ОСТРОВЕРХ ОКСАНА СЕМЕНОВНА



Кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории научно-образовательных технологий подготовки кадров высшей квалификации ФИЦ КНЦ СО РАН. Красноярск, Россия.

E-mail: oksana.ostroverkh@letovo.ru

ТИХОМИРОВА АННА ВЛАДИМИРОВНА



Руководитель отдела психологической поддержки ОАНО «Школа «Летово». Москва, Россия.

E-mail: anna.tihomirova@letovo.ru

УДК 373.1

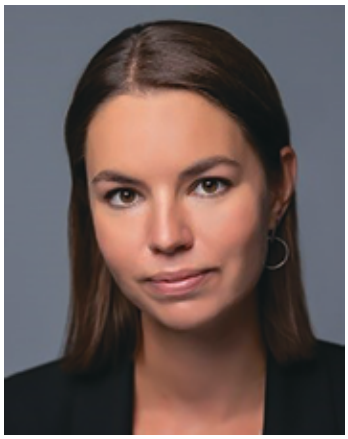
ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА И НАСТАВНИКА ПО ПОДДЕРЖКЕ СТАНОВЛЕНИЯ СПОСОБНОСТИ УПРАВЛЯТЬ СВОИМ ОБРАЗОВАНИЕМ У ПОДРОСТКОВ

Сегодня недостаточно быть тем, «кого учат», — необходимо научиться управлять собственным образованием. Эта способность понимается не как набор навыков самоорганизации и не как черта личности, а как становление субъектности — способности порождать и удерживать форму собственного действия, — в русле культурно-исторической психологии и теории деятельности, развитой в теории учебной деятельности и исследованиях учебной самостоятельности. Субъектность не передаётся от взрослого ребёнку: она зарождается в совместном, распределённом действии и лишь затем становится собственным действием ученика. Полнота действия — от замысла до принятия решения и ответственности за него — есть форма, в которой субъектность становится; как реализация уже удержанного способа управление выступает там, где этот способ воспроизводится учеником в новом материале.

На материале образовательной модели школы «Летово» эта линия развёрнута в трёх ветвях: управление учением, управление вовлечённостью в образовательную среду и управление своим состоянием. В каждой ветви различаются два типа образовательных ситуаций, соответствующих двум тактам одного и того же способа действия. В первом типе способ ещё строится: задача, ориентировка и решение распределены между учеником и взрослым, и участие взрослого уместно, пока без него не строится ориентировка. Во втором типе уже удержанный способ воспроизводится учеником в новом материале, и взрослый подменяет действие, если продолжает решать за подростка. Описаны конкретные образовательные ситуации обоих типов для каждой ветви, компетенции педагогов и наставников, принципы диагностики и оценки образовательных результатов, а также исследовательская программа изучения модели. Модель даёт школе инструмент для целенаправленного проектирования образовательных ситуаций, подготовки педагогов и наставников и управления образовательной средой в целом.

Ключевые слова: управление своим образованием, становление субъектности, учебная деятельность, индивидуальное учебное действие, образовательная ситуация, наставничество, психологическое сопровождение, подростковый возраст.

ЮДИНА АНАСТАСИЯ ВИКТОРОВНА



Методист отдела психологической поддержки ОАНО «Школа «Летово». Москва, Россия.

E-mail: anastasia.yudina@letovo.ru

Oksana S. Ostroverkh
Krasnoyarsk Science Centre, Krasnoyarsk, Russia
E-mail: oksana.ostroverkh@letovo.ru

Anna V. Tikhomirova
Letovo School, Moscow, Russia
E-mail: anna.tihomirova@letovo.ru

Anastasia V. Udina
Letovo School, Moscow, Russia
E-mail: anastasia.yudina@letovo.ru

APPLIED ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL AND TUTORIAL SUPPORT IN DEVELOPING ADOLESCENTS' ABILITY TO MANAGE THEIR OWN EDUCATION

Today, it is no longer enough to be the one who is taught — one has yet to learn to manage one's own education. This ability is understood neither as a set of self-organization skills nor as a personality trait, but as the becoming of subjectivity — understood, in the cultural-historical tradition, as the capacity to originate and hold the form of one's own action, and not merely as individual agency — within the framework of cultural-historical psychology and activity theory, as developed in the theory of learning activity and in research on learner autonomy. Subjectivity is not transmitted from the adult to the child: it emerges in joint, distributed action and only then becomes the student's own action. The completeness of an action — from its design to the decision and the responsibility for it — is the form in which subjectivity becomes; as the realization of an already held mode of action, management appears only where that mode is reproduced by the student in new material.

On the material of the Leto vo School educational model, this line is unfolded in three branches: managing learning, managing engagement in the educational environment, and managing one's own state. On each branch, two types of educational situations are distinguished, corresponding to two moments of a single mode of action. In the first type, the mode is still being built: the task, orientation, and decision are distributed between the student and the adult, and the adult's participation is warranted while orientation cannot be built without them. In the second type, the already held mode is reproduced by the student in new material, and the adult substitutes for the action if they continue to decide for the adolescent. The paper describes specific educational situations of both types for each branch, the competencies required of teachers and tutors, the principles of diagnosing and assessing educational outcomes, and a research program for studying the model. The model offers schools a tool for purposefully designing educational situations, preparing teachers and tutors, and managing the educational environment as a whole.

Keywords: managing one's own education, the becoming of subjectivity, learning activity, individual learning action, educational situation, tutoring, psychological support, adolescence.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-88-99

© О. С. Островерх 2026
© А. В. Тихомирова 2026
© А. В. Юдина 2026

Введение

Постановка проблемы: образование в условиях «текучей современности»

Сегодня классическая образовательная модель, где ученик выступает пассивным объектом воздействия — «учитель сказал, ученик сделал», перестала отвечать требованиям времени. Образовательные институции, карьерные лестницы и даже сами знания утратили былую устойчивость. Фундаментальной целью современного образования становится не передача информации, а обеспечение развития и самореализации личности в условиях неопределённости. Сегодня недостаточно быть тем, «кого учат». Необходимо быть тем, «кто умеет учиться сам». Невозможно предусмотреть, когда и какие знания понадобятся. Но можно научиться добывать нужное знание тогда и так, как это будет нужно, в зависимости от задач, обстоятельств, возможностей и условий. Что значит «учиться самому»? Это не просто про самодисциплину. Это про сложную, многослойную и пока недостаточно исследованную способность — управлять собственным образованием.

Образовательная модель Школы «Летово» предполагает, что именно эта способность является ключевым, центральным конструктом, вокруг которого выстраивается весь образовательный процесс. В настоящей статье с психолого-педагогических позиций рассматривается, что это за конструкт, как можно его исследовать, описывать и, что очень важно для педагогической практики, операционализировать. Особый акцент сделан на прикладных возможностях модели: как она может использоваться для проектирования конкретных практик сопровождения, подготовки педагогов и наставников, диагностики и оценки образовательных результатов.

Теоретические основания: субъектность как ядро развития

Способность управлять своим образованием мы рассматриваем не как набор навыков самоорганизации и не как черту личности. В культурно-исторической психологии и теории деятельности она есть производная от способности быть субъектом собственной деятельности: порождать и удерживать её форму, а не исполнять уже заданную.

Опираясь на культурно-историческую психологию Л. С. Выготского и теорию деятельности А. Н. Леонтьева, мы рассматриваем способность управлять своим образованием не как набор навыков самоорганизации и не как черту личности, а как производную от способности быть субъектом собственной деятельности: порождать и удерживать форму деятельности, а не исполнять уже заданную.

Положение о субъекте деятельности разработано в ранних работах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Деятельность не отделена от субъекта: её содержание и строение принадлежат ему, а отделение деятельности от субъекта возможно лишь в абстракции. Активность человека здесь не «включённость» и не навык, а то, что он сам является источником действия [Рубинштейн 1946; Леонтьев 1975].

В психологии развития идея ребёнка как субъекта учебной деятельности формулируется в теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдо-

ва на рубеже 1950–1960-х годов. Учебная деятельность определяется как деятельность, цель и результат которой состоят в изменении самого действующего субъекта, а не предметов, с которыми он действует [Эльконин, Давыдов 1962]. В 1990-е годы эта идея получает возрастную формулировку «младший школьник как субъект учебной деятельности» [Давыдов, Слободчиков, Цукерман 1992] и далее переходит в представление о ребёнке как субъекте саморазвития через идею учебной самостоятельности [Цукерман, 1996]. Единица этой субъектности на младшей ступени — индивидуальное учебное действие как действие инициативное, самостоятельное и ответственное [Островерх, Свиридова, Эльконин 1998]. Инициатива младшего школьника — это не активность вообще, а переоформление задачи взрослого в свою. Самостоятельность понимается авторами как построение собственной ориентировки, а не независимость от взрослого и исполнение без него. Именно в младшем школьном возрасте возникает ответственность ребенка как принятие решения о готовности перейти от подготовки к реализации. Это ещё не авторское действие подростка, т.к. замысел не порождается, а задача приходит от взрослого и становится своей.

Субъектная позиция ребёнка является важнейшим условием включения механизма, при котором один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии. Сама формула «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» принадлежит логике Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития. В работах В. К. Зарецкого и коллег субъектная позиция рассматривается как условие включения этого отношения [Зарецкий 2014; Зарецкий, Николаевская 2019]. Исследование субъектной позиции учащихся разных возрастных групп показало, что активность и осознанность являются необходимыми и достаточными условиями, чтобы квалифицировать позицию ученика как субъектную. Быть субъектом учебной деятельности означает быть субъектом её осуществления и рефлексии (Ю. В. Зарецкий 2014).

В центр проблематики развития субъектность выходит у Б. Д. Эльконина: «Образование может быть рассмотрено и рассматривается как прогресс субъектности. На каждом его новом этапе преодолеваются необходимые (сущностные) ограничения субъектности, характерные для предыдущего» [Эльконин 2010: 119–121]. Субъектность здесь — не качество личности и не то, что тренируется. Это способ жизни, в котором человек строит формы собственного поведения. Инициатива, самостоятельность и ответственность — характеристики этого способа, а не отдельные умения. Их нельзя передать и нельзя отработать как навык: они появляются там, где прежняя форма действия упирается в своё ограничение и строится новая.

Наиболее системно становление субъектности в образовании представлено у В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева [Слободчиков, Исаев 2013]. Образование понимается не как трансляция знаний, а как пространство взращивания собственно человеческого в человеке. Авторы вводят ключевое понятие — со-бытие как совместное бытие ребёнка и взрослого, в котором зарождаются высшие способности. Субъектность не передаётся от более компетентного к менее компетентному. Она зарождается в совместном действии и лишь затем может стать внутренним достоянием личности. Авторы строят возрастно-нормативные образовательные программы для каждой ступени обучения,

а самостоятельную работу ученика рассматривается не как изолированное упражнение, а как условие становления субъектности, требующее рефлексии и авторства.

Именно этот системный подход, связывающий философскую антропологию, психологию развития и педагогическую практику, задаёт концептуальную рамку для нашего понимания управления образованием.

Управление своим образованием и есть та деятельность, в которой субъектность становится, а не «проявляется» как уже имеющееся свойство личности. Задача школы — не обучить навыку управления, а задать социальную ситуацию сотрудничества ученика и взрослого, в которой эта деятельность может быть выстроена.

Почему именно управление? Различение субъектности и деятельности

Субъектность — способ построения собственного действия. Управление — сама деятельность, в которой этот способ становится. Когда человек управляет своим образованием, он не присваивает «функции институтов». Он присваивает общественный способ действия, который раньше был распределён между ним и взрослым: постановку задачи, построение ориентировки, удержание замысла, принятие решения и ответственность за последствия своих решений. Присвоение в теории деятельности есть превращение совместно осуществляемого действия в действие самого субъекта [Леонтьев 1975].

С точки зрения Л. С. Выготского, становление высшей формы поведения происходит в сотрудничестве, в зоне ближайшего развития: «Всякая высшая психическая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцене дважды, сперва между людьми как интерпсихическая категория, затем внутри ребёнка как интрапсихическая [Выготский 1983]. Между людьми сначала существует не навык, а совместное действие: задача, ориентировка и решение ещё распределены. Внутри они становятся собственным действием не потому, что навык «перешёл», а потому, что способ, прежде делившийся между участниками, перестроен самим субъектом и становится его собственным действием.

Сотрудничество — не механизм передачи субъектности от компетентного к некомпетентному. Это форма, в которой действие ещё не собрано в одном человеке: задача, ориентировка, принятие решений распределены между учеником и взрослым. Управление не сводится ни к прекращению сотрудничества, ни к реализации заранее сложившейся субъектности. Полнота действия от замысла до принятия решения и ответственности за него есть та форма, в которой субъектность становится. Как реализация уже удержанного способа она выступает лишь там, где этот способ воспроизводится учеником в новом материале. В обоих случаях способ действия сохраняет происхождение в совместно распределённой деятельности. Взрослый уместен, пока без его участия подросток не строит ориентировку и не начинает пробу. Когда подросток уже удерживает способ, а взрослый продолжает решать за него, совместность подменяет то действие, которое должно было стать собственным.

Так в ситуациях сотрудничества педагога, наставника и ученика может быть построена деятельность управления своим образованием. Её становление и есть прогресс субъектности: снятие ограничения прежней формы, а не

прирост навыка. Обратный ход тоже верен только в этом смысле. Продвижение в управлении возможно, если школа создает образовательные ситуации, в которых следующее ограничение может стать предметом совместного, а затем собственного действия.

Модель: три ветви управления образованием

Школе, как образовательному пространству, прежде всего интересно, какие именно образовательные ситуации мы задаём и как выстраиваем в них взаимодействие, чтобы сотрудничество вело к постепенному выстраиванию деятельности по управлению своим образованием и к становлению субъектности. Для этого мы моделируем образовательный процесс и его сопровождение, выделяя три плоскости, в которых разворачиваются социальные ситуации развития нужного типа:

- ситуации, задающие деятельность по управлению непосредственно образованием или учением;
- ситуации, задающие деятельность по управлению вовлечённостью в образовательную среду, в образовательные отношения;
- ситуации, задающие деятельность по управлению своим состоянием, своим благополучием.

В каждой из этих ветвей образовательные ситуации различаются относительно двух тактов одного и того же способа действия. В первом типе образовательных ситуаций способ ещё строится: задача, ориентировка и решение распределены между учеником и взрослым, и полнота действия от замысла до принятия решения есть процесс, в котором происходит становление субъектности. Во втором типе образовательных ситуаций уже удержанный в первом типе ситуаций, в совместном действии способ воспроизводится самостоятельно учеником в новом материале. Зрелая способность управлять проявляется в самостоятельном воспроизведении способа во втором типе ситуаций. Смысл сопровождения — выстраивание двух типов образовательных ситуаций относительно двухтактности становления способа действия.

Ветвь 1. Управление учением: от «трансляции» к «проектированию»

В первом типе образовательных ситуаций ученик находится в режиме потребления образовательного содержания. Педагог или школа ставит задачи, ученик выполняет их, не включая ещё способность быть автором своего образовательного процесса: активным, осознающим, ответственным. Замысел не его, ориентировка распределена, последствие относится к внешней оценке. Социальная ситуация становится ситуацией развития в том случае, когда взрослый не достраивает ориентировку за ученика, а удерживает различие между принятием чужой задачи и её переоформлением в свою. Движение от трансляции начинается не с выбора курса, а с этого переоформления.

Во втором типе образовательных ситуаций ученик переходит к управлению своим учением. Он сам направляет процесс: не просто выбирает курсы, а проектирует собственную траекторию и выстраивает мосты — образовательные ресурсы, курсы, наставников, книги, сообщества, — чтобы перейти к следующему шагу. Ситуация развития сдвигается от жёсткой школы к гибкой

автономии ровно в той мере, в какой автономия есть удержание учеником собственной ориентировки.

Ветвь 2. Управление вовлечённостью в среду: от «адаптации» к «экологии»

В первом типе образовательных ситуаций внутри этой ветви человек оказывается заложником окружения. Он впитывает шум, атмосферу, какой бы она ни была, и спонтанные связи. Среда формирует его стихийно, и сам он не отличает собственное действие от группы и случайного отношения. Ориентировка в том, с кем и обо что может быть испытан замысел, ещё распределена. Для того, чтобы ситуация стала образовательной наставник должен не менять среду за подростка, а удерживать для него различие между отношением, в котором подросток опробует свой замысел, и отношением, когда замысел заменен чужим.

Во втором типе образовательных ситуаций человек проектирует изменения среды и начинает сознательно формировать своё окружение. Он не просто ищет полезных людей, а строит вокруг себя референтную группу, которая задаёт высокую планку мышления, и превращает информационный хаос в упорядоченный ландшафт для роста. Экологичный нетворкинг в этой логике — не отдельное искусство связи, а воспроизведение способа в новом круге: подросток сам решает, какие отношения позволяют ему разворачивать свой замысел и пробу, он обращается к другому как к участнику действия, а не как к руководителю следующего шага, и принимает последствия своего выбора. Взрослый уместен, пока без него подросток не видит это различие, и подменяет действие, если продолжает «собирать» окружение за подростка.

Ветвь 3. Управление своим состоянием: от «реактивности» к «ресурсности»

В первом типе такой образовательной ситуации человек — заложник своего состояния, психологического и физиологического. Он не различает сигнал и приказ: усталость, стыд, подъём, пустота уже решают за него, тело и эмоция не становятся знаком, действие обрывается или продавливается без решения. Ориентировка отдана состоянию. Для подростка это не фон учения: тело, аффект и взгляд сверстников входят в само действие. Психолог удерживает здесь возможность рассмотреть сигнал, не подчинившись ему и не отменив его. Наставник не лечит, но и не закрывает состояние ни оценкой усилия, ни освобождением от задачи.

Во втором типе образовательной ситуации человек демонстрирует умение управлять собой. Он не только понимает, что чувствует, но и выстраивает действие в соответствии с этим пониманием: заботится о состоянии, не путая заботу с уходом от требуемого шага. Благополучие здесь — не только хорошее самочувствие, но и контакт с самим собой, со своими смыслами, ценностями, ресурсами и интересами, и умение соотнести с ними следующий шаг. Устойчивость в неопределённости и готовность выйти из привычного ради замысла — не черты ресурсности, а воспроизведение способа в новой ситуации: сигнал замечается подростком, и он принимает решение действовать или взять паузу и восстановиться, удерживая последствие своего решения. Во втором типе образовательных ситуаций взрослый становится неуместным, если продолжает

решать за подростка, хотя тот уже способен действовать с заботой о себе, осознает свои ресурсы и принимает решение сам.

Так три ветви становятся тремя плоскостями сопровождения. Смысл процесса сопровождения — выстраивание социальных ситуаций развития двух типов, или «образовательных ситуаций» от трансляции к конструированию, от адаптации к экологии, от реактивности к ресурсности для обеспечения движения двухтактности освоения субъектности: от совместного построение способа и его воспроизведение учеником в новом материале, в новой ситуации.

Прикладное значение модели: что школа может делать уже сейчас

Предложенная модель имеет не только теоретическое, но и прикладное значение. Три ветви задают плоскости образовательных ситуаций двух типов. В первом типе образовательных ситуаций взрослый участвует в построении способа: не достраивает ориентировку за ученика и не снимает конфликт. Во втором типе образовательных ситуаций отступает, когда способ уже воспроизводится учеником в новом материале или в новой ситуации.

Рассмотрим основные направления её практического использования.

Проектирование образовательных ситуаций

Модель позволяет школе целенаправленно проектировать образовательные ситуации, а не полагаться на стихийность. Для каждой из трёх ветвей могут быть заданы ситуации обоих типов.

Для ветви «управление учением» первый тип образовательных ситуаций — это ситуации выбора и переоформления чужой задачи в свою, совместной постановки учебных целей, планирования ресурсов, принятия решения и рефлексии результатов. Во втором типе — ситуации проектирования шага собственной траектории, выбора средства и удержания последствия уже без достройки со стороны взрослого: постановка учебной цели, планирование ресурса, самооценка и рефлексия результата здесь уместны как воспроизведение способа, а не как тренинг самоорганизации.

Для ветви «управление вовлечённостью» первый тип образовательных ситуаций — это ситуации, где подросток ещё не отличает собственное действие от влияния группы, а наставник удерживает различие между отношением, в котором замысел пробуется, и отношением, которое его подменяет. Второй тип образовательных ситуаций — это ситуации сознательного выбора сообщества, участия в проектной и исследовательской команде, обращения к другому как к участнику действия, а не как к руководителю следующего шага. Референтная группа и нетворкинг остаются материалом ветви, а не отдельным искусством построения связей.

Для ветви «управление состоянием» в первом типе образовательных ситуаций подросток учится различать собственные состояния и их влияние на действия, учится распознавать сигналы усталости и выгорания, обращаться за поддержкой, и психолог помогает рассмотреть сигнал, не подчинившись ему и не отменив его. Второй тип образовательных ситуаций — это ситуации, где подросток сам замечает сигнал, принимает решение о входе в действие и не путает заботу о себе с уходом от требуемого шага. Восстановление ресурса, об-

ращение за поддержкой и практика осознанности уместны как знак состояния, а не как программа благополучия рядом с учёбой.

Такие образовательные ситуации двух типов могут быть встроены в учебный план, в систему наставничества, во внеурочную деятельность, в работу психологической службы.

Подготовка педагогов и наставников

Мы полагаем, что модель может задавать ориентиры для подготовки педагогов и наставников. Взрослому недостаточно транслировать знание и недостаточно «постепенно передавать ответственность». Ему нужно различать, на какой ветви и в образовательной ситуации какого типа он находится. Это требует специальных компетенций:

- умение видеть, строится ли способ или уже воспроизводится;
- умение строить совместное действие, в котором задача, ориентировка и решение ещё распределены, и вступать в диалог с подростком, не закрывая для него возможности построения авторского действия;
- способность поддерживать рефлексию: оценку границы знания и способа, рефлексию замысла, рефлексию смысла, — не требуя от подростка смысловой рефлексии там, где ещё строится переоформление задачи;
- готовность отступить, когда ученик уже удерживает ориентировку и последствие выбора, и не отступать раньше, оставляя его в исполнительском действии одного.

Эти компетенции могут стать основой программ повышения квалификации, супервизии и методической работы внутри школы.

Диагностика и оценка образовательных результатов

На наш взгляд, модель позволяет выстроить наблюдение, которое отслеживает не только предметные результаты, но и динамику становления субъектности. Возможные направления такого наблюдения:

- на какой ветви сейчас находится действие, и кто удерживает следующий шаг — ученик или взрослый;
- в каком типе образовательной ситуации находится ученик;
- переходит ли ученик из реактивного состояния в ресурсное, в отношениях — из стихийной принадлежности в выбор пробы, в учении — из исполнения чужой задачи в постановку задачи и выстраивание собственной ориентировки;
- как педагоги и наставники различают образовательные ситуации и не закрывают ли они действие подростка собственной ориентировкой.

Такая диагностика может использоваться как для индивидуального сопровождения, так и для оценки эффективности образовательной модели.

Исследовательская программа

Модель необходимо дорабатывать и исследовать вопрос о том, насколько различение образовательных ситуаций двух типов помогает в выстраивания практик сопровождения. В текущем учебном году стартовало исследование, в ходе которого планируется:

- выявить образовательные ситуации, в которых ученик строит способ управления своим образованием и воспроизводит его в новом материале;
- изучить, как наставники, педагоги и психологи различают ветвь и образовательные ситуации двух типов, где они удерживают ориентировку вместе с учеником и где подменяют его действие;
- изучить представления, типы деятельности и готовности наставников и педагогов поддерживать субъектность ученика как становление его способности управлять своим образованием;
- разработать методические рекомендации для педагогов и наставников: какая образовательная ситуация уместна, пока способ строится, и какая — когда он уже удержан.

Управление школой и образовательная политика

На уровне управления школой модель может использоваться не для распределения ресурсов между тремя независимыми программами, а для удержания одной линии на трёх плоскостях:

- согласования целей образовательной программы с тем, что ключевой результат — не навык самоорганизации, а становление способа управлять своим образованием;
- проектирования среды, в которой на ветвях учения, вовлечённости и состояния возможны образовательные ситуации двух типов, а не только декларация автономии;
- оценки качества образования по тому, строятся ли такие ситуации и не подменяет ли школа действие ученика собственной ориентировкой;
- формирования культуры сотрудничества и авторства в школьном сообществе, в которой «отступление» взрослого есть признак удержанного способа ребенком, а не снятие сопровождения.

Выводы

Становление способности управлять своим образованием — не только путь от позиции «меня учат» к позиции «я уже умею», но и путь от совместного со взрослым действия к действию, в котором ученик сам удерживает задачу, ориентировку и последствия своего выбора. Полнота действия от замысла до ответственной релизации есть форма, в которой субъектность становится. Как реализация уже удержанного способа управление выступает там, где этот способ воспроизводится в новой ситуации.

Предложенная модель сопровождения становления способности управлять своим образованием позволяет выстроить процесс сопровождения образовательного процесса в школе нового типа — сопровождения, опирающегося на три ключевых процесса: управление учением, управление вовлечённостью и управление своим состоянием — и два типа образовательных ситуаций внутри каждой. Движение от трансляции к конструированию, от адаптации к экологии, от реактивности к ресурсности есть совместное построение способа и его воспроизведение учеником, а не сумма векторов и не равновесие когнитивного развития, социального конструирования и психического здоровья.

Мы полагаем, что прикладное значение модели в том, что она может дать школе инструмент для целенаправленного проектирования образовательных ситуаций двух типов, подготовки педагогов и наставников к различению ветви и своего действия в ситуации, для наблюдения, кто удерживает следующий шаг, диагностики и оценки результатов, а также для управления образовательной средой в целом. Модель требует дальнейшей разработки и исследований, оценки ее применимости для выстраивания конкретных практик сопровождения образовательного процесса. С этой целью в текущем учебном году организовано исследование, в ходе которого планируется выявить эффективные практики, поддерживающие деятельность учеников по управлению образованием, изучить представления, типы деятельности и готовности наставников и педагогов поддерживать субъектность ученика и становление его способности управлять образованием.

Благодарности

Авторы статьи выражают искреннюю признательность коллективу школы, ее выпускникам и ученикам за помощь и содействию на всех этапах работы и за активное участие.

Литература

Выготский 1960 — *Выготский Л. С*. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Выготский 1983 — *Выготский Л. С*. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.

Давыдов и др. 1992 — *Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А*. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3-4. С. 14–19.

Зарецкий 2014 — *Зарецкий Ю. В*. Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах: Дис. ... канд. психол. наук. М.: МГППУ, 2014.

Зарецкий, Никольская 2019 — *Зарецкий В. К., Николаевская И. А*. Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 95–113.

Исаев, Слободчиков 2013 — *Исаев Е. И., Слободчиков В. И*. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.

Леонтьев 1975 — *Леонтьев А. Н*. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

Островерх и др. 1998 — *Островерх О. С., Свиридова О. И., Эльконин Б. Д*. Пространство учебной деятельности младшего школьника: цели и результаты // Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов): материалы 5-й научно-практической конференции. Ч. 1. Красноярск. 1998. С. 15–27.

Рубинштейн 1946 — *Рубинштейн С. Л*. Основы общей психологии. Изд. 2-е. М.: Гос. уч.-пед. изд-во Мин. Прос. РСФСР, 1946.

Цукерман 1996 — *Цукерман Г. А*. От умения сотрудничать к умению учить себя // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 27–42.

Эльконин 2010 — *Эльконин Б. Д.* Главная задача развивающего обучения // Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. С. 119–121.

Эльконин, Давыдов 1962 — *Эльконин Д. Б., Давыдов В. В.* Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.

References

Davydov et al. 1992 — Davydov V. V., Slobodchikov V. I., Tsukerman G. A. The primary school student as a subject of learning activity // Issues in Psychology. 1992. No. 3–4. P. 14–19.

Elkonin 2010 — Elkonin B. D. The Main Task of Developmental Education // Mediation. Action. Development. Izhevsk: ERGO, 2010. P. 119–121.

Elkonin, Davydov 1962 — Elkonin D. B., Davydov V. V. Issues in the Psychology of Learning Activity among Primary School Children. Moscow: Publishing House of the APS, 1962.

Isaev, Slobodchikov 2013 — Isaev E. I., Slobodchikov V. I. Psychology of Human Education: The Emergence of Subjectivity in Educational Processes. Moscow: PSTGU Publishing House, 2013.

Leontiev 1975 — Leontiev A. N. Activity, Consciousness, and Personality. Moscow: Politizdat, 1975.

Ostroverkh et al. 1998 — Ostroverkh O. S., Sviridova O. I., Elkonin B. D. The space of primary school student learning activity: goals and results // In: Pedagogy of Development: The Problem of Educational Results (Effects): Proceedings of the 5th Scientific-Practical Conference. Part 1. Krasnoyarsk. 1998. P. 15–27.

Rubinstein 1946 — Rubinstein S. L. Fundamentals of General Psychology. 2nd ed. Moscow: State Ed. and Ped. Publ. House of the Min. of Ed. of the RSFSR, 1946.

Tsukerman 1996 — Tsukerman G. A. From the ability to cooperate to the ability to teach oneself // Psychological Science and Education. 1996. No. 2. P. 27–42.

Vygoysky 1960 — Vygotsky L. S. The Development of Higher Psychological Functions. Moscow: APN RSFSR Publishing House, 1960.

Vygotsky 1983 — Vygotsky L. S. Collected Works: in 6 vols. Vol. 3. Problems of the Development of the Psyche / ed. by A.M. Matyushkin. Moscow: Pedagogika, 1983.

Zaretsky, Nikolaevskaya 2019 — Zaretsky V. K., Nikolaevskaya I. A. A multi-vector model of the zone of proximal development as a method for analyzing the dynamics of child development in learning activity // Counseling Psychology and Psychotherapy. 2019. Vol. 27. No. 2. P. 95–113.

Zaretsky 2014 — Zaretsky Yu. V. The agentic stance of schoolchildren regarding learning activity across different age periods. Dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Moscow: MSUPE, 2014.