как можно плодотворнее проявить себя в жизни¹⁶⁸.

В своё время ещё С.Л. Рубинштейн, анализируя жизненный путь человека, отмечал, что это есть движение к более совершенным, высшим формам, к лучшим

¹⁶⁶ Шаров А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

¹⁶⁷ Борытко Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока / Н.М. Борытко, О.А. Мацкатова; Под ред. Н.К. Сергеева. – Волгоград, 2002. – 132 с.

¹⁶⁸ Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб: ПИТЕР, 2001. – 282 с.

проявлениям человеческой сущности. Л.С. Выготский указывал на возрастающие возможности человека в организации своей жизни. Именно стремление человека построить свою жизнь в соответствии с ценностными приоритетами позволяет ему стать относительно независимым и свободным по отношению к внешним факторам.

Основная идея обучения предприимчивости в процессе профессиональной подготовки в вузе – это идея детерминации развития личности деятельностью, основанная на саморазвитии. В рамках акмеологического подхода развитие предприимчивости средствами тьюторского сопровождения нами рассматривается со следующих позиций:

- самореализации творческого потенциала студентов в процессе деятельности на пути к высшим достижениям;

- факторов объективных и субъективных, содействующих и препятствующих достижению вершин;

- закономерностей обучения и развития личных и профессиональных качеств в деятельности; самообразование и самоорганизация, самоконтроль, закономерности самосовершенствования, самокоррекции и самореорганизации деятельности под влиянием новых «норм», идущих от собственных интересов, потребностей и установок, осознания своих способностей и возможностей, достоинств и недостатков собственной деятельности.

Таким образом, саморазвитие сопровождается изменением системы взаимодействий и отношений личности, ее потребностей, эталонов, ценностных ориентаций. В свою очередь, образование в том случае будет способствовать становлению личности как профессионала, развитию его предприимчивости, если оно переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие – в саморазвитие и самореализацию. Для этого важно сопровождать студентов в той деятельности, в которой личность способна достичь «акме» – вершины своего успеха.

Методологический принцип перевода потенциального в актуальное, положенный в основу акмеологического подхода, предполагает содействие развитию внутренних ресурсов студентов, определяющих их возможности, как актуально используемых, так и тех, которые могут быть востребованы в будущем. Реализации данного принципа способствует выполнение студентами действий, находящихся в зоне их ближайшего развития, раскрывающих вполне достижимые ими перспективы развития (в научно-исследовательской, проектной и прочей учебной деятельности). Данный принцип предусматривает также ориентацию будущих менеджеров на последующее развитие своего потенциала, то есть влияние на их мотивационную сферу как движущую силу самореализации личности.

Принцип перевода потенциального в актуальное тесно связан с принципом оптимальности, который заключается в создании благоприятных (оптимальных)

условий для развития у студентов предприимчивости как важнейшего деятельностного свойства личности.

Таким образом, предлагаемые нами подходы и методологические принципы, создают основу для разработки модели, оказывающей аналитическую, организационно-управленческую и научно-методическую поддержку в проведении эксперимента, подтверждающего эффективность тех или иных инструментов тьюторского сопровождения в развитии предприимчивости студентов.

Выявленная сущность предприимчивости как деятельностного свойства личности, обоснование сущностных характеристик качеств будущих специалистов, определение психолого-педагогических особенностей развития предприимчивости студентов на этапе обучения в вузе, позволили нам разработать модель, которая представляет собой совокупность теоретико-методологического (рисунок 1), содержательно-процессуального и результативного компонентов (рисунок 2).

Обоснование *концептуального* компонента модели определило содержание и способы тьюторского сопровождения (методы, приемы, формы, средства, технологии), направленные на достижение определенного результата, связывая остальные компоненты структурно-функциональной модели. Поэтому *содержательно-процессуальный компонент* предлагаемой нами модели позволил выделить основные этапы и инструменты тьюторского сопровождения в соответствии с особенностями развития предприимчивости.

На основании выделенных нами характеристик предприимчивости, а так же анализа психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, и других источников, граничащих с темой нашего исследования, нами было выделено три базовых критерия развития предприимчивости студентов средствами тьюторского сопровождения и соответствующие им показатели, а также средства диагностики (таблица 1).

Разработка и дальнейшая корректировка критериев осуществлялась нами в процессе тщательной проверки, фиксации и оценки начального состояния личностных качеств и умений студентов на констатирующем этапе, а также в процессе формирующего эксперимента при проведении промежуточных и итоговых оценок результатов. При этом был осуществлен теоретический и методологический анализ системы контроля и оценивания процесса и результата тьюторского сопровождения в высшей школе, целей и задач ее применения в подготовке бакалавра.



Рисунок 1. Теоретико-методологический компонент модели развития предприимчивости студентов средствами тьюторского сопровождения



Рисунок 2. Модель развития предпринимчивости студентов вуза средствами тьюторского сопровождения (продолжение)

Таблица 1

Критерии и показатели развития предпринимчивости

Критерии	Показатели	Средства диагностики
1. Признание значимости ценностей предпринимчивости для самосовершенствования и саморазвития личности	<ul style="list-style-type: none"> • Признание ценности предпринимчивой, продуктивной деятельности; • Потребность в достижении успехов; • Заинтересованность в саморазвитии, самообразовании. 	<ul style="list-style-type: none"> – методика «Колесо ценностей»; – тест «Готовность к саморазвитию» (Павлова); – методика диагностики мотивации достижения (Мехрабиан); – опрос.
2. Стремление к самостоятельной деятельности, целеполаганию, проявление рефлексивности	<ul style="list-style-type: none"> • Стремление к самостоятельной, творчески продуктивной деятельности; • Способность к самостоятельному целеполаганию; • Навыки определять собственные затруднения, причины их возникновения и способы преодоления; • Проявление свободы выбора и ответственности за него; • Умение объективно оценить свой и чужой труд 	<ul style="list-style-type: none"> – диагностика индивидуальной меры выраженности рефлексивности (А.В. Карпова); – диагностика особенностей самоорганизации (А.Ишков) по шкалам: целеполагание, анализ ситуации и уровень самоорганизации; – методика «Цель-Средство-Результат»; – наблюдение; – рефлексивное эссе; – картирование.
3. Проявление креативной продуктивности, применение навыков организации самостоятельной, инициативной деятельности, нацеленной на результат	<ul style="list-style-type: none"> • Активное участие и генерирование идей в групповом и индивидуальном проектировании; • Стремление к получению конкретных результатов своей деятельности; • Навыки организации самостоятельной деятельности, выбор успешных стратегий поведения 	<ul style="list-style-type: none"> – методика КОС (В. Синявский, В. Федорошин); – проективный дневник; – наблюдение; – опрос

Опытно-экспериментальная работа по развитию предпринимчивости студентов средствами тьюторского сопровождения второго и третьего курсов, обучающихся по направлению «Управление персоналом», проводилась в три этапа.

На констатирующем этапе диагностировались особенности развития предпринимчивости по определенным в модели показателям.

На формирующем этапе исследования апробировалась программа развития предпринимчивости студентов средствами тьюторского сопровождения обозначенной экспериментальной группы.

На контрольном этапе осуществлялась повторная диагностика особенностей развития предпринимчивости студентов по выделенным показателям. Достоверность результатов обеспечивалась репрезентативностью выборки, использованием валидных методов, адекватных гипотезе и задачам исследования, а также личным участием автора в эксперименте.

При описании этапов тьюторского сопровождения в процессе развития предпринимчивости мы исходили из представления о тех качественных изменениях,

которые должны произойти в структуре личностных качеств и компетенций студента. Как показал анализ литературы, к таким изменениям можно отнести самоактуализацию потребностей студентов в выборе собственных образовательных перспектив, исходя из образа будущего; способность продуцировать идеи и решения, спроектировать свою деятельность для их реализации, обоснованно выбирая и реализуя ту или иную стратегию поведения.

В процессе формирующего эксперимента нами были реализованы следующие методы и формы работы из числа тьюторских технологий:

- 1) групповые и индивидуальные консультации (тьюториалы), рефлексивные сессии;
- 2) групповые занятия по определению структуры мотивов учебной и профессиональной деятельности; целеполаганию и др.;
- 3) авторский семинар-тренинг «Личный образовательный тренд – ключ к предприимчивому будущему»;
- 4) картирование индивидуальных образовательных перспектив;
- 5) сопровождение отдельных студентов и команд в рамках проектной деятельности, участия в кейс-чемпионатах, олимпиадах и научно-практических конференциях;
- 6) самопрезентация полученных продуктов деятельности.

В результате формирующего эксперимента продолжительностью в два семестра у студентов повысилась мотивация к достижению целей; они стали стремиться к самостоятельной, творчески инициативной деятельности, саморазвитию и самообучению; большинство студентов развили способности самостоятельно ставить цели и осуществлять выбор оптимальных средств их достижения; научились выбирать успешные стратегии поведения и оригинальные способы в решении поставленных задач; сформировали и развили навыки рефлексивной деятельности, стали выявлять собственные ресурсы и дефициты; стали более продуктивными, научились осознавать ценность продуктов своей деятельности, объективно оценивать свой и чужой результат.

Таким образом, по результатам проводимого эксперимента, мы распределили студентов по трём уровням развития предприимчивости: низкий, средний и высокий (диаграмма 1).

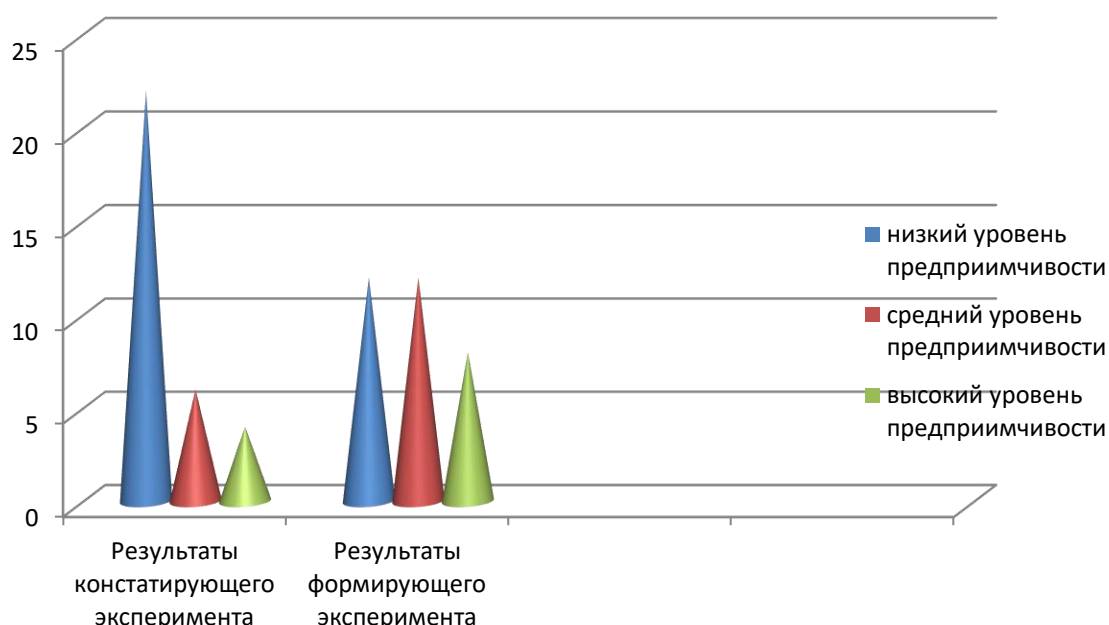


Диаграмма 1. Динамика показателей уровня предпринимчивости студентов по результатам констатирующего и формирующего эксперимента, чел.

Контрольный этап эксперимента показал, что в созданных нами условиях количество студентов с низким уровнем предпринимчивости уменьшилось (с 69% до 37,5%), а с высоким и средним возросло практически в два раза (с 19% до 37,5% и с 12% до 25% соответственно) (таблица 2).

При этом следует отметить, что произошли изменения практически по всем определенным нами показателям, но особенно по готовности к саморазвитию, способность к самостоятельному целеполаганию, рефлексии, а также оригинальности выдвигаемых идей и продуктивности. Согласно данным анкеты, на 80% увеличилось участие студентов в различных мероприятиях, связанных с разработкой и представлением продуктов инновационного проекта. По итогам годовой аттестации только одна группа из восьми защитила курсовые проекты по проектной деятельности на «хорошо», а остальные на «отлично», тогда как по итогам промежуточной аттестации и представлению прототипа, две команды были на грани неаттестации.

Таблица 2

Динамика показателей уровня предпринимчивости студентов по результатам констатирующего и формирующего эксперимента, чел. (%)

Уровни предпринимчивости	Результаты констатирующего эксперимента	Результаты формирующего эксперимента	Отклонение
Низкий	22 (69%)	12 (37,5%)	- 10 (- 31,5%)
Средний	6 (19%)	12 (37,5%)	+ 6 (+18,5%)
Высокий	4 (12%)	8 (25%)	+4 (+13%)
Итого	32	32	-

Таким образом, по итогам экспериментальной части исследования нами был выявлен незначительный (ниже среднего) уровень развития предприимчивости студентов на начальном этапе; созданы педагогические условия средствами тьюторского сопровождения для успешного развития основных показателей предприимчивости; а также зафиксированы положительные изменения практически по всем показателям и уровням развития.

Считаем, что полученные результаты способствуют дальнейшему научному осмыслению поиска педагогических инструментов развития предприимчивости студентов, в частности, тьюторского сопровождения. Выявленные структурно-содержательные характеристики дополняют теории личности как субъекта творческой деятельности, индивидуальности и ее развития в образовательной деятельности с учетом психолого-педагогических особенностей. Разработанный критериальный аппарат позволил объективно оценить уровень развития предприимчивости студентов средствами тьюторского сопровождения. А предлагаемые методики сопровождения могут быть использованы не только другими преподавателями вузов в своей педагогической деятельности, но и специалистами в сфере обучения и развития персонала организаций.

ГЛАВА 3. ТЬЮТОРСТВО НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Тьюторское сопровождение построения и реализации индивидуальных образовательных программ в учреждениях среднего профессионального образования

Актуальность исследования. В настоящее время в России, когда формируется региональная модель экономики, региональные колледжи (учреждения среднего профессионального образования) испытывают на себе влияние не только общемировых и общегосударственных трендов, но и в большей степени тенденции развития социально-экономической сферы региона, сложившейся структуры занятости населения, демографической ситуации, что требует уточнения параметров качества образовательных услуг. На рынке труда современной России требуются все больше рабочих профессий. Именно поэтому внимание образования сосредотачивается на учреждениях среднего профессионального образования. На решение проблемы качества образования нацеливает целый ряд федеральных и региональных нормативных документов (Национальная доктрина образования РФ, Закон «Об образовании в РФ» и др.).

Национальная доктрина образования Российской Федерации содержит раздел «Качество образования», в котором указывается на создание демократической системы образования, гарантирующей необходимые условия для получения полноценного качественного образования на всех уровнях; на индивидуализацию образовательного процесса за счет многообразия видов и форм образовательных программ, учитывающих интересы и способности личности; на конкурентоспособный уровень образования, как по содержанию образовательных программ, так и по качеству образовательных услуг.

Современная социальная среда в целом, и образовательная в частности, предъявляют ряд требований к личности обучающегося как будущего представителя профессионального сообщества. Это проявляется в необходимости усвоения профессиональных знаний и навыков в условиях постоянно изменяющихся требований, планирования своей деятельности на краткосрочный и/или долгосрочный период, а также множественной гибкости поведения. Для организации деятельности в соответствии с описанными требованиями необходимо планомерное ее построение и реализация, что осуществляется путем организации тьюторского сопровождения.

Анализ научной литературы и диссертационных исследований позволил сделать вывод о том, что юношеский возраст (возраст студентов учреждений среднего профессионального образования), является наиболее оптимальным для формирования готовности к построению и реализации индивидуальных

образовательных программ. В этот период у студентов первых курсов проявляется стремление к самообразованию, появляется потребность в признании и оценке результатов своей деятельности со стороны сверстников, родителей, преподавателей, экспертного жюри, формируется интерес к профессиональной деятельности, появляется стремление к применению полученных знаний в повседневной жизни и познанию неизвестного.

Научно-педагогический интерес к проблеме тьюторского сопровождения построения и реализации индивидуальных образовательных программ студентов учреждений среднего профессионального образования объясняется недостаточным описанием специфических характеристик данного процесса в научной литературе и нормативно-правовых документах, а также неполным теоретическим описанием механизмов и критериев его реализации, с одной стороны, и недостаточным объемом методических разработок феномена тьюторства сопровождения построения и реализации индивидуальных образовательных программ, с другой стороны. Особо ценным становится поиск и адаптированные организационных форм и педагогических условий образовательной среды процесса тьюторского сопровождения, способствующих формированию готовности студентов к построению и реализации индивидуальных образовательных программ.

Проблема исследования состоит в разрешении противоречий:

- между необходимым условием индивидуализации, заключающемся в построении и реализации индивидуальных образовательных программ студентов в системе среднего профессионального образования (СПО) и неразработанностью содержательно-технического обеспечения процесса тьюторского сопровождения;
- между необходимостью в тьюторском сопровождении студентов при выборе цели, принятия решения, освоении профессиональных знаний и навыков в системе среднего профессионального образования (СПО) и отсутствием условий для его осуществления.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная апробация педагогических условий построения и реализации индивидуальных образовательных программ студентов обучающихся по направлению Экономика и бухгалтерский учет по отраслям в Владивостокском гуманитарно-коммерческом колледже Приморского крайпотребсоюза.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность тьюторского сопровождения в современной системе профессионального образования.
2. Обосновывать необходимость построения индивидуальной образовательной программы студентов среднего профессионального образования и ее реализацию.

3. Выявить критерии и показатели эффективности осуществления тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ в системе среднего профессионального образования.

4. Выявить уровень готовности студентов СПО к построению и реализации индивидуальных образовательных программ.

5. Разработать и апробировать модель тьюторского сопровождения ИОП в системе СПО.

Теоретическая основа исследования

Теорией педагогического, тьюторского сопровождения и педагогической поддержки занимались ученые Е.А. Александрова, О.С. Газман, Т.М. Ковалева, Г.И. Симонова, С.А. Ускова; психолого-педагогическим сопровождением М.В. Ососова, М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, Э. Ф. Зеер.

Возрастные и психолого-педагогические особенности студентов в российской науке исследовали И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий и С.В. Чернобровина; профессиональное самоопределение студента рассматривается в трудах М.Р. Гинзбурга и Д.А. Леонтьева. В. А. Нагорная, Ж.А. Левшунова.

Вопросы соблюдения требований ФГОС и согласование учебных целей каждого ученика с данными требованиями рассматривали С.В. Воробьева, О.Д. Владимирская. Особенности тьюторского сопровождения как помощь студенту в реализации индивидуальной образовательной программы рассматривали Е.А. Александрова, Г.М. Кулешова, И. Рыжкова и др.

Принцип индивидуализации описан в трудах Е.В. Бондаревской, Т.В. Матвеевой, В.В. Серикова, и И.С. Якиманской. Т.М. Ковалевой, Т.В. Якубовская и др. В.Б. Лебединцев и А.В. Хуторской представляют индивидуальную образовательную программу как реализацию принципа индивидуализации.

Методологические основания исследования:

- личностный-ориентированный подход (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, В.В. Сериков и др.). Личностно-ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечить и поддержать процессы самопознания и самореализации личности студента, развитие его неповторимой индивидуальности;

- системно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьева, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.) предполагает ориентацию на результаты образования, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

- компетентностный подход (Г.П. Щедровицкий, Э.Ф. Зеер, И.Я. Лернер, О.С. Анисимов и др.) состоит в развитии рефлексивных умений в отношении своей деятельности, таких как умение прогнозировать свои будущие шаги, адекватно оценивая собственные позиции в настоящем, и анализировать свое поведение в прошлом, при этом проявляя эмпатию по отношению к себе на предыдущих этапах и к окружающим.

Методы исследования

- *теоретические:* анализ научно-методической литературы, анализ и синтез научных концепций, контент-анализ;
- *эмпирические:* наблюдение, картирование, персональное консультирование, совместное проектирование, рефлексия.

Этапы исследования. Исследование проводилось в течение 2018-2020 гг. и представляло собой последовательность трех этапов.

Первый этап – поисково-аналитический, включающий обоснование проблемы и определение структуры исследования, формулирование рабочей гипотезы и задач, теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме диссертации, выбор методов исследования, формирование экспериментальной выборки, отработка процедуры исследования в рамках констатирующего эксперимента.

Второй этап – экспериментальный, который включал обоснование программы экспериментального исследования, изучение психологических особенностей студентов колледжа, анализ условий организации тьюторского сопровождения развития у студентов готовности к проектированию и реализации ИОП.

Третий этап – заключительный, в рамках которого осуществлялся анализ результатов исследования, уточнение теоретических положений, оформление результатов исследования.

База исследования: негосударственное профессиональное образовательное учреждение «Владивостокский гуманитарно-коммерческий колледж Приморского крайпотребсоюза», сокращенное название НПОУ ВГКК ПКС, кафедра бухгалтерского учета и информационных технологий.

Теоретическая значимость исследования состоит в адаптации педагогических условий процесса тьюторского сопровождения, способствующего построению и реализации индивидуальных образовательных программ студентов учреждений среднего профессионального образования.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

1. разработана рабочая программа дисциплины СПО, направленная на развитие общих компетенций, в которой прописывается алгоритм тьюторского сопровождения студентов СПО, методическая система применения тьюторского инструментария;
2. полученный и осмысленный опыт реализации принципа индивидуализации в «Владивостокский гуманитарно-коммерческий колледж

Приморского крайпотребсоюза» может быть распространён и использован для создания практик реализации принципа индивидуализации обучения студентов в других учреждениях среднего профессионального образования;

3. данные исследования может быть полезны другим авторам в написании научных статей и выпускных квалификационных работ;

Теоретико-методические основы тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ в учреждениях среднего профессионального образования

Понятие сопровождение используется в педагогике, психологии, медицине и других областях науки и практики. Объединяющим для всех видов сопровождения является процесс оказания помощи сопровождаемому, при условии сохранения его самостоятельности в принятии решения и его реализации.

Анализируя литературу по сопровождению психолого-педагогическому, можно встретить синонимичную группу педагогическую категорию – «тьюторство». Субъектом тьюторское сопровождение будет уже не просто педагог или педагог-психолог, а тьютор.

Тьютор (англ. tutor в переводе с английского – домашний учитель, педагог-наставник, опекун, попечитель) – это специалист сопровождает построение и реализацию подопечным (тьюторантам) индивидуальной образовательной программы.

В контексте нашего исследования мы акцентируем внимание на определении тьюторанта. Тьюторант – это объект воздействия тьютора, который осуществляет построение и реализацию своей индивидуальной программы на основании индивидуальных склонностей, интересов и возможностей в условиях тьюторского сопровождения. И мы принимает определение тьюторского сопровождения Т. М. Ковалевой: тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом тьюторанта, формирование учебной и образовательной рефлексии обучающегося.

Индивидуальная образовательная программа является моделью тьюторского сопровождения, и именно через составление и реализацию ИОП студенты СПО смогут самостоятельно выбирать содержание своего образовательного процесса и тем самым активно принимать участие в своем самообразовании. ИОП призвана реализовать образовательные интересы, потребности, мотивы личности студента, проявить самостоятельность развить саморегуляцию и т.д. В рамках нашего исследования нам были рассмотрены модели тьюторского сопровождения.

Таблица 1

Понятия моделей тьюторского сопровождения

Модель	Автор	Понятие
<i>Индивидуальная образовательная траектория</i>	А. В. Хуторской	Персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании.
<i>Индивидуальный образовательный маршрут</i>	А. П. Тряпицына	Целенаправленная, структурированная программа действий ученика на некотором фиксированном этапе обучения.
<i>Индивидуальная образовательная программа</i>	В. Б. Лебединцев	Индивидуальная образовательная программа – это представления обучающегося о предстоящей образовательной деятельности (учении, обучении, самовоспитании), ее целях, содержании, результатах, времени, месте, средствах и ситуациях взаимодействия с педагогами, обучающимися и другими субъектами.
	А. В. Хуторской	Индивидуальная образовательная программа – это программа учебной деятельности конкретного ученика, построенная на основе индивидуализации ее содержания с учетом его особенностей и образовательных потребностей.
	В. С. Лазарева Ф. Б. Воронцова	Субъектно-уровневый учебный план, составленный с учетом сформированности познавательной базы, образовательных потребностей, особенностей и склонностей субъекта образовательного процесса, предусматривающий обязательного выполнения минимума.
	А. А. Попов	ИОП – содержательно-управленческий инструмент, создающий условия для самоопределения и позиционирования себя в культурно историческом плане.

Цель индивидуальной образовательной программы в системе СПО состоит в том, чтобы раскрыть субъектный опыт студента и согласовать его с научными знаниями; обеспечить обучающемуся студенту право выбора источников знаний, желаемый им темп обучения и способы работы с учебными материалами. Образовательные цели студентов обучающихся в системе СПО различаются, как профессиональные, так и личные. Задачи индивидуальной образовательной программы согласовать ее конечную образовательную цель с планируемыми результатами учебной деятельности в соответствии с федеральными образовательными стандартами.

Проанализировав научную литературу, можно сказать, что построение индивидуальной образовательной программы, проектируемой студентом, включает четыре этапа:



Рисунок 1. Модель тьюторского сопровождения ИОП студентов СПО

Из рисунка 1 видно, что для построения и реализации индивидуальной образовательной программы студенту необходимо выполнять этапы последовательно. По окончании аналитического этапа происходит корректировка индивидуальной образовательной программы самим студентом. Появляются новые образовательные цели, образ будущего может быть изменен или дополнен, от чего-то проектировщик может отказаться, т.к. при реализации ИОП происходит переоценка программы согласно полученного и проанализированного через рефлексию опыта. Данный алгоритм цикличен, после аналитического этапа наступает диагностический.

Проанализировав исследования, близкие к данной теме, нами были выявлены критерии и их показатели для определения готовности студента СПО к построению своей индивидуальной образовательной программы.

Таблица 2

Критерии определения готовности студента к проектированию ИОП

Кр ит	Показатели		
	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> • Нет образовательной цели • Не видит себя в профессии и не проявляет интереса к профессии • Не имеет плана самостоятельной работы 	<ul style="list-style-type: none"> • Ставит перед собой образовательную цель • Проявляет интерес к профессии • Выстраивает план самостоятельной работы 	<ul style="list-style-type: none"> • Ставит перед собой образовательную цель и прорисовывает к ней путь • Профессионально самоопределился, проявляет высокий интерес к профессии • Выстраивает план самостоятельной работы и следует ему
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> • Отсутствие познавательного интереса • Отсутствие потребности в приобретении новых знаний 	<ul style="list-style-type: none"> • Не систематическое проявление познавательного интереса • Проявляется потребности в приобретении новых знаний • Участие в образовательных мероприятиях 	<ul style="list-style-type: none"> • Активное проявление познавательного интереса • Проявляется систематически потребности в приобретении новых знаний • Проявляет инициативу к участию в образовательных мероприятиях
Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> • Остановка • Фиксация затруднений в деятельности, общении и мышлении 	<ul style="list-style-type: none"> • Остановка • Фиксация затруднений в деятельности, общении и мышлении • Критическое осмысление • Поиск причин в себе 	<ul style="list-style-type: none"> • Остановка • Фиксация затруднений в деятельности, общении и мышлении • Критическое осмысление • Поиск причин в себе • Вводит новую норму • Пробует вновь

Индивидуальная образовательная программа в учреждениях СПО понимается как особая организация учебного процесса, направленная на достижение образовательных целей, задач, содержания образования, оценивание результатов обучения конкретного студента. Акцент делается на формирование у обучающихся умений самоорганизации учебной деятельности, а также взаимодействия с педагогами и сверстниками.

Опытно-экспериментальная работа

Опытно-экспериментальная работа по апробации модели тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ в учреждениях среднего профессионального образования» содержит поэтапное описание опытно-экспериментальной работы, анализ полученных результатов исследования и выводы.

Описанный в первой главе алгоритм построения ИОП выделил ряд показателей для определения уровня готовности студента к построению собственной ИОП, на высоком уровне данных показателей студент:

- ставит перед собой образовательную цель и прорисовывает к ней путь;
- проявляет высокий интерес к профессии;
- выстраивает план самостоятельной работы и следует ему;
- активно проявляет познавательный интерес;
- проявляет инициативу к участию в образовательных мероприятиях;

- фиксирует затруднения в деятельности, общении и мышлении;
- ищет причину затруднений в себе, критически осмысляет, вводит новую норму и пробует вновь.

Для проверки данных показателей нами были выбраны следующие методики исследования на констатирующем этапе:

- 1) методика мотивации к успеху (Т. Элерс);
- 2) опросник «Цель-Средство-Результат» (ЦСР), разработанный А. А. Кармановым;
- 3) опросник Способность к самоуправлению (ССУ) Н. М. Пейсахова;
- 4) опросник рефлексивности А. В. Карпова;
- 5) беседы, наблюдения.

Приведенные выше методики на первом этапе констатирующего эксперимента выявили уровни готовности к построению ИОП, дефициты студентов, а также сильные стороны. В целом, для первокурсников характерны несформированность жизненных планов и перспектив, недостаточная осознанность смысла и цели жизни, отсутствие потребности в самопознании и рефлексии. На контрольном этапе мы получили следующие результаты:

Таблица 3

Уровни сформированности готовности студентов группы ЗБ НПОУ ВГКК ПКС к построению и реализации ИОП

Студенты	Критерии		
	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Рефлексивный
1. Студ. А. Б.	средний	низкий	низкий
2. Студ. А. Г.	средний	средний	низкий
3. Студ. А. В.	средний	средний	низкий
4. Студ. В. С.	средний	средний	низкий
5. Студ. В. Ш.	низкий	низкий	низкий
6. Студ. Д. Д.	средний	средний	средний
7. Студ. Е. Т.	высокий	высокий	средний
8. Студ. К. Б.	средний	высокий	средний
9. Студ. Л. В.	средний	средний	низкий
10. Студ. М. Л.	низкий	низкий	низкий
11. Студ. П. К.	средний	низкий	низкий
12. Студ. П. Р.	низкий	низкий	низкий

Анализируя результаты, можно сказать, что рефлексивный компонент имеет самое большое количество низких показателей из трех, а мотивационно-ценностный имеет высокий показатель всего лишь у одного студента из двенадцати. Данные результаты говорят о том, что необходима организация педагогических условий для повышения уровня готовности студентов к проектированию и реализации ИОП.

На формирующем этапе нашего исследования было организовано и проведено следующее:

- 1) тьюториал «Образовательная картография», на котором – разработано 12 личностно-ресурсных карт;

- проведена беседа с каждым тьюторантом по дальнейшей работе с картой;
 - проведена рефлексия с каждым тьюторантом.
- 2) занятие теме «Профессиональные компетенции», на котором
- каждый тьюторант разработал (выбрал и обосновал) 8 компетенций;
 - составлено 12 карт «Колесо баланса» (по компетенциям);
 - проведена рефлексия и беседа с каждым тьюторантом по дальнейшим действиям в развитии выбранных компетенций.
- 3) тьюториал «Рефлексия в образовании», на котором
- разработано 12 рефлексивных карт «Люди – Места – События – Продукты»;
 - заполнено и проработано 12 матриц интересов «Хочу-Могу-Надо»;
 - проведена рефлексия и беседа с каждым тьюторантом по дальнейшей работе с картой и матрицей.

Данные образовательные события были включены в дисциплину колледжа «Технология планирования профессиональной деятельности». Рабочая программа дисциплины была обогащена тьюторским инструментарием.

Таблица 4

Учебно-тематический план дисциплины «Технология планирования профессиональной деятельности» для студентов по направлению Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)

п/п	Содержание учебного материала	Количество часов
	Тема 1: Рынок труда. <u>Содержание:</u> <i>Рынок труда и его характеристика. Рыночные отношения. Анализ особенностей рынка труда города Владивостока и Приморского края.</i> <u>Лабораторно-практические занятия:</u> <i>Составить схему - анализ рынка труда Приморского края. Проанализировать профессии, которые требуется, ведущие области, уровень заработной платы.</i>	2/2
	Тема 2: Самозанятость в современной России <u>Содержание:</u> <i>Ценности и их роль в профессиональной сфере. Самозанятость. Понятие предпринимательства. Организационно-правовые формы предпринимательской деятельности.</i> <u>Лабораторно-практические занятия:</u> <i>Составление карты своих возможностей, самореализации в предпринимательской деятельности. Круг жизненных ценностей, диагностики по жизненным ценностям. Игра – «Копилка идей».</i>	2/2
	Тема 3: Требования к профессии бухгалтер. <u>Содержание:</u> <i>Права и обязанности бухгалтера. Требования к профессии бухгалтер. Структурные подразделения в бухгалтерии. Виды профессиональной деятельности.</i> <u>Лабораторно-практические занятия:</u> <i>Составить: схему подразделений бухгалтерии; таблицу прав и обязанностей бухгалтера в зависимости от квалификации бухгалтера.</i>	2/2
	Тьюториал «Образовательная картография» <i>Разработка карты на выбранную тему. Представление карт. Рефлексия.</i>	4/0
	Тема 4: Профессиональные компетенции <u>Содержание:</u>	2/2

п/п	Содержание учебного материала	Количество часов
	<i>Понятия компетенций. Профессиональные компетенции. Разработка компетенций на предприятиях. Метод критических инцидентов. Профессиональные и общие компетенции в образовательном процессе.</i> <u>Лабораторно-практические занятия:</u> Разработка поведенческих индикаторов общих и профессиональных компетенций. <i>Определение уровня освоения студентом общих и профессиональных компетенций через картирование «Колесо баланса».</i>	
	Тьюториал «Рефлексия в образовании» <i>Рефлексия в образовании. Работа с матрицей интересов «Хочу-могу-надо». Фиксация достижений и затруднений, работа с планирование дальнейших действий. Рефлексивная карта «Люди-места-события-продукты». Упражнения, развивающие рефлексия.</i>	4/0
	Тема 5: Трудоустройство <u>Содержание:</u> <i>Этапы и структура поиска работы и трудоустройства. Структура и правила составления резюме. Понятие и структура собеседования. Стратегия деятельности по итогам собеседования.</i> <u>Лабораторно-практические занятия:</u> <i>Составление резюме. «Самопрезентация» – деловая игра.</i>	2/2
	Тема 6: Проектирование профессиональной карьеры <u>Содержание:</u> <i>Проектирование профессиональной карьеры.</i> <u>Лабораторно-практические занятия:</u> Составление портфолио своих достижений. Подготовка к презентации портфолио. Презентация и защита портфолио студента. Представление Атласа карт.	2/2
Итого часов		32

На контрольном этапе проведены те же методики, что и на контролирующем. В дополнение к этим методикам (согласно рабочей программе ТППД) было организовано представление и защита портфолио студентов.

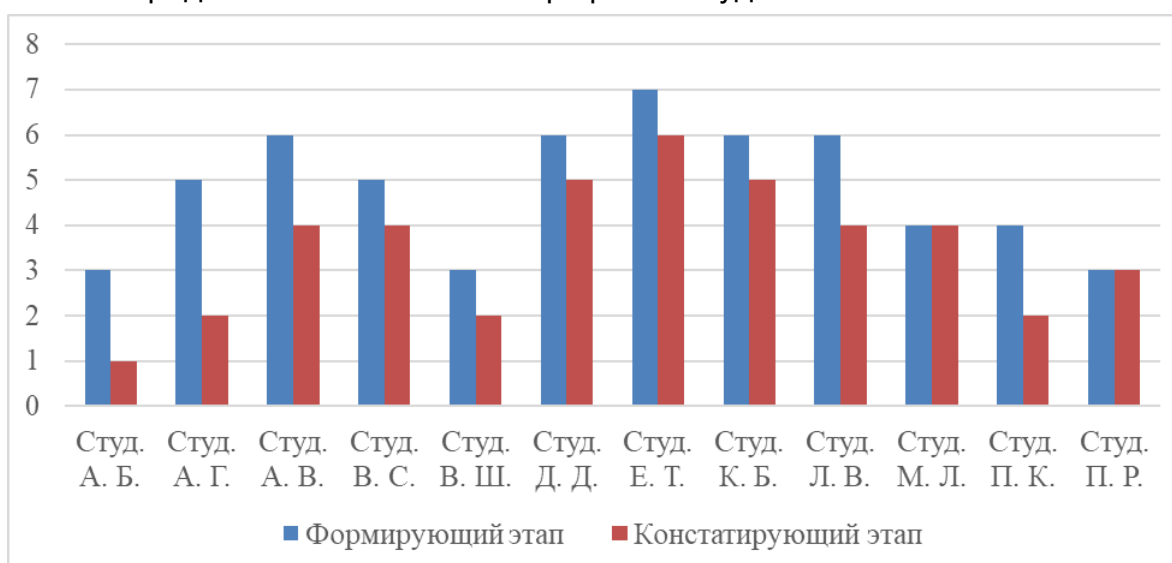


Рисунок 2. Сравнение результатов диагностики уровня рефлексивности А. В. Карпова на формирующем и констатирующем этапах

Анализируя результаты диагностики уровня рефлексивности А. В. Карпова на формирующем и констатирующем этапах, выявлено, что у 10 человек уровень рефлексии стал выше после формирующего этапа по сравнению с констатирующим, и только у двоих студентов он остался на том же уровне.

На констатирующем этапе средний уровень рефлексии имели только 3 человека, после формирующего уже 7 человек, имеют средний уровень или выше. У одного человека уровень рефлексии поднялся на три позиции: это высокий результат при шкале в 10 позиций. Все это говорит о том, что студенты стали осмыслять свой опыт, понимая его по-новому, проектируя в будущее собственные ожидания в контексте представлений о предстоящих событиях.

Таблица 5

Уровни сформированности готовности студентов группы ЗБ НПОУ ВГКК ПКС к построению и реализации ИОП

Студенты	Критерии		
	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Рефлексивный
1. Студ. А. Б.	средний	высокий	низкий
2. Студ. А. Г.	высокий	средний	средний
3. Студ. А. В.	высокий	высокий	средний
4. Студ. В. С.	средний	средний	средний
5. Студ. В. Ш.	средний	средний	низкий
6. Студ. Д. Д.	высокий	высокий	средний
7. Студ. Е. Т.	высокий	высокий	высокий
8. Студ. К. Б.	средний	высокий	средний
9. Студ. Л. В.	средний	средний	средний
10. Студ. М. Л.	низкий	средний	низкий
11. Студ. П. К.	средний	средний	низкий
12. Студ. П. Р.	низкий	средний	низкий

На этапе формирующего эксперимента нами установлено, что организация педагогических условий, а именно обогащение тьюторским инструментарием дисциплины ТППД и реализация данной учебной программы через организацию образовательных событий было успешным. По результатам контрольного этапа можно сделать вывод, что уровень готовности студентов к построению и реализации ИОП повысился на 40%. В таблице 6 приведены положительные результаты по каждому студенту группы ЗБ.

Таблица 6

Наблюдения за группой студентов ЗБ НПОУ ВГКК ПКС

<i>Студенты</i>	<i>Наблюдения</i>
Студ. А. Б.	Зафиксировала свои интересы. Одним из интересов является работа с людьми. Поучаствовала в выборах председателя студенческого совета и выиграла их.
Студ. А. Г.	Пришло понимание своих достижений в образовательном процессе, зафиксировано желание работать помощником бухгалтера, составлено резюме на соответствующую должность. Участвуя в событиях колледжа, стала занимать лидерские позиции.
Студ. А. В.	Стала вести себя более уверенно, четко формулирует свою цель в образовательном процессе (на предметах по экономике)
Студ. В. С.	Планирует развиваться в творческой профессии (фотограф), нацелена открытию собственное дело и для этого понимает значимость изучения налогообложения и бухгалтерского учета. Стала фотографом колледжа (выиграла конкурс).
Студ. В. Ш.	Повысилась посещаемость. Отмечается желание выступать на мероприятиях.
Студ. Д. Д.	Нацелена развиваться в сфере бухгалтерского учета, в направлении учета МПЗ, составила резюме на вакансию кладовщик.
Студ. Е. Т.	Видит дальнейшее развитие себя в области налогового консультанта по индивидуальным предпринимателям. Исъявила желание быть менеджером группы. Проявила желание участвовать в конференции и заняла треть место в секции.
Студ. К. Б.	Проявила участие в конференции и во всероссийском конкурсе научных исследований.
Студ. Л. В.	Планирует открыть свое дело, пришло четкое понимание образовательной цели. Вошла в 10 победителей всероссийского конкурсы программы бухгалтерской «Контур».
Студ. М. Л.	На занятиях студент проявляет активность, что раньше не наблюдалось. Прошла курс по психологии человека, планирует поступать в ВУЗ на психологическое направление после окончания колледжа.
Студ. П. К.	Повысилась посещаемость, на занятиях задает вопросы преподавателям. Стала просить помощи у одногруппников и поучаствовала в командном проекте. Самостоятельно проявила желание участвовать в конференции, написала статью совместно с одногруппницей.
Студ. П. Р.	Стала участвовать в командной работе.

3.2. Формирование умений исследовательской деятельности у младших школьников на основе индивидуального образовательного маршрута

Актуальность исследования. В ФГОС начального общего образования сформулирована потребность государства в ориентированной на личностное обучение (в рамках учебного процесса) развивающей модели массовой начальной школы, в которой ученик сможет самоопределиваться и научиться самостоятельности в любой деятельности с положительным развивающим эффектом, какой несёт организация учебной исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность младших школьников – это творческая деятельность, включающая в себя более углубленное знакомство с окружающим миром, новые знания. Это фундамент дальнейшего развития интеллектуального и творческого потенциала учеников, выбора ими системы ценностей; мощный стимул для более активной деятельности школьников, развития у них интереса к содержанию обучающей программы. Такая деятельность расширяет рамки образовательной программы, помогает формированию предметных и прикладных умений. Результаты изучения сути организации учебно-исследовательской деятельности доказывают, что учитель может некоторым элементам учебного исследования научить детей уже на начальном этапе школьного образования. Это описано в трудах А.Н. Поддьякова, А.И. Савенкова¹⁶⁹, Л.А. Казанцевой, Т.А. Камышниковой, Г.В. Макотровой, А.В. Леонтовича¹⁷⁰, Н.А Семёновой¹⁷¹, А.Г. Иодко, О.И. Миторощ, В.П. Ушачева.

Опираясь на этот теоретический материал, педагоги, имеющие творческий потенциал, используют в своей практике приемы исследовательской деятельности школьников. Но чаще всего этим занимаются преподаватели старших и средних классов, теория и практика подобной деятельности в начальной школе недостаточно освещены в научной литературе. Так как, по мнению педагогов, исследовательская деятельность сложна, то её практику лучше начинать с детьми подросткового возраста, а младшим школьникам такая деятельность недоступна.

Представители отечественной психологии как П.Я. Гальперин, А.Н. Поддьяков, Н.Ф. Талызина, А.В. Запорожец, А.И. Савенков, однако, доказывают, что существует богатый опыт изучения и формирования познавательной, исследовательской деятельности детей, в том числе и младшего школьного возраста.

¹⁶⁹ Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – 5-е изд. – Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2015. – 224 с.

¹⁷⁰ Леонтович А.В., Саввичев А.С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5-11 классы / Под ред. А.В. Леонтовича. – М.: ВАКО, 2014. – 160 с.

¹⁷¹ Семенова Н. А. Организация исследовательской деятельности младших школьников: методическое пособие. - Томск: Томский ЦНТИ, 2007. – 76 с.

Особую роль в формировании исследовательских умений младших школьников играет индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). Проблема формирования ИОМ учащихся и роль маршрутов в развитии личностного начала учащихся представлена в психолого-педагогических исследованиях Н.В. Рыбалкиной¹⁷², Т.М. Ковалевой¹⁷³.

Индивидуальные образовательные маршруты учащихся формируются в более широком образовательном пространстве, нежели традиционное образование. Структуру образовательного пространства в теоретическом и методологическом аспектах подробно рассматривают А.А. Бодалёв, В.Г. Афанасьев, Н.М. Никулина, С.К. Бондырева. Этот феномен описан в исследовании В.И. Слободчикова, который подчеркивает необходимость формирования исследовательских умений на основе индивидуальных образовательных маршрутов каждого учащегося.

Противоречия, определившие актуальность исследования:

- между постулируемым в социуме заказом на самостоятельную личность и доминированием знаниевой парадигмы в школе;
- между необходимостью усиления качества учебного процесса в начальной школе за счет практики организации исследовательской деятельности и недостаточным осознанием возможностей этой формы педагогами;
- между потребностью современной школы в индивидуальных образовательных маршрутах для развития умений исследовательской деятельности у младших школьников и недостаточной представленностью методик их организации в психолого- педагогическом знании.

Таким образом, **проблема** заключена в поиске средств для организации исследовательской деятельности младших школьников на основе индивидуальных образовательных маршрутов.

Цель исследования: предложить модель формирования исследовательских умений младших школьников посредством индивидуального образовательного маршрута.

Задачи исследования:

1. Выявить сущность умений исследовательской деятельности младших школьников.
2. Определить средства формирования умений исследовательской деятельности у младших школьников.
3. Выявить возможности использования индивидуального образовательного маршрута для формирования умений исследовательской деятельности в начальной школе.

¹⁷² Рыбалкина Н.В. Размышления о тьюторстве : СФК-офис, 2016. – 188 с.

¹⁷³ Ковалёва Т.М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / Т.М. Ковалёва, Т.В. Якубовская // Антропопрактики: концепт и репертуар. – 2017. – №12. – С. 85-94.

4. Определить уровень сформированности исследовательских умений младших школьников (констатирующий эксперимент).

5. Создать модель по формированию исследовательских умений младшего школьника на основе ИОМ.

6. Реализовать модель по формированию исследовательских умений младшего школьника.

7. Определить эффективность модели по формированию исследовательских умений средством использования ИОМ.

Теоретико-методологической основой исследования послужили:

- концепции личностно-ориентированного подхода В.В. Серикова, Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской¹⁷⁴:

1. Человек, как уникальное социально-биологическое существо, обладающее неповторимой системой индивидуальных психологических особенностей, моральных и нравственных ценностей и ориентиров; субъективными свойствами, характеризующими ее автономность, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции. Обучение строится на основе жизненного опыта (В.В. Сериков).

2. Перевод структуры взаимодействия из сферы субъект-объектных отношений в сферу субъект-субъектных. Культуросообразность – ведущий принцип педагогического процесса. Ученик развивается не только как субъект познания, субъект жизнедеятельности, но и как субъект культуры – ее носитель, хранитель, пользователь, творец (Е.В. Бондаревская¹⁷⁵).

3. Переход от формирования личности с заданными обществом качествами к созданию условий для ее самоактуализации и последующего раскрытия (реализации) собственного личностного потенциала (психологических возможностей, духовно-нравственных ценностных ориентаций и др.). Отношение к каждому ребёнку, как к уникальности, несхожести, неповторимости (И.С. Якиманская).

- теории: теория учебной деятельности Л.С. Выготского; теория развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова; теория проблемного обучения (авторы – В. Оконь и М. И. Махмутов).

- исследования феномена исследовательских умений младших школьников (А.И. Савенков, Н.А. Семёнова).

¹⁷⁴ Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000. – 176с.

¹⁷⁵ Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования//Педагогика. - 1997.- №4.

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической, философской литературы; учебно-методической документации; государственных образовательных стандартов и учебников; исторический анализ предмета и проблемы исследования; анализ результатов педагогической и учебной деятельности.

- моделирование;

- эмпирические: педагогическое наблюдение, опытно-экспериментальная работа, методы опроса: анкетирование, беседы; упражнения; обобщение педагогического опыта.

Научная новизна исследования: вклад в теорию начального образования - способов конструирования ИОМ для обучения младших школьников, способов тьюторского сопровождения в процессе обучения младших школьников исследовательским умениям.

Теоретическая значимость исследования: результаты исследования могут быть использованы для организации индивидуальной исследовательской деятельности в школах, учреждениях дополнительного образования. Данные исследования могут быть полезны другим авторам в написании научных статей и выпускных квалификационных работ.

Практическая значимость исследования:

1. Разработана программа внеурочного курса «Юный исследователь»; методические рекомендации по формированию учебно-исследовательских умений младших школьников на основе ИОМ; диагностические материалы для определения уровня сформированности исследовательских умений младших школьников могут быть использованы учителями начальной школы, методистами различного уровня, специалистами системы повышения квалификации педагогов.

2. Созданная модель организации исследовательской деятельности по формированию исследовательских умений на основе разработанной структуры ИОМ в начальной школе может быть рекомендована для внедрения в систему внеклассной работы в начальной школе, педагогам дополнительного образования.

Апробация и внедрение результатов исследования: основные теоретические положения и результаты исследования заслушивались и обсуждались на научно-практических конференциях (ШИГН ДВФУ г. Владивосток, 2017, 2018, 2019 гг.). По проблеме исследования опубликовано 3 научных статьи.

Опытно-экспериментальной базой исследования стали ученики 2 класса школы-интерната для одарённых детей им. Н.Н.Дубинина, г. Владивосток.

Теоретические основы формирования исследовательских умений младших школьников на основе индивидуального образовательного маршрута

Анализ основных положений по теме исследования показал, что многие ученые рассматривают исследовательские умения либо как самостоятельные операции (наблюдение, анализ, классификация, сравнение), либо называют умения в соответствии с этапами исследования (умение видеть проблему, ставить цель, формулировать гипотезу). Одна группа учёных определяет умение посредством системы знаний, полагая, что в их основе лежит следующая схема: знания – *умения* – навыки (Н.Д. Левитов, В.В. Давыдов, В.П. Ушачев и др.). Главным отличием умения они называют осознанный интеллектуальный контроль. Приобретение умения невозможно без активной интеллектуальной деятельности учащегося, процесса мышления. Активное включение интеллектуальной деятельности, при формировании умений, происходит в момент, когда возникают нестандартные ситуации, требующие немедленного принятия разумных решений.

Авторы второго подхода определяют понятие «умение» через систему: знания-навыки-*умения* (Б.П. Есипов, Л.В. Петровский, В.Н. Савинцев и др.). Они включают в понятие «умение» практическую и теоретическую деятельность личности, но определяют умение как способность индивидуума пользоваться своими знаниями и навыками в процессе как теоретической, так и практической деятельности.

На основании изученного теоретического материала, мы пришли к выводу, что нам ближе определение понятия «умение», изложенное в первом случае: мы считаем, что умение – это способность индивида выполнять целесообразную деятельность – совершать осознанные умственные и практические действия на основе сформированных знаний, действия чаще всего осмысляются учащимся начальной школы, поэтому носят характер умений.

Изучение и обобщение научных трудов, посвященных проблеме исследовательских умений в современной отечественной педагогике и психологии (В.И. Андреев, И.А. Игошев, К.К. Платонов, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.), позволяет сказать, что исследовательские умения – это комплексные, основанные на осознанном интеллектуальном контроле умения, позволяющие принимать решения и действовать в конкретной ситуации, опираясь на собственный предыдущий опыт. В исследовании определяются ключевые, на наш взгляд, умения исследовательской деятельности, освоение которых в начальной школе позволит школьникам в дальнейшем самостоятельно организовать полноценное учебное исследование:

- *умение находить проблему;*
- *умение определять тему;*
- *умение ставить цель;*
- *умение определять задачи;*
- *умение выдвигать гипотезу;*

- *умение находить источники информации, пользоваться ими;*
- *умение планировать работу;*
- *умение формулировать выводы;*
- *умение оформлять и подготавливать представление результатов своей работы;*
- *умение оценивать свою работу.*

Для нашего исследования мы выбрали три, из перечисленных выше, учебно-исследовательских умения: ставить цель исследования, формулировать его гипотезу и находить источники информации. Были определены уровни оценивания данных умений:

Исходный уровень.

Не умеет находить и не знает, что такое цель исследования, гипотеза. Не знает, что такое источники информации и не умеет их находить.

Базовый уровень.

Развивается понятийный аппарат исследовательской деятельности. Может рассказать, что такое тема, проблема, цель, гипотеза исследования, но формулирует их с помощью учителя. Затрудняется в поиске источников информации.

Повышенный уровень.

Может самостоятельно сформулировать цель исследования, гипотезу - с помощью учителя. Может найти источники информации.

Высокий уровень.

Самостоятельная работа на всех этапах исследования. По возникшим вопросам и предложениям консультируется с руководителем.

Изучив средства формирования учебно-исследовательских умений у младших школьников, мы выяснили, что необходимыми условиями для успешного овладения младшими школьниками исследовательских умений является, прежде всего, развитие мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, аналогии, классификации). Учитывая возраст, важно делать акцент на формирование познавательного интереса, развитие поискового интереса, используя методы проблемного, игрового, исследовательского обучения.

Мы изучили доступные нам программы по организации исследовательской деятельности у младших школьников А.И. Савенкова и Н.А. Семёновой.

Учитывая мнения авторов о средствах и особенностях формирования исследовательских умений в начальной школе, мы остановились на диалоговой форме взаимодействия, которая пронизывает выбранные нами урочную, внеурочную, индивидуальную, групповую, самостоятельную формы работы. Диалог мы реализуем в логике принципов тьюторского сопровождения: индивидуализации, вариативности, гибкости, открытости.

На основании изученного материала мы сделали вывод о том, что важным условием применения средств для формирования исследовательских умений младших школьников является сообразность возрасту, соучастие и трепетное внимание взрослого ко всем начинаниям и пробам ученика, поддержка его мотивации, создание ситуаций успеха. Важным средством является игра – позитивная и приносящая пользу всем участникам форма организации взаимодействия. Таким образом, значимыми для формирования у младших школьников учебно-исследовательских умений мы определили следующие средства:

- использование методов проблемного, игрового, исследовательского обучения;
- развитие поискового интереса на основе индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленный процесс проектирования образовательной программы, в котором ребёнок выступает как субъект выбора, проектирования и реализации своего образовательного пути при педагогической поддержке. Это разработанная программа деятельности ребёнка, формирующая самостоятельную, творческую личность. Маршрут предоставляет ребёнку выбор вариантов содержания и форм образования. При проектировании и реализации маршрута ребёнка необходимо плотное и постоянное взаимодействие учителя и учащегося. Изучив теорию и практический опыт разработки ИОМ, мы предложили *алгоритм проектирования и реализации ИОМ младшего школьника по формированию умений исследовательской деятельности, в структуру которого включили 9 этапов:*

1. Подготовка к исследовательской работе.
2. Планирование исследовательской работы.
3. Проведение исследования.
4. Обобщение результатов и выводы.
5. Отчёт и защита работы.
6. Участие в школьном конкурсе «Юный исследователь».
7. Участие в региональном конкурсе «Юный исследователь».
8. Оценка всего процесса учебного исследования и его результатов.
9. Рефлексия.

В результате констатирующего эксперимента мы определили, что в начале исследования все ученики находились *на исходном уровне развития исследовательских умений формулировать цель и гипотезу исследования и на базовом уровне развития умения находить источники информации.*

Оценка имеющегося уровня сформированности умений исследовательской деятельности учащихся производилась с помощью следующих средств:

- Педагогическое наблюдение, осуществляемое на уроках по различным дисциплинам, на занятиях исследовательской деятельностью. Учитель оценивает *умение ставить цель; умение выдвигать гипотезу; умение находить источники информации.*

- Беседа, связанная с выявлением наличия у школьников исследуемых умений исследовательской деятельности, комплексы вопросов, позволяющих определить долю самостоятельности в учебно-исследовательской работе.

- Анализ продуктов исследовательской деятельности детей (упражнений, исследовательских работ). Обращается внимание на качество и количество используемого материала, логику изложения, оформление работы и т.п.

Мы предложили модель по формированию учебно-исследовательских умений младших школьников, которая включает в себя следующие элементы:

- *условия для разработки ИОМ;*
- *диагностику уровня умений исследовательской деятельности;*
- *возможности обучающегося вне данного образовательного учреждения;*
- *учитель;*
- *родители;*
- *специалисты смежных областей.*

В нашей практике исследовательская деятельность направлена на формирование учебно-исследовательских умений в рамках программы внеурочного курса «Юный исследователь». В программу были включены возможности использования ИОМ: программа построена в логике реализации этапов учебного исследования, соответственно в логике формирования ключевых умений; большая роль отведена экскурсиям; сопровождению школьника на каждом этапе работы.

Основные принципы реализации программы:

- принцип индивидуализация,
- принцип гибкости и вариативности,
- принцип открытости.

Программа включает:

- актуальность,
- цель,
- задачи,
- формы организации учебного процесса,
- методы проведения занятий,
- методы контроля.

В программе описаны

- технологии и методики,
- межпредметные связи на занятиях,
- личностные и метапредметные результаты,

- требования к уровню знаний, умений и навыков по окончанию реализации программы,
- предполагаемые результаты реализации программы и критерии их оценки,
- тезаурус по работе над каждым формируемым умением,
- возможные формы представления результатов исследования младших школьников,
- учебно-тематическое планирование.

Данная программа основана на личностно-ориентированном и рефлексивно-деятельностном подходах; исследовательском, проблемном, игровом методах; формах работы – урочной, внеурочной, консультации, индивидуальной и групповой работах, экскурсии.

Учебно-тематическое планирование отражает логику реализации этапов ИОМ в формировании ключевых умений. В каждой теме отведены часы для работы над соответствующим этапом ИОМ. Это даёт ученикам возможность для разработки ИОМ и организации полноценного индивидуального учебного исследования. Мы предлагаем тематическое планирование в виде концентрических кругов, т.е. с каждым годом материал по теме усложняется, знания по теме углубляются. Количество отведённых часов может варьироваться в зависимости от ИОМ, от ситуации, при работе с классом, других особенностях индивидуальной работы.

В процессе исследования появилась необходимость разработки методических рекомендаций по формированию учебно-исследовательских умений у младших школьников на основе ИОМ.

Методические рекомендации по формированию учебно-исследовательских умений младших школьников

Оглавление

1. Модель формирования учебно-исследовательских умений младшего школьника на основе индивидуального образовательного маршрута.
2. Алгоритм проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута младшего школьника по формированию умений исследовательской деятельности.
3. Умение находить проблему и формулировать тему исследования.
4. Умение ставить цель, задачи учебного исследования и формулировать его гипотезу.
5. Умение планировать.
6. Умение находить источники информации и работать с ними.
7. Умения формулировать вывод.
8. Умение оформлять, представлять и оценивать результаты работы.

Модель формирования учебно-исследовательских умений младшего школьника на основе индивидуального образовательного маршрута

Элементы модели:

1. *Условия для разработки ИОМ.* Они могут быть разными. Это проявленный интерес к одной из тем, желание найти ответ на вопрос и добровольное решение учащегося организовать учебное исследование. На этом этапе реализуется шаг определения проблемы исследования.

2. *Диагностика* уровня умений исследовательской деятельности, уровня мотивации. Учитель постоянно отмечает и поддерживает положительные стремления ученика к саморазвитию, отмечая изменения в сравнении с данными диагностики. Сравнение всегда идёт ученика с самим собой: что и как было и, что и как стало.

3. *Карта наблюдения* на отдельного ученика, разработанная учителем, в которой он фиксирует степень выполнения учеником, поставленных задач, удовлетворённость собственными результатами, изменения уровня умений ИД и иные (возникшие в ходе работы) важные, для данной работы, изменения относительно ученика.

4. *Возможности* обучающегося вне данного образовательного учреждения. Учитывать можно другие образовательные, культурные спортивные организации. Экскурсии, путешествия, концерты, выставки, встречи со значимыми людьми...

5. *Содержание ИОМ.* Зависит от особенностей содержания учебной исследовательской деятельности. В нашей практике учебная исследовательская деятельность направлена на формирование учебно-исследовательских умений. Они отражают этапы самого исследования и соответствуют логике программы внеурочного курса «Юный исследователь», с включёнными в неё возможностями использования ИОМ. Данная программа основана на личностно-ориентированном и рефлексивно-деятельностном подходах, исследовательском, проблемном, игровом методах; формах работы – урочной, внеурочной, консультации, индивидуальной и групповой работах, экскурсии.

6. *Сопровождение* ученика на каждом этапе. Определение темпов продвижения, сроков реализации каждой задачи, форм её представления; рефлексии результатов продвижения по ИОМ. Предоставление ребёнку свободы выбора; обеспечение многообразия и разнообразия деятельности; развитие широты взглядов (в этом помогут картирование целей, возможностей, планируемых результатов исследовательской деятельности ученика), периодический мониторинг маршрута.

7. *Рефлексия.* Подведение итогов маршрута. Ответ на главный вопрос – «Что я могу?».

8. *Учебно-исследовательские умения и виды деятельности*, в основе которых наблюдение, по их формированию. Главная задача в формировании учебно-исследовательских умений – это интерпретация всех научных понятий, «перевод на

детский язык».

9. *Учитель.*

10. *Родители.*

11. *Специалисты смежных областей.*

2. Алгоритм проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута младшего школьника по формированию умений исследовательской деятельности мы представим немного ниже на примере одного из наших учеников.

Содержание на каждом этапе не подлежит строгой регламентации. Оно по ходу определяется, подтверждается, обсуждается, корректируется совместно учеником и педагогом.

Умение находить проблему и формулировать тему исследования

Важно, чтобы тема исследования была интересна ребенку, увлекала его, отвечала потребности в познании окружающего мира. Для того, чтобы выбрать тему, интересующую ребенка, важно знать его интересы и склонности, суметь услышать, понять, почувствовать его¹⁷⁶. Это – сложная, но вполне решаемая педагогическая задача.

Познание начинается с удивления, а удивляются люди чему-то неожиданному. Поэтому тема должна быть оригинальной, в ней необходим элемент необычности. Оригинальность в данном случае следует понимать не только как способность найти нечто необычное, но и как способность нестандартно смотреть на традиционные, привычные предметы и явления.

Это правило ориентировано на развитие важнейшей характеристики творческого человека - умение видеть проблемы¹⁷⁷.

Важно, чтобы в начале учащийся сам совершил некую «образовательную пробу»¹⁷⁸, результаты которой и станут затем предметом его совместного *диалога* с тьютором.

В диалоге проявляется особый стиль отношений между педагогом и учащимся, отражающий субъект-субъектные отношения. Дети получают возможность понять, что интересно ему самому, учатся отстаивать свое мнение, пробуют соглашаться или не соглашаться с точкой зрения другого (что очень важно, учитывая, что это - учащиеся начальной школы), т.е. учатся мыслить, так как мышление начинается там,

¹⁷⁶ Петрова Г.Н., Просветова Л.А. Диалог как условие обучения младших школьников умению находить проблему исследования и формулировать его тему // Ежемесячный международный научный журнал «LINGVO-SCIENCE» №20/2018 – Варна, Болгария 2019. – С.10-14. Режим доступа : http://lingvo-science.ru/wp-content/uploads/2019/02/Lingvo_journal_9.pdf .

¹⁷⁷ Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. - 5-е изд. - Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2015. - 224 с.

¹⁷⁸ Ковалева Т. М. Профессия «тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. - М.: - Тверь: «СФК-офис», 2012 . – 246 с.

где есть противоречие и неопределенность.

Исследовательская деятельность невозможна вне осмысления субъектом содержания проблемы, поэтому принципиальное значение приобретает единство открытого и внутреннего диалогов, то есть осмысление обучающимися исследовательской проблемы и выражение этого через внешнюю речь¹⁷⁹.

Опишем принципы, которые, с нашей точки зрения, необходимо учитывать для эффективной организации диалога, в работе по формированию учебно-исследовательских умений младших школьников на основе ИОМ:

1. Принцип *индивидуализации* позволяет ориентироваться, прежде всего, на индивидуальные образовательные приоритеты каждого учащегося (индивидуальное содержание). Он предполагает также, что каждый ученик проходит собственный путь к освоению того знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным.

2. Суть принципа *открытости* связана, в первую очередь, с преодолением границ школьного контекста, предлагаемого системой традиционного образования как основного, и пониманием того, что каждый элемент социальной и культурной среды может нести на себе определенный образовательный эффект, если его использовать соответствующим для этого образом.

3. Принцип *вариативности* связан с созданием разнообразной «избыточной» среды, по отношению к которой становится возможным осуществление учащимся реального выбора в построении индивидуальной исследовательской программы.

4. Принцип *гибкости* проявляется в ориентации педагогического сопровождения на любое направление индивидуальной образовательной программы ученика, поддержка любой инициативы в выборе способов, темпов, форм получения им собственного образования.

С помощью *диалога* мы побуждаем ученика к нахождению проблемы (*Что ты видишь? Что тебе особенно интересно? Как бы ты поступил, если...?* и т.д.) и подводим его к формулированию темы исследования (*Что именно ты хотел бы исследовать? Как тогда будет звучать тема твоего исследования?*).

Умение видеть проблемы – это интегральное качество мышления человека, благодаря организованному диалогу оно начинает развиваться уже в начальной школе. Изучение круга интересов ребенка способствует нахождению направления исследования (сферы исследования). Этому может помочь *наблюдение, сопровождаемое диалогом*.

- Подумай и скажи, что тебе интересно больше всего? Музыка, математика, литература, спорт, театр, робототехника...?

Заранее педагог уже знает, что этому ученику нравится математика, он занимается робототехникой, при наблюдении замечен интерес к конструированию: он

¹⁷⁹ Штец А.А. Значение концепции диалога М. М. Бахтина для обучения в современной начальной школе / А.А. Штец, Г.И. Шемигон // Проблемы современного педагогического образования. - 2017. - №?. - С. 299-313.

часто собирает и разбирает различные предметы. Поэтому, предполагаем, что выбор будет именно из этих областей знаний. Но в данном случае, учащийся вдруг выбирает музыку.

Вопросы диалогового характера необходимы, так как открывают нам индивидуальный запрос ребёнка: мы узнаём индивидуальные особенности ученика, реализуя *принцип индивидуализации*.

Далее можно направить диалог таким образом, чтобы конкретизировать будущую тему исследования. В нашем описываемом случае мы *отправились в кабинет музыки (математики, литературы, робототехники и т.д.)* и там продолжить общение:

- Что тебя особенно привлекает в музыке?

- Посмотри вокруг, что ты видишь? (фортепиано, гитара, баян, барабан, микрофон, ноты...).

- Придумай интересные вопросы: «Почему фортепиано ...?»; «Почему гитара ...?»; «Почему микрофон ...?».

- Попробуй спросить что-либо, начиная предложение со слова «Как...», «Зачем...» и др.

- *Выбери* какой-нибудь предмет и внимательно его *рассмотри*.

Предлагая подобные вопросы, мы актуализируем воображение ребенка и даем *возможность для выбора*, каждый ученик получает возможность найти собственный объект для изучения (нет заранее определенного круга предметов). *Принцип индивидуализации* в качестве приоритета признает, прежде всего, интерес ребенка.

-А если посмотреть на твой предмет глазами музыканта? (маленького – маленького ребенка? Врача?) ...Чтобы они увидели в первую очередь?

- А если попробовать выбрать нужный предмет с закрытыми глазами? Ощупывая предмет, на что ты будешь обращать внимание?

- А если я спрячу микрофон или гитару, или... Тогда на что ты обратишь внимание в первую очередь?

Принцип вариативности развивает мышление не только через обучение понимания возможности различных вариантов решения поставленной задачи, умение перебирать варианты и находить самый подходящий для себя, но и благодаря способности увидеть объекты окружающего мира особым образом.

Когда выбор объекта сделан (например, после посещения класса музыки ученик выбрал гитару), мы продолжаем диалог, подводя постепенно к определению темы исследования.

- Подумай, почему ты выбрал именно гитару? Что тебя особенно привлекает в этом музыкальном инструменте (внешний вид, издаваемые звуки струн...)?

- Что тебе интересно больше всего узнать о ней (происхождение, происхождение названия, конструкцию, разновидности, классификации)?

Ребёнок выбрал конструкцию, и это естественно, исходя из наших за ним наблюдений.

- А что именно тебя интересует в конструкции (основные части, струны, лады, применяемые материалы для изготовления)?

В этот момент и происходит определение темы исследования. Ученик, не изменяя своему подлинному интересу, выбирает тему – «Основные части гитары».

Предлагая ученикам разные условия для определения темы исследования, (походы в тематические классы, встречи с интересными людьми, экскурсии на природу и предприятия, апелляция к предметам домашнего быта и др.), мы реализуем *принцип открытости*, создавая условия, при которых становится понятно, что любой объект, субъект открыт для исследования.

Принцип гибкости мы проявляем, ориентируясь, в первую очередь, на интерес ребёнка. В данном случае он проявился в момент, когда мы услышали непредполагаемый нами вариант общего направления исследования – музыку. Нам необходимо было перестроить диалог в то русло, которое сейчас интересно ученику, учитывая его сегодняшние возможности.

Таким образом, диалог – важная составляющая всего процесса УИД на основе ИОМ, но особенно важен диалог при формулировании проблемы и темы исследования. Именно этот этап раскрывает саму суть предпочтений и подлинный интерес маленького исследователя. *Главное в диалоге с учеником – помочь ему сделать такой выбор, который он считал бы своим.*

Умение ставить цель, задачи учебного исследования и формулировать его гипотезу

Для начала выясним суть этих понятий. В самом начале нашей беседы мы обращаемся к контексту жизни и пытаемся понять, что такое цель вообще. Ставят ли ученики цели в своей повседневной жизни. Чтобы подвести ученика к теме «цель»¹⁸⁰, мы строим диалог на основе вопросов:

- *Зачем вы ходите в школу, с какой целью?*

- *Какова цель вашего посещения библиотеки?*

- *А для чего хорошо учиться? Тут, например, учащиеся отвечают: «Чтобы получить профессию».*

- *А что будет целью тогда получить профессию или хорошо учиться?*

- *С какой целью вы посещаете внеурочные занятия?*

- *С какой целью человек принимает пищу, занимается спортом, танцами?*

- *А с какой целью вы учитесь читать? И т.д.*

Далее предлагаем ученикам обратиться к теме их исследования. Рассказать, что они знают о ней. Что хотят узнать. Исходя из этого формулируем цель исследования. Таким образом, снова подводим учеников к наблюдению и выводу о том, что цели (краткосрочные, долгосрочные) они ставят постоянно.

¹⁸⁰ Петрова Г.Н., Просветова Л.А. Обучение младших школьников умениям формулировать цель, гипотезу и задачи в учебных исследованиях // Academic science - problems and achievements XVIII: Proceedings of the Conference/ North Charleston? 28-29.01.2019, Vol. 1 - Morrisville, NC, USA: Lulu Press, 2019, p. 58-66.

Савенков А.И. отмечает¹⁸¹, что *цель УИ* – это ответ учеником себе на вопрос о том, зачем он проводит исследование.

По В.В.Краевскому¹⁸², *цель* исследования есть понимание того, какой результат предполагается получить, каким в общих чертах, видится этот результат ещё до его получения? На основании этого на исследовательских занятиях при работе над «*целью*», мы предлагаем детям ответить на простой вопрос: «Что я хочу узнать (понять, показать, доказать...)?».

При ответе на этот вопрос учащимся необходимо обратиться к теме своего исследования. Таким образом, мы делаем акцент на том, что цель исследования определяется его темой. На занятиях мы предлагаем ученикам карточку с набором опорных слов, благодаря которым можно начать формулировать цель: «*ИЗУЧИТЬ*», «*ИССЛЕДОВАТЬ*», «*ПОКАЗАТЬ*», «*ДОКАЗАТЬ*», «*ПОНЯТЬ*», «*ОБЪЯСНИТЬ*» и т.д.

Следующая важная методологическая характеристика исследования – *гипотеза*.

Никто из учеников в самом начале учебной исследовательской деятельности не знает, что такое гипотеза. Но для понимания сути понятия мы в диалоге подводим учеников к тому, что каждый из нас сталкивается с ней в повседневной жизни: «Что можно предположить, увидев надвигающуюся на нашу планету комету? Что можно предположить, если ученик не выполнит домашнее задание? Что можно предположить, если ученик не будет ходить в школу?» и т.д. В итоге ученики делают вывод, что гипотеза – это предположения.

По Краевскому В.В., *гипотеза* – это то, что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нём такого, чего не замечают другие¹⁸³.

По Савенкову А.И., *гипотеза* – это предположение, рассуждение, догадка, ещё не доказанная и не подтверждённая опытом. Савенков полагает, что гипотеза для младших школьников направлена не на открытие нового знания как такового, а на развитие творческих способностей, воображения, поэтому могут быть высказаны и нереальные, провокационные идеи.

На занятиях мы говорим, что *гипотеза* – это предположение, требующее подтверждения или опровержения. Если мы доказываем гипотезу, то она исчезает и превращается в научное знание. Если мы её опровергаем, то она также исчезает, но результат уже носит название – ложное предположение. Гипотезу начинаем формулировать со слов: *если, то; предположим, допустим, возможно; что, если...*

Высказывают предположения юные исследователи с удовольствием:

- *Допустим, что картофель темнеет из-за лезвия ножа или из-за*

¹⁸¹ Савенков А.И. Я – исследователь. Рабочая тетрадь для младших школьников. – Самара: Издательство «Учебная литература». – 2004. – 32с.

¹⁸² Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

¹⁸³ Хажина В.Г. Учебное занятие: проектирование гипотезы через проблему исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.cdt-nadym.edusite.ru/prilojenie6uchebnoezanyatiexajinavgdokumentmicrosoftofficeword (дата обращения: 20.01.2019)

соприкосновения с воздухом.

- Если обезьяны вымрут, то Земля переполнится бананами.

- Если слоны станут меньше мышей, то мыши начнут бояться слоников.

Организованные на занятиях опыты делают процесс формулирования гипотез особенно ярким.

- Что будет, если мы в молоко добавим мыло?

- Что произойдёт, если добавить в молоко краситель?

- Какую реакцию мы сможем наблюдать, если коснёмся мылом красителя в молоке?

Каждое предположение проверяется опытным путем. Эмоционально проживая ситуацию, у учащихся появляется необходимость объяснить полученный результат.

Для формирования умения формулировать гипотезу исследования мы предлагаем ученикам и такие задания:

1. *Представь, что животные стали говорить человеческой речью. Что бы тогда изменилось?*

2. *Представь, что газету запретили читать. Как бы тогда люди её использовали?*

3. *Представь, что на планету Земля приземлился настоящий корабль с инопланетными существами. Как бы они выглядели, по-твоему? Зарисуй.*

Подобные вопросы заставляют учеников к фантазировать и размышлять. И чем необычней вопрос, тем ярче эмоции при выполнении задания, способствующие лучшему усвоению материала.

Сформулированная цель исследования позволяет перейти к *задачам*, отвечающим на вопрос «Что нужно сделать, чтобы достичь цели исследования?».

Когда мы обращаемся к контексту жизни учеников, то они понимают, что каждый день выполняют большое количество задач.

- А какая цель стоит за всеми этими задачами?

Ученики отвечают по-разному: «*чтобы жить*», «*чтобы закончить школу и поступить в университет*», «*чтобы развиваться*»...

Формулируя задачи исследования, юный исследователь также определяет логику своей работы. Задачи выглядят как промежуточные цели, выполнив которые, он достигает главную цель исследования.

Для формулирования задач мы предложили ученикам логичную структуру по достижению цели:

1. Изучить литературу по теме исследования. Необходимо дать определение главным понятиям, изучить их сущность, виды, структуру...Мы предлагаем ученикам обратиться к толковому словарю; прочитать в книге, в журнале, в интернете по теме исследования; спросить у родителей, у учителя, что они знают по этому вопросу.

2. Выбрать метод исследования. Составить план проведения эксперимента. Знакомство с методами исследования мы проводим на отдельном занятии.

3. Провести эксперимент.

4. Провести анализ результатов эксперимента. Необходимо найти явные изменения. Дать ответ на вопрос: что было, что стало? Подтвердить или опровергнуть гипотезу.

5. Сделать вывод. Какие произошли изменения? Почему произошли изменения? Какие условия способствовали изменениям? Какие свойства объектов могут влиять на изменения? Позитивные это изменения или негативные? Соответственно, что лучше делать?

6. Подготовить доклад. В докладе необходимо назвать тему исследования; дать определение основным понятиям; рассказать о цели исследования; высказать его гипотезу; сказать об определённых задачах; рассказать о выбранном методе исследования, его этапах; показать результат эксперимента (что было и, что стало); объяснить почему получился данный результат; подтвердить или опровергнуть гипотезу; поделиться с участниками о том, что нужно, можно, следует делать, а что нет.

Пользуясь таким алгоритмом, ученик в дальнейшем сам сможет сформулировать задачи своего исследования, начиная формулировки со слов: *выяснить, изучить, провести, узнать, проанализировать, исследовать, определить, рассмотреть, сравнить, показать, собрать, сделать, составить, обобщить, описать, установить, разработать, познакомиться* и т.п.

Конечно, как и на всех этапах исследовательской работы, у учащихся возникают трудности и с формулированием, и с решением задач. У них возникают вопросы, на которые мы всегда готовы помочь найти ответ, каждый ученик об этом знает и легко обращается за помощью, если она требуется. В этом случае мы прибегаем к *диалогу*.

5. Умение планировать

Чтобы организовать своё исследование, каждый исследователь должен иметь общие представления о структуре исследовательской работы¹⁸⁴. План (структура) исследования, имеет общий вид:

1. Титульный лист.

2. Содержание исследовательской работы.

3. Введение (*актуальность; объект и предмет; цель; задачи; методы; теоретическая значимость; практическая значимость*).

4. Историческая справка по проблеме исследования. *Из энциклопедий, учебников, журналов, в сети Интернет.*

5. Основная часть исследовательской работы включает:

- *поиск необходимой для исследования информации;*

- *выбор методов и материала для проведения исследования;*

¹⁸⁴ Меркулова Т.В. Формирование умения планировать у младших школьников: на примере дисциплины «Математика»: дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2007. – С.242.

- *организация рабочего места для проведения исследования (касается эксперимента);*

- *описание этапов организации исследования;*

- *техника безопасности.*

6. Заключение. *В заключении необходимо отразить краткие выводы о результатах, полученных в ходе работы. Оценить выполнение задач, достижение цели. Подтвердить или опровергнуть гипотезу. Обозначить возможные пути дальнейшего исследования темы.*

7. Используемая литература.

8. Приложения. *Это могут быть таблицы, графики, фотографии...*

Безусловно, на каждом этапе необходима помощь педагога или руководителя научной работы. План работы, в скором времени, воспринимается как «карта движения», где есть свой «старт» и свой «финиш».

Наличие плана работы, не говорит о том, что планирование заканчивается, скорее на этом оно только начинается. Выполнение каждого этапа структуры работы требует, первоначально, планирования ряда задач, на которые отводится определённое время, определённые условия.

Планированием пронизана вся наша жизнь, как и каждый этап в структуре учебного исследования. Чтобы подвести учеников к теме «Планирование», мы начинаем беседу с вопроса: «Кто из вас хотя бы раз в жизни что-то планировал?». Данный вопрос часто вводит в затруднение и редко мы слышим уверенный ответ «Да», даже от взрослых. Далее мы с детьми говорим о том, как они проводят день, какие ставят задачи на день и как их выполняют. Постепенно, в процессе диалога, мы приходим к осознанию учеником факта, что он *планирует* свой день, *планирует* выполнение домашнего задания, *планирует* приобретение подарка для любимого друга... То есть приходим к выводу, что мы осознанно и, чаще неосознанно, строим планы по достижению тех или иных целей.

Когда дело касается планирования учебного исследования, особенные трудности у младших школьников, как мы отметили в нашей практике, возникают при планировании своих действий-задач, чаще – экспериментов. Исходя из этого, опишем наш опыт формирования данного умения на примере планирования этапов эксперимента.

Эксперимент лежит в основе формирования поисковой и познавательной деятельности детей. Эксперимент – это важнейший метод исследования, познания (особенно для младших школьников), от латинского «*experimentum*» – проба, опыт. Он тесно связан с наблюдением. Но наблюдение лишь фиксирует свойства предметов, а эксперимент предполагает воздействие человека на объект и предмет исследования, которые могут проходить в любых условиях.

Планирование эксперимента – это процедура выбора числа и условий проведения опытов, необходимых и достаточных для решения поставленной

задачи¹⁸⁵.

Для организации эксперимента необходимо придерживаться следующих правил:

- понимать, для чего организуется эксперимент;
- в процессе проведения и планирования эксперимента необходимо придерживаться чёткой стратегии, позволяющей принимать обоснованные решения после каждой серии экспериментов.

- необходимо подобрать материал для проведения опыта;
- обсудить инструкцию проведения опыта;
- сравнить и описать предполагаемый и реальный результат исследования.

Умение находить источники информации и работать с ними

Приступая к теме «Источники информации и работа с ними»^{186, 187, 188}, мы ведём диалог с детьми о том, как они получают необходимую информацию: «Друзья, благодаря кому и чему ребёнок учится говорить? Как Вы узнаете место расположения любого города? Откуда мы узнаём самые свежие новости?» Обращаем внимание учеников на любой предмет и спрашиваем: «Какого он цвета? Какой формы? Из какого материала изготовлен? Для чего служит?». И т.д. Таким образом, дети понимают, что источники информации окружают нас повсюду. Далее важно подвести учеников к пониманию, что, например, инструкцию по применению микстуры невозможно найти в книге, а на географической карте невозможно найти строение корабля. Ученикам необходимо понять важность определения источников информации для поиска ответов на свои вопросы.

В учебно-исследовательской деятельности младшего школьника для поиска информации важную роль играет скорость чтения: чем раньше ученик освоит трудную для него знаковую систему (чтение), тем быстрее он сможет войти в мир культуры, мир текстов.

Скорость чтения, мы считаем, следует формировать после овладения учениками осознанным, правильным чтением с соблюдением всех норм, с использованием средств выразительности речи. Для овладения скоростью чтения в нашей практике зарекомендовали себя следующие упражнения:

- 1. Чтение перевёрнутого текста.*
- 2. Корректировка предложения (даётся набор слов, из которых нужно сформировать предложение).*

¹⁸⁵ Любченко Е.А. Планирование и организация эксперимента: учебное пособие / Е.А. Любченко, О.А. Чуднова. - Часть 1. - Владивосток: Изд-во ТЭГУ, 2010. – 156 с.

¹⁸⁶ Кучиева Л.А. Обучение тексту на уроках русского языка в начальной школе. Функциональный подход: учебно-методическое пособие / Л.А. Кучиева, С.Е. Ногаева; Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2016. – 114 с.

¹⁸⁷ Храмова Е.Ю. Обучение младших школьников работе с учебно-научным текстом на уроках русского языка: дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2012. – С. 211.

¹⁸⁸ Шмакова Е.Г. Уровни усвоения процедурной информации // Вестник Московского университета МВД России. – 2010. – №1. – С. 33-35.

3. Поиск в тексте заданных слов.

4. Таблица Шульте (работа с таблицей Шульте развивает объемное внимание, когда символы, находящиеся в поле зрения, воспринимаются одновременно, а пересчитываются последовательно. Главное – не отыскать цифры, главное – при взгляде в центр таблицы видеть одновременно с центральной цифрой верхние левую и правую, нижние левую и правую цифры).

5. Чтение разорванного текста.

6. Игра «Попробуй найти». Суть игры в том, что автор начинает читать текст в любом месте, остальные ищут и догоняют чтение автора. Продолжает читать тот, кто быстрее нашёл место чтения автора.

Поисковая активность младшего школьника является непременным условием для формирования заявленных в нашей статье умений.

Поисковая активность способствует формированию представления о возможности получать информацию из любого источника, используя его целенаправленно. С этой целью используются «мини-курсы», методика «Продолжи исследование», экскурсии.

Информация является продуктом современной цивилизации. Она лежит в основе любой деятельности, является условием и следствием деятельности. Это и повлекло за собой смену парадигм: «знаниевой» на «деятельностную». Наиболее важной для образовательного процесса на сегодняшний день является классификация информации, которая включает *декларативную и процедурную информацию. Процедурная информация* – доступна через деятельность, она является наиболее сложной составляющей учебного процесса. Процедурная информация – это программа, методика, алгоритм, правила по решению задач, а *декларативная* – это данные, которые необходимы при работе в программе, с задачей: факты, события, теоремы, аксиомы...¹⁸⁹.

Умения формулировать вывод

Прежде чем приступить к формулированию выводов в учебном исследовании, важно помочь ученикам осмыслить сам процесс умозаключений. Для этого мы организуем диалог, в основу которого входят следующие вопросы: «Что такое вывод, когда человек может сделать вывод? Какой вывод можно сделать, если увидите, как пешеход перешёл дорогу в неполюженном месте, после чего за это его оштрафовал сотрудник дорожно-патрульной службы? Какой вывод вы сделаете, если увидите в кормушке для белок сухарики? И т.д.». В итоге беседы ученики приходят к выводу, что человек всю жизнь производит выводы и умозаключения.

Почему так важно научить или научиться делать выводы. Умение делать выводы – важный фактор для принятия эффективных, ежедневных решений, необходимых в

¹⁸⁹ Шмакова Е.Г. Уровни усвоения процедурной информации // Вестник Московского университета МВД России. – 2010. – №1. – С. 33-35.

повседневной жизни.

Понятия в мышлении связываются между собой. Форма связи понятий – это суждение – высказывание о предметах или явлениях, состоящее из утверждения или отрицания чего-либо. Своё развитие мысль получает в суждении.

Эффективным способом формирования этих жизненно важных умений, мы считаем, является учебно-исследовательская деятельность.

На занятиях по курсу «Юного исследователя» мы учим детей делать умозаключения, выводы на основе мнений и высказываний одноклассника, начиная со слов: *«я согласен с мнением ... но хочу дополнить...»*, *«я не совсем согласен с мнением ..., потому что ...»*. Как показала практика, учащиеся переносят данный опыт и на другие уроки, занятия, начиная свой ответ с указанных выше фраз.

В диалоге с учащимся мы провоцируем их способность мыслить с помощью вопросов: «Как ты думаешь, почему или из-за чего...?», «А что было бы, если ...?», «Что можно сказать, глядя на такой результат?» и. т.д. Интерес представляет и задания по наблюдению в течение дня за событиями, на основе которых необходимо сделать вывод относительно повседневных ситуаций.

Чтобы сделать вывод по теме исследования необходимо обратиться к цели исследования, его задачам, гипотезе и, используя собранную информацию, сделать вывод по плану:

- Все ли задачи выполнены?
- Получилось ли достичь цели исследования?
- Нашла ли гипотеза своё подтверждение или нет?
- Какое новое знание для себя было открыто?
- Нуждается ли исследование в доработке?
- Что следует учесть в организации дальнейших исследований?

На первых порах, данная памятка помогает ученикам сконцентрироваться и ничего не упустить.

Таким образом, умение делать выводы – неотъемлемая часть учебно-исследовательской деятельности, которая должна иметь развитие в повседневной жизни. Человечество живёт, развивается и выживает, потому что мыслит.

Умение оформлять, представлять и оценивать результаты работы

Мы предлагаем на занятиях, отдельно каждому ученику, презентовать свои игрушки (вещи). После выступлений учеников анализируем то, что было сказано и, что можно было бы сказать ещё. Таким образом, дети понимают, что умение подготовить и представить результат работы необходимо развивать.

Далее проводим опрос и выясняем как, по мнению учащихся, можно представить результаты работы. Частые ответы:

- рисунок;
- поделка;
- рассказать.

После этого предлагаем презентацию с возможными вариантами оформления результатов исследования, которыми могут быть ещё поделка, видеоролик, фотоотчёт, изделие, выставка и т.д.

Выбор способа представления результатов остаётся за учеником.

Чтобы оформить, результаты своего исследования, другими словами, составить текст доклада, необходимо обратиться к собранной информации по теме своего исследования.

Мы предлагаем детям следующий план для оформления доклада:

Оформить текст доклада, поможет памятка со следующими вопросами:

- 1. Почему именно эта тема вызвала интерес?*
- 2. Какая была цель исследования?*
- 3. Какие ставились задачи?*
- 4. Какие были выдвинуты гипотезы?*
- 5. Какие были выбраны источники и методы сбора информации?*
- 6. Каким был план исследования?*
- 7. Какие результаты в итоге были получены?*
- 8. Какие выводы были сделаны по итогам исследования?*
- 9. В каком направлении можно продолжать исследование?*

Эти вопросы мы используем во время проведения тренировочных занятий по исследовательской деятельности. Сначала мы работаем все вместе над одной темой. После этого ученики обращаются к уже собранному материалу по своему индивидуальному исследованию и продолжают работу по ИОМ, пользуясь той же памяткой.

Дополнить доклад можно различными схемами, чертежами, рисунками. Иллюстрации всегда вносят большую ясность в устную речь.

Далее необходимо представить результаты исследования. Учащемуся необходимо понимать, перед кем, с какой целью, в какой обстановке предстоит выступать; что и как говорить.

Мы практикуем три уровня представления докладов исследований наших учащихся:

1. В своём классе.
2. На конкурсе «Юных исследователей» в рамках начальной школы.
3. На краевом конкурсе «Юный исследователь».

Для подготовки к представлению доклада, мы предлагаем выступающему воспользоваться памяткой:

Продумай:

1. С кем будешь говорить?
2. В какой обстановке?
3. С какой целью?
4. Что будешь говорить?
5. Как будешь говорить?
6. Какие вопросы могут задать?
7. Что на них следует ответить?

8. поприветствуй слушателей, членов жюри (если они присутствуют) фразами «Доброе утро,...» или «Добрый день, ...».

9. Продолжи выступление цитатой известного человека, краткой интересной историей или интересным вопросом, чтобы вызвать интерес слушателей, привлечь их внимание.

10. Произнеси свой доклад.

11. Поблагодари всех слушателей за внимание.

12. Озвучь, что готов ответить на вопросы слушателей.

13. Помни, речь должна быть чёткой, грамотной, уверенной.

Когда все этапы пройдены, прожиты физически, эмоционально, ребята взрослеют на глазах, им проще обратиться к взрослому человеку с вопросом. А следующие публичные выступления любого характера даются им намного легче.

Умение оценивать свою работу не должно сводиться к выставлению знаков «+» или «-». Умение оценивать свою работу гораздо глубже и серьёзнее, чем может показаться на первый взгляд^{190, 191}. Чтобы оценить результат своей деятельности, свои действия, необходимо быть честным, в первую очередь, с самим собой. На данном этапе работы важно осознать учеником, что стало получаться, что до сих пор не понятно, над чем нужно работать в дальнейшем. Важно принять свои достижения и «поражения». Необходимо объективно оценить степень своей самостоятельности. Для этого необходимо проводить рефлексию на каждом этапе работы над исследованием. Вопросы для рефлексии:

- *Что получилось?*

- *В чём были основные трудности?*

- *Как с ними справлялся?*

- *Насколько самостоятельной была работа по исследованию?*

- *Что теперь знаешь, что умеешь?*

Хочется отметить, что формирование учебно-исследовательских умений у младших школьников на основе их ИОМ неразрывно связано с реализацией программы курса «Юный исследователь» и применении методических рекомендаций.

В качестве практического примера проектирования и реализации ИОМ учебной исследовательской деятельности (УИД) проиллюстрируем ИОМ Ростислава Л.

Совместно с учеником был разработан примерный план учебно-исследовательской работы:

¹⁹⁰ Фатуллаева А.Т. Формирование самооценки как основа личностного становления в младшем школьном возрасте: дисс. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2009. – С.173.

¹⁹¹ Прокофьева М. Б. Развитие рефлексивных способностей у младших школьников [Текст] // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 144-146. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11476/> (дата обращения: 06.06.2019).

Таблица 3

Этапы работы	По плану	По факту	Форма отчёта
1. Подготовка к исследовательской работе: - завести портфолио достижений; - сформулировать проблему; - сформулировать тему; - сформулировать актуальность; - поставить цель; - определить задачи. - выдвинуть гипотезу;	4-ое занятие 4-ое занятие 7-ое занятие 7-ое занятие 9-ое занятие 11-ое занятие 13-ое занятие	1-ое занятие 1-ое занятие 2-ое занятие 3-е занятие 4-е занятие 7-ое занятие 7-ое занятие	папка с файлами устный и письменный доклад устный и письменный доклад устный и письменный доклад устный и письменный доклад устный и письменный доклад устный и письменный доклад
Консультация с руководителем	4,7,9,11,13-ое занятия	1,2,3,4,7-ое занятие	диалог
2. Планирование исследовательской работы: - определить источники информации; - определить методы исследования	15-ое занятие 15-ое занятие	8-ое занятие 8-ое занятие	устный и письменный доклад устный и письменный доклад
Консультация с руководителем	15-ое занятие	8-ое занятие	диалог
3. Проведение исследования - провести эксперимент; - собрать и обобщить информацию	17-ое занятие 19-ое занятие	11-ое занятие 14-ое занятие	устный и письменный доклад, фотографии устный и письменный доклад
Консультация с руководителем	17,19-ое занятие	11,12,13,14-ое занятие	диалог
4. Обобщение результатов и выводы: - проанализировать полученную информацию; - сделать выводы (подтвердилась или нет гипотеза).	21-ое занятие 23-ое занятие	17-ое занятие 17-ое занятие	устный доклад устный и письменный доклад
Консультация с руководителем	21,23-ое занятие	15,16,17-ое занятие	диалог
5. Отчет и защита работы: - оформить и подготовить доклад и презентацию; - защитить свою работу на семинаре.	28-ое занятие 29-ое занятие	28-ое занятие 29-ое занятие	доклад + презентация выступление перед классом на семинаре
Консультация с руководителем	28,29-ое занятие	28,29-ое занятие	диалог
6. Участие в школьном конкурсе «Юный исследователь»	по плану	по плану	выступление
Консультация с руководителем	сразу после защиты	сразу после защиты	диалог
7. Участие в региональном конкурсе «Юный исследователь»	по плану	по плану	выступление
Консультация с руководителем	сразу после защиты	сразу после защиты	диалог

Описание реализации плана ИОМ учеником

1 этап. Подготовка к исследовательской работе.

Интерес к организации исследования у Ростислава возник тогда, когда он посетил в Москве планетарий. В планетарии его внимание привлёк стенд, где измеряли энергию человека. Ростислав задался вопросом есть ли энергия в неживых предметах, например, фруктах.

Ученик завёл портфолио своих достижений в учебно-исследовательской деятельности – это была папка с файлами.

Проблема учебного исследования отражала интерес ученика и была сформулирована ещё перед организацией ИОМ по учебному исследованию- «можно ли получить энергию из овощей и фруктов».

Чтобы сформулировать тему учебного исследования Ростиславу было предложено сначала подумать. Он посоветовался с родителями и предложил вариант «Фрукты и овощи как источник энергии».

Актуальность исследования – не совсем понятный ребёнку термин. Пользуясь нашими рекомендациями, Ростиславу было предложено сначала подумать почему именно эту тему он сейчас изучает. Было предложено и почитать литературу по теме исследования, обсудить данный вопрос с родителями. Это задание Ростислав выполнил и путём собственных умозаключений, и с использованием литературы, которую нашёл вместе с родителями. Он выяснил, что оказывается фрукты и овощи попадают в разряд альтернативных источников энергии, а такие источники – будущее для человечества.

На уроках мы подробно рассматриваем понятие цели, рассматриваем способы её формулирования и создаём с учениками памятку. Ученик вправе пользоваться соответствующими памятками. Мы их разрабатываем совместно с учениками для каждого этапа учебного исследования.

Цель исследования Ростислав попробовал самостоятельно сформулировать после соответствующих уроков. На этом этапе ученик воспользовался памяткой и сказал, что хочет узнать, можно ли заменить обычные батарейки фруктами или овощами для работы часов. Исходя из этой цели, необходимо было подкорректировать тему учебного исследования. Мы совместно её переформулировали и предложили такой вариант: «Часы на фруктовой или овощной батарейке». После этого новый вариант темы был согласован с родителями ученика. Родители дали понять, что у них есть возможность для работы по данной теме. Папа компетентен в данной области. Знает как устроена батарейка, часы, знает всё о приборах, которые измеряют напряжение. Таким образом, тема была утверждена.

После урока по программе на тему «Задачи в исследовании», Ростиславу было предложено самостоятельно определить задачи своего учебного исследования. Он подумал, воспользовался памяткой, поговорил с родителями и выполнил задание в таком виде:

- изучить литературу по теме исследования;
- ознакомиться с принципом работы батарейки;
- провести эксперимент с мандарином и получить свой источник электрического тока для часов;
- провести эксперименты с другими фруктами и овощами
- сделать выводы по результатам исследований.

После того, как Ростислав на уроке ознакомился с «Гипотезой исследования», ему было предложено сначала подумать и попробовать самостоятельно сформулировать гипотезу своего учебного исследования. Когда он пришёл на консультацию, то его гипотеза звучала так – «цитрусовые фрукты могут служить источником электроэнергии». В диалоге с учеником мы ещё раз обратили его внимание на теорию формулирования гипотез, в частности на слова – «если, то; возможно; предположим и т.д.», с которых мы начинаем предполагать и пришли к такому варианту рабочей гипотезы – «если часы будут работать, то цитрусовые фрукты могут служить источником электроэнергии».

Отметим ещё раз, на каждом этапе учебного исследования ученик совершает самостоятельную пробу, а уже потом получает консультацию учителя или помощь родителей. Пережитый им опыт самостоятельной работы, как показывает опыт, позволяет быстрее найти и принять верное решение, осознанно воспринимать недоработки и успехи.

II этап. Планирование исследовательской работы.

Этот этап тесно связан с задачами учебного исследования и их выполнением. На данном этапе необходимо выбрать источники информации и определить методы учебного исследования, спланировать и организовать эксперимент.

Как обычно, сначала ученику предлагается подумать и самостоятельно решить поставленную задачу, естественно после соответствующих уроков по программе. Используя свои знания и знания, полученные во время занятий, учащемуся легче спланировать индивидуальную работу.

Для выполнения первой задачи (изучение литературы по теме исследования) Ростислав предложил воспользоваться интернетом, так как уже видел в интернете подобную работу по теме фруктов и их энергии. Мы поддержали инициативу ученика и дали ему возможность найти и почитать информацию о подобных исследованиях, делал он это дома за своим рабочим компьютером, вместе с родителями. В результате, на консультации он много рассказывал о том, что узнал из других работ, что источником энергии могут быть и лук, и картофель, и мандарины, и бананы..., в общем, любые фрукты и овощи. Он узнал и о том, что каждый из них даёт разную силу тока. Получается, что мандарин и правда может выступить в роли батарейки для часов. Но когда мы спросили: «Что такое батарейка, какие виды батареек бывают и как она работает» - ответа не получили. То есть мы пришли к выводу, что для проверки гипотезы необходимо понимать, что такое батарейка вообще, какие бывают её виды,

каковы принципы её работы. Эта информация поможет провести эксперимент. Вот это и были следующие задачи для Ростислава. Ему нужно было вновь обратиться к источникам информации и найти ответы на эти вопросы. Собирал он информацию с помощью родителей. На консультации его попросили продемонстрировать источники информации, которыми он воспользовался во второй раз. Он с родителями объяснил, что самыми интересными им показались вот эти источники: Интернет ресурс livescience.ru. Фруктовые батарейки; Novate.ru. Забавная альтернатива: ТОП-10 необычных источников альтернативной энергии; Интернет ресурс Fishki.net. Николай Дикобаев. 10 самых необычных источников альтернативной энергии (10 фото); Интернет ресурс dic.academic.ru. Словари и энциклопедии; Интернет ресурс scsiexplorer.com. Становой Сергей. История батареек. На этих сайтах больше всего нужной информации. В диалоге Ростислав отметил, что вся информация (о создании батареек, её видах и принципах работы) для него новая. Также мы обратили внимание ученика на то, что нам пришлось скорректировать задачи, таким образом, прийти к тому, о чём говорили во время урока: о необходимости, в самом начале работы, разъяснить основные понятия. Ведь это то, с чего начинается теория любого вопроса.

Выбор методов исследования. На уроках по программе мы знакомились с теоретическими и практическими методами (анализ, сравнение, эксперимент, наблюдение, интервью, анкетирование, фотографирование, измерение, опрос и др....) Ростислав сразу обозначил один метод – эксперимент. Про определение методов его работы мы больше не говорили до тех пор, пока эксперимент не был проведён. Выбрать необходимые методы перед началом работы, младшему школьнику сложно, тем более, если это он делает впервые. Главное, ему очень хотелось проверить будут ли часы работать от энергии фруктов. Для начала необходимо было спланировать эксперимент. Он был спланирован совместно Ростиславом и родителями. План принял следующий вид:

- Проведение эксперимента с мандарином и часами.
- Проведение эксперимента с другими фруктами и овощами.
- Измерение амперметром силы тока в разных фруктах и овощах для выявления лучшего источника электрического тока.

Активную позицию в организации эксперимента и разъяснения всех этапов, взял на себя папа Ростислава. Теорию изучения принципа работы батареек Ростиславу необходимо было применить на практике. Но сделать это оказалось не так легко. Папа Ростислава, используя теоретическую информацию, на пальцах с помощью часов и вольтметра, показывал сыну как это работает. Он показал, что из себя представляет положительный и отрицательный полюс в батарейке. Ростислав догадался (уже зная, что электролит – это жидкая основа), что электролит, в данном случае – это сок мандарина. Они подключили мандарин к часам и часы работали. Удовлетворению и удовольствию Ростислава не было предела. Эти чувства - снова любого учения, они «разжигают огонь познания». На этом можно было заканчивать исследование, так как

гипотеза нашла своё подтверждение. Но Ростиславу очень хотелось продолжить эксперимент и выяснить, как долго часы будут работать на мандариновой батарее. Предположений по этому вопросу не было, было включено только наблюдение и фиксация данных с помощью фотографирования и описания ситуации (метод наблюдения, описания). Каждый день ученик проверял работу часов и наблюдал за мандарином, который выступал в роли батарейки. Так продолжалось 2,5 недели, до того, пока мандарин не испортился.

На консультации Ростислав рассказал о своих действиях, о полученных новых знаниях, результатах. Мы попросили его оценить уровень самостоятельности в проведении работы, отметить трудности и способы их преодоления. Затем мы вернулись к вопросу выбора методов исследования, предложили ему взглянуть на памятку с описанными методами исследований, и он осознал, что использовал метод анализа теории, которую изучил до проведения практической части, и наблюдения в своей работе. Он рассказал, что делает фотографии и описывает работу часов и состояние мандарина.

В период работы часов на мандариновой батарее Ростислав не оставил своё желание развить эксперимент и проверить другие фрукты и овощи на наличие энергии. В этом вопросе папа ученика помог без замедления. Он показал сыну прибор вольтметр, объяснил, как им пользоваться. Ростислав подсоединял клеммы вольтметра к объекту и одновременно соединял объект с часами. Они записывали уровни напряжения всех объектов: мандарина, яблока, банана, картофеля, репчатого лука и моркови. Когда измерения окончились, Ростислав заметил, что мандарин обладает большим напряжением среди исследуемых овощей и фруктов (метод сравнения).

На консультации мы попросили вновь обратить внимание ученика на использованные им методы исследования. Он воспользовался памяткой и объяснил, что также пользуется методом анализа информации, наблюдения, но в этот раз использовал ещё и метод сравнения, когда сравнивал напряжение разных фруктов и овощей.

После этого Ростислав спросил у папы как подсоединить все фрукты и овощи к часам и вольтметру. Папа обратил внимание сына на электроды, к которым они подсоединяли каждый объект отдельно. И их хватало для одного фрукта или овоща. А чтобы увеличить количество объектов в цепи, нужно увеличить и количество электродов. Папа показал, как делать электроды, и Ростислав мастерил их из проволоки и строительных гвоздиков. В итоге в цепь вошли яблоко, мандарин, картофель и репчатый лук, и она дала напряжение 576 мV – это в несколько раз больше, чем сумма напряжений этих овощей и фруктов, когда они измерялись по одному. Это они выяснили с папой сразу по результатам эксперимента.

На консультации, подводя итоги работы, мы с Ростиславом подробно обсуждали этапы эксперимента, проводили рефлекссию. Обратили внимание на гипотезу

исследования. В диалоге мы выяснили, что гипотеза нашла своё подтверждение ещё на первом этапе эксперимента. Но работа над остальными этапами не противоречила теме, поэтому и была продолжена. Обсуждали и методы, которые сопровождали его реализацию. Необходимо было вернуться назад и назвать все методы, которыми он пользовался в своей работе. Он назвал анализ, наблюдение и сравнение. Но мы предложили ему вновь обратиться к памятке методов и отметить теоретические методы в его работе. Мы вспомнили, что говорили об этих методах на уроках и в процессе диалога определили, что в данной работе использовался ещё метод обобщения результатов. Ученик делал обобщения и выводы по ходу работы, но важно, чтобы он осознал то, что он их делал.

Таким образом *III и IV этапы* учебного исследования - были совмещён со *II этапом*: источники информации и методы определены, работа спланирована, эксперимент организован, выводы сделаны.

V этап. Отчёт и защита работы.

На уроках мы с ребятами выясняем какими могут формы представления их исследовательских результатов, знакомимся с каждой формой, чтобы понимать, что они из себя представляют. Так как Ростислав со своей работой изначально планировал участие в конкурсе «Юный исследователь», то формой представления его исследования стали доклад с презентацией. Безусловно в их подготовке Ростиславу нужна была помощь. На уроках мы с ребятами работали над памяткой, которая отражала этапы и советы по созданию доклада. по пунктам памятки Ростислав мог рассказать о своём исследовании. Но, оформить доклад и презентацию необходимо было на компьютере в программах Microsoft Word и Microsoft Power Point. Работа с этими программами предусмотрена в третьем классе. Мы посоветовались с родителями, и они согласились, что это не проблема и дело нужно доводить до конца. Поэтому оформлением работы на компьютере занимались в основном родители, Ростислав учился этому процессу, но принимал участие в отражении содержания работы.

На консультацию на этом этапе Ростислав уже всегда приходил с родителями, потому что все рекомендации по оформлению работы на компьютере учитель должен был разъяснять уже в первую очередь родителям. Также им была в помощь ещё одна памятка с планом учебного исследования младшего школьника.

По завершении подготовки доклада, необходимо было выступить с ним перед классом. В программе предусмотрены уроки, на которых дети учатся правилам представления своих докладов, правилам подготовки к выступлениям.

Ростислав, выступая на семинаре (его организация входит в программу) перед классом, ни разу не подсмотрел свой доклад. Уверенно рассказал о своём исследовании и его результатах. Но этого не произошло во время защиты на региональном конкурсе. Он разволновался, растерялся, много читал, а не рассказывал. Но смог ответить на все вопросы членов жюри, кроме одного: «Почему

несколько фруктов и овощей вместе дают энергию больше, чем сумма их энергий, взятая по отдельности».

На рефлексии Ростислав сказал, что выступать на конкурсе было страшно. Страх перед жюри, перед незнакомыми людьми. Когда мы подошли к тому, что стоит ли продолжать дальнейшее исследование по этой теме. Если да, то что можно изучить. Ответить на этот вопрос ученику было сложно, тогда мы его подвели к вопросу члена жюри, на который он не смог дать ответ. Он согласился, что это интересно и хочет узнать почему так произошло.

По итогам конкурса работа Ростислава удостоилась особого внимания и стала лауреатом в номинации «Альтернативные источники энергии». Конечно, такой результат вдохновил юного исследователя и его портфолио достижений пополнилось новым дипломом.

Таким образом, мы проиллюстрировали работу по ИОМ одного из наших учеников. Показали динамичность этого средства. Мы показали основные принципы работы по ИОМ. Хочется отметить, что каждая работа очень индивидуальна. Такая работа велась с пятью учениками. И результат итогового среза показал, что уровень умения ставить цель учебного исследования и умения находить источники информации у всех учеников стал высокий. Уровень умения формулировать гипотезу учебного исследования – у Вероники М. и Ярославы Ю. – повышенный, а у Матвея К., Ростислава Л., Григория А. – высокий. Зафиксированы изменения уровней развития всех исследуемых умений у каждого ученика в сторону роста.

Итоги исследования

Своеобразие нашего исследования состоит в том, что при формировании учебно-исследовательских умений мы уделяем большое внимание контексту жизни ребёнка, для освоения исследовательского умения привлекаем жизненные явления. В результате беседы ученик наполняет смыслом каждое умение и понимает, что наша жизнь наполнена исследованиями: нас волнуют проблемы, мы ставим цели, задачи; мы предполагаем; постоянно черпаем информацию из всего, что нас окружает; делаем выводы, чтобы не ошибаться впредь, расти и развиваться; что-то презентуем друг другу, рассказываем, доказываем.

Мы предложили и апробировали модель формирования исследовательских умений младших школьников посредством индивидуального образовательного маршрута.

Дальнейшее изучение проблемы возможно в создании преемственности программы формирования учебно-исследовательских умений на основе ИОМ со средней школой. Знания необходимо углублять, расширять, подготавливать учеников к серьёзным исследовательским решениям.

3.3. Проектирование открытой образовательной среды в условиях общеобразовательной школы

Актуальность исследования. В настоящее время интеллектуально-творческий потенциал общества рассматривается как надежный гарант национальной безопасности. В связи с этим реальный социальный заказ требует от программ образовательных организаций направленности на сопровождение развития способностей школьников и поиска приоритетных направлений развития их мотивации и креативности, как компонентов одаренности. Необходимо проектирование открытой образовательной среды, в качестве которой может выступать дополнительное образование на базе общеобразовательной школы, которое решает задачи не только образовательного и воспитательного характера, но и направлено на эффективное развитие индивидуального, личностного потенциала каждого обучающегося, формирование образа будущего выпускника. Все вышесказанное определяет актуальность выбранной темы.

Разработкой теории содержания общего образования в отечественной педагогике занимались Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, В.С. Леднев, А.М. Новиков, С.Л. Рубинштейн, Л.А. Степашко, А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий и другие ученые, в зарубежной – Ж. Пиаже, Б. Блум, Дж. Дьюи, Л. Ганье, Э. Торренс и др. В их исследованиях раскрыты структура содержания общего образования, его компоненты, основания и критерии отбора содержания образования, методология образования, структура учебных планов, программ и учебников, подходы к планированию результатов обучения.

В дополнительном образовании проблему подбора методов, усиливающих развитие человеческого потенциала как детской одаренности, исследовали педагоги и психологи В.В. Краевский, Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, Д.Б. Эльконин, А.Б. Орлов и другие эксперты. Однако исследований в области содержания дополнительного образования недостаточно, что свидетельствует об актуальности предпринятого исследования.

Понятие открытого образования в настоящее время исследуется Татьяной Михайловной Ковалевой¹⁹² (математик, доктор педагогических наук), Мариной Анатольевной Невзоровой¹⁹³ (математик, доктор педагогических наук), Александром Анатольевичем Поповым¹⁹⁴ (математик, доктор философских наук).

Современная ситуация в решении вопросов, связанных с развитием интеллектуально-творческого потенциала школьников, требует решения. Как

¹⁹² Ковалева Т.М. Открытое образовательное пространство: понятие и сущностные характеристики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otkrytoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-ponyatie-i-suschnostnye-harakteristiki> (дата обращения 15.10.2020)

¹⁹³ Невзорова М.А., Селихова Т.Ю. О соотношении «образовательного пространства» и «педагогического пространства» // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-obrazovatel'nogo-prostranstva-i-pedagogicheskogo-prostranstva> (дата обращения 15.10.2020)

¹⁹⁴ Попов А.А. Что такое открытое образование. // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://dopobraz-karelia.ru/images/library_for_teachers/Popov_otkrytoe_obrazovanie.pdf (дата обращения 25.05.2019).

отмечают исследователи, школа часто становится «зоной задерживающего развития одаренных детей»¹⁹⁵. Ориентация на среднего ученика не позволяет школьному педагогу учитывать особенности каждого обучающегося. Массовая школа дает необходимый минимум образования, хотя образовательные программы раздуты невообразимо, напичканы академическими данными, сложными для понимания даже родителям с высшим инженерным образованием и, зачастую, самим учителям.

Уклад массовой школы представляет собой закрытую, структурированную, мало-вариативную среду, в которой тьюторство теряет свою сущность – индивидуализацию образовательного процесса. Тьюторство в **КОМПАКТНОМ** (замкнутом и ограниченном) образовательном пространстве превращается в точечно применяемый инструмент «не для всех», для избранных детей с ярко выраженными особенными потребностями: талантливых или инклюзивных детей.

Качественное образование школьники, как не парадоксально, получают вне школьных стен: в кружках и секциях дополнительного образования, на различных виртуальных курсах и тренингах, участвуя во всевозможных фестивалях, конкурсах, хакатонах, олимпиадах и летних школах, других образовательных событиях. Именно там формируются так называемые «hard-skills & soft-skills» – профессиональные и сквозные компетенции, необходимые будущим выпускникам. Школу же большинство современных старшеклассников посещают под давлением родителей и педагогов, потому что «так надо, так положено» и «для социализации».

В то же время **ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ** в открытой образовательной среде имеет мощный потенциал **ОХВАТА ВСЕХ УЧАЩИХСЯ** школы:

- а) по возрастным модулям, соответствующим динамике движения к Образу выпускника, положенному в замысле педагогического проекта;
- б) в соответствии с ценностными установками, познавательными потребностями, личными интересами каждого обучающегося;
- в) соответственно личностным способностям, сформировавшимся под влиянием социокультурного окружения и заложенных генетически.

В данной работе подробно рассматривается сопровождение продуктивной деятельности в период раннего юношества. Современные старшеклассники хотят участвовать в «настоящей», «взрослой» работе, создавать что-то действительно значимое в современном мире, жаждут проявить себя, а вынуждены сидеть за партой, изучая, на их взгляд, ненужные и скучные предметы.

Что нужно для того, чтобы школа стала зоной формирования профессиональных и сквозных компетенций старшеклассников? – Выйти из стен школы в открытое пространство возможностей.

Как совершить такой прорыв? – Сформировать открытую образовательную среду в условиях социального партнёрства, привлечь к взаимно-обогащающему

¹⁹⁵ Асмолов А.Г. Школа неопределённости: нестандартное образование в изменяющемся мире / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – С. 663-664.

сотрудничеству дирекцию школы и учителей, учеников и их родителей, специалистов высшего образования, экспертов из различных областей, людей культуры и науки и многих других.

Кто может осуществить навигацию, масштабирование и сопровождение школьников в этом необъятном море возможностей? – Профессиональный тьютор, организующий на базе школы командную проектную деятельность в сформированной открытой образовательной среде, в которой осуществляется навигация и сопровождение, а также посредничество между социальными партнерами на городском, региональном и межрегиональном уровнях.

Какой должна быть система дополнительного образования для эффективного сопровождения одаренности школьников? Каким образом расширить пространство социального партнерства, которое позволит старшеклассникам осуществить профессиональные пробы? Эти и другие вопросы занимают умы специалистов в области педагогики и образования.

Существует разрыв между теоретическими знаниями даже способных школьников по предметам естественнонаучного и технического направления и реальным практическим применением их в жизни, нужна система практико-ориентированных профессиональных проб и проектно-исследовательских работ. Поэтому важно способствовать активному расширению пространства социального партнерства, которое позволит устранить существующий разрыв.

Вышеизложенное позволило установить ряд **противоречий**:

- между социально-экономической потребностью общества в развитии интеллектуально-творческого потенциала школьников в системе общего образования и недостаточностью специально разработанных программ, способствующих данному развитию;
- между необходимостью системы практико-ориентированных профессиональных проб, проектно-исследовательских работ и недостаточно сформированными умениями педагогов по привлечению обучающихся к научно-исследовательской и проектной деятельности.
- между потребностью практики в построении открытой образовательной среды, соразмерной познавательным и социальным потребностям обучающихся, а также отвечающей их образовательным запросам, и недостатком в освещении вопроса, как такую практику осуществить.

Все вышесказанное определяет актуальность, теоретическую и практическую значимость выбранной темы исследования. Проблематика близка автору, поскольку в его профессиональной деятельности необходимо сопровождать развитие познавательной мотивации школьников.

Указанные противоречия позволяют определить **проблему исследования**: как спроектировать открытую образовательную среду (ООС) на базе муниципальной

школы, соответствующую познавательным интересам и образовательным запросам старшеклассников?

Цель исследования: разработка модели открытой образовательной среды в соответствии с теоретическими аспектами психолого-педагогических условий ее проектирования.

Задачи исследования:

- 1) разработать модель ООС на базе муниципальной школы;
- 2) провести экспериментальную апробацию модели ООС на базе муниципальной школы;
- 3) обосновать эффективность тьюторского сопровождения одаренных старшеклассников в открытой образовательной среде.

Методологическую основу исследования составили теоретические и концептуальные идеи, разработанные в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке: общетеоретические положения о гуманизации образования; концепции человекоразмерности и тьюторского сопровождения педагогического процесса. Методологическими ориентирами послужили антропоориентированный подход в парадигме Научной школы М.А. Данилова – Л.А. Степашко и компетентностный подход в логике Онтодидактики А.А. Попова.

Методы исследования:

- общенаучные методы теоретического исследования, такие как анализ, синтез, абстрагирование, конкретизация, систематизация, обобщение при изучении педагогической и психологической литературы, педагогическое проектирование;

- эмпирические методы, такие как наблюдение, измерение, сравнение, психолого-педагогический эксперимент, рефлексивный анализ опыта.

В состав инструментария для проведения эмпирического исследования вошли: диагностика учебной мотивации, тестирование, анкетирование, опрос, картирование, рефлексивное эссе, портфолио, интервьюирование, методика активного слушания и другие психолого-педагогические и тьюторские инструменты.

В процессе проектной рефлексии применялись инструменты математической статистики.

Научная новизна:

- дано теоретическое обоснование синтетической модели организации открытой образовательной среды на базе муниципальной школы, в которой старшеклассники в сопровождении тьютора включаются в командную проектную деятельность;

- предложено к использованию понятие компактного образовательного пространства как закрытого, маловариативного образовательного пространства ограниченных возможностей по аналогии с математическим определением компактных топологических пространств;

- обоснована взаимосвязь понятий «человеческий потенциал» и «детская одаренность» через деятельностный подход в педагогике.

Практическая значимость: представлена практическая реализация проектирования открытой образовательной среды на базе муниципальной школы, соответствующая разработанным показателям эффективности открытой образовательной среды (ООС).

Результаты и обсуждение.

Основные положения диссертационного исследования были освещены и отражены в докладах на международных и всероссийских конференциях: «Тьюторский подход к проектированию «Школы для одаренных детей»¹⁹⁶; «Тьюторский инструментарий как средство развития одаренности обучающихся»¹⁹⁷; «Проектная деятельность старшеклассников как реализация человекообразующей природы образования»; «Открытые образовательные задачи в дополнительном математическом образовании (математическом ДО)»; «Дополнительное математическое образование как среда тьюторского сопровождения одаренных старшеклассников»; «Портфолио как инструмент тьютора в работе с одаренными школьниками»; «Тьюторское проектирование открытой образовательной среды как пространства социального партнерства»; «Проектирование тьютором открытой образовательной среды школы в контексте непрерывного образования» (список публикаций прилагается).

Основными принципами, синтезированными в процессе проектирования открытой образовательной среды, стали:

I. *Принцип человекообразного образования* по Невзорову Михаилу Николаевичу (профессор, доктор педагогических наук, профессор Департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук ДВФУ)¹⁹⁸ в парадигме Научной школы М.А. Данилова – Л.А. Степашко.

II. *Принцип открытого образования* по Попову Александру Анатольевичу (профессор, доктор философских наук, заведующий лабораторией компетентностных практик образования Института системных проектов МГПУ)¹⁹⁹.

III. *Принцип индивидуализации* по Ковалевой Татьяне Михайловне (профессор, доктор педагогических наук, визит-профессор ДВФУ)²⁰⁰. Синтетический подход, примененный автором исследования, достаточно широко известен в профессиональном математическом образовании²⁰¹.

¹⁹⁶ Боровкова Т.И., Белан Н.В., Воронцова В.В., Горяченко Е.А., Просветова Л.А. Тьюторский подход к проектированию «школы для одаренных детей» // Материалы международной научно-практической конференции «Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР» / Уссурийск: Изд-во ДВФУ, 2018. – С. 151-154.

¹⁹⁷ Белан Н.В., Гуремина Н.В. Тьюторский инструментарий как средство развития одаренности обучающихся // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Красноярск: Изд-во Научно-инновационного центра, том 9, номер 4-2, 2018. – С. 33-42.

¹⁹⁸ Невзоров М. Н. Человекообразное образование в России 21 века. Монография / Уссурийск: Изд-во Дальневосточного федерального ун-та (фил. в г. Уссурийске), 2013. – 326 с.

¹⁹⁹ Попов А.А. Социально-философские основания современных практик открытого образования. Монография / Режим доступа URL: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000343286/000343286.pdf> (дата обращения 15.10.2020).

²⁰⁰ Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Режим доступа URL: https://vo.hse.ru/data/2013/10/21/1279392860/VQ2_11%20Kovaleva.pdf (дата обращения 15.10.2020).

²⁰¹ Синтетический подход в преподавании математики в образовательных учреждениях СПО и НПО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/19254.html> (дата обращения 20.10.2020).

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАБОТЫ И ЕЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Исследование и педагогическое проектирование происходило на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «СОШ №13 г. Владивостока (с углубленным изучением английского языка)» в сотрудничестве с Департаментом психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета. Первоначально в ходе научного исследования был проведен SWOT-анализ образовательной среды муниципальной школы, поиск путей организации дополнительного образования в ней, картирование потенциала ООС. Далее была разработана экспериментальная модель; разрабатывались показатели эффективности; осуществлялась опытным путем проверка теоретической модели.

В заключении исследования проводился анализ и теоретические обобщения данных опытно-экспериментальной работы; также происходила корректировка экспериментальной модели, оценка и интерпретация результатов исследования в соответствии с разработанными показателями эффективности открытой образовательной среды (ООС).

Итак, на первоначальном этапе исследования были проведены SWOT-анализ МБОУ СОШ №13, анализ проблемного поля исследования. SWOT-анализ образовательной системы МБОУ «СОШ №13» и оценка внешних и внутренних перспектив развития школы проводились в форме открытого индивидуального интервью с администрацией школы, а также изучения документации (итоги предоставлены в таблице 1.1-2).

Итоги SWOT-анализа работы школы:

1. Педагогический коллектив высокого профессионального уровня и творческого потенциала в целом готов к апробации и внедрению в образовательный процесс школы инновационных образовательных программ и технологий, актуальных для развития системы образования.

2. Опыт работы с социальными партнерами в организации учебной и внеурочной деятельности учащихся является весомым потенциалом в расширении условий для предоставления доступного качественного образования учащимся школы в соответствии с запросами личности.

3. Выстроена система работы с одаренными детьми. Проводятся элективные курсы, индивидуальные консультации, внутришкольные конкурсы и конференции. Школьникам не достаёт участия в олимпиадах и конференциях на межрегиональном и всероссийском уровне. Существуют сопровождение и подготовка учащихся со стороны педагогов.

На основании всех проанализированных данных можно *сделать общий вывод*, что в школе по естественнонаучным предметам работают профессионалы-предметники с большим стажем педагогической работы, но у них недостаточно сформированы такие компетентности современного педагога, как проектная и рефлексивная. В связи с этим элективные курсы в образовательной организации в

основном, направлены на подготовку старшеклассников к сдаче ЕГЭ, а не на развитие исследовательского, проектного мышления.

Таблица 1.1

SWOT-анализ МБОУ «СОШ №13»

Оценка внутреннего потенциала школы		Оценка перспектив развития школы исходя из внешнего окружения	
Сильная сторона	Слабая сторона	Благоприятные возможности	Риски
<p>1. Выстроена система работы с одаренными и талантливыми детьми.</p> <p>2. Проводятся элективные курсы, индивидуальные консультации, внутришкольные конкурсы и конференции.</p> <p>3. Существует сопровождение и подготовка учащихся со стороны педагогов.</p>	<p>1. Недостаточная подготовка учащихся со стороны привлеченных профессионалов, консультантов, научных деятелей ввиду отсутствия финансовых средств на оплату привлечения данных специалистов.</p> <p>2. Дефицит временных ресурсов, как у учителя, так и у ученика.</p> <p>3. Нет систематически проводимых мероприятий, направленных на вовлечение в участие в олимпиадах и конференциях, особенно всероссийского уровня.</p>	<p>1. Повышение эффективности работы с одаренными и талантливыми детьми с привлечением социальных партнеров.</p> <p>2. Систематизация урочной и внеурочной деятельности учащихся.</p> <p>3. Привлечение педагогов школы для участия в развитии и совершенствовании знаний и талантов учащихся.</p> <p>4. Создание систематически проводимых мероприятий, направленных на вовлечение учащихся в участие в олимпиадах, конференциях и т.д. – например в форме внутришкольных олимпиад, конкурсов, викторин, брейн-рингов и т.п.).</p> <p>5. Вовлечение студентов, аспирантов ВУЗов, для осуществления проектной деятельности.</p>	<p>1. Снижение численности учащихся, или изменение уровня поступающих детей в связи с распределением учащихся в школы по районам.</p> <p>2. Финансирование системы образования, вызывающее отсутствие возможности привлечения со стороны профессионалов, консультантов, научных деятелей для качественного и полноценного развития талантливых детей.</p>

Проектная деятельность в школе существует в начальных классах и слабо организована при переходе в среднюю школу. Научно-исследовательская деятельность обучающихся в школе, на наш взгляд, организована недостаточно. Качество работы школы как слагаемое достижений всех работающих в ней учителей; качество социального партнерства как активации возможностей и поиск новых ресурсов представлено в Таблице 1.2.

Таблица 1.2

SWOT-анализ МБОУ «СОШ №13»

Оценка внутреннего потенциала школы		Оценка перспектив развития школы исходя из внешнего окружения	
Сильная сторона	Слабая сторона	Благоприятные возможности	Риски
<p>Наличие в школе профессиональной команды педагогов, имеющих регалии местного и областного уровня. Коллектив профессиональный и творческий.</p> <p>Регулярно проводимые методические объединения, заседания педсовета, участие в методических мероприятиях города.</p> <p>Педагогический состав регулярно посещает курсы повышения квалификации, происходит обмен опытом.</p>	<p>Редко обновляется коллектив молодыми специалистами.</p> <p>Часть педагогического коллектива психологически не готовы меняться для работы с учащимися по новым стандартам, присутствует консерватизм.</p>	<p>Перераспределение обязанностей членов коллектива.</p> <p>Замена кадров, либо устранение или борьба с консерваторскими взглядами некоторых педагогов.</p>	<p>Консерватизм мешает введению инновационных технологий.</p>
<p>Совместная деятельность с Дальневосточным Федеральным Университетом, другими учебно-воспитательными учреждениями.</p> <p>Педагоги пользуются предметными сайтами, Интернет-ресурсами для обогащения опыта, общения с педагогами других городов, обмена опытом.</p>	<p>Ограниченная возможность выездного обучения педагогов для обогащения и обновления знаний, знакомства с педагогами других регионов для расширения профессиональных связей.</p> <p>Отдаленность ДВ-региона от других, мало возможно социальное партнерство.</p>	<p>Привлечение сторонних специалистов для обогащения опыта, активации возможностей, поиска новых идей и ресурсов.</p> <p>Возможность выездного обучения для обогащения опыта и обновления знаний.</p>	<p>Ограничение состоит в географической отдаленности, так как в связи с этим не всегда получается участвовать в конференциях.</p> <p>Нет взаимодействия с внебюджетными организациями, коммерческими предприятиями для поиска новых ресурсов.</p>

Вышеперечисленное позволило сделать вывод о **необходимости педагогического проектирования со старшеклассниками** в соответствии с требованиями ФГОС об их учебно-профессиональной деятельности. В течение 2018-2019 учебного года осуществлялось педагогическое проектирование интеллектуального клуба для старшеклассников «Секреты знаковых систем» как открытой образовательной среды (ООС) в пространстве социального партнерства, в котором обучающиеся (тьюторанты) могли заниматься исследовательскими, инженерными и творческими задачами в ходе работы над самостоятельно поставленной (либо с помощью тьютора) научно-прикладной проблемой.

Открытая образовательная среда (ООС) – это определенная система условий, ресурсов и взаимодействий, предоставляющая возможности для развития личностного потенциала каждого участника, содействующая самоактуализации каждого социального партнера.

Перспективной представляется модель организации дополнительного образования на базе муниципальной школы, организованная в виде модулей в соответствии с возрастными особенностями обучающихся. В данной модели проектная, исследовательская, творческая и другая продуктивная деятельность школьников может быть объединена общей идеей, например: «Спасение мирового океана от техногенных загрязнений». Тогда ребята по возрастным модулям, соразмерно своим интересам и способностям, могут попробовать различные виды и способы деятельности, самостоятельно выбирать свой индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) в открытой образовательной среде. Тьютор необходим для сопровождения индивидуальных и командных проектов, выполняя функции посредничества, навигации и масштабирования.

Одной из задач тьютора является создание открытой образовательной среды (ООС), например, в форме интеллектуального клуба. В таком клубе школьники получают возможность познавать и развивать свой человеческий потенциал, с тем чтобы осознать свою идентичность и впоследствии успешно капитализировать себя (по А.А. Попову). В такой среде каждый из старшеклассников, работая в команде над общим исследовательским, инженерным или творческим проектом, сможет выстроить свой индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), в общем контексте прийти к личностному содержанию (по Т.М. Ковалевой). Продуктивная деятельность школьника в сотрудничестве со сверстниками будет протекать в избыточной и рефлексивной среде (т.е. развивающей – по М.Н. Невзорову), а главное – радостной, способствующей личностному росту старшеклассников.

Центральной идеей предлагаемой модели ООС на базе муниципальной школы является идея возвращения Человека в процессе исследовательской, инженерной или творческой деятельности, осуществляемой проектной командой в пространстве социального партнерства. Модель ООС, организованная по возрастным модулям, ориентирована на преобразование участниками проекта себя и окружающей действительности, приобретения радостного опыта самоактуализации в команде со-мышленников и со-деятелей. Модель организации ООС на базе муниципальной школы схематично представлена на Рисунке 1.



Рисунок 1. Модель организации ООС на базе школы

Главным достоинством данной модели, на взгляд автора, является осуществление перехода от репродуктивного обучения к продуктивному обучению, в ходе которого идет становление и развитие профессиональных и лично значимых качеств обучающегося, лежащих в основе формирования компетентностей старшеклассников как будущих учёных, инженеров, художников; творцов своего Будущего.

Цели тьюторского проектирования:

- 1) создание открытой образовательной среды, обеспечивающей комплексную деятельность детско-взрослого сообщества по подготовке и реализации инновационной инженерно-технической задачи;
- 2) достижение участниками инженерного проекта компетентностных предметных, метапредметных и личностных, в том числе ценностных, результатов;
- 3) применение ранее приобретенных знаний, умений и навыков; освоение новых технологий и инструментов;
- 4) активная деятельность в проекте как форма осознанного выбора ИОМ и ИОТ, как следствие – развитие личной одаренности в сфере инновационной научно-технической направленности и осознанного профессионального самоопределения;

5) формирование новой генерации специалистов, способных с использованием знаний и навыков на широкой научно-теоретической основе и современных технологий создавать и развивать новые направления постиндустриальной экономики, формировать привлекательную социальную среду и новое качество жизни.

Конструирование жизнедеятельности интеллектуального клуба для старшеклассников как формы дополнительного образования на базе муниципальной школы стало основной рабочей задачей автора исследования, осуществляющего тьюторскую деятельность.

Задачи конструирования интеллектуального клуба:

1. Разработать модель сетевого взаимодействия образовательного учреждения с различными структурными подразделениями вуза и предприятиями Приморского края, обеспечивающую тьюторам возможность построения ИОМ и освоения индивидуальных образовательных программ, а в дальнейшем построения собственной образовательной траектории.

2. Реализовать полный инновационный цикл инженерного проекта: от образовательно-познавательного комплексного метапредметного модуля, проектирования модели до внедрения полученного опыта в защиту исследований и запуск материального объекта.

Ожидалось, что открытая образовательная среда положительно повлияет на развитие не только и не столько академической одаренности, но в большей степени на развитие креативного, творческого потенциала школьника; сможет стимулировать раскрытие социальных, лидерских и коммуникативных способностей старшеклассников, участвующих в работе интеллектуального клуба. Тьютор будет сопровождать пробные действия школьников, осуществлять навигацию и выполнять посредническую функцию между социальными партнерами.

Развитие интеллектуально-творческого потенциала обучающихся происходило в соответствии с личностными запросами в предметно-культурном, социальном и антропологическом векторах открытой образовательной среды. Включаясь в работу интеллектуального клуба, старшеклассники приобрели необходимые качества для решения открытых задач, в которых заранее неизвестен способ решения, накопят практические навыки в исследовательской, инженерной и творческой деятельности, которая ещё не является профессиональной в полном смысле, но претендует на таковую. Тьюторское сопровождение в ходе работы интеллектуального клуба «Секреты знаковых систем» строилось на основе ИОМ по самостоятельному выбору каждого участника.

Важным этапом работы стало установление контактов между социальными партнерами. Педагогический проект объединил группу заинтересованных социальных партнеров: дирекцию муниципального образовательного учреждения, учащихся в нем старшеклассников и их родителей; Центр проектной деятельности (ЦПД) ДВФУ,

Дальневосточный центр развития тьюторских практик, Центр довузовского образования Дальневосточного федерального университета; Дальневосточный центр судостроения и судоремонта (ДВ ЦСС).

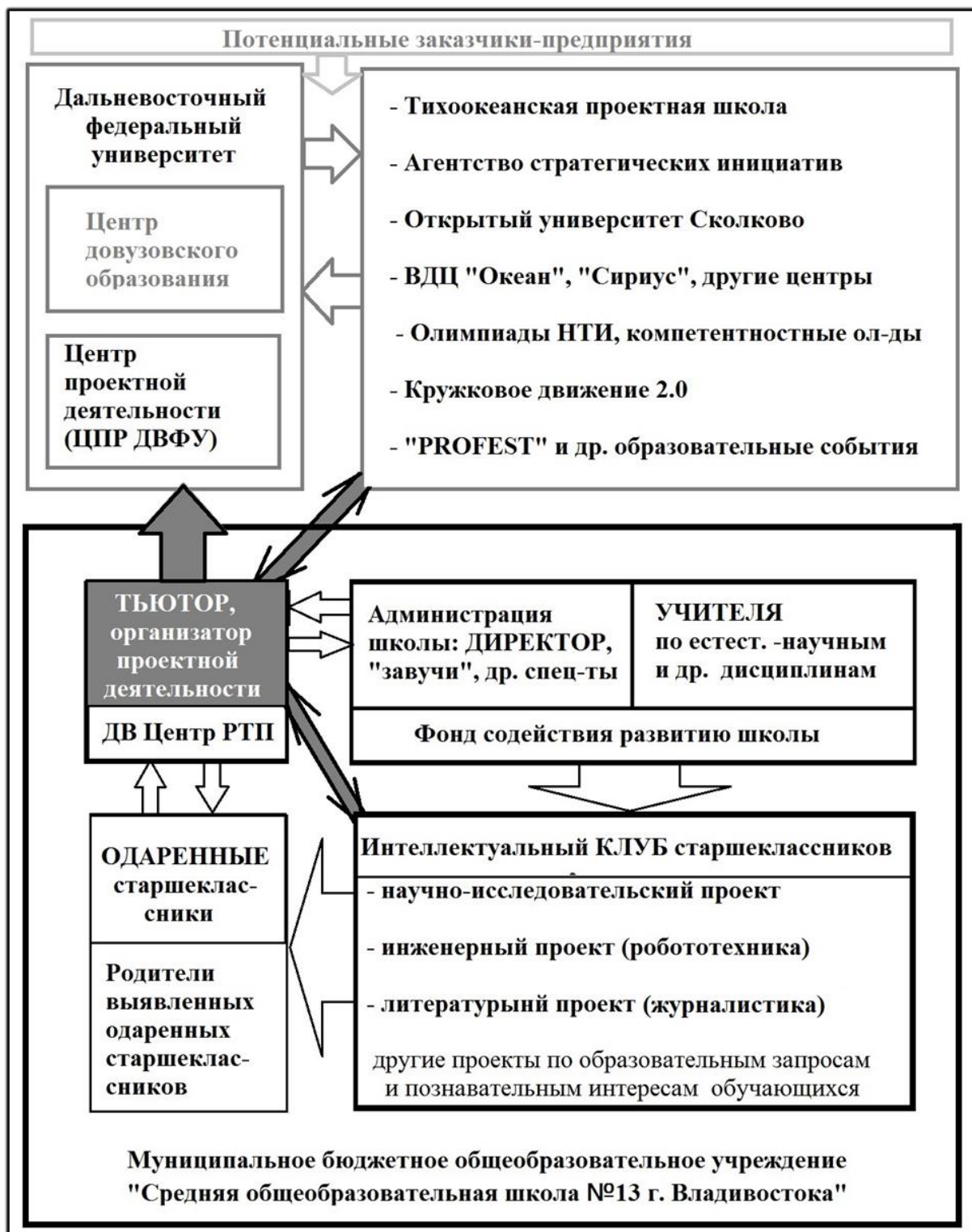


Рисунок 2. Схема взаимодействия социальных партнеров в ООС

В ходе работы было выстроено эффективное взаимодействие социальных партнеров, обращающее школу к тесному сотрудничеству с другими учреждениями,

особенно с Дальневосточным федеральным университетом, реализована связь школы с социокультурной средой, родителями; открыт доступ в межрегиональное образовательное пространство (рисунок 2).

Сборка уклада жизнедеятельности интеллектуального клуба «Секреты знаковых систем»: в работе приняли активное участие десятиклассники, увлекающихся программированием и робототехникой.

Мой идентификатор _____

Дата _____

Soft Skills	Самооценка	Оценка команды	Оценка тьютора	Итог
Способность «придумать» решение, найти выход из затруднения (креативность)				
Навыки самоконтроля и самоорганизации (самодисциплина)				
Умение говорить (объяснять) и слушать (слышать другого)				
Умение работать в команде / способность лидировать				
Навыки самоанализа (рефлексия)				

Оцените по шкале от 0 (полное отсутствие) до 10 (максимальный уровень).

Рисунок 3. Карта сквозных компетентностей

Сформировалась команда инженерного проекта, в которой распределились следующие функциональные роли: программисты, конструкторы, дизайнеры, техники, переводчики технической литературы. Предварительно с помощью тьюторского взаимодействия были выявлены образовательные запросы участников проекта и мотивационные стимулы. Сформировалась группа из 8 человек, учеников 10-х классов средней образовательной школы №13 (с английским уклоном). Были сформированы чат и группа в социальной сети «ВКонтакте» для быстрого обмена идеями, мыслями, вопросами. Одним из участников клуба нарисован логотип (так называемый «аватар») проектной группы. Прежде, чем перейти к профессиональному инженерному проекту, участники проектной команды МБОУ СОШ №13 сделали некоторые предварительные шаги, которые подготовили их к дальнейшей работе: участие в различных практикумах, дискуссионных собраниях, анкетировании и тестировании, тьюториалах, индивидуальных тьюторских беседах. Была составлена карта сквозных компетентностей, так называемых «soft skills», которую ребята

заполняли «на входе» в проект для дальнейшего отслеживания результатов (рисунок 3).

Важным действием в организации тьюторской практики было выявление образовательных запросов участников проектной команды, а также их знаний, умений, навыков, которыми они уже овладели в процессе учебной и внеучебной деятельности. В группе «Секреты знаковых систем» <https://vk.com/secretyznak> (социальная сеть ВКонтакте) был проведен опрос (рисунок 4).

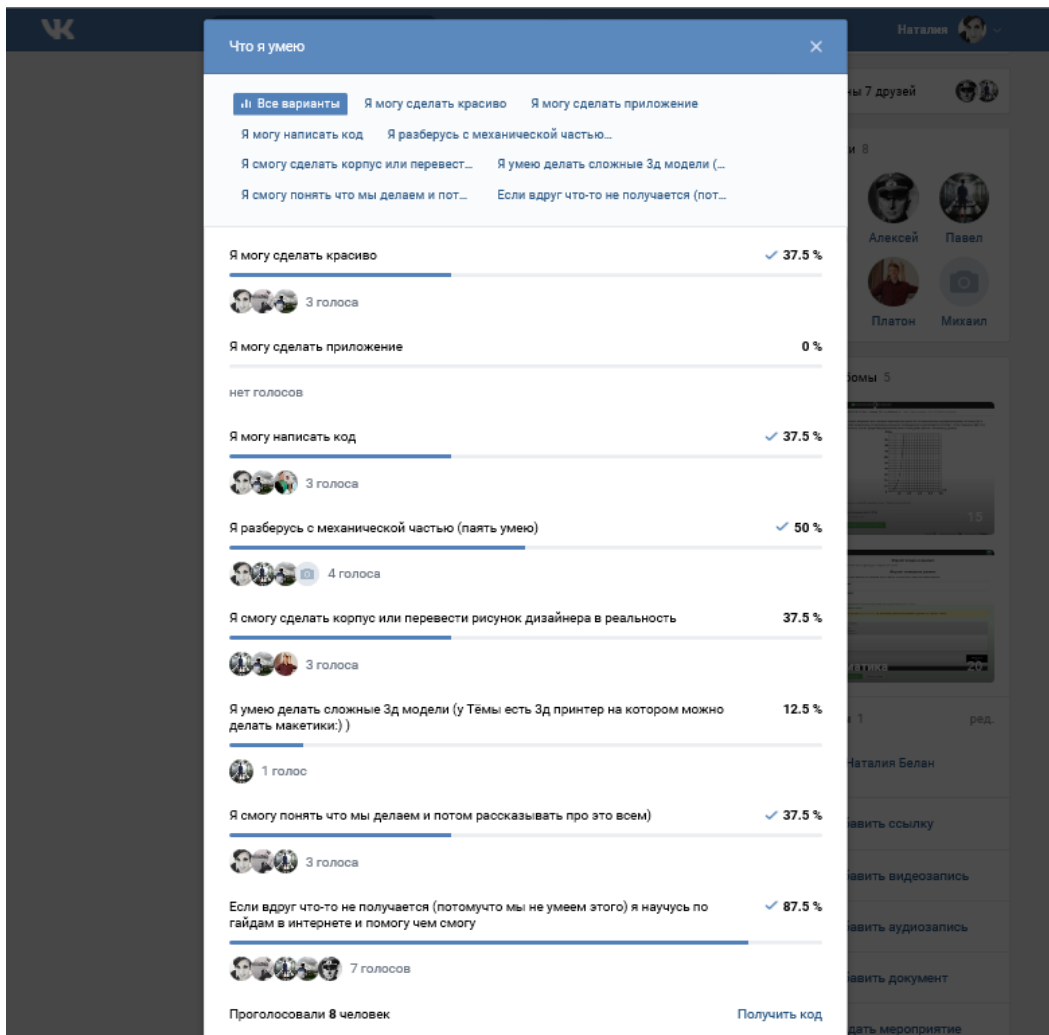


Рисунок 4. Скриншот результатов опроса

Далее на основании опроса участниками проектной команды в сопровождении тьютора было выбрано следующее направление инженерного проекта: РОБОТОТЕХНИКА. По результатам опроса «Что я могу?» были распределены функциональные роли:

- Ксения Д. (журналист)
- Михаил Д. (конструктор)

- Максим М. (механик)
- Денис П. (программист)
- Платон П. (3D-дизайнер)
- Артём Р. (программист)
- Алексей Р. (механик)
- Павел С. (конструктор, дизайнер)

С. Павел проявил яркие лидерские способности и стал капитаном команды на конкурсах, в которых команда принимала участие.

В ходе работы над учебным инженерным проектом тьютор объединял две педагогические позиции:

- 1) непосредственно тьютор проекта, сопровождающий образовательные результаты и фиксирующий образовательные достижения,
- 2) куратор проекта, поддерживающий достижение продуктового результата проекта.

Экспертную поддержку оказывал Станислав Олегович Карпенко, руководитель центра проектной деятельности, Лаборатория ЦПД ДВФУ. Ежеженедельно, начиная с января 2019 г., Лаборатория была использована ребятами для инженерных работ.

Общей целью учебного инженерного образовательного проекта являлось создание робота «Аква-Р» для автономной уборки техногенных отходов в акватории заливов г. Владивостока.

Образовательно-предметные задачи проекта:

1. Информатика: освоение языка программирования Arduino
2. Физика и химия: изучение полупроводниковых материалов.
3. Инженерия: навыки конструирования.
4. Робототехника: основная дисциплина проекта.
5. Экономика: поиск наиболее экономически выгодных решений.

Протоколы взаимодействия участников проекта:

- ✓ отчёты по результатам дискурс-групп и других мероприятий;
- ✓ скриншоты важных групповых сообщений в социальных сетях, скриншоты виртуальной доски проекта www.Trello.com, фотографии;
- ✓ дневниковые записи участников проекта, эссе, портфолио.

Ежеженедельно проводились тьюториалы и индивидуальные тьюторские беседы с участниками проекта, направленные на реализацию ИОМ, образовательных и продуктовых результатов работы над проектом в компьютерном классе или «кабинет трудов» образовательного учреждения МБОУ СОШ№13. Собирались дискуссионные группы в интернет-чатах, происходило непосредственное обсуждение деталей

проекта его участниками в личных контактах по телефону, общении на переменах и пр.

На заключительном тьюториале участники проектной команды написали *рефлексивные эссе*, ответив на поставленные тьютором следующие вопросы:

- 1) «Что я сделал / мог сделать для проекта? А проект для меня?»
- 2) «Что мне помогло / помешало в достижении запланированного?»
- 3) Чему я научился в ходе работы над проектом? Что нового понял о себе?

«Шаги» моих изменений?»

В целом работа в интеллектуальном клубе «Секреты знаковых систем» происходила в следующей логике: тьюторанты самостоятельно выдвигали рабочую гипотезу, разрабатывали цели и задачи работы над инженерным проектом. Ребята заполняли рефлексивные таблицы «Хочу-могу-надо»:

- 1) ожидания от проекта в целом;
- 2) план на ближайшую неделю, пример приведен в таблице 2.

Таблица 2

Рефлексивная таблица

Имя	Хочу	Могу	Надо	Комментарии
Артём (программист, конструктор, дизайнер)	Понять точно, могу ли я осуществить всё задуманное в следующих пунктах.	- сконструировать - запрограммировать - изобразить - объяснить - собрать - спать	Время (подождать всех), не спешить.	Услышал рекомендацию: работать в команде, соразмерить свой ритм с другими. Большой потенциал.
План на 8-16 ноября	Объяснить свою идею всем: - цена - сложность проекта - количество времени на начальную стадию			Увлекается робототехникой.
Денис (программист)	Оказать содействие команде проекта.	Помочь кому-то, научиться самому.	Оказать любую помощь.	Включился в работу, предложил участие в грантах и конкурсах.
План на 8-16 ноября	Подготовить презентацию своей идеи «робот для акватории».			
Максим (механик, дизайнер)	Занять себя, создать что-нибудь.	Очень много, если буду терпелив и усерден.	Быть усердным.	Высокий уровень ответственности за проект.
План на 8-16 ноября	Достичь понимания проекта.	Обдумать всё.	Создать полную «картинку» проекта.	
Михаил (механик, техник)	Научиться чему-либо новому и важному.	Научиться что-то делать, если захочу или потребуется.	Сделать всё необходимое.	Понимание идеи проекта достигнуто после окончания общей встречи, через общение.
План на 8-16 ноября	Постараться определиться с проектом и собрать по нему информацию.			
Платон (конструктор, техник)	Построить с командой робота.	Построить корпус и помочь с механикой (паять).	Построить робота и продвинуть этот проект.	Много нестандартных идей, уточняющих вопросов.
План на 8-16 ноября	Подготовить материал по модели робота.			

РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Собранные в течение учебного года результаты предоставлены ниже. Для наглядности приращения исследуемых компетентностей (на примере одного из участников команды) отображены в виде Гистограммы, рисунок 5.

На гистограмме наблюдается положительная динамика приращений. Аналогичные данные зафиксированы для каждого участника работы интеллектуального клуба, в том числе и тьютора. Данные тьютора не включены в статистическое исследование для чистоты анализа экспериментальных данных.

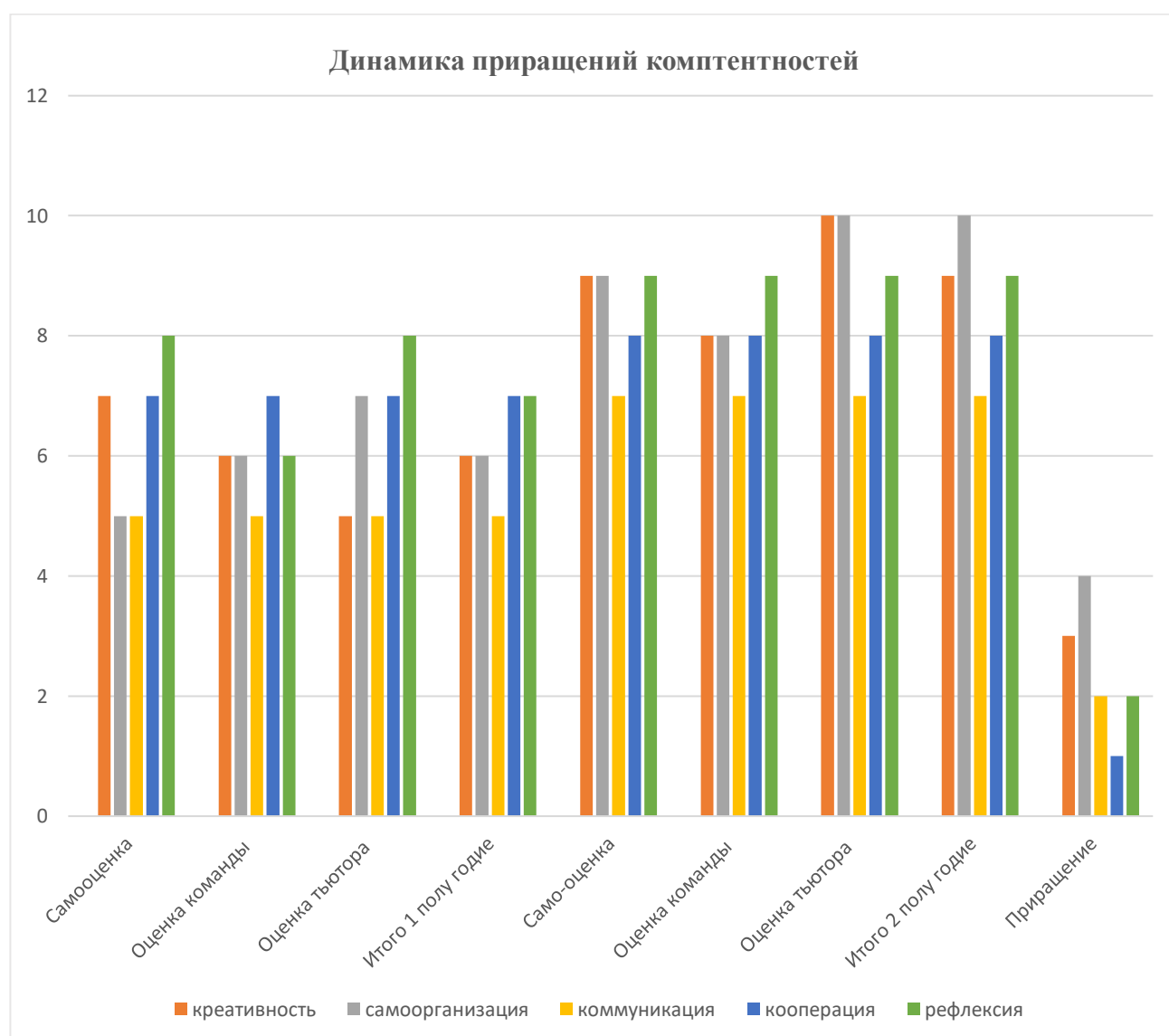


Рисунок 5. Динамика приращений тьюторанта

Можно заметить, что индивидуальные суммарные приращения наиболее ярко выражены как у выявленных одаренных старшеклассников, так и у других участников проекта, что свидетельствует о положительном влиянии командной работы на каждого участника. Те, у кого «на входе» были достаточно сильные способности,

проявили себя как одаренные инженеры, программисты, лидеры, а другие участники смогли развить свои способности в ходе командной деятельности в сформированной открытой образовательной среде. Наибольший суммарный рост по группе отмечен у навыка рефлексии, что неудивительно, поскольку данный навык слабо развит у большинства старшеклассников и в условиях открытой образовательной среды при поддержке тьютора быстро прирастает.

Ниже на круговой диаграмме отражены индивидуальные приращения всех участников работы интеллектуального клуба, рисунок 6.

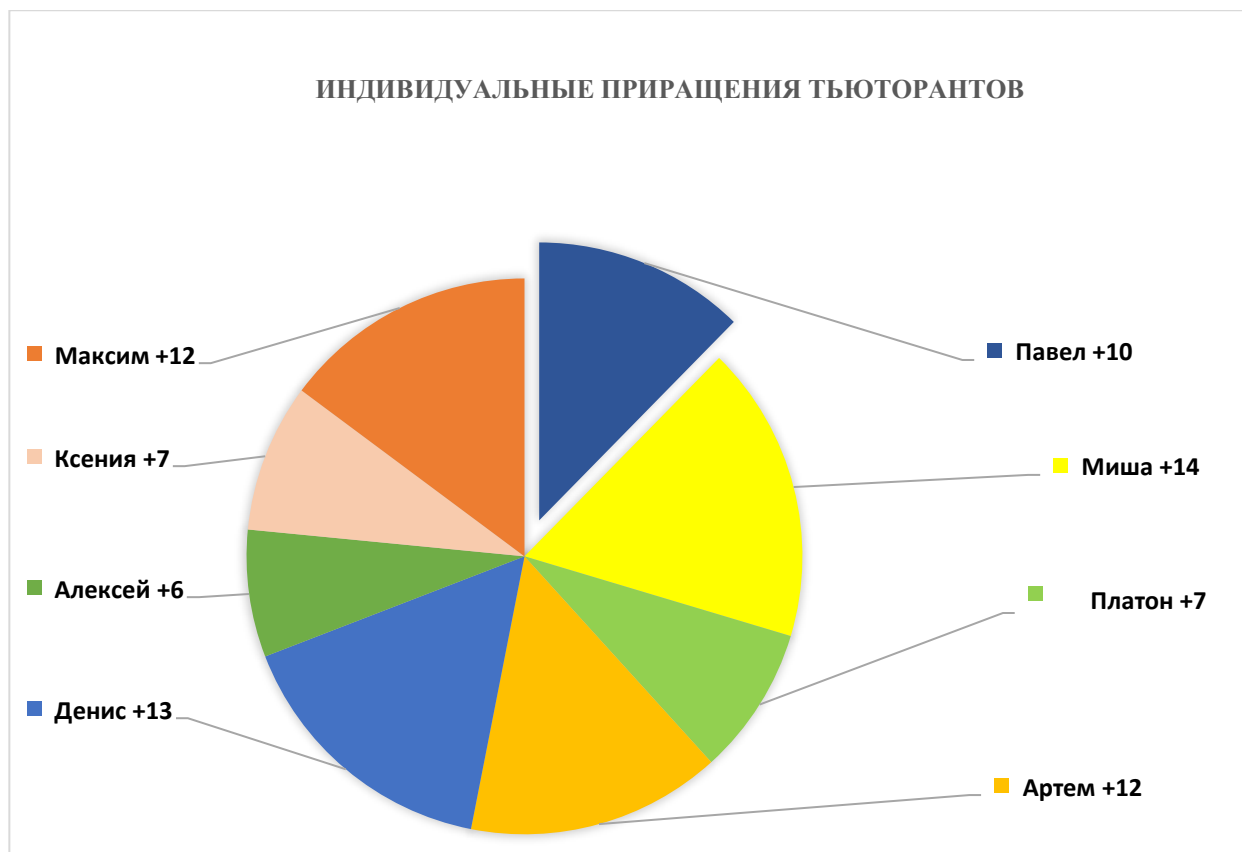


Рисунок 6. Индивидуальные приращения тьюторантов

Динамика приращений в целом по группе отображена в Гистограмме на рисунке 7. Можно отметить, что наиболее заметны приращения по рефлексии и кооперации, что неудивительно, поскольку инженерный учебный проект реализовывался именно в командной работе тьюторантов, а тьюторское сопровождение с применением профессиональных инструментов способствовало возрастанию рефлексивного навыка.

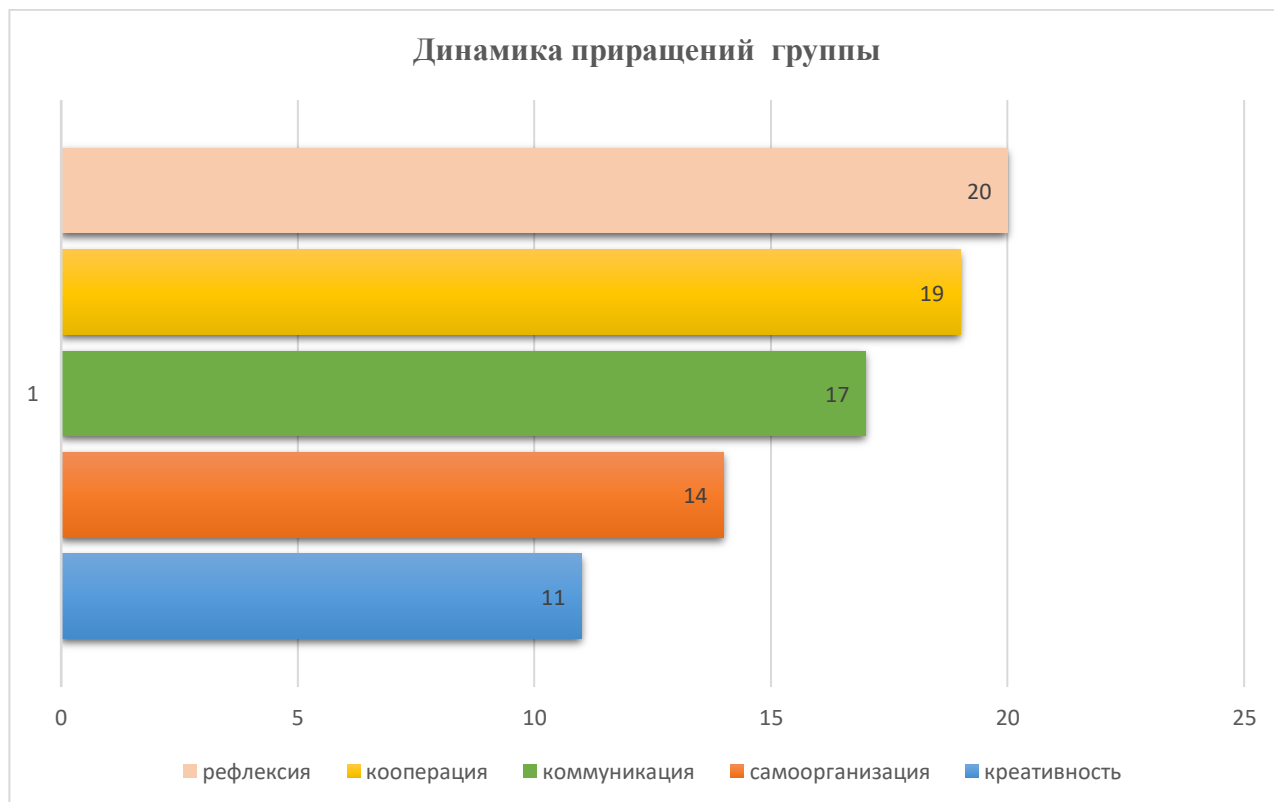


Рисунок 7. Динамика приращений в группе тьюторантов

Образовательные результаты учебного инженерного проекта:

- 1 – Фиксация участниками проекта того, что они понимают, знают, умеют.
- 2 – Постановка задач на освоение новых знаний, навыков.
- 3 – Выработка ключевой ценности работы над проектом: «гении будущего работают в команде».
- 4 – Получение навыков критического мышления и позитивного исхода конфликтных ситуаций: например, спор на любую околонуучную тему можно трансформировать в продуктивный диспут, в ходе которого рождаются новые идеи, подвергаются сомнению «незыблемые истины», проходят проверку знания и убеждения участников.
- 5 – Профессиональное самоопределение старшеклассников в мире инновационных технологий.

В соответствии с разработанными «Показателями ООС на базе муниципальной школы», полученные результаты представлены в виде таблицы 3:

Таблица 3

Показатели эффективности ООС

	Показатели эффективности ООС	Соответствие
1.	Количественный охват учащихся	8
2.	Уровень мотивации участников	Высокий
3.	Интенсивность совместной деятельности офлайн / онлайн	2 ч. неделю / ненормированная
4.	Соответствие деятельности приоритетным направлениям развития Приморского края	Сотрудничество с ДВ ЦСС, создание робота для очистки акватории от техногенных отходов
5.	Возникновение собственных проектов и проявление инициатив участников	Созданы чат и группы ВК, опроса «Что я могу», 2-е стенгазеты
6.	Участие и достижения в конференциях, олимпиадах регионального или федерального уровня	2 командные и 3 индивидуальные (*список ниже)
7.	Рост и разнообразии образовательных запросов	Из учебного проект перерос в инженерный
8.	Количество сформированных ИОМ / образовательных стратегий	8 / 5
9.	Предъявление авторских творческих продуктов	Презентация образовательных и продуктовых результатов работы проектной команды на «Школе наставников» от Открытого университета Сколково, 2019 г
10.	Соответствие деятельности образовательным запросам	ООС сформирована в соответствии с образовательными запросами учеников 10 «А» и 10 «Б» классов

**Список индивидуальных и командных достижений:*

1. Победа в III Всероссийском конкурсе научных, методических и творческих работ по социальной экологии на тему «Россия: среда обитания» за работу «Земля – наш дом. Научно-технологическая инициатива (НТИ) «Маринет». Поиск решения глобальных экологических проблем», апрель 2019 г.

2. Участие команды в конкурсе «Робофест-2019, Владивосток».

3. Конструктор проекта Михаил Д. участвовал в V региональном конкурсе «Мои первые шаги в науку» и получил Диплом 1 степени в Школе педагогики ДВФУ (г. Уссурийск) в апреле 2019 г.

4. Тьютор проекта Н. В. Белан получила Приз зрительских симпатий конкурса инновационных проектов в образовании «Ясли КИВО» от ВШЭ в апреле 2019 года.

5. Выход проектной команды в полуфинал конкурса молодежных бизнес-проектов «ПРЕАКТУМ», поездка в Новосибирск лидера команды и дизайнера проекта Павла С., механика проекта Максима М. в апреле 2019 г.

В дальнейшем Павел планировал развивать проект, участвовать в соревнованиях по робототехнике, оформлять патент на инженерную идею, а Максим решил заниматься бизнес-проектами, не связанными с робототехникой. П. Денис и Р. Алексей регулярно участвовали в тьюториалах, анкетировании, принимали участие во всех проводимых мероприятиях. Активное участие в инженерном проекте принимал П. Платон: им разработаны 3-D модели робота.

Старшеклассниками в сопровождении тьютора была выработана концепция социальной привлекательности проекта с целью привлечь к разработке аналогичных роботов школьников Приморского края, вовлечь молодое поколение в инженерные решения существующих экологических проблем. Командой проекта выработаны следующие мотивационные идеи:

- Очистить мировой океан от мусора.

Девиз: «Если не мы, то кто?»

- Создать робот, очищающий акваторию, доступный для воспроизводства в любой школе Приморской территории.

Девиз: «Научился сам – научи другого!»

- Участвовать в конкурсах и грантах по робототехнике городского, регионального, всероссийского уровней.

Девиз: «Успех приходит к тому, кто успеет поймать волну».

Ниже на рисунке 5 отражен уровень мотивации по этапам участников работы интеллектуального клуба, получивших яркие индивидуальные достижения в ходе проектной командной работы и проявивших одаренность в различных областях.

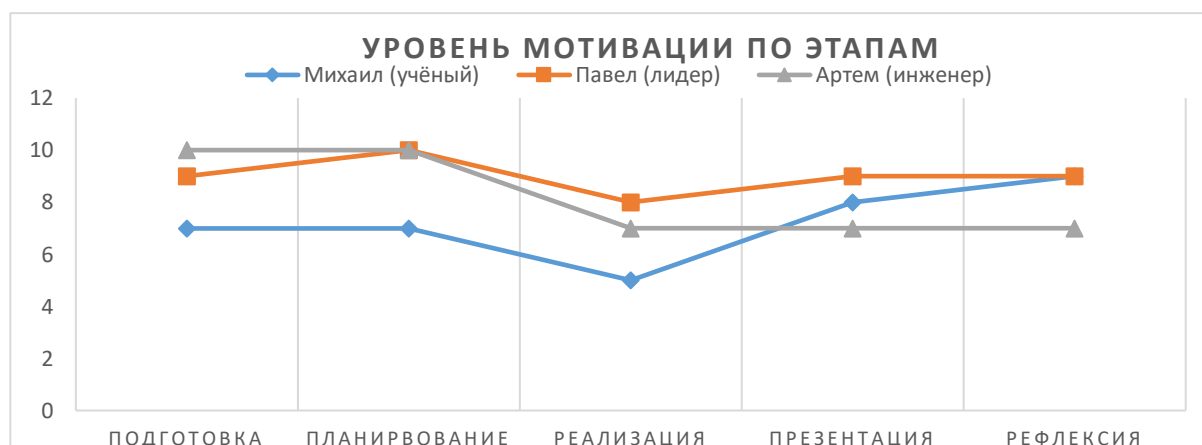


Рисунок 5. Уровень мотивации участников проекта по этапам

Выводы

В ходе участия в командной проектной деятельности школьники смогли попробовать свои силы в выбранных направлениях деятельности, преодолеть трудности полного жизненного цикла инновационного проекта, ощутить радость самоактуализации и плодотворность сотрудничества с единомышленниками. Каждый тьюторант перешел на другую качественно новую ступень освоения как предметов школьного курса, так и внешкольных, таких как, например, моделирование, проектирование и технология изготовления прототипов реальных моделей робототехники, проявил способности системно и самостоятельно мыслить, эффективно решать изобретательские задачи.

В условиях открытой образовательной среды, организованной в муниципальной школе тьютором в форме интеллектуального клуба, ими освоены такие компетенции, как:

- навыки командной работы;
- способность генерировать и воспринимать инновационные идеи;
- владение знаниями алгоритмов проектирования и технологий;
- знания в области инженерных дисциплин;
- умение аргументированно презентовать свою идею;
- навыки само-презентации.

Вышеперечисленное помогло юношам *определить личную образовательную стратегию*, соразмерную их индивидуальным способностям, и увидеть Образ своего профессионального будущего.

Заключение

1. Создание открытой образовательной среды в условиях муниципальной школы возможно, если выйти из **компактного** образовательного пространства учебного заведения в пространство социального партнерства.

2. Дополнительное образование старшеклассников в условиях общеобразовательной школы необходимо организовывать в форме командной проектной деятельности, обеспечивающей каждому учащемуся движение к образу будущего выпускника.

3. Тьюторское сопровождение в открытой образовательной среде на базе школы эффективно способствует развитию личностного потенциала старшеклассников.

В работе представлена **практическая реализация проектирования открытой образовательной среды (ООС)** на базе муниципальной школы:

- 1) диагностика ресурсов и потенциала ООС муниципальной школы;
- 2) моделирование ООС в форме интеллектуального клуба на базе школы;
- 3) конструирование жизнедеятельности интеллектуального клуба для старшеклассников.

Описаны процессы организации проектирования ООС в образовательном континууме: установление контактов между социальными партнерами и сборка уклада жизнедеятельности клуба «Секреты знаковых систем», а также изложены результаты рефлексии трудностей и приращений педагогического проектирования.

3.4. Тьюторское сопровождение формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья

Актуальность исследования. Преобразования, происходящие сегодня в системе российского образования, в том числе, развитие инклюзивной практики, гарантируют равные права на получение образования и доступность общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), выбора подходящего им образовательного маршрута.

Сегодня, согласно принятым законам²⁰², детям с ограниченными возможностями здоровья вовсе не обязательно обучаться в специальных учреждениях, они могут получить образование и адаптироваться к жизни в общеобразовательной школе.

Нормотипичным детям совместное обучение со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья позволяет сформировать и развить не только коммуникативные навыки, но и такие качества как толерантность и ответственность.

Для этого в школе необходимо создавать условия для реализации новых концептуальных подходов к формированию коммуникативных навыков учащихся, организовать такой уклад жизни, в котором возможно успешное формирование коммуникативных навыков учащихся как метапредметного результата их обучения.

А.А. Бодалев под коммуникацией понимает взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств общения для установления взаимоотношений (субъективно переживаемых взаимосвязей) между людьми.

Среди многообразных педагогических моделей образования в настоящее время получила распространение модель тьюторского сопровождения образования в школе, обладающая наибольшим развивающим потенциалом, то есть, ориентированная на создание гуманного социума, способного обеспечить гармонию отношений личности и общества, преодолеть кризисные и конфликтные явления, обеспечить развитие способностей человека, осуществить приобщение к истинно человеческим видам деятельности, важнейшим из которых является коммуникация. Это обостряет научный интерес к коммуникативной сущности образования как основополагающей идее при разработке моделей образовательного процесса, адекватных социальному заказу общества и потребностям личности.

Как показывает практика, одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивной форме образования, его успешности является система сопровождения

²⁰² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, тьюторского сопровождения².

Анализируя теорию и практику инклюзивного образования, мы отметили, что эффективной формой работы с особым ребенком является тьюторское сопровождение. Было доказано, что дети, прошедшие тьюторскую школу, отличаются большей самостоятельностью, потому что событийность (насыщенная, целевая, рефлекслируемая) ставит ребенка в состояние преодолеваемой неопределенности, осмысленности действий и как следствие достижения коммуникативной успешности.

Анализ научной литературы показал, что вопросы общей подготовки учащихся начальной школы к общению, вопросы формирования отдельных коммуникативных качеств личности, умений и навыков общения рассмотрены в педагогической науке достаточно детально.

Но проблема тьюторского сопровождения как способа формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья остается открытой для решения. Недостаточно разработана теория и практика целенаправленного взаимодействия учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья с другими субъектами коммуникативной деятельности.

Таким образом, нами выявлены следующие **противоречия**:

– между ростом числа учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья, испытывающих трудности коммуникации, и отсутствием научно-обоснованной модели тьюторского сопровождения формирования коммуникативных навыков, охватывающей систему начального образования;

– между запросом родителей к принципиально новым результатам образования, среди которых важное место занимает коммуникативная компетенция учащихся, и недостаточностью ее формирования в начальной школе;

– между устоявшейся позицией учителя работать традиционно и необходимостью разработки современных моделей сопровождения учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема заключается в поиске эффективных приемов тьюторского сопровождения формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

Цель: выявление эффективных приемов тьюторского сопровождения в формировании коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**:

² Чернова М.И. Значение тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной практики [Текст] / М. И. Чернова // Молодой ученый. – 2015. – №4. – С. 677 – 679.

- теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме, выводы, математические (подсчет и обработка результатов), моделирование.

- эмпирические: методики Г.А. Цукерман («Кто прав?», *Рукавички*», «Архитектор-строитель»), тест тревожности Р. Теммла, М. Дорки, В. Амена.

- организация и анализ опытно-экспериментальной работы.

Теоретическими предпосылками многоаспектной природы общения выступают исследования М.М. Бахтина, связанные с современным пониманием коммуникативных потребностей, способностей, свойств, умений и навыков, коммуникативной компетентности личности.

Методологическую основу исследования составляют:

- концепция об индивидуальном образовательном маршруте и инструментах тьюторского сопровождения Т.И. Боровкова, Т.М. Ковалева³;
- концепция развития универсальных учебных действий, разработанная на основе *деятельностного подхода* (Л.С. Выготский⁴, А.Н. Леонтьев⁵, С.Л. Рубинштейн⁶),
- *системный подход* (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев), обеспечивающий рассмотрение процесса формирования коммуникативной успешности как многоаспектного системного образования с выделением параметров, показателей, уровней;
- *личностно-ориентированный подход* (А.В. Запорожец, А.В. Петровский), обеспечивающий создание оптимальных условий, при которых обучающиеся реализуют свои способности к общению;
- теория о связи между коммуникативным развитием личности и социально-культурной средой Л.С. Выготского;
- концепция формирования коммуникативной успешности, развития творческих способностей личности И.А. Гришановой⁷;
- идея формирования коммуникативных навыков как метапредметного результата начального образования (Н.Ф. Виноградова, А.О. Евдокимова, Л.Е. Журова, М.И. Кузнецова);
- идея развития школьника в образовательной среде учебного заведения;

³ Ковалева Т.М. Совместное качество образования и принцип индивидуализации: [методика тьюторского сопровождения] / Т.М. Ковалева // Завуч: управление современной школой. – 2012. – № 1. – С. 68 -72.

⁴ Выготский Л.С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст]: Избранные психологические исследования /Л. С. Выготский. – М., 1956. – С. 25 – 57.

⁵ Леонтьев А. А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365с.

⁶ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 1998. – 688 с.

⁷ Гришанова И.А. Формирование коммуникативной успешности младших школьников в условиях учебной деятельности [Текст] / И.А. Гришанова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2009. – № 3. – С. 24 –30.

- идея преодоления трудностей в обучении, специальной организации общения младших школьников и теория развития младшего школьника как субъекта учебной и социальной деятельности (Г.А. Цукерман⁸).

Теоретическая значимость исследования

Исследована проблема тьюторского сопровождения формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

Определены совокупность педагогических условий и приемы тьюторского сопровождения педагогом, способствующие формированию коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья; взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности в образовательном процессе и расширение внеучебного процесса за счет включения событий, связанных с эмоциональными переживаниями школьников.

Полученные в ходе исследования результаты расширяют представление об образовательных возможностях процесса обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, а также гармонизации их психического развития.

Практическая значимость исследования характеризуется возможностью использовать опыт получения положительных результатов внедрения эффективных приемов тьюторского сопровождения при формировании коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

Авторская модель процесса тьюторского сопровождения при формировании коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья может быть использована учителями в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Разработана методическая образовательная программа «Я могу» по организации и проведению урочной и внеурочной деятельности для учителей начальной школы, направленная на формирование коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

Предложен комплекс диагностик для оценки уровня сформированности коммуникативных умений учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование осуществлялось с 2017 по 2019 годы в три этапа.

Первый этап (сентября 2017 г. – май 2018 г.) поисково-аналитический. Происходило осмысление проблемы, выбор темы. Проводилось изучение и анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования. Нами были изучены феномены исследования, выделены основные

⁸ Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1992.

подходы, концепции нашего исследования «коммуникативные навыки», «ограниченные возможности здоровья», «тьюторское сопровождение». Были определены цели, задачи, рабочая гипотеза данного исследования. Изучались методики исследования формирования коммуникативных навыков в процессе обучения.

Второй этап (июль 2018 г. – апрель 2019 г.) экспериментальный. Основу исследовательской деятельности составила опытно-экспериментальная работа с учащимися начальной школы МБОУ «СОШ № 63» с углубленным изучением китайского языка г. Владивостока.

Нами были проведена диагностика сформированности коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья. После получения результатов констатирующего этапа эксперимента выделены педагогические условия и приемы тьюторского сопровождения формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья:

Подобраны методики и выявлен уровень сформированности коммуникативных навыков учащихся начальной школы.

Выявлены наиболее эффективные способы формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья на уроках и внеурочных занятиях в рамках реализации обучения по УМК «Школа 21 века»;

Разработан комплекс уроков, упражнений, способствующих формированию коммуникативных навыков учеников начальной школы.

Разработаны авторские приемы тьюторского сопровождения при формировании коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

Третий этап (апрель 2019 г. – май 2019 г.) – заключительный. Теоретически осмысливались, статистически обосновывались и интерпретировались результаты опытно-экспериментальной работы исследования, уточнялись сформулированные выводы и рекомендации, обобщались результаты работы, оформлялся текст исследования. Разработана программа тьюторского сопровождения формирования коммуникативных навыков учеников начальной школы с ограниченными возможностями здоровья для урочной и внеурочной деятельности.

База проведения данного исследования: муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя образовательная школа № 63» г. Владивостока с углубленным изучением китайского языка.

Исследование проводилось в период с сентября 2017 г. по май 2019 г. с учащимися 2 «В» класса в количестве 29 человек.

Теоретическое обоснование необходимости введения тьюторского сопровождения при формировании коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья

Теоретические подходы тьюторского сопровождения⁹ и формирования коммуникативных навыков личности как междисциплинарного понятия обосновываются необходимостью введения понятия успешных «коммуникативных навыков учащихся начальной школы» и «тьюторского сопровождения», «формирования коммуникативных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья» в педагогическую науку. Дан анализ особенностей развития, определяющих основные направления формирования коммуникативных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья с обоснованием введения тьюторского сопровождения в образовательной среде начальной школы.

Даётся обоснование модели тьюторского сопровождения при формировании коммуникативных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья, описываются приемы и условия её реализации.

Мы рассмотрели сущность таких понятий как «тьюторское сопровождение»¹⁰, «коммуникативные навыки» и «ограниченные возможности здоровья».

Концепция формирования коммуникативных навыков, которая призвана конкретизировать требования к результатам начального общего образования и дополнить традиционное содержание образовательно-воспитательных программ, разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин¹¹, А.Г. Асмолов¹²).

Сравнив понятия «коммуникация» и «коммуникативные навыки», мы пришли к выводу, что *коммуникация* представляет собой процесс социального взаимодействия, а *коммуникативные навыки* – это способность к установлению контактов и связей в общении: умение выслушать точку зрения другого и высказывать свою точку зрения; умение доказывать и аргументировать свою точку зрения; умение правильно донести информацию; умение сотрудничать в работе.

В данном исследовании коммуникативные навыки учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья мы определяем как результат положительного опыта коммуникативной деятельности, проявляющегося в стремлении учащихся включиться в учебное общение на своём уровне развития¹³.

⁹ Ковалева Т. М. Профессия «тьютор» [Текст] / Т. М. Ковалева. – М. – Тверь: «СФК – офис», 2012. – 246 с.

¹⁰ Ковалева Т.М. Совместное качество образования и принцип индивидуализации: [методика тьюторского сопровождения] [Текст] / Т.М. Ковалева // Завуч: управление современной школой. – 2012. – № 1. – С. 68-72.

¹¹ Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М., 1989. – 560 с.

¹² Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. - 2008. – № 3. – 86 с.

¹³ Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Бюллетень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации. 2010. № 4.

Коммуникативные навыки обеспечивают способность осуществлять продуктивное общение в совместной деятельности, проявляя толерантность в общении, соблюдая правила вербального и невербального поведения с учётом конкретной ситуации.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет, что «коммуникативные навыки обеспечивают: социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми»¹⁴.

Основными составляющими компонентами коммуникативных навыков являются:

1. Умение общаться и взаимодействовать с партнёрами по совместной деятельности или обмену информацией.

2. Способность действовать с учётом позиции другого и уметь согласовывать свои действия.

3. Организация и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками.

4. Умение работать в группе (включая ситуации учебного сотрудничества и проектные формы работы).

5. Следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества.

6. Речевые действия как средства регуляции собственной деятельности.

Рассмотрев сущность понятия «*коммуникативные навыки*», нами замечено, что они формируются только в деятельности и во взаимодействии с другими¹⁵.

Основой решения задачи формирования коммуникативных навыков стало ключевое значение коммуникации для психического и личностного развития ребенка: *содействие* и *сотрудничество* выступают как реальная деятельность, внутри которой совершаются процессы психического развития и становления личности. Кроме того, благодаря своей знаковой (вербальной) природе, общение изначально связано с обобщением (мышлением): возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания¹⁶.

Проблема успешности коммуникативной деятельности достаточно разработана педагогической психологией. Однако методический инструментарий педагогов и

¹⁴ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

¹⁵ Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общие и возрастные особенности. Мн.: Изд.-во БГУ, 1976. – 350с.

¹⁶ Давыдов В.В. Психологические проблемы учебной деятельности школьника. – М.: Советская Россия, 1977. – 311 с.

психологов до сих пор не имеет четких критериев и практической системы формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья в условиях совместного обучения с нормотипичными учащимися.

Нами выделены базовые компоненты предпосылок, необходимых ребенку для обучения в начальной школе. Мы выделили три группы особенностей, которые чаще всего наблюдаются при формировании коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья:

- особенности, возникшие в связи с дефектами развития ребенка (нарушение речевого развития, задержки психического развития и др.);
- особенности, порожденные социальными факторами (социальная изоляция и депривация, педагогическая запущенность, трудновоспитуемость и др.);
- особенности, обусловленные индивидуально-типологическими характеристиками (темперамента, характера, эмоциональных состояний и др.)

Были рассмотрены особенности развития коммуникативных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с тремя основными аспектами коммуникативной деятельности. На основе изученной литературы нами выделены следующие группы коммуникативных навыков (таблица 1).

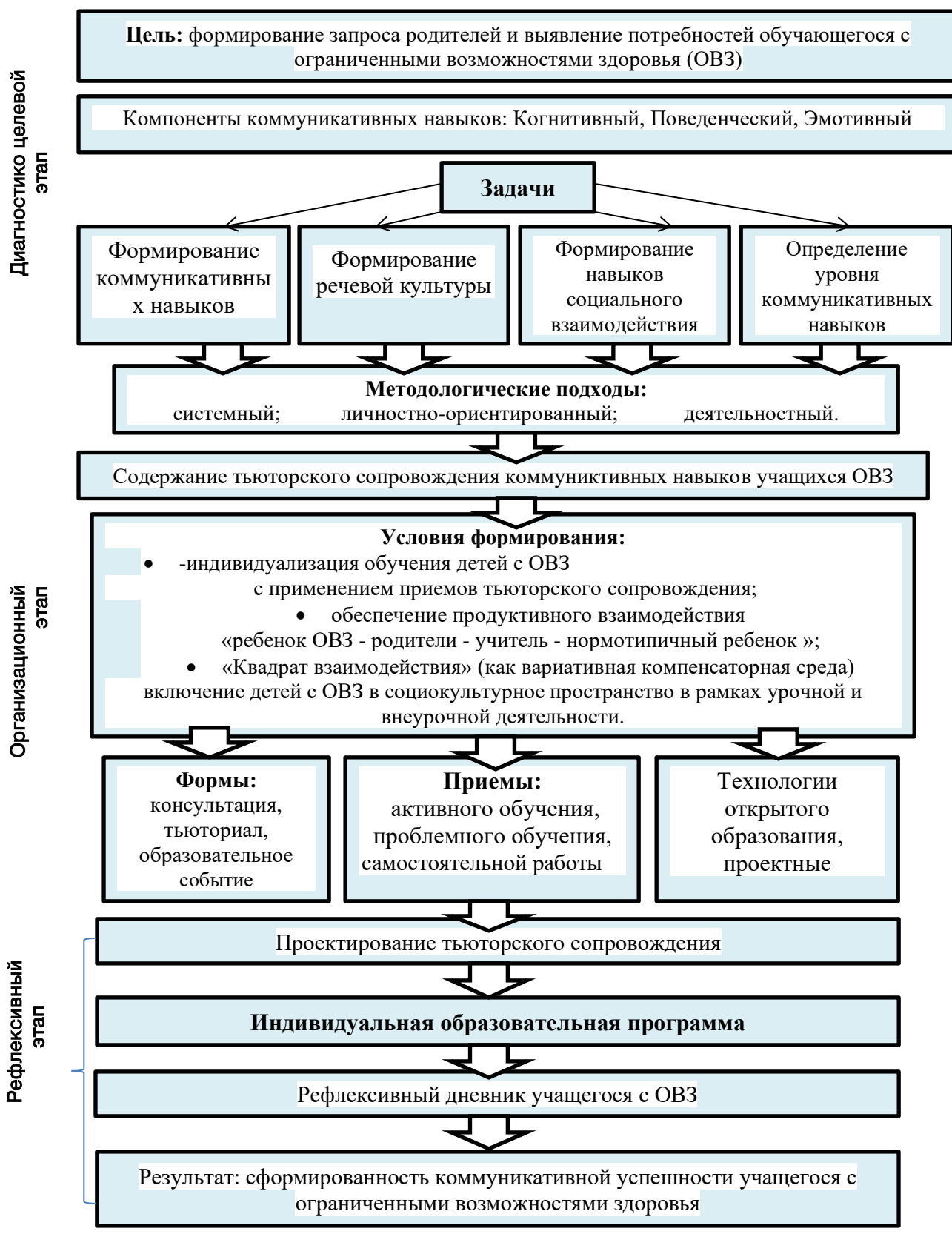
Таблица 1

Три группы коммуникативных навыков

Коммуникация <i>как взаимодействие</i>	Коммуникация <i>как сотрудничество (кооперация).</i>	Коммуникация <i>как условие интериоризации</i>
Коммуникативные навыки, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации)	Коммуникативные навыки, направленные на кооперацию: <i>согласование усилий</i> по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, необходимой предпосылкой для этого служит <i>ориентация на партнера</i> по деятельности	Коммуникативные навыки, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии, способствуют осознанию и усвоению отображаемого содержания

Нами представлена модель процесса формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья (таблица 2), которая позволяет целостно рассмотреть исследуемый процесс, глубоко его изучить, в единой системе представить основные компоненты и этапы.

Таблица 2



Опытно-экспериментальная работа по апробации модели тьюторского сопровождения при формировании коммуникативных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья

Выявлена эффективность процесса формирования коммуникативных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья за счет приемов тьюторского сопровождения, видоизмененной модели индивидуализации «Двойная спираль» (рисунок 1) (в основу легла разработанная аспирантом Чжу Цзяу модель) и нашей авторской модели «Квадрат взаимодействия» (таблица 3), определяющих уровень коммуникативных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

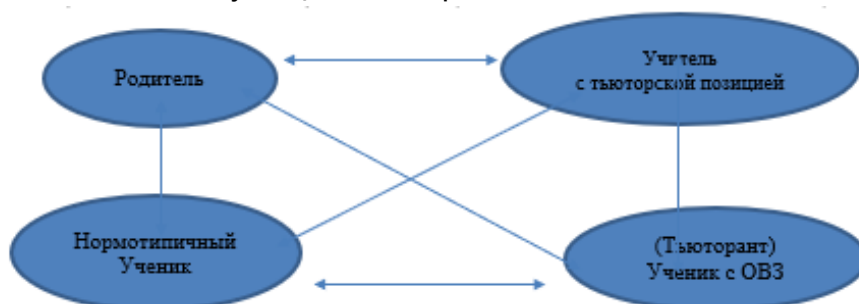
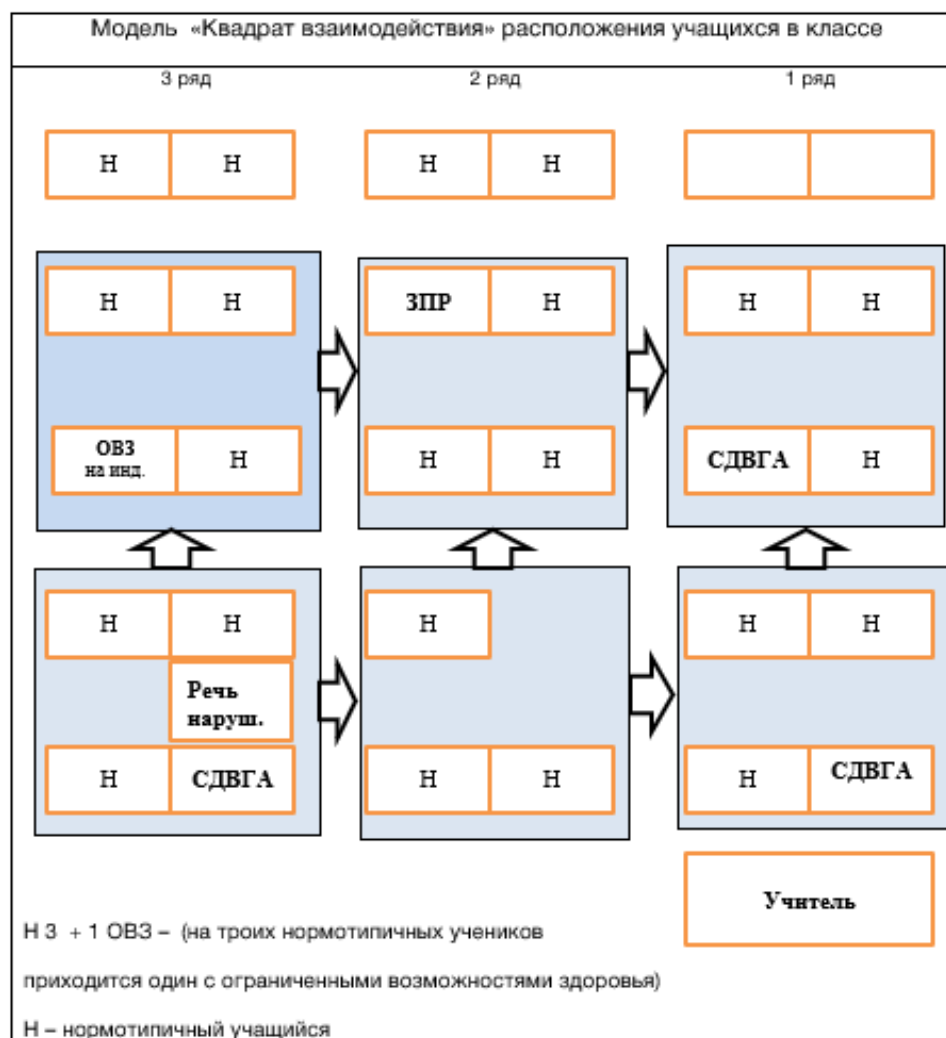


Рисунок 1. Модель индивидуализации «Двойная спираль»

Таблица 3



Типы взаимодействия:

- 1- Учитель взаимодействует с учащимися каждого ряда (1, 2, 3);
- 2- Учитель взаимодействует с детьми в «Квадрате взаимодействия»
- 3- Ученики «Квадрат взаимодействия» коммуницируют с детьми другого «Квадрата взаимодействия»;
- 4- Каждый «Квадрат взаимодействия» взаимозаменяем.

Представлена динамика уровня сформированности коммуникативных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали положительную динамику сформированности коммуникативных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья в конце учебного года по сравнению с началом года как во втором классе, так и в первый год обучения (таблица 5).

Таблица 5

Сводная таблица результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по определению уровня сформированности навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья

Уровень		Критерий 1		Критерий 2		Критерий 3	
		Сформированность навыков, направленных на учет позиции собеседника		Сформированность навыков по согласованию усилий и осуществления сотрудничества (кооперация)		Сформированность навыков по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности	
Класс		2В	1В	2В	1В	2В	1В
высокий	нач. года	5 чел. 18%	2 чел. 7%	4 чел. 16%	4 чел. 13%	16 чел. 61%	4 чел. 13%
	конец года	9 чел. 31%	4 чел. 14%	10 чел. 36%	6 чел. 20%	22 чел. 79%	7 чел. 23%
средний	нач. года	14 чел. 50%	13 чел. 43%	20 чел. 76%	18 чел. 60%	7 чел. 27%	8 чел. 27%
	конец года	15 чел. 52%	14 чел. 46%	18 чел. 64%	20 чел. 67%	6 чел. 21%	11 чел. 37%
низкий	нач. года	9 чел. 32%	15 чел. 50%	2 чел. 8%	8 чел. 27%	3 чел. 12%	18 чел. 60%
	конец года	5 чел. 17%	12 чел. 40%	нет	4 чел. 13%	нет	12 чел. 40%
показатель	нач. года	4,6	3,3	5,5	4,6	7,5	3,2
	конец года	5,1	4,1	6,8	5,5	9,0	4,5
	прирост	1,1	0,8	1,3	0,9	1,5	1,3

Так, количество учащихся, имеющих высокий уровень сформированности в обучении, во втором классе увеличилось на 13, что составляет от общего числа учеников 20%, тогда как, в первом классе только на 7 (составляет 10%).

Наибольший процент успешности зафиксирован

в первом классе

- по критерию 2: сформированность действий по согласованию усилий и осуществления сотрудничества (кооперация),

во втором классе

- по критерию 3: сформированность действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Динамика изменений уровня сформированности коммуникативных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья есть и в первом, и во втором классах (рисунок 2). Однако во втором классе мы наблюдаем более высокие результаты по сравнению с первым классом.

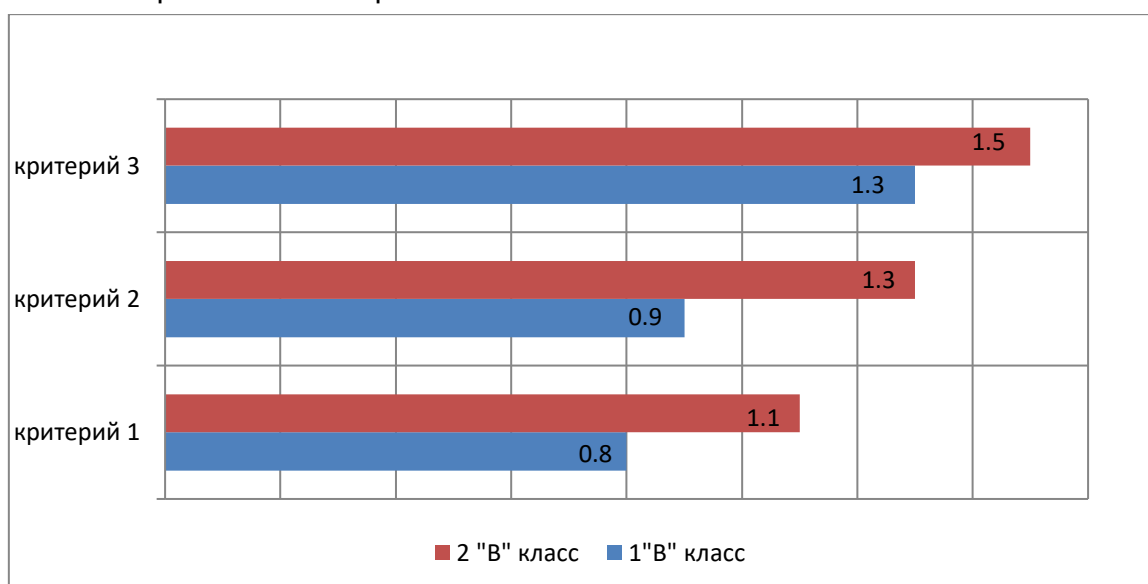


Рисунок 2. Диаграмма изменения уровня сформированности коммуникативных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья за два года обучения

Положительная динамика обусловлена сензитивностью данного возраста (6 – 10 лет) для развития и формирования коммуникативных навыков. Именно в этом возрасте они учатся строить понятные для партнера высказывания, вести диалог, учитывать разные мнения и обосновывать собственное, контролировать и оценивать поведение друг друга и др., что определяет ведущую роль коммуникативных навыков в формировании ребенка, его индивидуальности.

Полученные данные в конце второго класса свидетельствуют о том, что предлагаемая нами модель тьюторского сопровождения по формированию коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья способствует повышению уровня сформированности коммуникативных навыков всех учащихся класса. Это позволяет нам утверждать, что выделенные приемы тьюторского сопровождения и созданная нами модель

способствуют эффективному формированию успешных коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

Итоги исследования

1. Коммуникативные навыки учащихся с ограниченными возможностями здоровья, определяемые как многоаспектное личностное образование, результат приобретения учащимися положительного опыта учебной коммуникативной деятельности, проявляются в стремлении детей включиться в учебное общение на своём уровне развития, обученности, воспитанности.

Модель тьюторского сопровождения формирования успешных коммуникативных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья, определяющаяся комплексом педагогических приемов, обеспечивающих процесс формирования коммуникативных навыков учащихся с ограниченными возможностями здоровья, основывается на взаимопроникновении и интеграции идей системного, личностно-ориентированного, деятельностного подходов.

Для успешной реализации модели тьюторского сопровождения формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья выделены следующие условия:

- индивидуализация обучения учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья с применением приемов тьюторского сопровождения;
- обеспечение продуктивного взаимодействия «нормотипичный ребенок – ребенок с ограниченными возможностями здоровья – учитель – родитель»;
- включение учащихся с ограниченными возможностями в социокультурное пространство в рамках внеурочной деятельности.

1. Определена сущность успешных коммуникативных навыков учащихся начальной школы как многоаспектного личностного образования, являющегося результатом положительного опыта учебной коммуникативной деятельности, предложено решение проблемы формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья посредством приемов тьюторского сопровождения.

2. Разработаны авторские приемы тьюторского сопровождения формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья, которые реализуются в модели с помощью комплекса педагогических условий, и основывается на взаимопроникновении интеграции идей системного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

3. Представлена авторская модель процесса тьюторского сопровождения формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

Заключение

Проведенное исследование посвящено разработке модели и реализации приемов тьюторского сопровождения формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья как совокупности положений, лежащих в основе образовательной практики начальной школы.

В ходе исследования рассмотрены теоретические положения, связанные с выявлением и реализацией коммуникативного потенциала учебного процесса в начальной школе, созданием коммуникативной образовательной среды, обеспечивающей возможность формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

Определено, что успешная коммуникация учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья есть результат положительного коммуникативного опыта, проявляющегося в стремлении учащегося включиться в учебное общение на, своём уровне развития, обученности; её формирование занимает важное место в педагогической науке.

Актуальность проблемы определена поиском средств гуманизации школьного образования, вызванных возрастанием роли общения, ориентацией на самоценность человеческой личности, её внутренние ресурсы и саморазвитие.

В этой связи наиболее перспективной образовательной стратегией является использование коммуникативного потенциала учебного процесса.

Осуществлена разработка модели тьюторского сопровождения формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья, общая идея которой заключается в реализации приемов тьюторского сопровождения и создании коммуникативной образовательной среды начальной школы, благодаря которой обучающиеся на основе собственного положительного опыта учебной коммуникативной деятельности поднимаются на более высокий уровень своего коммуникативного развития.

Разработанная модель тьюторского сопровождения формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья основывается на взаимопроникновении и интеграции идей системного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

Установлено, что обеспечивающая формирование коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья модель тьюторского сопровождения функционирует благодаря включению учащихся в учебное общение на основе приемов тьюторского сопровождения, а также стимулирования коммуникативной деятельности учащихся путём включения в области предметно-практической деятельности, которые отвечают их возрасту, потребностям и интересам.

Выявлено, что коррекционно-развивающая работа с учащимися, имеющими коммуникативные трудности, успешнее строится на основе приемов тьюторского сопровождения и реализации методической программы «Я могу».

Приемы, направленные на ситуацию успеха, мотивации, компенсации обеспечивают реализацию модели тьюторского сопровождения формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде.

В результате опытно-экспериментальной работы по всем параметрам выявлена положительная динамика сформированности коммуникативных навыков учащихся начальной школы экспериментальной выборки с ограниченными возможностями здоровья.

Максимальное воздействие на уровень сформированности коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья проявилось в возросшем интересе обучающихся к общению с одноклассниками, к совместной деятельности, в их активности, самостоятельности в процессе учебного общения, умении следовать нормам поведения в коллективе сверстников, выразительности используемых средств общения, стремлении к успеху и снижению тревожности.

Обобщение результатов проведенного исследования позволяет резюмировать следующее: формирование коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья с включением приемов тьюторского сопровождения в процесс обучения необходимо рассматривать как одну из актуальных проблем современного начального образования, а её разработка должна осуществляться на основе связи между обучением и общением в контексте самооценности человеческой личности.

Проведённое исследование имеет прогностическое значение, так как создаёт предпосылки для дальнейшего научного поиска оптимальных приемов тьюторского сопровождения при формировании коммуникативных навыков учащихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты исследования были представлены:

– на образовательной сессии педагогических работников школ конференции во Владивостоке (август 2018 г.) – проведение практического занятия «Кейс-стади» на площадке инклюзивного образования;

на конференции «Содержание здоровьесберегающей образовательной среды общего и специального образования: инновационные модели и технологии», организованной Департаментом образования и науки Приморского края в рамках Съезда педагогических работников Приморского края «Национальный проект «Образование» как фактор опережающего развития региона» (август 2018 г.); .

на образовательном курсе обучения педагогов школ по запросу Управления образования г. Владивостока (март 2020 г.);

на августовском совещании работников образования г. Уссурийска (2020 год);

на XIII Международной (XXV Всероссийской) научно-практической тьюторской конференции: «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» – развитие личности; становление субъективности; формирование Self Skills» (октябрь 2020 г.)

Заключение

Итоги монографического исследования показали, что коллективная творческая деятельность студентов тьюторской магистратуры после завершения научно-исследовательской работы в вузе обладает мощным потенциалом для развития процесса индивидуализации в образовательных организациях, который представлен в опыте авторов монографии.

На основе анализа теоретических источников, существующей и развивающейся тьюторской практики, в том числе собственной, в монографическом исследовании дано обоснование эффективности введения тьюторского сопровождения обучающихся в образовательный процесс вуза, школы, которое выводит образовательный процесс в режим развития, поиска новых способов взаимодействия учеников и преподавателей (учителей) на основе кооперации.

Система образования все более ориентирована на развитие личности, ее творческих сил и самовыражение в деятельности, свое право на выбор, инициативу, самостоятельность и ответственность. Современные тенденции развития образования в условиях открытости обусловили повышение внимания к процессу индивидуализации, совершенствование организации научно-исследовательской работы в магистратуре.

Развитие собственного потенциала и обустройство своего существования для полноценной творческой жизни предопределяет решение задачи проектирования пространства персонального образования выпускника тьюторской магистратуры для самореализации и связано с ценностями самовыражения, личностного роста и гражданской солидарности. Образование в этом случае становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов, но создает возможности для реализации фундаментального вектора процесса развития магистра педагогики, поиска и обретения им самого себя.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М., 1987. – С. 138-144.
2. Абульханова-Славская К.А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. – М.; Воронеж, 2001. – С. 36-53.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни // Издательство «Мысль», 1991 – 158 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб: ПИТЕР, 2001. – 282 с.
5. Асмолов А.Г. Психология личности. – М: Изд-во МГУ, 1990.
6. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
7. Асмолов А.Г. Школа неопределённости: нестандартное образование в изменяющемся мире / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 663-664.
8. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. / Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 151 с.
9. Астахова Л.В., Харлампьева Т.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности: Монография / Под научн. ред. Л.В. Астаховой. М.:РАН, 2009. – 136 с.
10. Бабин Е.Н. Практика внедрения систем управления обучением: дистанционные технологии в помощь преподавателям // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 5 (111). С. 103-112.
11. Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? // www.tltsu.ru:8080/razum.tltsu.ru/publectures/lecture_06.html
12. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
13. Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности в социокультурном образовательном пространстве: автореферат дис. ...д-ра пед. наук. Чита. – 2012.
14. Бек А., Раш А., Эмери Г. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Г. Эмери – СПб: Питер, 2003 – 304 с.
15. Белан Н.В. Открытые образовательные задачи в дополнительном математическом образовании (математическом ДО) // Материалы 56-й Международной научной студенческой конференции, 2018. Изд-во: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет – Новосибирск, 2018. – С. 14-15.
16. Белан Н.В. Портфолио как инструмент тьютора в работе с одаренными детьми // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация

функции посредничества: материалы XI Международной научно-практической конференции (XXIII Всероссийской конференции). Изд-во: ООО «Издательство Ресурс» – Мск, 2018. – С. 171-177.

17. Белан Н.В. Портфолио как инструмент тьютора в работе с одаренными школьниками // Актуальные задачи педагогики: материалы X Международной научной конференции – СПб: Изд-во ООО «Издательство Молодой ученый», 2019. – С. 37-40.

18. Белан Н.В. Проектирование тьютором открытой образовательной среды школы в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование в контексте идеи будущего: новая грамотность: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции. Изд-во: Общество с ограниченной ответственностью «А-Приор» Мск, 2020. – С. 264-268.

19. Белан Н.В. Проектная деятельность старшеклассников как реализация человекообразующей природы образования // Человекоразмерное образование: актуальные проблемы педагогических практик: материалы научно-практической конференции, посвященной педагогическому наследию М.А. Данилова, Л.А. Степашко – Владивосток: Изд-во ДВФУ, 2018. – С. 215-222.

20. Белан Н.В. Тьюторское проектирование открытой образовательной среды как пространства социального партнерства // Сетевое образовательное взаимодействие в подготовке педагога информационного общества: Международная научно-практическая конференция, Владивосток, 25-26 октября 2019 г.: электронный сборник статей. – С. 454-462.

21. Белан Н.В., Гуремина Н.В. Тьюторский инструментарий как средство развития одаренности обучающихся // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Красноярск: Изд-во Научно-инновационного центра, том 9, номер 4-2, 2018. – С. 33-42.

22. Бинсвангер Л. Экзистенциальный анализ / Л. Бинсвангер. Пер. под ред. С. Римского. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2014. – 272 с.

23. Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 304 с.

24. Большой экономический словарь; Под ред. А. Н. Азрилияна. –М.: Фонд «Правовая Культура», 1994. – 525 с.

25. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №4.

26. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Уч. для вузов. – СПб, 2001.

27. Боровкова Т.И. Теория и практика педагогического проектирования индивидуальных образовательных программ: Учебное пособие / Т.И. Боровкова. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015 г. – 160 с.

28. Боровкова Т.И. Технология тьюторского сопровождения как практика индивидуализации // Историческая и социально – образовательная мысль. 2012. № 4 (14). – С. 81-83.

29. Боровкова Т.И. Тьюторская позиция преподавателя высшей школы в процессе сопровождения внеаудиторной самостоятельной работы// Вектор науки

Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. 2011. №1(4). С. 27-31.

30. Боровкова Т.И. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской работы студентов: Монография / Т.И. Боровкова. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2014 г. – С. 148.

31. Боровкова Т.И., Белан Н.В. Дополнительное математическое образование как среда тьюторского сопровождения одаренных старшеклассников // Материалы VIII Международной научной конференции «Инновационные педагогические технологии» – Казань: Изд-во ООО «Издательство Молодой ученый», 2018. – С. 20-22.

32. Боровкова Т.И., Белан Н.В., Воронцова В.В., Горяченко Е.А., Просветова Л.А. Тьюторский подход к проектированию «школы для одаренных детей» // Материалы международной научно-практической конференции «Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР» / Уссурийск: Изд-во ДВФУ, 2018. С. 151-154.

33. Борытко Н.М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока / Н.М. Борытко, О.А. Мацкатова; Под ред. Н.К. Сергеева. – Волгоград, 2002. – 132 с.

34. Брудный А.А. Пространство возможностей: Введение в исследование реальности. – Бишкек, 1999.

35. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе : диссертация ... доктора педагогических наук. – Ярославль, 2012. – 331 с.

36. Бьюдженталь Дж. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Дж. Бьюдженталь. Пер. с англ. А.Б. Фенько. – Москва: Класс, 1998. – 336 с.

37. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. – М.: Ист Вью, 2002. – 421 с.

38. Весна Е.Б. Социализация и индивидуализация. Закономерности и механизмы [Текст]: монография / Е.Б. Весна. – Москва; Петропавловск-Камчатский, 1997. – 200 с.

39. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: 6 т. Т.4. М., 1983. – 264 с.

40. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр.соч.: В 6 т. Т.4. М., 1983. – С. 264.

41. Выготский Л.С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст]: Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М., 1956. – С. 25-57.

42. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

43. Выготский, Л.С. Развитие речи и мышления. / Л.С. Выготский. Психология. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

44. Габдулхаков В.Ф. О тьюторинге педагогического творчества преподавателя и студента вуза// Сборник «Дидактика профессиональной школы».

Казань, 2013. Издательство: Институт педагогики, психологии и социальных проблем. С. 116-126.

45. Гагин Ю.А. Акмеологическое проектирование развития индивидуальности на основе концепции потенциальной осуществимости человека : Учеб. пособие / СПбГАСУ; Балт. пед. академия. СПб.: 1994. – 75 с.

46. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. – С.85.

47. Гордон Э., Гордон Э. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе. – Ижевск: «ERGO», 2008. – 315 с.

48. Гордон Э., Морган Р. и др. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся. – Ижевск: «ERGO», 2010. – 332 с.

49. Горский В.А. Тенденции в развитии высшего и послевузовского образования // Теория и практика дополнительного образования. – М., 2009. – № 1. – С. 4-7.

50. Горяченко Е. А. Человекоразмерность как основной критерий целостности образования цифровой эпохи // Практическая философия: от классики до информационного социума. Материалы Всероссийской конференции, Астраханский государственный университет, 27-28 сентября 2018. – Астрахань: Издатель – Сорокин Роман Васильевич, 2018. – С. 137-139.

51. Горяченко Е.А Гуманизация образования как основа социокультурной модернизации общества // Проблемы высшего образования: материалы Международной научно-практической конференции. Тихоокеанский государственный университет 11-13 апреля 2018 г. – Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2018. – С. 13-15.

52. Горяченко Е.А, Кириллова Е.Л., Хижнякова А.С. Модель тьюторского сопровождения студентов как средство повышения эффективности образовательной среды вуза // Проблемы высшего образования: материалы Международной научно-практической конференции. Тихоокеанский государственный университет 11-13 апреля 2018 г. – Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2018. – С. 238-241.

53. Горяченко Е.А. Психолого-педагогическая магистратура Дальневосточного федерального университета - философское наследие Л.А. Степашко: рефлексия // Человекоразмерное образование: актуальные проблемы педагогических практик: материалы научно-практической конференции, посвященной педагогическому наследию М.А Данилова и Л.А. Степашко, 19 октября 2018 г. – Владивосток: Издательство Дальневосточного федерального университета, 2018. – С. 178-182.

54. Горяченко Е.А. Социализация: свободное развитие личности или общественная диктатура // Многомерные статистические модели и их применение в социологических исследованиях детства : материалы всерос. молодежной научной школы-конф., Владивосток, 6 –8 июня 2017 г. – СПб.: Астерион, 2017. – 1 CD ROM.

55. Григорьева А.А. Экзистенциальный потенциал профессиональной самореализации педагога / А. А. Григорьева // Ярославский педагогический вестник, 2013, № 1, Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 236.

56. Гринберг Г.М. Интеграция формального и неформального образования студентов и школьников [Электронный ресурс] / Г.М. Гринберг. Режим доступа: <http://www.eorhelp.runeorhelp.runeor.openclass.ru/node/31738>

57. Гришанова И.А. Роль образовательной среды в процессе формирования коммуникативной успешности обучающихся [Текст] / И.А. Гришанова // Профессионально-значимые качества и успешность деятельности будущего специалиста: материалы II всерос. науч.-практ. конф. (3 марта 2007 г.) – Ижевск - Воткинск: УдГУ, 2007. – С. 284-286.

58. Гришина Н.В. Введение в экзистенциальную психологию / Н. В. Гришина – СПб: Из-во Санкт-Петербургского университета, 2015. – 120 с.

59. Губанова О.М. Методическая система формирования профессиональных компетенций будущих учителей информатики и ИКТ в области моделирования и формализации на основе метода технологического проектирования: диссертация ... кандидата педагогических наук. – Пенза, 2012.- 182 с.

60. Гуремина Н.В. Внедрение информационных образовательных технологий в учебный процесс высшей школы// Проблемы высшего образования. 2016. № 1. С. 108-110.

61. Гуремина Н.В. Формирование творческих компетенций преподавателя вуза в условиях информационной образовательной среды // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 12-2. С. 120-127.

62. Гуремина Н.В., Лавриненко Т.Д. Портрет педагога цифровой образовательной среды в условиях перехода на дистанционный формат обучения// Современные наукоемкие технологии. 2020. № 9. С.126-131.

63. Гуремина Н.В., Чмырь Ю.Ю. Исследование возможности внедрения информационных образовательных систем в учебном процессе (на примере Школы экономики и менеджмента ДВФУ)// В мире научных открытий. 2015. № 7.1 (67). С. 307-314.

64. Давыдов В.В. Психологические проблемы учебной деятельности школьника. – М.: Советская Россия, 1977. – 311 с.

65. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В.И. Даль. – 2-е изд. – СПб.: Типография М.О. Вольфа, 1880-1882.

66. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: Кн. 15. Кн. 2 Акмеологические основы управленческой деятельности. – М.: РАГС, 2000. – С. 427.

67. Деркач А.А., Москаленко О.В., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура будущего магистра: методология и технология развития / А.А. Деркач, О. В. Москаленко, Е. В. Селезнева. – М.: РАГС, 2004. – 196с.

68. Деркач И.И. Индивидуализация самостоятельной работы будущих режиссеров-педагогов на заочной форме обучения в вузе : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук – Ставрополь, 2005. – 194 с.

69. Дмитриева Д.Д. Практические аспекты формирования личности конкурентоспособного специалиста в процессе индивидуализированного обучения в вузе // Иннов: электронный научный журнал. – 2018. – №4 (37) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.innov.ru/science/>

70. Добряков А.А. Синергетика в подготовке молодых специалистов / А.А. Добряков. – М., 1995. – 135 с.
71. Жуланова В.П., Вострикова Е.А., Фомичев Р.С. Тьюторское сопровождение как механизм формирования ИКТ-компетентности педагогов в процессе непрерывного образования // Вестник КемГУ. Серия «Гуманитарные и общественные науки». 2018. № 2. С. 11-19.
72. Журкина С.В. Студенческое тьюторство: виды и формы // Актуальные научные исследования в современном мире. – № 9-3 (41) – 2018 – С. 97-99 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_36270517_31821267.pdf (дата обращения: 12.05.2019)
73. Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В.И. Загвязинский // Alma Mater. – 2004. – №9. – С. 21-25.
74. Звенигородская Г.П. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода: автореф. дис. ... д-ра педагогических наук / Звенигородская Г. П. – Хабаровск, 2002. – 39 с.
75. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
76. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. М.-Воронеж, 2003. – 480 с.
77. Зимовина О.А. Индивидуализация обучения студентов в информационно-образовательном пространстве вуза в условиях компетентностного подхода / О.А. Зимовина // Гуманизация образования. – 2015. – № 4. – С. 58-62.
78. Знаменская О.В., Островерх О.С., Рябинина Л.А., Хасан Б.И. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников // Вопросы образования. 2009. № 3. – С. 53-74.
79. Игнатова И.В. Методологические основы формирования предпринимательской активности // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №4. – С.23-27.
80. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2011. – 147 с.
81. Инновационная образовательная модель подростковой и старшей школы «Школа эффективного взросления». – Изд-во ТУСУР, Томск, 2007.
82. Калинина Н.Ф. Вопросник самоактуализации личности / Н.Ф. Калинина // Журнал практического психолога, 1998, № 1. С. 65–75.
83. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1982. – 224 с.
84. Клебанова Л. Глобализация образования: тенденции и перспективы : Интервью с П.Г. Щедровицким[Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://edu.futurisrael.org/Vesti/Kleb3.htm> (дата обращения: 22.05.2019)
85. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Изд. центр «Академия», 2004.

86. Ковалева Т. М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании// Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии: Сб. статей. - М.: МИОО, 2008. С.8-16.
87. Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой// ЧЕЛОВЕК.RU. 2017 С: 85-94.
88. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис». 2012. 246 с. – URL: http://mggu-sh.ru/sites/default/files/professiya_tyutor.pdf (дата обращения 05.10.2020)
89. Ковалева Т.М. Введение в тьюторство. Электронные ресурсы: <http://www.mioo.ru>.
90. Ковалева Т.М. Инициативная среда университета как механизм управления персоналом в условиях трансформации / совм. С Сухановой Е.А., Зоткиным А.О.// Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 101(1). – С. 90–97.
91. Ковалева Т.М. Культурные границы тьюторства // Управление школой. – 2009. – № 15. – С. 13-16.
92. Ковалева Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1-4. [Текст] / Т. М. Ковалева. – М.: Изд-во Педагогический университет «первое сентября», 2010. – 56 с.
93. Ковалева Т.М. Открытое образовательное пространство: понятие и сущностные характеристики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otkrytoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-ponyatie-i-suschnostnyie-harakteristiki> (дата обращения 15.10.2020)
94. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Режим доступа URL: https://vo.hse.ru/data/2013/10/21/1279392860/VO2_11%20Kovaleva.pdf (дата обращения 15.10.2020).
95. Ковалева Т.М. Совместное качество образования и принцип индивидуализации: [методика тьюторского сопровождения] [Текст] / Т.М. Ковалева // Завуч: управление современной школой. – 2012. – № 1. – С. 68-72.
96. Ковалева Т.М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / совм. С Якубовской Т.В. // Человек.RU: Гуманитарный альманах. – Новосибирск: НГУЭУ, 2017. – С. 85–94.
97. Ковалёва Т.М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / Т.М. Ковалёва, Т.В. Якубовская // Антропопрактики: концепт и репертуар. – 2017. – №12. – С. 85-94.
98. Ковалева Т.М. Тьюторство как антропопрактика // Человек.RU: Гуманитарный альманах. – Новосибирск: НГУЭУ, 2016. – С.71–81.
99. Ковалева Т.М. Человеческая размерность как возможный критерий образовательной практики // Человеческое образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-Тихоокеанского региона : сб. материалов всерос. науч. – практ. конф. с междунар. участием [Научное электронное

издание]. – 2016. – С. 9-12. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_29735491_21425454.htm (дата обращения: 14.02.2019).

100. Ковалева Т.М., Муравьева Л. Тьюторство как культура индивидуализации. Интервью // Отечественные записки. – 2012. – № 4 (49). – С. 134-143.

101. Кожевникова М.Н. К пониманию педагогической рефлексии учителя: обоснование гуманитарной модели / М. Н. Кожевникова // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – Т. 7. – С. 134-151.

102. Козлов В.В. Индивидуализация учебного процесса в инфокоммуникационной среде вуза // Индивидуализация образовательного процесса на основе инфокоммуникационных технологий. – Saarbruecken, Germany, 2012. – 111 с.

103. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общие и возрастные особенности. Мн.: Изд.- во БГУ, 1976. – 350с.

104. Корнетов Г.Б. Передающая, порождающая и преобразующая педагогики как базовые модели теории и практики образования // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2014. – № 19 (38). – С. 9-17.

105. Короповская В.П. Непрерывное формирование ИКТ-компетентности педагога в условиях информационного образовательного пространства школы: диссертация ... кандидата педагогических наук. – Ниж. Новгород, 2010. -229 с.

106. Кочегарова Л. В. Научно-методическое сопровождение развития ИКТ-компетентности педагогов общеобразовательных учреждений: диссертация ... кандидата педагогических наук. - Москва, 2010.-190 с.

107. Кочегарова О.С., Кирюшатова Л. В. Использование информационных технологий обучения для повышения качества образования в вузах // Мат-лы XII Международной конференции им. М. Кравчука. - Киев : Изд-во НТУУ, 2010.- С. 219.

108. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

109. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс. 1999. – 632 с.

110. Креденцер О. Исследование основных характеристик предпринимательского поведения менеджеров организаций в контексте организационного развития // Актуальные проблемы психологии, бизнеса и социальной сферы общества: теория и практика. – Рига: Балтийский институт психологии и менеджмента, 2012. – Том 8. – Часть 1. – С. 106-112.

111. Кривцова С.В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции (Existenzscala) А. Лэнгле и К. Орглер / С. В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ. ИЭАПП. Бюллетень, 2009, № 1. – С. 141.

112. Кривых С.В. Индивидуализация образования в вузе // Академия профессионального образования. – 2016. – № 4. – С. 3-11.

113. Кузнецова Е.В. Индивидуализация самостоятельной учебной деятельности студентов в педагогическом вузе : автореферат диссертации на

соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шуйский государственный педагогический университет. – Шуя, 2012. – 24 с.

114. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования : монография // Н.В. Кузьмина. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 382 с.

115. Кузьмина Т.А., Семенова И.Н. Тьюторское сопровождение как важный компонент процесса обучения в условиях развития информационных и коммуникационных технологий // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 42-45.

116. Кучиева Л.А. Обучение тексту на уроках русского языка в начальной школе. Функциональный подход: учебно-методическое пособие / Л.А. Кучиева, С.Е. Ногаева; Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. – Владикавказ: Издательство СОГПИ, 2016. – 114 с.

117. Леонтович А.В., Саввичев А.С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / Под ред. А.В. Леонтовича. – М.: ВАКО, 2014. – 160 с.

118. Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

119. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего Текст. // Вопросы психологии. 2001. – №1.

120. Лернер П.С. Факторы влияния и генеральные тенденции реформирования общего среднего образования в начале XXI века // Образование и общество. 2004. № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1127 (дата обращения 05.10.2020).

121. Лошкарёва Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков, Д. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире / Е. Лошкарёва, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков – WorldSkills Russia, Global Education Futures, Московская школа управления Сколково, 2019. – С. 72.

122. Лэнгле А. Воплощенная экзистенция. Развитие, применение и концепты экзистенциального анализа / А. Лэнгле – М.: Гуманитарный центр, 2019. – 873 с.

123. Любченко Е.А. Планирование и организация эксперимента: учебное пособие / Е.А. Любченко, О.А. Чуднова. – Часть 1. – Владивосток: Изд-во ТЭГУ, 2010. – 156 с.

124. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии / Сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – С. 44–59.

125. Майнина, И. Н, Васанов, А. Ю. Стандартизация методики «шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер / И. Н. Майнина, А. Ю. Васанов // Психологический журнал, 2010, том 31. – № 1. – С. 87-99.

126. Мамардашвили М.К. Философия и личность // Человек. 1994. № 5. С. 5-19.

127. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

128. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.

129. Меркулова Т.В. Формирование умения планировать у младших школьников: на примере дисциплины «Математика»: дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2007. – С.242.

130. Миллер А.Л. Формирование ИКТ-компетентности учителей средствами электронных образовательных ресурсов в условиях дополнительного профессионального образования: диссертация ... кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2015. – 220 с.

131. Молчанская О.Я. Проблема индивидуализации обучения студентов в вузе // Гуманитарный трактат. – 2016. – № 3 (3). – С. 3-5.

132. Мэй Р. Экзистенциальная психология / Р. Мэй. Перевод с англ. М. Занадворова и Ю. Овчинниковой. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001. – 171 с.

133. Невзоров М. Н. Человекоразмерное образование в России 21 века. Монография / Уссурийск: Изд-во Дальневосточного федерального ун-та (фил. в г. Уссурийске), 2013. 326 с.

134. Невзоров М.А. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековедЕние. Часть вторая: Педагогическое ЧеловековедЕние. Монография. – Владивосток-Уссурийск: Издательство ДВФУ, 2017. – 201 с.

135. Невзоров М.А. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековедЕние. Часть первая: Педагогическое ЧеловековЕдение. Монография. – Владивосток: Издательство ДВФУ, 2015. – 237 с.

136. Невзоров М.Н. Radodar. Монография. Издательство ДВФУ, Владивосток – Уссурийск. 2017. – 201 с.

137. Невзоров М.Н. Педагогическое взаимное действие как основа создания антропологических и культурных практик в образовании // Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР : сб. материалов междунар. науч. – практ. конф. – 2018. – С. 11-14.

138. Невзоров М.Н. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое человековедЕние. Часть вторая: Педагогическое ЧеловековЕдение. Монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов, педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов – мотиваторов, руководителей авторских школ. Издательство ДВФУ, Владивосток – Уссурийск. 2017. – 240 с.

139. Невзоров М.Н. Человекоразмерность как стратегия будущего дополнительного образования // Педагогика и психология: теория и практика. – 2017.

140. Невзоров, М. Н. Размышления о создании «педагогической практики» в педагогическом вузе / М. Н. Невзоров, М. А. Невзорова // Вестник Восточно – Сибирской государственной академии образования. – 2011. – № 15. – С. 3-12.

141. Невзорова М.А., Селихова Т.Ю. О соотношении «образовательного пространства» и «педагогического пространства» // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2016. Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-obrazovatel'nogo-prostranstva-i-pedagogicheskogo-prostranstva> (дата обращения 15.10.2020)

142. Овсянникова В.В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней / В.В. Овсянникова // Психологический журнал. – 1982. – Т. 2. – №1.

143. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений: 4-е изд., доп. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
144. Омаров А.М. Предприимчивость руководителя. – М.: Издательство политической литературы, 1990. – 256 с.
145. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийско научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 [Текст] / науч. Ред. Т.М. Яковалева. – 2-е изд. – М.: АПКИППРО, 2011. – 208 с.
146. Открытая модель дополнительного образования региона / Науч. ред. А.А. Попов, И.Д. Проскуровская. – Красноярск, 2004. – 279 с.
147. Перевощикова Е. Н. Инновационный подход к разработке магистерской программы по педагогическому образованию // Высшее образование в России. – 2017. – № 6. – С. 44-50.
148. Пёрл Ф., Хефферлин Р., Гудман П. Опыты психологии самопознания / Ф. Пёрлз, Р. Хефферлин, П. Гудман – М.: Академический проект, 2020. – 273 с.
149. Петров А.В. Необходимые условия модернизации образования в России // МНКО. 2011. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/neobhodimye-usloviya-modernizatsii-obrazovaniya-v-rossii-1> (дата обращения: 17.10.2016)
150. Петрова Г.Н., Просветова Л.А. Диалог как условие обучения младших школьников умению находить проблему исследования и формулировать его тему // Ежемесячный международный научный журнал «LINGVO-SCIENCE» №20/2018 – Варна, Болгария 2019. – С.10-14. – Режим доступа : http://lingvo-science.ru/wp-content/uploads/2019/02/Lingvo_journal_9.pdf .
151. Петрова Г.Н., Просветова Л.А. Обучение младших школьников умениям формулировать цель, гипотезу и задачи в учебных исследованиях // Academic science - problems and achievements XVIII: Proceedings of the Conference/ North Charleston? 28-29.01.2019, Vol . 1 – Morrisville , NC , USA : Lulu Press , 2019, p. 58-66.
152. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / Российский открытый университет. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
153. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.
154. Пийримяги Арне. Учебный материал по предприимчивому обучению 2. – Ida-Viru Ettevõtluskeskus, 2016. – 26 с.
155. Пилипчевская Н.В. Тьюторское сопровождение адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза. дисс. канд. пед. наук. – Москва, 2010.
156. Попов А. А. Структуры и принципы антропопрактик развития // Антропопрактик. Ежегодник гуманитарных исследований. Т. 4. – Ижевск, 2012. – С. 147-157.
157. Попов А.А. Социально-философские основания современных практик открытого образования. Монография / Режим доступа URL: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000343286/000343286.pdf> (дата обращения 15.10.2020).

158. Прибылова Н.Г. Индивидуализация обучения в системе образования Англии в контексте феноменологического подхода / Н.Г. Прибылова. – Среднее профессиональное образование. – N 3 (2009). – С. 83-84.

159. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

160. Приказ Минобрнауки России от 01.10.2015 N 1087 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 30.10.2015, № 39561).

161. Прокофьева М. Б. Развитие рефлексивных способностей у младших школьников [Текст] // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). – СПб.: Свое издательство, 2016. – С. 144-146. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11476/> (дата обращения: 06.06.2019).

162. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: Изд. МГППИ, 1999.

163. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/

164. Роботова А.С. Проблемы и трудности обучения магистров: взгляд профессора педагогического университета // Непрерывное образование: XXI век. – 2017. – № 2 (18). – С. 37-51.

165. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

166. Розин В. М. Конституирование и природа индивидуализации. – М. : СФК-офис, 2014. – 290 с.

167. Россохин А.В. Психология рефлексии измененных состояний сознания: монография / А.В. Россохин. Изд. Москва. 2009. – 379 с.

168. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 1998. – 688 с.

169. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. - С. 101-107. С.101

170. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 106.

171. Руткевич Е.Д. Типология социального характера Д. Рисмена / Е.Д. Руткевич // Социологические исследования. 1993. № 3. – С. 42-53.

172. Рыбалкина Н.В. Размышления о тьюторстве : СФК-офис, 2016. – 188 с.

173. Савенков А.И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников, Лекция 1. Исследовательское поведение в современной психологии // Дошкольное образование. – 2007. – № 17 Режим доступа : http://dob.1september.ru/view_article.php?ID=200701717 (дата обращения 06.03.2019).

174. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – 5-е изд. - Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2015. – 224 с.
175. Савенков А.И. Я – исследователь. Рабочая тетрадь для младших школьников. – Самара: Издательство «Учебная литература». – 2004. – 32с.
176. Савенков А.И., Осипенко Л.Е. Тренинг исследовательских способностей школьников. – Самара : Издательский дом «Фёдоров», 2019. – 160 с.
177. Семенова Н.А. Организация исследовательской деятельности младших школьников: методическое пособие. – Томск: Томский ЦНТИ, 2007. – 76 с.
178. Сен А. Развитие как свобода / Амартия Сен / Перевод с англ. под. ред. Р.М.Нуреева. – М.: Новое издательство, 2004. – С.16.
179. Синтетический подход в преподавании математики в образовательных учреждениях СПО и НПО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/19254.html> (дата обращения 20.10.2020)
180. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.
181. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981-1984.
182. Смирнов С.А. Практикуемые модели социально-гуманитарного образования // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. М., 2003. С. 149.
183. Степашко Л.А. Философия и история образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. - 272 с.
184. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания. Учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2008 – 148 с.
185. Степашко, Л. А. Философия образования: онтологический аспект / Л. А. Степашко. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2000.
186. Субботина И.В. Индивидуализация обучения в вузе как условие готовности студентов к профессионально-личностному саморазвитию // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Гуманитарные, общественные, педагогические науки. – 2017. – № 3 (6). – С. 65-67.
187. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982.
188. Терских Н.В. Проблема формирования инициативности как качества личности будущего учителя в учебном процессе. [Электронный ресурс]. URL: old.kspu.ru/annual/an3/p5-9.doc
189. Титова К.В. Российская магистратура в рамках Болонского процесса / К.В. Титова, С.В. Хашаева // Научный альманах. – 2017. – № 4 – 2 (30). – С. 196-200.
190. Торкунова Ю.В., Шайдуллина Н.К. Электронная информационно-образовательная среда вуза: требования и возможности реализации // Ученые записки ИСГЗ. 2017. № 1 (15). С. 541-546.

191. Ушаков А.А. Самоменеджмент и тьюторское сопровождение процесса личностно-профессионального саморазвития педагога // Современные наукоемкие технологии. 2016. №2-3. С. 580-584.
192. Фатуллаева А.Т. Формирование самооценки как основа личностного становления в младшем школьном возрасте: дисс. ... канд. пед. наук. - Махачкала, 2009. – С.173.
193. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2015. – 48 с.
194. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Бюллетень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации. 2010. № 4.
195. Фельдштейн Д.И. Вопросы психологии. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития. / Д.И. Фельдштейн. – 1998 // Вопросы психологии : Научный журнал . 1998 . №1. С. 3–19.
196. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. Пер. с англ. и нем / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
197. Фрейджер Р., Фэйдимен Д. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен – М.: Прайм-Еврознак, 2004. – 673 с.
198. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм – М.: АСТ, 2011. – 288 с.
199. Фромм Э.З. Бегство от свободы. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.
200. Хажина В.Г. Учебное занятие: проектирование гипотезы через проблему исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.cdt-nadym.edusite.ru/prilojeniebuchebnoezanyatiexajinavgdokumentmicrosoftofficeword (дата обращения: 20.01.2019).
201. Храмкова Е.Ю. Обучение младших школьников работе с учебно-научным текстом на уроках русского языка: дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2012. – С. 211.
202. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2011. - 544 с.
203. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Пер. с англ. – СПб.: Питер-Пресс, 1997.
204. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1992.
205. Чернова М.И. Значение тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной практики [Текст] / М. И. Чернова // Молодой ученый. – 2015. – №4. – С. 677-679.
206. Черноскутова Н. А. Формирование и развитие индивидуальной творческой активности студентов магистратуры (статья) // Наука сегодня: вызовы и решения [Текст]: материалы международной научно-практической конференции, г. Вологда, 31 января 2018 г.: в 2 частях. Часть 2. Вологда: ООО «Маркер», 2018. – С. 114 – 117.

207. Чернякова И.Л. Индивидуализация обучения как инновационная идея современной педагогики: историко-культурный контекст // Инновации в образовании: Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2009. – № 4. – С. 18–23.
208. Чупрова Д.В. Внутренние гарантии качества в вузе в контексте управления образовательным процессом по результатам (на примере медицинского вуза): автореф. дис. ... канд. пед. – Чита: ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», 2012. – 23 с.
209. Шаповалова Т.Р. Смешанное обучение в вузе: от теории к практике // European Social Science Journal. 2012. № 9-1 (25). С. 99-107.
210. Шаров А. С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия / А. С. Шаров. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.
211. Шевченко В.Г. Облачные технологии как средство формирования ИКТ-компетентности будущих учителей информатики [Электронный ресурс]. Режим доступа: – URL: <https://info.infojournal.ru/jour/article/view/105/106> (дата обращения 05.10.2020).
212. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика проектирования: автореф. дис. доктора пед. наук. Екатеринбург, 2011. – 51 с.
213. Шепилова Н.А. Аксиологический подход в подготовке студентов магистратуры педагогического образования в вузе // Концепт : науч.-методич. электрон. журнал. – 2016. – Т 15. – С. 556-560.
214. Широкова Г.В., Цуканова Т.В., Богатырева К.А. Факторы формирования предпринимательских намерений российских студентов // Вестник С.-Петерб. ун-та. Сер. Менеджмент. –2015. – Вып. 3. – С. 21-46.
215. Шмакова Е.Г. Уровни усвоения процедурной информации // Вестник Московского университета МВД России. – 2010. – №1. – С. 33-35.
216. Штец А.А. Значение концепции диалога М. М. Бахтина для обучения в современной начальной школе / А.А. Штец, Г.И. Шемигон // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №2. – С. 299-313.
217. Шумпетер Й. А. Теория экономического развития. М.: Прогресс, 1982. – 267 с.
218. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г. П. Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности / отв. ред. М. М. Муканов. – Алма-Ата, 1974. – С. 22-28.
219. Щедровицкий Г.П. Будущее есть работа мышления и действия // Вопросы методологии. 1994. № 1.
220. Щедровицкий Г.П. Педагогика и Логика / совместно с В.М. Розин, Н.Г. Алексеев, Н. Непомнящая. – М. : КАСТАЛЬ, 1993. – 208 с.
221. Щедровицкий П.Г. Педагогика свободы // Кентавр. – 1993. – N 1. – С. 18-24 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.shkp.ru/lib/publications/16/> (дата обращения: 02.12.2018)
222. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1989.

223. Эльконин Б.Д. Психология развития: 4-е изд., М.: Издательский центр «Академия», 2008.
224. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /Д.Б. Эльконин. – М., 1989. – 560 с.
225. Юрловская И.А. Индивидуализация образовательного процесса в современном педагогическом вузе: монография / Юрловская И.А. – Владикавказ: Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 2015. – 365 с.
226. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
227. Яковлев Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: Монография. – М: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.
228. Ali Al-Busaidi K. An Empirical Investigation Linking Learners' Adoption of Blended Learning to their Intention of Full E-learning// Behaviour & Information Technology, 2013. №11(32). P. 1168-1176.
229. Bennett N., & Lemoine G.J. What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world // Business Horizons, 2014, 57(3), 311-317.
230. Benson R. & G. Samarawickrema. Addressing the Context of E-learning: Using Transactional Distance Theory to Inform Design// Distance Education, 2009 №1(30). P. 5-21.
231. [economy/prakticheskie-aspekty-formirovaniya/](#) (дата обращения: 02.03.2019)
232. Ee-Lon Lim E.& Khe Foon Hew. Students' Perceptions of the Usefulness of an E-book with Annotative and Sharing Capabilities as a Tool for Learning: a Case Study// Innovations in Education and Teaching International. 2014, № 1(51). P. 34-45.
233. Ellis R., Ginns P.& P. Leanne. E-learning in Higher education: Some Key Aspects and their Relationship to Approaches to Study// Higher Education Research & Development, 2009. №3(28). P. 303-318.
234. Eyre Heidi L. Keller's Personalized System of Instruction: Was it a Fleeting Fancy or is there a Revival on the Horizon? // The Behavior Analyst Today. – Volume 8. – Issue 3. – 2007.
235. Keller, F. S. "Good-bye teacher..." // Journal of Applied Behavior Analysis. – 1968. – № 1. – С. 79-89.
236. Keller, F. S. Pedagogue's progress. Lawrence. – KA: TRI Publications, 1982.
237. Martínez-Caro E., J.-G. Cegarra-Navarro J.G & G. Cepeda-Carrión. An Application of the Performance-Evaluation Model for E-learning Quality in Higher education // Total Quality Management & Business Excellence. 2015. № 5-6 (26). P. 632-647.
238. Mohr A., Holtbrügge D.& N. Berg. Learning Style Preferences and the Perceived Usefulness of E-learning// Teaching in Higher Education, 2012. № 3(17). P. 309-322.
239. Sherman, J. G. Logistics. In F. S. Keller & J. G. Sherman (Eds.), The Keller handbook (pp. 24-49). – Philippines: W. A. Benjamin, 1974.

Сведения об авторах

<i>Астахова Ольга Валерьевна</i>	магистр педагогики, учитель начальных классов МБОУ СОШ 63 с углубленным изучением китайского языка, г. Владивосток
<i>Боровкова Тамара Ивановна</i>	кандидат педагогических наук, доцент, магистр педагогики, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток
<i>Белан Наталья Владимировна</i>	магистр педагогики, аспирантка Дальневосточного федерального университета по направлению 44.06.01 «Образование и педагогические науки», г. Владивосток
<i>Гончарова Анастасия Валентиновна</i>	магистр педагогики, преподаватель кафедры бухгалтерского учета и информационных технологий, негосударственное профессиональное образовательное учреждение «Владивостокский гуманитарно-коммерческий колледж Приморского крайпотребсоюза», г. Владивосток
<i>Горяченко Екатерина Андреевна</i>	кандидат философских наук, доцент, магистр педагогики, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток
<i>Гуремина Нонна Викторовна</i>	кандидат географических наук, доцент, магистр педагогики, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток
<i>Немцова Марина Витальевна</i>	кандидат экономических наук, магистр педагогики, Автономная некоммерческая профессиональная образовательная организация «Дальневосточный центр непрерывного образования», Международная лингвистическая школа, г. Владивосток
<i>Приходько Наталья Юрьевна</i>	кандидат философских наук, доцент, магистр педагогики, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток
<i>Степкова Оксана Васильевна</i>	кандидат педагогических наук, магистр педагогики, доцент департамента психологии и образования школы искусств и гуманитарных наук ДВФУ, руководитель ЦПМПК Приморского края
<i>Тихонова (Просветова) Любовь Александровна</i>	магистр педагогики, учитель начальных классов ШИОД ВГУЭС, г. Владивосток
<i>Третьяк Г.Е.</i>	магистр педагогики, г. Владивосток



ISBN 978-5-6045402-4-4



Усл. печ. л. 13,0.

Объем издания 11,8 МВ

Оформление электронного издания:

НОО Профессиональная наука, mail@scipro.ru

Дата размещения: 25.11.2020 г.

URL: <http://scipro.ru/conf/tutoring.pdf>