

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»

На правах рукописи

Кривунь Мария Павловна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ТЬЮТОРА
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
В МАГИСТРАТУРЕ**

научная специальность 5.8.7. Методология и технология
профессионального образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Байбородова Людмила Васильевна

Ярославль
2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ТЮТОРОВ.....	20
1.1. Генезис понятия тьюторства в российском образовании	20
1.2. Сущностные характеристики тьюторской деятельности и профессионального становления педагога-тьютора	45
1.3. Разработанность проблемы профессиональной подготовки тьюторов в условиях магистратуры	73
Выводы по главе 1	95
ГЛАВА 2. МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-ТЮТОРА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В МАГИСТРАТУРЕ И ЕЕ ОПЫТНАЯ ПРОВЕРКА.....	99
2.1. Модель становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре	99
2.2. Педагогические условия профессионального становления магистрантов в качестве тьюторов	127
2.3. Организация опытной работы и ее результаты	160
Выводы по главе 2	187
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	191
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	198
ПРИЛОЖЕНИЯ	242

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Социально-экономические условия и технологические возможности постиндустриального информационного общества диктуют необходимость формирования и развития у подрастающего поколения принципиально новых компетенций, востребованных для успешной жизни и карьеры в XXI веке, что обуславливает развитие инновационных способов образовательной деятельности. В Атласе новых профессий [Атлас новых ... , 2021] отмечается, что современное образование должно быть индивидуализированным, выстраиваться на основе индивидуальных образовательных траекторий, согласовывая содержание и процесс обучения с индивидуальными особенностями и потребностями субъекта. В настоящее время в соответствии с нормативно-правовыми документами (ФГОС ООО от 17.12.2010 № 1897, Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих от 26.08.2010 № 761н, профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» от 30.01.2023 № 53н) в системе российского образования основополагающей практикой индивидуализации выступает тьюторская деятельность, а реализующей ее профессией – тьютор.

На протяжении последних десятилетий тьюторство является образовательным трендом. Об этом свидетельствуют тематика значимых международных и всероссийских научных мероприятий, деятельность общественной профессиональной организации «Межрегиональная тьюторская ассоциация» [Межрегиональная тьюторская ... , 2023], нарастающий спрос на тьюторские услуги со стороны обучающихся и их родителей (в тьюторский центр ЯГПУ им К. Д. Ушинского [Тьюторский центр ... , 2022] ежемесячно поступают запросы на тьюторскую консультацию).

Однако по результатам исследования, проведенного в 2024 году научным коллективом ЯГПУ им К. Д. Ушинского [Подготовка и

профессиональное ... , 2024], у большинства педагогов наблюдается низкий уровень общей осведомленности в области тьюторства, недостаточное понимание ценностно-смысловых ориентиров, сущности и назначения тьюторского сопровождения обучающихся. При этом в опросах административные и педагогические работники указывают профессию «тьютор» в числе наиболее перспективных для подготовки и профессионального развития педагогических кадров. На наличие у педагогов интереса к индивидуализации образования и тьюторству, а также запроса на формирование и развитие тьюторской компетентности указывает востребованность программ повышения квалификации, профессионального образования и переподготовки в области тьюторства. По состоянию на конец 2023 года тьюторство в образовательных организациях входило в число ведущих тематик дополнительных профессиональных программ, размещенных в Федеральном реестре (Ежегодный доклад Правительства о реализации государственной политики в сфере образования в 2023 году [Ежегодный доклад ... , 2024]).

Степень разработанности проблемы исследования. Тьюторская деятельность как практика индивидуализации образования в российской науке в значительной степени осмыслена благодаря исследованиям А. И. Адамского [Адамский, 2011], А. Г. Асмолова [Асмолов, 2022], Т. М. Ковалевой [Профессия «тьютор», 2012], И. Д. Проскуровской [Проскуровская, 2009], Н. В. Рыбалкиной [Рыбалкина, 2016], П. Г. Щедровицкого [Щедровицкий, 2011], Б. Д. Эльконина [Эльконин, 2016].

Изучение и анализ диссертаций, размещенных в Российской государственной библиотеке, показывает, что в общем объеме диссертационных работ по педагогическим наукам тьюторская проблематика представлена недостаточно. Исследования в области тьюторства рассматривают такие вопросы, как тьюторская модель обучения в разных странах (Е. А. Андреева [Андреева, 2012], Е. В. Белицкая [Белицкая, 2012]), Л. М. Гедгафова [Гедгафова, 2014]), тьюторская деятельность на различных

ступенях образования (Н. И. Городецкая [Городецкая, 2010], С. В. Загребельная [Загребельная, 2006], Н. В. Пилипчевская [Пилипчевская, 2010], Е. А. Челнокова [Челнокова, 2010]); тьюторское сопровождение обучающихся как технология решения разнообразных задач в системе общего, дополнительного и дистанционного образования (О. И. Дмитриева [Дмитриева, 2013], С. В. Дудчик [Дудчик, 2008], Е. С. Комраков [Комраков, 2004], О. В. Лобачева [Лобачева, 2011], Ю. А. Лях [Лях, 2013], Н. А. Шалимова [Шалимова, 2012]). Отдельные диссертации посвящены проблемам подготовки педагогов к реализации функций тьютора (В. В. Гарднер [Гарднер, 2011], С. М. Ефименко [Ефименко, 2011], А. В. Николаева [Николаева, 2015], В. С. Пьянин [Пьянин, 2010], Т. Ю. Сурнина [Сурнина, 2008]).

Основные исследования, связанные с обучением тьюторской деятельности, ведутся в рамках системы дополнительного профессионального образования (В. В. Гарднер [Гарднер, 2011], А. П. Махов [Махов, 2012], Т. Ю. Сурнина [Сурнина, 2008]). Подготовка тьюторов в условиях высшего образования изучается в аспекте внедрения в основные образовательные программы бакалавриата и специалитета дополнительных дисциплин (модулей, спецкурсов) по тьюторству (С. М. Ефименко [Ефименко, 2011], А. В. Николаева [Николаева, 2015], В. С. Пьянин [Пьянин, 2010]). Целостная система профессионального образования в области тьюторства представлена в публикациях и монографиях как описание передового педагогического опыта отдельных тьюторских магистратур (Л. В. Байбородова [Байбородова, 2020б], Т. И. Боровкова [Боровкова, 2014], Т. М. Ковалева [Профессия «тьютор», 2012]). В общем массиве диссертационных работ по тьюторству обнаружено только одно исследование, посвященное проблеме формирования тьюторской позиции педагога (А. П. Махов) [Махов, 2012]. Диссертаций, рассматривающих становление тьютора как субъекта самостоятельной педагогической деятельности, не выявлено.

Таким образом, имеющиеся исследования позволяют определить особенности профессионального образования в области тьюторства, требования к организации профессиональной подготовки тьюторов, при этом остаются пробелы в выявлении условий и средств, обеспечивающих профессиональное становление педагога-тьютора, его готовность к осуществлению тьюторской деятельности в сфере образования.

Анализ состояния проблемы профессиональной подготовки педагогов-тьюторов в педагогической науке и практике позволяет выявить следующие **противоречия:**

- между запросом со стороны государства и общества на профессиональную тьюторскую деятельность и неготовностью системы образования к решению данной задачи в массовой образовательной практике;
- между объективной необходимостью обновления педагогической деятельности на основе идей индивидуализации и тьюторства и недостаточной проработанностью проблемы становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре;
- между потребностью современных педагогов в тьюторской компетентности и неразработанностью условий, обеспечивающих профессиональное становление педагога-тьютора.

Совокупность указанных противоречий обуславливает следующую **проблему исследования:** какие педагогические условия обеспечивают становление тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре?

Цель исследования: выявить и обосновать педагогические условия, способствующие становлению тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки тьюторов в магистратуре.

Предмет исследования: педагогические условия становления тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре.

Гипотеза исследования: в процессе профессиональной подготовки в магистратуре будет происходить становление тьютора, если

- обучение выстраивается как неразрывная взаимосвязь профессиональной подготовки в области тьюторства и индивидуальной образовательной деятельности студентов;
- создается индивидуализированная образовательная среда для проектирования магистрантами индивидуальных образовательных программ;
- образовательный процесс реализуется на основе технологии тьюторского сопровождения;
- организуется педагогическая практика по освоению тьюторской деятельности, в ходе которой каждый магистрант проживает опыт и тьюторанта, и тьютора;
- преподаватели личным примером формируют культурный образец педагога-тьютора.

Задачи исследования:

1. Выявить особенности профессиональной тьюторской деятельности и ее назначение в современном российском образовании.
2. Раскрыть сущность процесса профессионального становления педагога-тьютора.
3. Определить концептуальные и методические основы профессионального образования в области тьюторства.
4. Разработать модель становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре.
5. Определить и обосновать комплекс педагогических условий, способствующих становлению магистрантов как педагогов-тьюторов по индивидуальным траекториям личностно-профессионального развития.

Методологической основой исследования выступают

- постнеклассическая гуманитарная методология педагогических исследований (В. Л. Бенин, Е. В. Бондаревская, Ю. Ю. Бочарова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, С. Н. Северин, А. П. Тряпицына и др.);

– феноменологический подход в общественных науках и современном образовании (С. Л. Катанандов, А. А. Ковалев, Т. Н. Корнеев, Т. А. Росийчук, Е. А. Сергодеева и др.);

– философская антропология и идеи антропоориентации педагогического процесса (Б. Г. Ананьев, Б. М. Бим-Бад, Е. И. Исаев, Г. М. Коджаспирова, В. И. Слободчиков, К. Д. Ушинский, П. Г. Щедровицкий и др.);

– гуманистические идеи в педагогике (П. П. Блонский, О. С. Газман, С. И. Гессен и др.);

– рефлексивно-деятельностный подход в образовании (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, В. К. Зарецкий, А. В. Карпов, Г. П. Щедровицкий и др.).

Теоретической базой исследования являются

– теория деятельности и развития человека как субъекта собственной деятельности (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Б. Д. Эльконин и др.);

– концептуальные положения профессионального становления и развития (В. А. Адольф, С. Б. Елканов, Э. Ф. Зеер, Н. Ф. Ильина, И. Ф. Исаев, Н. В. Кислинская, Е. Э. Кригер, Т. В. Кудрявцев, К. М. Левитан, Н. Н. Никитина, Ю. П. Поваренков, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.);

– научные основы формирования профессиональной позиции (А. К. Маркова, О. К. Соколовская, Е. В. Титова, А. П. Чернявская и др.);

– теория профессиональной подготовки педагогов (С. И. Архангельский, Н. В. Кузьмина, А. М. Новиков, И. М. Осмоловская, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.);

– концептуальные идеи педагогического сопровождения и поддержки (Е. А. Александрова, Л. В. Байбородова, О. С. Газман, Э. Ф. Зеер, Ф. И. Кевля, Н. Н. Михайлова, М. И. Рожков, С. М. Юсфин и др.);

– современные подходы к профессиональному педагогическому образованию в новых социокультурных условиях (Ю. Ю. Бочарова,

Л. А. Косолапова, А. А. Орлов, С. А. Писарева, В. И. Слободчиков, А. П. Тряпицына, Н. В. Чекалева и др.);

– идеи индивидуализации образовательного процесса (Л. В. Байбородова, Т. В. Бурлакова, Е. И. Зарипова, Т. М. Ковалева, Л. А. Косолапова, И. А. Юрловская, Е. А. Ямбург и др.);

– концепция тьюторского сопровождения (Е. А. Александрова, Е. А. Андреева, Т. М. Ковалева, Е. Б. Колосова, Н. В. Рыбалкина и др.);

– теоретические положения профессиональной подготовки педагогов-тьюторов (Т. И. Боровкова, Е. А. Волошина, Т. М. Ковалева, Е. А. Суханова, А. А. Теров и др.);

– идеи технологизации образовательного процесса (Л. В. Байбородова, Г. К. Селевко, А. П. Чернявская, В. В. Юдин и др.);

– теория рефлексии и рефлексивной деятельности (Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, А. В. Карпов, В. Д. Шадриков и др.).

Для достижения поставленной цели, решения задач исследования и проверки выдвинутой гипотезы применялся комплекс взаимодополняющих **методов исследования:**

– *теоретические* – анализ, синтез, абстрагирование, классификация, систематизация, сравнение, обобщение, контент-анализ, моделирование;

– *эмпирические* – опытная работа, диагностические ситуации, опросные методы, самоанализ, взаимооценка и самооценка, экспертная оценка, включенное наблюдение, фокус-группа, глубинное интервью, реконструкция и рефлексия опыта, биографические описания.

База исследования. В качестве базы исследования на разных его этапах выступали следующие образовательные организации Ярославской области: Институт развития образования, Ярославский региональный инновационно-образовательный центр «Новая школа», Великосельская средняя школа, школа-интернат № 2 «Рыбинский кадетский корпус», детский сад № 115 г.о.г. Рыбинск. Педагогические работники данных образовательных организаций принимали участие в анкетировании и опросах

по проблемам исследования, апробации отдельных форм профессионального образования в области тьюторства. Опытная работа проходила на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». В исследовании принимали участие обучающиеся магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Тьюторство в общем и профессиональном образовании».

Исследование проводилось в период с 2014 по 2024 годы и включало несколько этапов.

На *первом этапе* (2014-2016 гг.) осуществлялся анализ научной литературы, определялся понятийный аппарат и теоретические основы исследования, происходило осмысление теоретико-методологических подходов к исследуемой проблеме; проводились изучение и анализ передового педагогического опыта первых тьюторских магистратур, образовательной практики индивидуализации и тьюторства; проектировалась основная образовательная программа по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Тьюторство в общем и профессиональном образовании», разрабатывалась и апробировалась модель становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в условиях магистратуры.

На *втором этапе* исследования (2016-2023 гг.) уточнялась и корректировалась модель становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в условиях магистратуры; создавалась целостная система взаимосвязанных педагогических практик по овладению умениями и навыками тьюторской деятельности как специально обустроенного места для разворачивания тьюторского сопровождения магистрантов и проживания ими опыта тьюторанта и тьютора; проводилась опытная работа по апробации скорректированной модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в условиях магистратуры, проверялись и уточнялись педагогические условия,

содействующие личностно-профессиональным изменениям и качественным преобразованиям студентов; ход и результаты исследования освещались в публикациях, представлялись на различных научных и образовательных мероприятиях.

На *третьем этапе* исследования (2023-2024 гг.) осуществлялись проверка и систематизация результатов опытной работы, выполнялась их количественная и качественная обработка, внедрение в образовательную практику; оформлялся текст кандидатской диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- определена сущность профессионального становления педагога-тьютора как динамичного и детерминируемого внутренней активностью личности процесса вхождения в новую профессию, характеризующегося личностно-профессиональными изменениями субъекта на основе антропологических и гуманистических ценностей, идей индивидуализации и тьюторства, ориентирующими его поведение и педагогическую деятельность на осознанный выбор тьюторского сопровождения как оптимального способа взаимодействия с обучающимися;

- предложены и обоснованы этапы профессионального становления педагога-тьютора как последовательного перехода от освоения специальных знаний и умений на основе конструирования понятий и смыслов педагогической антропологии, индивидуализации образования и тьюторства к освоению способов тьюторского сопровождения на основе моделирования и разворачивания проб тьюторского действия и последующей реализации системы самостоятельной тьюторской деятельности;

- разработана бинарная структурно-функциональная модель становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре на основе ведущей идеи индивидуализации образования, аксиологического, рефлексивно-деятельностного и средового подходов в единстве концептуально-целевого, содержательно-технологического и аналитико-результативного компонентов, выстраивающаяся как неразрывная

взаимосвязь профессионального обучения в области тьюторства и индивидуальной образовательной деятельности магистрантов;

– выявлены и раскрыты педагогические условия (индивидуализированная образовательная среда, система взаимосвязанных педагогических практик, обустривающих непрерывное тьюторское сопровождение магистрантов, воспроизводство преподавателями культурного образца тьюторской деятельности, рефлексия), способствующие запуску и разворачиванию личностно-профессиональных изменений магистрантов, приводящих к становлению их как педагогов-тьюторов;

– предложен и обоснован дизайн педагогического исследования в области тьюторства на основе постнеклассической гуманитарной методологии с применением качественных методов и процедур, позволяющих изучать нелинейный, принципиально незавершенный, многоаспектный процесс профессионального становления педагога-тьютора, выявлять феноменологию опыта и вариативность траекторий профессионального развития с позиции личности, ее собственных оценок и смыслов, потребностей и устремлений.

Теоретическая значимость исследования:

– разграничены понятия «тьютор» в широком смысле как указание на тьюторскую позицию, которую может занимать любой педагог в процессе профессиональной деятельности, и узком смысле как обозначение самостоятельной педагогической профессии;

– соотнесены между собой профессии «учитель» и «тьютор», профессиональные позиции «наставник» и «тьютор», два типа сопровождения – педагогическое и тьюторское, раскрывающие ценностно-смысловые ориентиры тьюторства, специфику профессиональной тьюторской деятельности как особой педагогической культуры;

– дополнены теория и методика профессионального образования в области тьюторства систематизацией передового педагогического опыта

российского образования, выделением концептуальных и методических основ обучения тьюторской деятельности;

- конкретизированы идеи индивидуализации образовательного процесса в ходе профессиональной подготовки педагогов-тьюторов через выстраивание тьюторского сопровождения студентов в рамках целостной системы взаимосвязанных педагогических практик по овладению умениями и навыками тьюторской деятельности;

- уточнены и дополнены характеристики качественных преобразований субъекта, происходящих в результате тьюторского сопровождения, описанием соответствующих им личностно-профессиональных изменений на каждом этапе становления педагога-тьютора;

- определены три вектора личностно-профессионального развития педагогов в тьюторской деятельности: «педагог-тьютор», «педагог с тьюторской позицией», «педагог с тьюторской компетенцией».

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложен комплекс учебно-методических и дидактических материалов для обеспечения профессионального образования в области тьюторства, в частности

- основная образовательная программа магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Тьюторство в общем и профессиональном образовании»;

- рабочие программы учебных дисциплин «Философские и исторические основы тьюторства», «Введение в профессию “тьютор”», «Методика и технологии тьюторской деятельности», «Тьюторская деятельность в различных областях образования», «Тьюторское сопровождение детей с особыми образовательными потребностями», «Тьюторские основы обучения взрослых», «Социальное тьюторство», «Тьюторские практики открытого образования» и др.;

– учебно-методические комплексы дисциплин «Философские и исторические основы тьюторства», «Введение в профессию “тьютор”», «Методика и технологии тьюторской деятельности»;

– программы взаимосвязанных педагогических практик по овладению умениями и навыками тьюторской деятельности: «Учебная практика тьюторского сопровождения», «Производственная практика по решению профессиональных задач тьюторской деятельности», «Производственная (педагогическая) практика»;

– методические и дидактические материалы (шаблоны для проектирования программы ИОД, шаблон дорожной карты для составления алгоритма проектирования ИОД, разнообразные рефлексивные техники и т.д.) для тьюторского сопровождения студентов в процессе проектирования и реализации проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности;

– сценарии индивидуальных и групповых тьюториалов (образовательное картирование «Мои образовательные интересы», тьюториал по целеполаганию обучения в магистратуре «Дерево целей», групповые рефлексивные тьюториалы, индивидуальные тьюториалы по сопровождению проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, проектов, программ и др.);

– комплекс диагностических инструментов (опросные листы, анкеты, рефлексивные методики, карты наблюдения, листы взаимооценивания и самооценивания, сценарий фокус-группы, гайд глубинного интервью и т.д.).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)» по следующим позициям: п. 1. Методология исследований проблем профессионального образования и профессионального обучения, научные подходы к исследованию тенденций развития профессионального образования. Методы исследования

профессионального образования; п. 14. Проектирование содержания, методов, дидактических систем и технологий профессионального образования. Системы проектирования и оценивания результатов профессионального образования; п. 19. Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования; п. 26. Формирование профессионального мировоззрения. Профессиональное развитие и саморазвитие личности. Личностное развитие в профессиональном образовании.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Профессиональная тьюторская деятельность – особая педагогическая культура сопровождения обучающегося в процессе разработки и реализации им проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности. Тьюторское сопровождение представляет собой общепедагогическую технологию субъектно-ориентированного типа педагогического процесса, реализация которой обеспечивает становление субъектности обучающегося, приобретение им опыта самостоятельности и саморазвития, рождение личностного смысла образования.

2. Профессиональное становление педагога-тьютора представляет собой динамичный и детерминируемый внутренней активностью личности процесс вхождения в новую профессию, характеризующийся личностно-профессиональными изменениями субъекта на основе антропологических и гуманистических ценностей, идей индивидуализации и тьюторства, ориентирующими его поведение и педагогическую деятельность на осознанный выбор тьюторского сопровождения как оптимального способа взаимодействия с обучающимися. В процессе профессионального становления тьютора происходит последовательный переход от освоения специальных знаний и умений на основе конструирования понятий и смыслов педагогической антропологии, индивидуализации образования и тьюторства к освоению способов тьюторского сопровождения на основе

моделирования и разворачивания проб тьюторского действия и последующей реализации системы самостоятельной тьюторской деятельности.

3. Профессиональная подготовка педагогов-тьюторов выстраивается с учетом следующих концептуальных и методических оснований: проектирование основной образовательной программы осуществляется в соответствии с логикой профессионального становления педагога-тьютора; разработка содержания учебных дисциплин опирается на широкий спектр теоретических оснований тьюторства и практических схем тьюторской деятельности; процесс обучения разворачивается на основе технологии тьюторского сопровождения; в ходе учебной работы создаются условия для формирования культурного образца и опыта профессиональной тьюторской деятельности.

4. Бинарная структурно-функциональная модель становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре выстраивается на основе ведущей идеи индивидуализации образования как неразрывная взаимосвязь *профессионального обучения в области тьюторства и индивидуальной образовательной деятельности магистрантов*. Профессиональное обучение как компонент образовательной деятельности педагога опирается на аксиологический, рефлексивно-деятельностный, средовой подходы, принципы открытости, вариативности и гибкости; выстраивается в соответствии с основной образовательной программой, включающей учебные дисциплины, формирующие знания, умения и навыки в области тьюторства, научно-исследовательскую деятельность по проблемам индивидуализации и тьюторства, педагогические практики по освоению тьюторской деятельности, разнообразные образовательные события; реализуется на основе технологии тьюторского сопровождения. Индивидуальная образовательная деятельность магистрантов проектируется на основе их мировоззренческих установок, ценностно-смысловых ориентиров педагогической деятельности, профессиональной направленности, системы отношений в профессиональной

деятельности, стратегии личностно-профессионального развития, целей педагогической деятельности и обучения в магистратуре; разворачивается на протяжении всего периода обучения и является отражением профессионального становления студентов в качестве педагогов-тьюторов, в результате которого у них складываются три вектора личностно-профессионального развития: «педагог-тьютор», «педагог с тьюторской позицией», «педагог с тьюторской компетенцией».

5. Становление педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре происходит, если создается индивидуализированная образовательная среда как условие для проектирования студентами индивидуальной образовательной деятельности; выстраивается целостная система взаимосвязанных педагогических практик, в ходе которых обеспечивается непрерывное тьюторское сопровождение магистрантов; преподаватели являются носителями культурного образца тьюторского сопровождения; весь процесс профессионального образования пронизывает рефлексивная деятельность.

Достоверность и обоснованность результатов диссертационной работы обеспечиваются выбором непротиворечивых методов исследования, адекватных ее объекту, предмету, целям и задачам, выдвинутой гипотезе; аргументированностью исходных теоретических позиций, основанных на многоаспектном анализе состояния проблемы исследования в педагогической науке и практике; личным участием автора в опытной работе по разработке и апробации модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре; длительностью исследования, положительной динамикой результатов опытной работы и их внедрением в практику региональной системы образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Процесс исследования, его основные положения и результаты представлены на Международном форуме «Евразийский образовательный диалог» (Ярославль, 2024, 2019), Международной научной конференции «Чтения

Ушинского» (Ярославль, 2024, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015, 2014), Открытом летнем университете наставничества и тьюторства (Москва, 2022), всероссийской дискуссионной площадке «Педсовет 76» (Ярославль, 2017), десятой Герценовской олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество» (С.-Петербург, 2016, диплом I степени), Международной конференции (семинаре) «Летний университет тьюторства» (Чебоксары, 2015) и других межрегиональных и региональных научно-практических конференциях. Основные положения диссертационного исследования отражены в 4 статьях в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования РФ, 9 монографиях и главах монографий, 5 учебно-методических пособиях, 13 статьях в прочих научных изданиях и сборниках научно-практических конференций различного уровня. Результаты опытной работы обсуждались на заседаниях кафедры педагогических технологий, авторские практические разработки апробированы и внедрены в образовательный процесс факультета социального управления института педагогики и психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, используются при проведении обучающих семинаров по тьюторству для педагогических работников региональной системы образования.

Личный вклад автора состоит в разработке концепции и программы исследования; участии в составе авторского коллектива в проектировании и апробации основной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Тьюторство в общем и профессиональном образовании»; разработке и апробации цикла учебных дисциплин в области тьюторства, программ педагогической практики; обосновании педагогических условий, способствующих становлению тьюторов в процессе профессиональной подготовки в магистратуре; подготовке и проведении исследования на базе ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К. Д. Ушинского; обработке, анализе и интерпретации результатов опытной работы.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 297 источников, и 8 приложений. Основной текст изложен на 197 страницах и включает в себя 8 таблиц и 2 рисунка.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ТЮТОРОВ

Педагог-тьютор – новая становящаяся профессия в системе российского образования, призванная обеспечивать инновационную практику индивидуализации образовательного процесса. Осуществление тьюторской деятельности требует от педагога не только освоения новых способов и средств обучения, но и качественного переосмысления своих мировоззренческих и ценностно-смысловых установок, преобразования педагогического процесса в целом. В связи с этим для распространения в массовом образовании тьюторства как особой педагогической культуры необходима профессиональная подготовка соответствующего специалиста.

Цель данной главы – осмысление, систематизация и обобщение теоретико-методологических оснований тьюторской деятельности, ее сущности и особенностей, определяющих специфику профессионального образования в области тьюторства. Достижение поставленной цели требует решения ряда задач. Прежде всего необходимо рассмотреть философско-исторические и социокультурные контексты, задающие концептуальные положения тьюторской деятельности, выделить характеристики, обособляющие ее в ряду других педагогических профессий, определить особенности профессионального становления и развития соответствующего специалиста, осуществить анализ состояния проблемы профессиональной подготовки педагогов-тьюторов.

1.1. Генезис понятия тьюторства в российском образовании

Большинство современных исследователей отмечает кризис классической модели массового образования. В новых социокультурных условиях образование больше не может ограничиваться только трансляцией подрастающему поколению стандартизированного набора знаний, развитием

у них прежде всего познавательных способностей, формированием системы компетенций, необходимых для успешной жизнедеятельности. Во многом это обусловлено глобальной трансформацией всего мироустройства в постиндустриальном информационном обществе.

Сегодняшний мир лишен постоянства, он не дает человеку надежной опоры, в нем не работают традиционные схемы, не действуют многие законы, выработанные предшествующими поколениями, все очень динамично меняется. В результате человек испытывает беспокойство, теряет устойчивые ориентиры, ощущение предсказуемости завтрашнего дня, управления своей жизнью. Новая реальность требует новых оснований, на которые человек может опереться.

Ю. Н. Малиновская [Малиновская, 2017] выделяет умения, которые образование должно помочь приобрести человеку для полноценной жизни в современном обществе:

- умение определять свои собственные ценности, приоритеты, которые станут опорой для постановки целей деятельности, построения жизненной стратегии;
- умение самостоятельно находить ресурсы в самом себе и в окружающем мире для реализации своих целей;
- умение самостоятельно организовывать свою деятельность и осуществлять ее рефлекссию [Малиновская, 2017, с. 37].

В связи с этим стратегические приоритеты образовательной политики постепенно смещаются с методического и технологического преобразования собственно педагогической деятельности на перезагрузку ее ценностей и смыслов, обуславливающих реализацию той или иной образовательной модели. В современном мире больше невозможно выстраивать абстрактную схему педагогического процесса, ориентированного на некоего среднего, обобщенного ученика, развитие которого подчиняется всеобщим законам природы и социума. Сегодня особую значимость приобретает каждая отдельная индивидуальность в своей целостности, неповторимости,

самодостаточности. Современная школа должна увидеть это многообразие индивидов и создать условия для самореализации каждого, в ней должно быть место для разного. Индивидуальные образовательные интересы обучающихся, их личные мотивы, ценностно-смысловые ориентиры – все это становится основой для организации процесса обучения в целом.

Каждый человек проходит собственный путь в освоении того, что именно для него составляет личностный смысл и представляет особое значение, и складывает накопленный в культуре опыт поколений в свою индивидуальную образовательную историю. С этой точки зрения основная задача образования – научить человека выбирать направление своего развития и максимально использовать различные ресурсы для осуществления индивидуального образовательного движения.

В условиях зарождения новых образовательных контекстов чрезвычайно востребованными становятся гуманитарные образовательные технологии, обеспечивающие раскрытие личностного потенциала, всестороннее развитие и самореализацию формирующейся индивидуальности. В истории педагогики имели место разнообразные гуманитарные практики индивидуально ориентированного обучения, которые сегодня могут выступать культурными образцами для переосмысления целевых ориентиров, содержания и способов организации современного образования. Одной из таких практик, опирающейся на интересы и склонности обучающегося, признание самоценности его личности и права самому выстраивать свое образовательное движение, является тьюторство.

Эта уникальная культура педагогической деятельности возникла много веков назад. Феномен тьюторства происходит из Великобритании и тесно связан с историей европейских университетов XII века: Оксфордом и Кембриджем [Колосова, 2008; Профессия «тьютор», 2012]. При этом анализ информационных источников по теории и истории образования показывает, что, хотя тьюторство насчитывает более чем девятисотлетнюю историю, как

самостоятельное социально-педагогическое явление оно в основном разрабатывается в сфере практической деятельности и изучается в качестве прикладной технологии. Если же говорить о сущностном осмыслении тьюторства, определении исторических предпосылок его зарождения, выявлении философско-методологических оснований и концептуальных идей тьюторской деятельности, то исследований в этом направлении осуществлено крайне мало.

Среди зарубежных работ наиболее заметным является труд Эдварда и Элайн Гордонов «Столетия тьюторства» [Гордон, 2008], который посвящен истории альтернативного образования в Америке и Западной Европе. В данном исследовании тьюторство рассматривается в фокусе зарождения и развития культуры педагогической деятельности как практики индивидуального образования. Авторы осуществляют подробную реконструкцию истории тьюторства, используя для этого обширный фактологический материал: архивные документы, мемуары, дневниковые записи, воспоминания великих людей, педагогические исследования и т.д.

Эдвард и Элайн Гордоны показывают, что индивидуальное образование является более древним, чем любая другая современная педагогическая практика и форма образовательной деятельности. Оно представляет собой культуру педагогического сопровождения становящегося человека, а педагог, осуществляющий такое сопровождение, выступает по отношению к своему подопечному в роли тьютора [Профессия «тьютор», 2012].

В предисловии к российскому изданию, подготовленному Т. М. Ковалевой и М. П. Черемных, отмечается, что особенностью исследовательского взгляда Гордонов является понимание под тьюторством любой практики индивидуального образования: различных форм домашнего обучения и воспитания; работы няни, гувернера, наставника; педагогической деятельности видных древнегреческих философов, таких как Сократ, Платон, Аристотель; обучения в знаменитых западноевропейских королевских семьях и т.д. Формулируя основные идеи тьюторства, Эдвард и Элайн Гордоны не

обособляют тьютора от других педагогических позиций (репетитора, домашнего учителя, воспитателя), сопровождающих образование человека. Главным критерием тьюторской деятельности здесь выступает ценность для педагога не столько конкретного знания, сколько развития воспитанника, его личностного становления. По мнению Гордонов, тьюторство возникает и существует там, где есть индивидуальное посредничество, где в отношениях и взаимодействии педагога и растущего человека осуществляется формирование собственного образа обучающегося [Гордон, 2008].

Такой авторский взгляд задает достаточно широкую рамку педагогической практики, отождествляемой с тьюторством, и скорее продвигает в понимании идей индивидуализации образования, нежели сущности и особенностей тьюторской деятельности. Для того чтобы охарактеризовать тьюторство как самостоятельное педагогическое явление во всей его ценностно-смысловой полноте, необходимо провести более четкую демаркационную линию не только между индивидуально ориентированной тьюторской деятельностью и системой массового обучения, но и разнообразными сопровождающими и поддерживающими педагогическими позициями.

Для решения данной исследовательской задачи требуется рассмотреть как внешние контексты (цивилизационные особенности, геополитические и социальные ситуации, экономические факторы, институциональные формы и т.п.), так и внутренние предпосылки (философские, религиозные, морально-нравственные, этические и др.), которые в эпоху Средневековья обусловили зарождение тьюторства как принципиально иной педагогической деятельности, обеспечивающей сопровождение процесса саморазвития личности обучающегося и его индивидуального образовательного поиска.

Реконструкция образовательного пространства и особенностей жизнедеятельности в средневековых английских университетах позволяет воссоздать культурный образец тьюторской практики, сложившейся в системе английского образования в период становления элитных учебных

заведений – Оксфорда и Кембриджа. Анализ канонической модели классического английского тьюторства формирует понимание концептуальных оснований, сущностных характеристик и содержания тьюторской деятельности.

Всестороннее историческое исследование средневековых университетов представлено в трудах профессора церковного права, юриста, ученого XIX века Н. С. Суворова [Суворов, 2005], а также в работе «Цивилизация средневекового Запада» французского историка, специалиста по западноевропейскому Средневековью Жака Ле Гоффа [Ле Гофф, 1992]. Изучение данных источников способствует созданию общего представления об устройстве европейских средневековых университетов и предоставляет фактологический материал для восстановления условий зарождения тьюторской деятельности. Такой анализ университетской среды и студенческой жизни в эпоху Средневековья через призму тьюторства был осуществлен И. Д. Проскуровской [Проскуровская, 2009] и Н. В. Рыбалкиной [Рыбалкина, 2016]. Вслед за вышеуказанными авторами и с опорой на их работы охарактеризуем культурно-исторический контекст образовательного пространства средневековых университетов, в котором возник феномен тьюторства.

Детальную проработку условий, предмета и содержания тьюторского сопровождения в английских средневековых университетах осуществила Н. В. Рыбалкина [Рыбалкина, 2016]. Восстанавливая историю тьюторства, она подробно рассматривает организационную структуру тьюторской деятельности и ее основные направления: обучение, воспитание и досуг.

Среди базовых характеристик университетской жизни, обусловивших специфику и способы тьюторской работы, Н. В. Рыбалкина выделяет открытость образовательного пространства, в котором системообразующим элементом учебной деятельности выступало самообразование. Исследователь подчеркивает, что образование в средневековом английском университете отличалось свободой: не было никаких стандартов, учебных программ,

единого расписания и т.д. Каждый преподаватель читал свой собственный курс, а студенты сами выбирали, кого и когда слушать, какие предметы изучать. Такая свобода, открытость и неопределенность задавали необходимость самоопределения и выбора, который нужно было делать осознанно и ответственно. Тьютор был фигурой, помогающей выстраивать образовательные траектории. Он оказывал поддержку в процессе самоопределения, осуществлял посредничество между «свободным профессором» и «свободным школяром», задавал направления освоения материала вглубь и вширь, отвечал за индивидуальную готовность каждого студента к сдаче экзамена, советовал, какие лекции и практические занятия посещать, как составлять план самостоятельной учебной работы, делился разнообразными мнемотехническими приемами учебной деятельности [Рыбалкина, 2016].

Кроме сопровождения процесса самообразования тьютор отвечал за воспитание своих подопечных, он следил за поведением и соблюдением правил общежития в университете, принимал активное участие в студенческой жизни. В обязанности тьютора входило следить за посещением студентом церкви, за его костюмом, за тем, чтобы подопечный соблюдал режим дня, а также не пропускал общих обедов. Тьютор участвовал в клубных мероприятиях, спортивных занятиях, играх и развлечениях. Он был ближайшим советником студента, помощником во всех затруднениях [Рыбалкина, 2016].

По мнению Н. В. Рыбалкиной, «в основании деятельности тьютора лежит связь исторического развития человеческого мышления и индивидуальной истории, составленной из конкретных действий школяра» [Рыбалкина, 2016, с. 90]. Главной задачей тьютора является поиск критериев, методов и средств фиксации связи культурного и индивидуального, так как их соприкосновение и составляет собственно образовательную ситуацию, то есть тьютор должен фиксировать три процесса: трансляцию культурного

содержания, течение индивидуальной деятельности и их сопряжение в образовании [Рыбалкина, 2016].

В результате проведенной исторической реконструкции Н. В. Рыбалкина определяет структуру тьюторской деятельности в средневековых английских университетах. Автор заключает, что тьюторское сопровождение объединяло в себе три вектора работы, которые тьютор выполнял не из внешней позиции, как специалист, а как их непосредственный соучастник:

- «собственно тьюторство, осуществляющее обучение студента в течение триместра или учебного года» (культурный вектор);

- «руководство занятиями (кураторство), обеспечивающее учебу студентов и работу, в том числе, в каникулярное время (соединение культурного и индивидуального)»;

- «моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете в самом широком смысле слова» (индивидуальный вектор) [Рыбалкина, 2016, с. 90].

Однако И. Д. Проскуровская [Проскуровская, 2009] считает, что это лишь внешний социально-исторический контекст появления фигуры тьютора. С ее точки зрения для понимания сущности тьюторства как особого педагогического явления необходимо поставить вопрос: «через что в историческом материале можно вычленить внутреннее, содержательное основание тьюторской деятельности?» [Проскуровская, 2009, с. 76]. Согласно размышлениям И. Д. Проскуровской, в природе тьюторства, его внутреннем содержании, смысловом наполнении обнаруживается генетическая связь с христианством, а точнее, монашеством.

В своем исследовании И. Д. Проскуровская выделяет два аспекта, которые ей представляются важными в отношении реконструкции исторических оснований тьюторства. Первый – это монашество как «образец жизни». «Это путь образования себя – обретения в себе Человека, в котором действует Божественная сила». Второй – «наставление в правилах поведения

в сфере Духа» [Проскуровская, 2009, с. 77–78]. Как правило, путь монаха – это не только его личное движение. Он связан с наставником (духовником), которому доверяет как сын. Благодаря воздействию духовника путь каждого монаха становится индивидуальным в отношении времени, ритма и способов искания Бога. При этом присутствие духовного наставничества не означает требования отказа от собственной свободы, передачу управления собой другому. Выделение этих двух аспектов позволяет И. Д. Проскуровской зафиксировать связь тьюторства как практики наставничества с монашеством и тем самым обнаружить ценностно-смысловые линии, по которым произошло преломление одного в другое, становление и развитие собственно тьюторской деятельности [Проскуровская, 2009].

Исторический анализ и детальная реконструкция тьюторства, выполненные И. Д. Проскуровской, Н. В. Рыбалкиной, а также другими исследователями, позволяют говорить о том, что, начиная с XIV века, в западноевропейском образовании складывается практика тьюторского сопровождения как особая форма университетского наставничества.

Зародившись в средневековых английских университетах, со временем тьюторство стало распространяться в различных вариантах семейного обучения и воспитания: в деятельности гувернеров, репетиторов, домашних учителей, тьюторов-мониторов и др. При этом между тьютором и учителем, работающим даже с маленькой группой обучающихся, всегда существовала принципиальная разница в содержании и способах деятельности. Тьюторство представляет собой культурный образец другого типа отношений наставника и его воспитанника, нежели учителя и учащегося. «Тьюторское сопровождение возникает и разворачивается там, где образование выстраивается на основе индивидуальных целей и устремлений, где есть доверие к выбору обучающегося и принятие его права самостоятельно определять направления своего движения, где сущность образования составляет формирование целостной картины мира, системного мировоззрения растущего человека» [Байбородова, 2020б, с. 23].

Постепенно тьюторство стало неотъемлемым и естественным компонентом самых разных европейских и американских педагогических систем, в то время как в российском образовании оно не имело такого заметного проявления. Исторически ситуация в отечественном образовании складывалась иначе, чем в европейских государствах. Россия ассимилировала идею университетов, ориентируясь преимущественно на немецкую модель, которая в XVIII веке была перенесена в готовом виде. Эта модель не предусматривала института тьюторов. Однако, как считает Е. Б. Колосова [Колосова, 2008], было бы неправильно утверждать, что ценности индивидуально ориентированной педагогики как пути воспитания личности, ответственной за реализацию собственного предназначения, не представлены в истории российского образования [Колосова, 2008].

В своей работе «Тьютор как новая педагогическая профессия» Е. Б. Колосова определяет три культурно-исторических явления, которые, с одной стороны, представляют собой неотъемлемую часть русского менталитета, а с другой стороны, созвучны идеям тьюторства и могут осмысливаться в контексте тьюторской деятельности. Во-первых, это укоренившаяся на Руси традиция монастырских наставников, старцев и старчества. Во-вторых, педагогическая деятельность гувернеров в аристократических семьях и некоторых дореволюционных элитных образовательных учреждениях. Наглядными примерами здесь могут служить образ В. А. Жуковского как педагога-наставника цесаревича и Царскосельский Лицей, в педагогической системе которого в полной мере воплотились идеи свободного воспитания и ценности индивидуально ориентированного образования. В-третьих, классическая русская литература и ее значение для духовной и культурной жизни русского человека. С точки зрения Е. Б. Колосовой, русская литература, вмещающая в себя функции философии, социально направленной публицистики и даже психологии, может выполнять функцию своеобразного тьютора [Колосова, 2008].

Изучение истории отечественного образования позволяет также выделить и отдельные прецеденты собственно тьюторской деятельности в дореволюционной России. Так, согласно исследованию Е. Б. Колосовой, 13 января 1868 года в штате Лицея памяти Цесаревича Николая Александровича, который более известен как Катковский лицей, была учреждена должность педагога-наставника – «тутора» [Колосова, 2008]. Таким образом, в Катковском лицее не просто продвигались идеи и ценности индивидуально ориентированной педагогики, а существовала реальная практика тьюторской деятельности в рамках самостоятельной педагогической позиции.

Еще одним примером собственно тьюторства является факт службы педагога-тьютора в семье последнего российского императора Николая II. Англичанин Чарльз Сидней Гиббс был приглашен к детям императора сначала в качестве преподавателя английского языка, а затем стал наставником цесаревича Алексея. Изучая дневники и воспоминания Чарльза Сиднея Гиббса, Т. М. Ковалева [Ковалева, 2014] отмечает, что на основе этих документов можно не только проследить постепенное изменение позиции молодого педагога из учителя-иностранца в близкое и доверенное лицо всей императорской семьи, но и воссоздать используемые им способы и методы тьюторского сопровождения. Т. М. Ковалева подчеркивает, что представленные в дневниках Гиббса примеры учебных занятий позволяют увидеть, как по мере общения с цесаревичем классическая образовательная практика все больше и больше преобразовывалась, смещалась в сторону индивидуализации, как из урока в урок росло доверие между педагогом и его воспитанником, менялся стиль преподавания, становясь все более непринужденным и открытым навстречу интересам и желаниям цесаревича, как постепенно разворачивалась реальная тьюторская деятельность [Ковалева, 2014].

Таковы исторические прецеденты тьюторства, которые имели место в дореволюционном российском образовании. Но в период становления и

развития советской педагогической системы идеи индивидуально ориентированного обучения были несозвучны основным направлениям образовательной политики того времени, и практика тьюторского сопровождения утратила свою актуальность.

Интерес к тьюторству в отечественном образовании вновь появляется лишь в конце 80-х годов XX века. Длительный период реформирования, а затем модернизации российской образовательной системы послужил благоприятной почвой для осмысливания и разворачивания различными педагогическими группами, находящимися в поиске новых идей, своей профессиональной деятельности в контексте тьюторства. Так, постепенно в российском педагогическом сообществе стала распространяться инновационная практика тьюторского сопровождения, появилась необходимость ее теоретического обобщения и осмысления.

Как особое социально-педагогическое явление современного образования тьюторство рассматривается в работах Е. А. Александровой [Александрова, 2013а; Александрова, 2013б], Е. А. Андреевой [Андреева, 2012], А. Г. Асмолова [Асмолов, 2022], Л. В. Байбородовой [Байбородова, 2020б], А. В. Золотаревой [Концепция тьюторского ... , 2013], Т. М. Ковалевой [Профессия «тьютор», 2012], Н. В. Рыбалкиной [Рыбалкина, 2016], П. Г. Щедровицкого [Щедровицкий, 2011], С. А. Щенникова [Инновационные процессы ... , 2025], Б. Д. Эльконина [Эльконин, 2016] и др. Следует отметить, что теория и практика тьюторской деятельности в России неоднородна. В рамках различных научных школ складываются разнообразные модели тьюторства, которые не только являются нерядоположенными по своим концептуальным идеям, но в отдельных случаях и противоречат друг другу.

Научный коллектив под руководством Т. М. Ковалевой [Профессия «тьютор», 2012] указывает, что в сегодняшней образовательной ситуации можно выделить «три типа различных тьюторских практик», задающих определенный способ тьюторского сопровождения в условиях открытого образования, – дистанционное, социальное и антропологическое тьюторство

[Профессия «тьютор», 2012, с. 71]. В системе российского образования наибольшее распространение получила антропологическая модель тьюторской деятельности (Е. А. Александрова [Александрова, 2013а; Александрова, 2013б], Е. А. Андреева [Андреева, 2012], А. Г. Асмолов [Асмолов, 2022], Л. В. Байбородова [Байбородова, 2020б], А. В. Золотарева [Концепция тьюторского ... , 2013], Т. М. Ковалева [Профессия «тьютор», 2012], Н. В. Рыбалкина [Рыбалкина, 2016], П. Г. Щедровицкий [Щедровицкий, 2011], Б. Д. Эльконин [Эльконин, 2016] и др.). Однако практическая реализация данной модели также отличается содержательно-смысловой разношерстностью, эклектичностью, несопоставимостью. По мнению Н. В. Рыбалкиной [Рыбалкина, 2016], в современном российском образовании складывается ситуация, когда тьюторством называют самые различные новации, «любую маргинальную активность от образования, в той или иной мере обслуживающую интересы образуемого» [Рыбалкина, 2016, с. 6]. В связи с этим считаем необходимым отдельно рассмотреть и зафиксировать те теоретико-методологические основы тьюторской деятельности, на которых выстраивается наше исследование.

Мы опираемся на концепцию, разработанную Т. М. Ковалевой [Профессия «тьютор», 2012] и тьюторским профессиональным сообществом, представленным межрегиональной общественной организацией «Межрегиональная тьюторская ассоциация» [Межрегиональная тьюторская ... , 2023]. С точки зрения данной научной группы тьюторство представляет собой практику индивидуализации образования в антропологическом контексте. Следовательно, в основании тьюторской деятельности лежат идеи антропологии и индивидуализации.

Антропоцентричность – одна из основополагающих парадигм современного мира. Постмодернистское общество утратило прежнюю устойчивость, предопределенность, целостность. В социуме, где больше не работают долгосрочные схемы, понятные заданные алгоритмы, базовым условием развития общественного производства и воспроизводства, мерой

всех социальных ценностей выступает человек, суверенитет его личности, его интересы, права и свободы. В основе антропологической модели мира лежит философская антропология М. Шелера, Г. Плеснера, А. Портмана, Э. Кассирера [Философия социальных ... , 2006], согласно которой процессы жизнедеятельности должны строиться с опорой на сформированные смыслы (установки, идеи, цели) в противовес внешним детерминантам. Антропологический подход сегодня получил широкое распространение в различных сферах: социальной, культурной, политической и т.д. Он носит трансдисциплинарный характер. Тема бытия человека имеет особую значимость в разных теоретико-методологических концептах, научных школах и течениях.

Антропологизация все более интенсивно становится ведущей идеей, на которой выстраивается понимание современного образования. Как отмечает Г. М. Коджаспирова [Коджаспирова, 2012], педагогика как область гуманитарного знания и сфера социальной практики изначально обращена к человеку, к целям, путям, способам и условиям организации его развития, поэтому в принципе не может существовать вне антропологического контекста [Коджаспирова, 2012]. Однако, по мнению различных исследователей, сегодняшнее образование переживает антропологический кризис, связанный с утратой в нем собственно человеческого измерения. Так, например, И. Д. Проскуровская [Проскуровская, 2009] обращает внимание, что, выхолостившись до функций передачи знания и профессионализации, в образовании не происходит главного – самоопределения личности, «выбора человеком самого себя в мире истории и культуры» [Проскуровская, 2009, с. 72].

Антропологический фокус в педагогической деятельности представлен еще в трудах Яна Амоса Коменского. В отечественную науку понятие «педагогическая антропология» пришло вместе с «Опытом педагогической антропологии» К. Д. Ушинского. Идеи антропологизации педагогики в разное время были предметом размышлений Б. Г. Ананьева, В. М. Бехтерева,

П. П. Блонского, Л. С. Выготского, С. И. Гессена, Г. С. Холла, Р. Штайнера и др. Концептуальные основы антропологии современного российского образования разрабатывают Б. М. Бим-Бад [Бим-Бад, 2025], Е. И. Исаев [Исаев, 2017], Г. М. Коджаспирова [Коджаспирова, 2012], В. И. Слободчиков [Слободчиков, 2010], П. Г. Щедровицкий [Щедровицкий, 2018] и др.

Антропологизация образования рассматривается как ресурс преодоления кризиса классической образовательной модели. Антропологическая концепция противопоставляется традиционной парадигме образования во всех ее сущностных характеристиках. В. М. Розин [Розин, 2020б] выделяет следующие ключевые особенности традиционного образования:

- понимание обучающегося как обобщенного индивида;
- обобщенное содержание образования, которое должно осваиваться всеми обучающимися;
- специалист, профессионал как выражение идеала образованности;
- основная цель образования – передача и усвоение знаний;
- базовый способ организации образовательного процесса – классно-урочная система;
- социальная организация образовательной системы – школа, управляемая государством.

В. М. Розин заключает, что такая образовательная модель не предполагает выбора и личностного самоопределения [Розин, 2020б].

Антропологический модус педагогической деятельности выражается в направленности на развитие самого человека, выращивание «собственно человеческого в человеке». Как замечает В. И. Слободчиков [Слободчиков, 2010], в антропологическом контексте образования его содержание задается предельным (абсолютным) образом человека. Антропологический подход – «это, в первую очередь, ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях. Это поиск средств и условий становления *полного, всего человека*; человека как

субъекта собственной жизни, как *личности* во встрече с Другими, как *индивидуальности* перед лицом Абсолютного Смысла бытия, перед Богом» [Слободчиков, 2010, с. 13].

С точки зрения В. И. Слободчикова, антропология образования одновременно является мировоззренческим (ценностно-смысловым) и теоретико-методологическим (инструментальным) основаниями для построения практики развивающего образования. «Антропология образования – это двуипостасная эпистемологическая система, включающая в себя знания о практике: ее истоках, истории, субъектах, основаниях и т. п. – и знания самой практики, т. е. путей и средств (технологий) ее выращивания. Следовательно, в антропологии образования речь должна идти не об акцентных антропологиях в их отдельности или сумме, а, с одной стороны, о принципиально новом – образовательном знании, не редуцируемом ни к какой монопредметности, а с другой – об антропо-практике, практике «вочеловечивания человека», а не только о практике освоения знаний, умений, навыков, компетенций и т. п.» [Слободчиков, 2010, с. 12]. И это принципиально иная образовательная модель, нежели представленная выше традиционная парадигма образования.

В качестве ключевых идей антропологического подхода Г. М. Коджаспирова [Коджаспирова, 2012] называет следующие:

- «целостность и неделимость духовной и биологической природы человека;
- субъектность человека как его сущностная характеристика;
- единство общего, особенного и отдельного в каждом человеке;
- взаимосвязь индивидуального и социального в человеке;
- совокупность умственного, нравственного и физического в развитии человека;
- воспитуемость и обучаемость человека;
- пластичность всех личностных свойств» [Коджаспирова, 2012, с. 12].

Также автор выделяет специфические особенности педагогической антропологии:

1) *«восприятие человека как активного субъекта воспитательного процесса;*

2) *анализ самого процесса воспитания в диалектическом единстве воспитательного воздействия на человека, с одной стороны, и самовоспитания, саморазвития – с другой;*

3) *признание решающего значения самовоспитания и саморазвития главной специфической, определяющей чертой антропологической педагогики»* [Коджаспирова, 2012, с. 13].

Антропологическая парадигма образования может реализовываться через различные гуманитарные практики становления человека. С. П. Гурин [Гурин, 2014] указывает, что с одной стороны, это практики, где человек является субъектом действия, активным действующим лицом, причиной и основанием действия. С другой стороны, это практики с человеком, по поводу человека, ради человека, где человек есть повод для действия, объект действия, мотив, смысл и цель действия. Следовательно, в антропопрактиках человек одновременно является и субъектом действия, и его объектом, но при этом объектом, активно реагирующим в процессе воздействия на него. То есть в антропопрактиках существуют два источника активности, два центра силы: вовне человека и в нем самом. И, соответственно, возможны два типа антропопрактик – практики другого и практики себя, два вектора действия – на другого и на себя [Гурин, 2014].

Одной из антропопрактик образования является тьюторство, для которого категория «Другого» имеет особое значение. Другой всегда присутствует в жизни человека. Согласно положениям культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и теории деятельности психика и сознание для своего выявления требуют активного участия Другого, их объективация происходит во взаимном обращении одного к другому [Эльконин, 2016]. Другой нужен человеку для самопознания и развития.

Однако здесь очень остро встает вопрос о месте и назначении Другого, о его роли в становлении индивида: это стимуляция, разворачивающаяся на основе норм, определенных коллективными представлениями, или возможность, опора для выращивания себя, вхождения в мир и его освоения. Как отмечает Б. Д. Эльконин, «требование обретения места одного человека в становлении активности другого, т. е. требование уместности придает опосредствованию статус не социальной лишь, и даже не социо-культурной, а экзистенциальной ситуации становления человека» [Эльконин, 2016, с. 106].

Б. Д. Эльконин вводит понятие посреднического действия как действия Другого принципиально особого характера. «Посредничество – это ядро, единица, «зернышко», клеточка любой образовательной формы, любой формы, в которой человек строит свой собственный образ и, соответственно, образ всего того, где он находится» [Эльконин, 2023]. В результате посреднического действия у «посредствуемого» происходят следующие качественные преобразования. Во-первых, складывается *продуктивность* как способность к порождению авторского продукта. Во-вторых, *результативность*, где под результатом полагается не просто достижение чего-либо, а освоение принципа действия «сегодня лучше, чем вчера», то есть совершенствования действия. В-третьих, *эффективность* как возникновение собственного поля действия, переход к построению собственных опор [Эльконин, 2016, с. 111]. Б. Д. Эльконин указывает, что посредничество есть означивание перехода к произвольности действия, выращивания подлинной человеческой самостоятельности, инициативы и активности, свободного действия [Эльконин, 2016].

Посредничество и посредническое действие Б. Д. Эльконин рассматривает в двух контекстах: экзистенциальном – посредническое действие как тип человеческого существования, и социальном, связанном с местом посредничества в современном социуме. Эти два аспекта тесно связаны друг с другом. Экзистенциальная задача посредника – экранировать, выступать зеркалом, которое обращает самому человеку и усиливает его

собственную идентичность. Результатом посреднического действия является экран, смысл или смыслообраз, то есть устройство, которое усиливает, отображает и возвращает субъекту собственное внутреннее движение, еще интуитивное ощущение, делая его внешним. Вне другого человека и вне смыслообраза никакое внутреннее ощущение сделать субъектным, внешним, чувствуемым и выраженным невозможно. С точки зрения Б. Д. Эльконина, в этом и состоит экзистенциальная суть, задача, цель и идея посреднического действия [Эльконин, 2023].

Другая важная составляющая посреднического действия – самостоятельное пробное действие «посредствуемого». Полный цикл посреднического действия включает два такта: осуществление действия при поддержке, помощи Другого и совершение действия своими собственными силами. Между этими тактами находится пробное действие, в котором и разворачивается переход к построению собственных опор. Б. Д. Эльконин подчеркивает, что в экзистенциальном и психологическом смысле суть посреднического действия в полной мере охватывают и передают только два термина: экран и проба. И именно здесь, как замечает исследователь, и происходят социальные риски: «замещение пробы другого человека своим замыслом, чтобы другой действовал согласно тому, как я это предположил, ... по тому маршруту, который я предполагаю, вне его собственного опробования» [Эльконин, 2023].

Говоря о социальном измерении посредничества и посреднического действия, Б. Д. Эльконин отмечает, что «социальное место посредника есть обслуживание необходимых границ социальной жизни, которые можно назвать переходами и встречами. Там нужен смысл, там нужна проба и там нужно экранирование» [Эльконин, 2023]. Он выделяет вертикальные и горизонтальные встречи и переходы. Вертикальные – это, например, все образовательные движения растущего человека. Автор замечает, что переход с одной образовательной ступени на другую в традиционной социальной ткани не обустраивается в контексте посредничества. Каждая последующая

образовательная ступень является самодостаточной и функционирует сама по себе. По мнению Б. Д. Эльконина, «при такой социальной организации посредничество превращается в помощь в адаптации к уже готовым правилам и нормам, которые вне того, кто, собственно, адаптируется, сделаны... Таким образом ничего не может быть освоено. Нормы и правила должны быть расшатаны и проиграны человеком и заново им воссозданы в функции нормы и правила» [Эльконин, 2023]. Необходимость горизонтальных встреч и переходов возникает в социальных ситуациях, в которых нет места для апробирования, где человек адаптируется к социальной форме в том виде, как она устроена. Б. Д. Эльконин очень наглядно представляет это в примере выбора в магазине упакованных игрушек, с которыми невозможно совершить никаких манипуляций, позволяющих определить их пригодность лично для тебя в соответствии с твоими потребностями. То есть это ситуации, в которых нет места для разворачивания твоего собственного сценария, не строится содержание встречи со мной, отсутствует пространство реального выбора [Эльконин, 2023].

Для понимания природы тьюторского сопровождения как антропопрактики категория посредничества имеет особое значение, так как, с точки зрения Б. Д. Эльконина, тьюторство – это одна из форм посреднического действия. Следовательно, тьюторская практика как особая педагогическая культура должна разворачиваться в логике посредничества, а значит создавать недостающие в современном образовании «пространства-экраны» и «пространства пробных действий» для индивидуального движения и разномасштабного самоопределения человека, обретения им личностного смысла образования. Такова предельная ценностно-смысловая рамка тьюторства в антропологическом контексте.

Переходя в рассмотрении теоретико-методологических оснований тьюторской деятельности к объемлющей рамке – пониманию тьюторства как практики индивидуализации, заметим, что связь антропологического подхода

с принципом индивидуализации в образовании обосновывается различными исследователями. Так, Г. М. Коджаспирова [Коджаспирова, 2012] подчеркивает, что построение антропологического образования предполагает отрицание самого существования изначально заданной, безусловно правильной, единственно возможной, универсальной образовательной модели, как бы рационально она ни обосновывалась и какой бы логически стройной ни казалась. Антропологизация «стремится преодолеть жесткую формирующую схему образовательного процесса, направленную на реализацию стремления любыми средствами достичь изначально определенных целей воспитания и обучения с помощью детально проработанных технологий и методик. В этом случае сама цель становится понимаемой множественно, подвижно, предельно индивидуализированно» [Коджаспирова, 2012, с. 14]. То есть, как заключает Т. М. Ковалева [Ковалева, 2017], антропологический подход к образованию человека порождает, обуславливает опору педагогической деятельности на принцип индивидуализации.

Идея индивидуализации на сегодняшний день является одной из ведущих в развитии российской системы образования. Индивидуализация образования предполагает корректировку педагогического процесса в соответствии с интересами и потребностями каждого обучающегося, создание условий для проектирования и реализации ими индивидуальных программ личностного развития. Теоретические основания индивидуализации образования представлены в работах Л. В. Байбородовой [Байбородова, 2011; Байбородова, 2014; Байбородова, 2016; Ключевые идеи ... , 2018; Байбородова, 2020а], Т. В. Бурлаковой [Бурлакова, 2007; Бурлакова, 2008а; Бурлакова, 2008б; Бурлакова, 2012], Е. И. Зариповой [Зарипова, 2014; Зарипова, 2015; Зарипова, 2017], Ф. И. Кевли [Индивидуализация и индивидуальность ... , 2020], Т. М. Ковалевой [Профессия «тьютор», 2012; Ковалева, 2017], М. И. Рожкова [Рожков, 2016], И. А. Юрловской [Юрловская, 2016], Е. А. Ямбурга [Ямбург, 1997] и др.

Важнейшей задачей индивидуализации в образовании является осознание человеком смысла собственной жизни, определение своих потребностей и целей и построение образа будущего в соответствии с ними. По мнению Т. В. Бурлаковой [Бурлакова, 2007], индивидуализация способствует осмыслению формирующимся человеком своего отличия от других, пониманию себя для осуществления самостоятельного и успешного продвижения на образовательном и, шире, жизненном пути. С точки зрения Л. В. Байбородовой [Байбородова, 2016], способность человека осознанно выстраивать свое образовательное развитие свидетельствует о становлении его субъектности как одной из ключевых характеристик, складывающихся в результате индивидуализации образования. Ф. И. Кевля [Кевля, 2009] отмечает, что индивидуализация образовательного процесса создает условия для возникновения особого качества личности – «свободоспособности». Обладая этим качеством, человек может сам строить свою судьбу, определять то, для чего он предназначен, и следовать своему предназначению.

Характеризуя ключевые идеи индивидуализации образования, в контексте данного исследования важно обозначить несколько принципиальных для нас позиций в их понимании и интерпретации. Несмотря на довольно уже продолжительное время провозглашения индивидуализации как стратегического ориентира современного образования, и в педагогической науке, и в образовательной практике нередко индивидуализация отождествляется с индивидуальным подходом и рассматривается только как учет особенностей личности в ходе организации образования при выборе методов и форм учебно-воспитательной работы. Е. А. Александрова [Александрова, 2013а; Александрова, 2013б] и Е. А. Андреева [Андреева, 2012] считают, что расхождение трактовок индивидуализации связано с двумя парадигмами образования: когнитивной (дидактической) и личностно ориентированной. В логике когнитивной педагогики (Ю. К. Бабанского, А. А. Бударного, А. А. Кирсанова, М. И. Махмутова, Е. С. Рубанского и др.) индивидуализация – это

построение процесса обучения и воспитания с опорой на индивидуальные познавательные способности обучающихся, свойства их характера, темперамента и подбор в соответствии с этим способов и средств педагогической деятельности. В контексте личностно ориентированного образования индивидуализация понимается как создание условий для проектирования и реализации обучающимся индивидуальных образовательных программ на основе собственных интересов и потребностей (Л. В. Байбородова, Т. М. Ковалева, Е. А. Ямбург).

На таком теоретическом уровне разведение индивидуального подхода и принципа индивидуализации образования понятно и не вызывает разночтений. Однако наибольшую сложность вызывает достаточно распространенная ситуация, когда в образовательной практике цели и задачи индивидуализации, которые задаются современными требованиями и нормативными документами, реализуются по дидактической модели, в контексте индивидуального подхода. Это наблюдается и в составлении педагогами индивидуальных образовательных маршрутов, планов, программ обучения, в то время как подлинная индивидуализация предполагает лишь обустройство этого процесса, создание условий для проектирования и реализации индивидуального образовательного движения самими обучающимися; и при выборе в старшей профильной школе индивидуальной программы обучения, которая на практике имеет заданный набор профилей и сформированный под них строго определенный набор учебных предметов, что делает невозможным для обучающихся выбор и совмещение в рамках индивидуальной образовательной программы учебных дисциплин из разных профилей; и при организации образовательного процесса по освоению определенного учебного предмета на основе выделения разноуровневого содержания, способов деятельности, типов заданий, что в большей степени соответствует принципам дифференцированного обучения, нежели индивидуализации, так как не предусматривает ни возможности проб одного или другого, ни рефлексии оснований выбора, ни авторского преобразования

предложенных педагогом вариантов. К сожалению, этот список примеров псевдоиндивидуализации может быть неоднократно продолжен.

Демаркационная линия между индивидуальным подходом и принципом индивидуализации образования в нашем понимании определяется уровнем реализуемого типа педагогического процесса по В. В. Юдину [Юдин, 2008]. Индивидуализация в соответствии с обозначенными ранее идеями и характеристиками является ресурсом для продвижения личности из объекта в субъект собственного образования, из пассивного исполнителя чужого замысла в активного деятеля, выстраивающего свое образовательное развитие по собственным сценариям. Следовательно, подлинная индивидуализация возможна лишь в субъектно-ориентированном типе педагогического процесса. Ни сущностно-репродуктивный, ни даже продуктивный типы педагогического процесса не обеспечивают в полной мере условий для индивидуализации образования.

Другой важный для нас аспект индивидуализации – это ее неразрывная связь с социализацией. Так, Д. И. Фельдштейн [Фельдштейн, 2004] отмечает, что индивидуализация и социализация «есть моменты единого процесса социального развития... необходимо предполагают друг друга. Индивидуализация есть неизбежный результат (оборотная сторона) процессов социализации, и, наоборот, дальнейшее развитие индивидуализации возможно лишь через социализацию, лишь на ее основе, только социализация дает «материал», из которого могут строиться индивидуальные «формы поведения» [Фельдштейн, 2004, с. 75]. При этом, если результатом социализации является становление личности, то в процессе индивидуализации происходит осознание человеком своей индивидуальности. Еще Б. Г. Ананьев [Ананьев, 2010] подчеркивал, что личность есть вершинный уровень развития человека, а индивидуальность – его глубинное измерение.

По мнению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева [Слободчиков, 2013], «индивидуальность раскрывается в самобытном, авторском «прочтении»

социальных норм жизни, в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения, собственного («необщего») лица, в следовании голосу собственной совести» [Слободчиков, 2013, с. 167]. Следовательно, индивидуализация и социализация – процессы не просто взаимосвязанные, а взаимно обуславливающие друг друга. В. А. Герт [Герт, 2014] замечает, что доминирование в индивидуализации вектора «от сообщества к индивиду» или «от индивида к сообществу» определяет особенности формирования и развития индивидуальности, так как особенности процесса определяют особенности результата [Герт, 2014, с. 213]. И это очень значимый для нас тезис. Здесь нам представляется еще одно основание для продвижения в понимании сущности индивидуализации образования. Если педагогическая деятельность разворачивается только в логике «от социума к индивиду» (а заметим, что эта логика лежит в основании самой образовательной системы) и ведущим в индивидуализации является становление индивидуальности в согласии с всеобщими правилами и нормами, то в реальной образовательной практике мы не наблюдаем кардинальных, сущностно-смысловых преобразований.

Рассматривая взаимосвязь индивидуального и социального, В. А. Герт выделяет в процессе индивидуализации два направления: «усвоение и освоение индивидуальностью (через живую деятельность) прошлого опыта людей, их опредмеченной деятельности в вещах, нормах, ценностях, смыслах» и реализацию «индивидуальности (через живую деятельность) в изменениях вне и внутри себя. Процессы, направленные «внутрь» и «вне» индивидуальности, составляют единый процесс индивидуализации, обеспечивают цикличность и процессность внутри индивидуального бытия» [Герт, 2014, с. 214]. В связи с этим подлинная индивидуализация образования невозможна без создания в образовательном процессе педагогических условий для разворачивания вектора «от индивида к социуму». Именно как

средство обеспечения таких условий и выступает в современном образовании тьюторская деятельность как практика индивидуализации.

Из всего вышесказанного можно сделать несколько выводов. Во-первых, мы рассматриваем индивидуализацию образования как принцип педагогической деятельности, который, с одной стороны, задает требования к построению образовательного процесса в контексте антропологического подхода, а с другой стороны, определяет сущностные характеристики способов деятельности субъектов образовательных отношений. Во-вторых, индивидуализация образования предопределяет субъектно-ориентированный тип педагогического процесса. В-третьих, индивидуализация образования создает условия для разворачивания тьюторской деятельности.

Проведенный анализ исторических, социокультурных и теоретико-методологических основ тьюторства позволил проследить генезис тьюторских идей и определить ценностно-смысловые ориентиры тьюторской деятельности в современном образовании как практики индивидуализации в антропологическом контексте.

1.2. Сущностные характеристики тьюторской деятельности и профессионального становления педагога-тьютора

В XXI веке тьюторские идеи получили довольно широкое распространение в отечественном образовании. Значимым толчком для масштабирования тьюторства послужило в 2008 году нормативное оформление профессии «тьютор» (приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 5 мая 2008 г. № 216 н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования»). С этого момента в российской системе образования начинается институционализация тьюторской деятельности.

Однако, как мы уже отмечали ранее, активно нарождающийся опыт инновационной тьюторской практики со временем стал расслаиваться,

утрачивать ценностно-смысловое единство. В результате этого процесса, как указывает Т. М. Ковалева [Ковалева, 2022], объективировались проблемы, которые обозначили целый ряд дискуссионных вопросов в осмыслении тьюторства. Эти проблемы, связанные прежде всего с идентификацией профессии «тьютор» и определением ее специфики, поставили перед исследователями и разработчиками теории тьюторского сопровождения задачу на более глубокую проработку и построение основных понятий, составляющих содержательно-смысловое наполнение тьюторской деятельности [Ковалева, 2022].

Осмысление профессии «тьютор» в педагогической науке и образовательной практике ведется через проработку таких аспектов, как тьюторская позиция, тьюторская компетенция, предмет профессиональной тьюторской деятельности, направления и содержание работы тьютора, особенности тьюторского сопровождения, место тьюторского действия в образовательном процессе и других. При этом важно отметить, что все эти аспекты тесно взаимосвязаны и для определения одного требуется изучение и уточнение другого.

Для продвижения в исследовании феномена тьюторской деятельности нам представляется целесообразным начать с рассмотрения собственно категории «тьютор», которая в современном педагогическом и научном сообществе имеет достаточно широкое толкование. При употреблении данного понятия в массовой образовательной практике под деятельностью педагога-тьютора, как правило, понимается любое педагогическое сопровождение, направленное на поддержание и обеспечение в образовательном процессе индивидуальных потребностей обучающегося: и работа педагога-тренера, осуществляющего индивидуальную предметную подготовку, например, одаренного ребенка; и деятельность различных педагогических субъектов (учителя-предметника, классного руководителя, педагога-организатора и т.д.), направленная на создание условий для индивидуализации образования; и тьюторское сопровождение ребенка с

ОВЗ, разворачивающееся исключительно как помощь подопечному во взаимодействии с образовательной средой.

С другой стороны, на сегодняшний день имеются все необходимые нормативно-правовые документы, включая профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [Профессиональный стандарт ... , 2023], которые задают основные характеристики и требования к профессии «тьютор». Согласно этим документам у профессиональной тьюторской деятельности четко определен предмет и ее назначение – сопровождение субъекта в процессе разработки и реализации проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности. Так, в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих [Единый квалификационный ... , 2011] тьютор определен как педагогический работник, организующий процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов; он организует их персональное сопровождение в образовательном пространстве предпрофильной подготовки и профильного обучения; координирует поиск информации обучающимися для самообразования; сопровождает процесс формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее). А в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания» [Профессиональный стандарт ... , 2023] тьютор выполняет в образовательном процессе следующие трудовые функции: педагогическое сопровождение реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов; организация образовательной среды для реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов; организационно-методическое обеспечение реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов. Следовательно,

можно заключить, что тьютор как самостоятельная педагогическая профессия возникает в российской системе образования как ответ на социальные вызовы, связанные с потребностью общества в индивидуализации образования.

На основе анализа нормативно-правовых документов, научной литературы и образовательной практики нами были выявлены два понимания и употребления термина «тьютор»: широкое в значении особой педагогической позиции и узкое как обозначение педагога, осуществляющего профессиональную тьюторскую деятельность по должности или функции [Кривунь, 2023в]. Сравнение этих двух содержательно-смысловых фокусов понятия «тьютор» представлено в таблице 1.

Таблица 1.

**Сопоставительный анализ понимания категории «тьютор»
в широком и узком смысле**

Сравнительные характеристики	Тьютор в широком смысле	Тьютор в узком смысле
<i>Нормативно-правовые условия педагогической деятельности</i>	Особая педагогическая позиция (педагог работает не тьютором, но как тьютор)	Тьютор как самостоятельная педагогическая профессия (должность)
<i>Субъект педагогической деятельности</i>	Любой педагог (учитель-предметник, классный руководитель, социальный педагог, педагог дополнительного образования, педагог-организатор и т.д.)	Тьютор по должности или педагог, выполняющий тьюторские функции как дополнительные должностные обязанности
<i>Место сущностно-смысловых ориентиров тьюторства в профессиональной деятельности педагога</i>	Педагог разворачивает свою профессиональную деятельность (преподавание учебного предмета, сопровождение классного коллектива, организация содержательного досуга и т.п.) на антропологических ценностях, идеях индивидуализации	Предметом деятельности является тьюторское сопровождение обучающегося в процессе разработки и реализации проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности (образовательных карт, индивидуальных

	образования, видит свое профессиональное предназначение в помощи и поддержке обучающегося в процессе его личностного становления и развития	образовательных траекторий, маршрутов, программ, индивидуальных образовательных проектов и т.д.)
<i>Условия сопровождения</i>	Ситуация сопровождения возникает и разворачивается в ходе различных составляющих образовательного процесса: урока, классного часа, образовательного мероприятия и т.д.	Ситуация сопровождения имеет специально обустроенное место и время за рамками основного образовательного процесса, где разворачивается совместная работа тьютора и тьюторанта
<i>Охват обучающихся в ситуации сопровождения</i>	Педагогическим сопровождением могут быть охвачены как отдельные обучающиеся, так и весь ученический коллектив в целом	Процесс сопровождения всегда персонифицирован, обращен к отдельному субъекту, его индивидуальным интересам и потребностям

Проведенный сопоставительный анализ понимания категории «тьютор» в широком и узком смысле позволил нам выделить имеющиеся сегодня в педагогической науке и образовательной практике интерпретации данного понятия и на их основе разграничить два содержательно-смысловых фокуса: тьютор как профессия и тьютор как позиция. В рамках данного исследования в качестве тьютора мы рассматриваем субъекта, осуществляющего профессиональную тьюторскую деятельность. Для указания и подчеркивания данного содержательно-смыслового акцента нами используется понятие «педагог-тьютор».

Содержание профессиональной тьюторской деятельности в современном российском образовании задается, прежде всего, нормативно-правовыми документами, поэтому является более-менее определенным, а понимание тьюторской позиции требует, на наш взгляд, дополнительной и более детальной проработки. Это связано с тем, что, во-первых, тьюторская позиция нередко отождествляется с другими педагогическими позициями

(наставник, классный руководитель) и подменяется ими. А во-вторых, тьюторская позиция как особая ценностно-смысловая парадигма педагогической деятельности может быть присуща любому педагогическому субъекту, но для осуществления профессиональной тьюторской деятельности она является обязательным и неотъемлемым компонентом.

Анализ различных словарных статей (Большого энциклопедического словаря, Большого толкового словаря русского языка, Философского словаря, Современного словаря иностранных слов, толковых словарей Ожегова и Ушакова и др.) позволяет выделить несколько толкований позиции: как общеупотребимой категории, обозначающей позу, положение тела в пространстве, местонахождение кого-либо, чего-либо, мнение по какому-нибудь вопросу; в качестве специального понятия в разных профессиональных сферах (положение рук и ног в балете; расположение шахматных фигур в какой-либо момент игры; место, служащее для расположения войск в бою; состояние денежных счетов, наличие кассы, кредита, обязательств на определенный момент; место, занимаемое языковой единицей в высказывании, и т.д.).

В психолого-педагогической науке термин «позиция» используется в следующих значениях: положение человека в системе социальных отношений; взгляд, установка по какому-либо вопросу; устойчивая система отношений к определенным сторонам действительности, проявляющихся в поведении; целостная, интегральная характеристика, определяющая во всей полноте мировоззрение, принципы и поступки человека, и другие.

Психолого-педагогические исследования, связанные с изучением данной категории, ведутся в рамках разработки таких понятий, как «жизненная позиция», «социальная позиция», «профессиональная позиция», «личностная позиция», «субъектная позиция» и т.д. Выделенные позиции чаще всего анализируются в контексте теории отношений. Так, Б. Г. Ананьев [Ананьев, 2010] указывает, что позиция представляет собой сложную систему отношений личности к обществу, труду, людям, себе. Наряду с

отношением понятие «позиция» включает в себя установки, мотивы, цели и ценности, которые проявляются в деятельности. Как установку личности, определенное ее отношение к стоящим целям или задачам, выражающееся в избирательной готовности к деятельности, направленной на их реализацию, рассматривает позицию С. Л. Рубинштейн [Рубинштейн, 2002]. По мнению К. А. Абульхановой-Славской [Абульханова-Славская, 1991], многообразие отношений личности, ее субъективных мнений и взглядов, взаимоотношений с окружающими и действительностью раскрывается через занимаемую человеком позицию.

В социальной психологии позиция раскрывается через совокупность ролей, осуществляемых личностью в жизни. И. С. Кон [Кон, 1967] рассматривает социальную позицию индивида, под которой понимает социальное положение, место индивида в конкретной социальной структуре. При этом И. С. Кон отмечает, что сложная система общественных отношений задает множество социальных позиций, которые одновременно занимает индивид: семейную, профессиональную, общественно-политическую и т.д.

В рамках данного исследования особый интерес для нас представляет категория «профессиональная позиция». Изучению проблемы профессиональной позиции в аспекте педагогической деятельности посвящены работы С. Н. Бегидовой [Бегидова, 2012], Ф. И. Блиевой [Блиева, 2007], М. А. Дементьевой [Дементьева, 2011], А. К. Марковой [Маркова, 1993], Г. А. Репринцевой [Репринцева, 2019], О. К. Соколовской [Соколовская, 2010], С. А. Тарасовой [Тарасова, 2017], Е. В. Титовой [Титова, 2016], А. П. Чернявской [Чернявская, 2007], Е. Б. Юргановой [Юрганова, 2005] и др.

Профессиональная позиция рассматривается как один из факторов, обуславливающих профессиональное движение человека. Успешная или неуспешная профессионализация личности во многом определяется ее отношением к профессиональной деятельности, уровнем активности, эмоциональной вовлеченностью. А. П. Чернявская [Чернявская, 2012] определяет профессиональную позицию как интегральную характеристику

личности, характеризующуюся «устойчивой системой отношений к объективным и субъективным условиям профессии и проявляющуюся в теоретических ориентациях, нравственном самоопределении, взглядах, представлениях, установках, поведении и поступках, которые отстаиваются и реализуются ею в профессиональной деятельности» [Чернявская, 2012, с. 274]. С. А. Тарасова [Тарасова, 2017] указывает, что профессиональная позиция является частью жизненной позиции личности, представляя собой фундамент для выстраивания человеком своих взаимоотношений с миром профессий. В структуре профессиональной позиции О. К. Соколовская [Соколовская, 2010] выделяет три компонента: отношение в профессии к людям (негуманное – гуманное); отношение к профессиональной деятельности (пассивное – инициативное); отношение к самому себе (непринятие себя – принятие себя, позитивная оценка).

В контексте педагогической деятельности Е. В. Титова [Титова, 2016] рассматривает профессиональную позицию как результат личного выбора педагога. Исследователь считает, что в современной педагогической науке недостаточно уделяется внимания изучению личностных проявлений в профессиональной деятельности педагога и практически не рассматривается взаимосвязь качества педагогической работы с особенностями профессиональной позиции, в которой проявляются личные предпочтения. Е. В. Титова определяет профессиональную позицию как устойчивое осознанное отношение педагога к своей деятельности и к себе как профессионалу. Важной категорией здесь выступает выбор педагога, предполагающий личную и профессиональную ответственность, которую «он готов взять на себя лично за качество осуществляемой деятельности в соответствии со своей профессиональной позицией» [Титова, 2016].

Стержневым фактором, определяющим профессиональную педагогическую позицию в деятельности и профессиональном общении, с точки зрения А. К. Марковой [Маркова, 1993], является личность учителя. А. К. Маркова рассматривает профессиональную позицию как субъективную

характеристику учителя, которая складывается в его профессиональную компетентность. Автор различает общую профессиональную позицию учителя, которая выражается в стремлении быть и оставаться учителем, и конкретные профессиональные позиции, связанные с видом предпочитаемой педагогической деятельности (предметник, воспитатель, методист и т.д.). Многообразие профессиональных педагогических позиций («учитель-гражданин», «учитель-оптимист», «учитель-индивидуальность», «учитель-мастер, творец, новатор») формируется в соответствии с личностными качествами учителя. Такие характеристики учителя, как мотивация к профессиональному росту и развитию, готовность к изменению педагогического мышления, стремление к творческому поиску, задают профессиональные позиции «учитель-исследователь», «учитель-эксперт», «учитель-профессионал». При рассмотрении различных профессиональных позиций учителя для А. К. Марковой важно подчеркнуть особую значимость для педагогической деятельности внутренних ценностей и смыслов [Маркова, 1993].

В логике размышлений данного исследования объектом нашего особого внимания выступает тьюторская позиция как особая профессиональная позиция педагога. Изучению тьюторской педагогической позиции посвящены публикации Л. В. Байбородовой [Байбородова, 2020б], И. С. Бирюковой [Бирюкова, 2022], Т. М. Ковалевой [Профессия «тьютор», 2012], А. П. Махова [Махов, 2012], Н. Г. Пигаревой [Пигарева, 2017а, Пигарева, 2017б, Пигарева, 2018, Пигарева, 2019], О. В. Тихомировой [Тихомирова, 2024а, Тихомирова, 2024б] и др. Разработка понятия «тьюторская позиция» ведется исследователями в двух аспектах: как компонента профессиональной тьюторской деятельности, характеризующего ее, и в качестве особой профессиональной позиции любого педагога.

В первом случае тьюторская позиция отождествляется с профессией «тьютор» и возникает в ситуации сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающегося. Именно в таком контексте

интерпретирует тьюторскую позицию Т. М. Ковалева [Профессия «тьютор», 2012]. Автор отмечает, что сегодня в российской системе образования в целях обеспечения индивидуализации образовательного процесса имеются все необходимые нормативно-правовые условия для введения новой педагогической должности «тьютор» в штатное расписание любой образовательной организации. Однако в реальной образовательной практике тьюторское сопровождение реализуют учителя-предметники, классные руководители, педагоги-психологи и другие педагогические работники как дополнительную функциональную обязанность. Т. М. Ковалева заключает, что в такой ситуации правильнее говорить не о самостоятельной профессии «тьютор», а о тьюторской компетентности, которой должен обладать педагог современной школы. Но в любом случае «принципиальным является само отличие тьюторской позиции от всех других педагогических профессий» [Профессия «тьютор», 2012, с. 81]. Таким образом, Т. М. Ковалева дает функциональное определение тьюторской позиции, понимая ее как самостоятельное направление педагогической деятельности.

Как профессиональную позицию педагога, характеризующую уровень его профессионального развития, направленность на инновационную деятельность в соответствии с современными трендами образования, рассматривают тьюторскую позицию И. С. Бирюкова [Бирюкова, 2022], А. П. Махов [Махов, 2012], Н. Г. Пигарева [Пигарева, 2017а, Пигарева, 2017б, Пигарева, 2018, Пигарева, 2019], О. В. Тихомирова [Тихомирова, 2024а, Тихомирова, 2024б]. В этом аспекте тьюторская позиция представляет собой своеобразный идеологический стержень профессиональной деятельности педагога, содержательно-смысловой и операционно-деятельностный ориентир его работы. И. С. Бирюкова [Бирюкова, 2022] подчеркивает, что на сегодняшний день количество педагогов-тьюторов в школах невелико, при этом тьюторская позиция чрезвычайно востребована в современном образовании как особая философия и мировосприятие.

А. П. Махов [Махов, 2012] указывает, что тьюторская позиция как воплощение тьюторских идей является социокультурным феноменом для обновления педагогической реальности и основой формирования инновационного типа педагогического поведения. Исследователь определяет тьюторскую позицию как особое развивающееся качество педагога, характеризующее его ценностно-смысловое отношение к своей профессии и образованию в целом. Процесс профессионального развития педагога в логике освоения профессиональной тьюторской позиции А. П. Махов описывает как переход от специалиста (когнитивный уровень владения содержанием тьюторской деятельности) к профессионалу (технологический уровень освоения тьюторского действия), а затем – эксперту (ценностно-смысловой уровень) [Махов, 2012].

Взгляда, что любой педагог может быть носителем тьюторской позиции, придерживается и Н. Г. Пигарева [Пигарева, 2017а, Пигарева, 2017б, Пигарева, 2018, Пигарева, 2019]. Она отмечает, что тьюторская позиция, выражающаяся в умении выстраивать педагогический процесс как ситуации образовательного развития, – основа для активизации личностно-профессиональной инициативы педагога, показатель качества его профессионализма [Пигарева, 2017а]. С точки зрения Н. Г. Пигаревой, тьюторская позиция выступает фактором развития компетентности педагога, формируется в профессиональной деятельности и проявляется в соответствии поведения педагога его профессиональным установкам и ценностным ориентирам. Тьюторская позиция характеризуется пересмотром педагогом своей роли в образовательном процессе, выполняемых профессиональных функций, осознанием своего места в педагогическом сообществе, рефлексивным отношением к деятельности, пониманием особенностей педагогических ситуаций, которые приходится решать [Пигарева, 2017б]. Исследователь выделяет критерии (признаки) наличия тьюторской позиции: «степень сформированности» (потенциальная и актуальная тьюторская позиция) и «уровень проявления в деятельности»

(выражается в педагогической и тьюторской компетентности) [Пигарева, 2017a]. Процесс формирования тьюторской позиции, по мнению Н. Г. Пигаревой, складывается как система личностно-профессионального развития педагога, в которой «компоненты и логика их взаимодействия направлены на развитие личностных качеств и профессиональных компетенций с учетом внешних и внутренних условий» [Пигарева, 2018, с. 71]. Н. Г. Пигарева подчеркивает, что развитие в логике формирования тьюторской позиции педагога должно быть нацелено не столько на изменение содержания и методики преподавания, сколько на обновление смыслов, проявляющихся в новых способах профессиональной деятельности [Пигарева, 2019]. Таким образом, в размышлениях данного автора вновь наблюдается отождествление категорий «тьюторская позиция» и «тьюторская компетенция».

Представленный анализ интерпретаций тьюторской позиции различными авторами, на наш взгляд, не позволяет точно определить сущность данной категории в разрезе профессиональной тьюторской деятельности. Содержательно-смысловая обобщенность трактовок, переплетение между собой разных аспектов тьюторской работы, неразграничение педагогического и тьюторского сопровождения приводят к недопониманию места и назначения новой профессии «тьютор» в условиях современного образования.

С нашей точки зрения, для прояснения ценностей и смыслов тьюторской позиции, а также специфики и особенностей профессиональной тьюторской деятельности целесообразно не только охарактеризовать их, но и провести сопоставительный анализ с другими педагогическими позициями и профессиями. Исследователи феномена тьюторства в процессе его изучения так или иначе затрагивают этот вопрос, сравнивая тьютора с различными социально-педагогическими профессиями, позициями и ролями: учитель, воспитатель, педагог-организатор, психолог, ментор, фасилитатор, коуч и т.д.

Так, сопоставление тьютора с учителем, классным руководителем, психологом, социальным педагогом и другими традиционными педагогическими профессиями мы находим в работах Т. М. Ковалевой [Профессия «тьютор», 2012], Е. Б. Колосовой [Колосова, 2008], А. Л. Пикиной [Пикина, 2012] и др. А. Л. Пикина [Пикина, 2012] проводит сравнительный анализ деятельности ментора, фасилитатора и тьютора в контексте рассмотрения профессиональных позиций педагога дополнительного образования. Научный коллектив под руководством А. В. Золотаревой сопоставляет между собой тьютора, эксперта, наставника, тренера, фасилитатора, консультанта, инструктора [Концепция тьюторского ... , 2013].

Из всего многообразия социально-педагогических позиций и профессий для идентификации тьютора и тьюторской деятельности наибольший интерес, на наш взгляд, представляет профессия «учитель» в своей традиционной основополагающей позиции «дидакт» (тот, кто учит, передает знания, систему социальных норм и правил) и позиция «наставник», с которой сегодня чаще всего отождествляется тьютор. Сравнительный анализ учителя и тьютора представлен в таблице 2.

Таблица 2.

Сравнение профессий «учитель» и «тьютор»

Сравнительные характеристики	Учитель	Тьютор
<i>Предмет профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми документами</i>	Обучение и воспитание обучающихся с учетом их психолого-физиологических особенностей и специфики преподаваемого предмета, способствует формированию общей культуры личности, социализации, осознанного выбора и освоения образовательных программ	Сопровождение реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов

<i>Образовательная парадигма</i>	Массовое образование, «обучить всех всему»	Педагогическая антропология, индивидуализация образования
<i>Образовательная модель</i>	Традиционная классно-урочная система	Индивидуально ориентированное обучение
<i>Субъекты образовательного заказа на профессиональную деятельность</i>	Государство и общество в лице администрации образовательной организации: цели и содержание педагогического процесса, методы и формы работы задаются образовательными стандартами, учебными программами, планами и т.д.	Обучающийся и его родители: цели и содержание взаимодействия определяет образовательный запрос ребенка и/или его семьи, в соответствии с которым подбираются технологии и методы педагогической деятельности
<i>Цель педагогической деятельности</i>	Обучение и воспитание подрастающего поколения, содействие развитию личности обучающихся, их успешной социализации, формированию общей культуры	Создание условий для личностного становления и развития обучающегося в процессе индивидуальной образовательной деятельности через осмысление и реализацию им собственных образовательных интересов, потребностей и устремлений
<i>Образовательный результат</i>	Приобретение обучающимися предметных знаний, учебных умений и навыков, личностных компетенций, опыта социальной деятельности	Приобретение обучающимся опыта самостоятельности и самостроительства, становление субъектности, развитие индивидуальности
<i>Специфика профессиональной позиции и роли</i>	Дидакт, носитель опыта, транслятор культурных и социальных норм, управляющий образовательным процессом	Сопровождающий и поддерживающий процесс индивидуализации, наставник, консультант, помощник

<i>Тип педагогического процесса, в котором выстраивается профессиональная деятельность</i>	Все типы педагогического процесса от формально-репродуктивного до субъектно-ориентированного	Субъектно-ориентированный тип педагогического процесса
<i>Условия (формат) взаимодействия</i>	Преимущественно групповое взаимодействие, коллективные формы работы; индивидуальное взаимодействие чаще всего возникает в ситуациях, когда требуется нивелирование разрывов между индивидуальным и коллективным (подтягивание отстающих, решение конфликтных ситуаций и т.д.)	Всегда персонифицированное даже в формах групповой работы, взаимодействие носит индивидуальный адресный характер, ориентировано на интересы, потребности каждого конкретного субъекта
<i>Характер взаимодействия</i>	Вектор активности направлен от учителя к обучающемуся, педагог выступает инициатором, организатором образовательного взаимодействия, обустроивает его по своему замыслу, стимулирует образовательную деятельность обучающихся	Совместный образовательный поиск в ситуации неопределенности, отсутствия заданного пути; опосредованность оказываемой помощи со стороны взрослого, границы взаимодействия определяются запросом и потребностями обучающегося; образовательная активность, инициативность и ответственность за результаты принадлежат обучающемуся

Сравнительный анализ профессии «тьютор» с традиционной профессией «учитель» позволяет увидеть не только сущностно-смысловое

разделение этих двух педагогических профессий, но и целевое, содержательное и технологическое различие в их деятельности. При этом важно заметить, что одна профессия не отменяет другую, так как у каждой из них есть свои предмет, место и назначение в системе образования.

В результате сопоставления учителя и тьютора нам удалось продвинуться в понимании специфики профессиональной тьюторской деятельности и зафиксировать следующие характерные для нее особенности. Во-первых, взаимодействие обучающегося с тьютором носит добровольный характер, то есть не является обязательным компонентом учебно-воспитательного процесса. Во-вторых, ситуация сопровождения возникает при наличии образовательного запроса со стороны обучающегося, который определяет и содержание, и границы взаимодействия. То есть тьютор опирается на инициативу обучающегося, его интересы и потребности, оказывает опосредованную помощь и поддержку в процессе самостоятельного образовательного движения тьюторанта. В-третьих, тьюторское сопровождение – это всегда отсутствие готового плана работы, заранее определенных содержания, способов и средств взаимодействия, это совместный с обучающимся поиск вариантов решения его образовательной потребности в ситуации неопределенности.

Однако следует заметить, что представленное выше разграничение профессий «тьютор» и «учитель» имеет и некоторую условность. В последние десятилетия, когда отечественное образование стало переживать различные преобразования на фоне меняющихся культурных, социальных и политических условий, традиционное учительство стало переосмысливаться в самых разных идеологических концептах. Это породило многообразие педагогических позиций и ролей, которые стали примеряться к ведущей педагогической деятельности – учительству. Ранее при рассмотрении понятия «тьюторская позиция» мы уже указывали, что большинство исследователей под ней понимают не иную педагогическую профессию, а особый уровень профессионального развития любого педагога,

гуманистическую направленность его деятельности. Так, в контексте современных тенденций в образовательной практике начали активно возрождаться идеи наставничества, которые нередко в общественном сознании отождествляются с тьюторством. В связи с этим возникает необходимость соотношения и разграничения двух педагогических позиций: наставник и тьютор.

Рассматривая данный вопрос, А. А. Попов [Материалы конференции ... , 2023] сравнивает между собой и выделяет базовые различия педагога «в узком смысле слова», наставника и тьютора. С точки зрения исследователя, педагог организует деятельность ученика, обеспечивая для нее соответствующие условия; наставник организует его рефлексию относительно учебной деятельности, наставник обеспечивает оформление и/или конструирование способа деятельности, в том числе, его переноса на новые ситуации; тьютор обустройства реконструкцию или конструирование учеником персональных целей и приоритетов, а также индивидуальных способов деятельности, позволяющих реализовывать поставленные цели и выбранные приоритеты. По мнению А. А. Попова, тьюторство – это высший уровень наставничества [Материалы конференции ... , 2023].

В. Р. Имакаев [Сборник материалов ... , 2023] считает, что наставничество – частный случай тьюторства. Запрос на практику тьюторской деятельности возникает в ситуации максимальной неопределенности, когда обучающийся стоит перед выбором своего пути из множества вариантов, а чаще всего он вообще не понимает, что выбирать, из чего выбирать и на каком основании. А вот когда направление движения понятно и задано, например, выбран конкретный вектор профессионального развития, нужен наставник [Сборник материалов ... , 2023]. Такой же позиции придерживаются М. П. Черемных и Е. И. Миркина [Сборник материалов ... , 2023]. Они рассматривают практику наставничества в прикладном аспекте подготовки к чему-либо, а тьюторство понимают как сопровождение человека в процессе его становления, построения своего

образа. В результате анализа этих двух типов педагогической деятельности М. П. Черемных и Е. И. Миркина заключают, что наставник обеспечивает в образовании государственный заказ, а тьютор работает на реализацию личностного потенциала обучающегося, его интересов и потребностей [Сборник материалов ... , 2023].

Размышляя о тьюторстве в контексте наставничества, Т. М. Ковалева [Сборник материалов ... , 2023] определяет тьюторство как особый тип современного наставничества, так называемое антропологическое наставничество, которое обеспечивает и поддерживает в субъекте развитие self skills, «заботу о себе».

Своеобразным обобщением различных интерпретаций наставничества и тьюторства может служить взгляд В. М. Розина [Сборник материалов ... , 2023]. Анализируя эти два явления как формы концептуализации современного образования, В. М. Розин указывает, что наставничество и тьюторство – две практики, сходные по своим теоретическим аспектам, а их различия проявляются в конкретных ситуациях педагогической деятельности, зависят от культурных традиций, исторических условий и т.д. [Сборник материалов ... , 2023].

С нашей точки зрения, различия педагогических позиций наставника и тьютора проявляются в типе сопровождения, который реализует педагог в процессе взаимодействия с обучающимися. Идея сопровождения для психолого-педагогической науки не нова. Начиная с 90-х годов XX века, она активно разрабатывается многими российскими учеными: Е. А. Александровой [Александрова, 2006], Л. В. Байбородовой [Байбородова, 2014; Байбородова, 2022а; Байбородова, 2022б; Дополнительное образование ... , 2025], Э. Ф. Зеером [Зеер, 2003], Н. Н. Михайловой [Касицина, 2010], М. И. Рожковым [Байбородова, 2022а], С. М. Юсфиным [Касицина, 2010], И. С. Якиманской [Якиманская, 1996] и др.

Традиционно педагогическое сопровождение понимается как комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих

человеку в его личностном становлении и развитии. Из этого следует, что педагогическое сопровождение – это управляемый педагогом процесс, который им задается, обустраивается и реализуется в соответствии с его (педагога) замыслом, профессиональными целями и задачами. Этот процесс не согласуется с тем, кого сопровождают. Как правило, предметом совместного обсуждения выступает повод, задающий ситуацию сопровождения: подготовка к конкурсу, сложности адаптации в новом коллективе, затруднения в освоении нового материала и т.д. То есть диалог выстраивается вокруг контекстов «что» и «как» делать, но не в логике «а зачем мы это делаем», «почему именно этот путь, способ деятельности выбираем», «действительно ли нужно идти в том направлении, куда мы движемся» и т.п. В образовательной практике педагогическое сопровождение вплетается в повседневную деятельность различных педагогических субъектов (учителя, классного руководителя, воспитателя) как особый способ их взаимодействия с подопечными. При этом оно не имеет специально обустроенного места, разворачивается на уроке, классном мероприятии, элективном занятии и т.д. Даже если в ходе педагогического сопровождения педагог организует индивидуальные встречи с обучающимся, то они не являются неотъемлемой частью образовательного процесса, не встраиваются в сетку расписания, чаще всего не носят систематический характер. Таковы основные характеристики традиционного педагогического сопровождения, которые мы считаем необходимым зафиксировать в рамках данного исследования.

Параллельно с развитием и распространением в российской системе образования идей педагогического сопровождения в деятельности отдельных педагогических коллективов начинает активно нарождаться практика тьюторства, складывается понятие тьюторского сопровождения, которое постепенно исследователи начинают определять как самостоятельное социально-педагогическое явление. Так, С. А. Щенников [Инновационные процессы ... , 2025] считает, что тьюторское сопровождение – это особая

педагогическая техника, основанная на взаимодействии обучающегося и тьютора, в ходе которого обучающийся осознает и реализует собственные образовательные цели и потребности. По мнению Т. М. Ковалевой [Профессия «тьютор», 2012], тьюторское сопровождение представляет собой педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающегося, поиск образовательных ресурсов для создания и реализации обучающимся индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование образовательной рефлексии обучающегося. Е. Б. Колосова [Колосова, 2008] указывает, что в ситуации тьюторского сопровождения педагогический фокус принципиально направлен на самостоятельность и активность субъекта сопровождения: обучающийся сам определяет содержание образования, направление своего развития, приемлемые для себя способы учебной деятельности, которые затем обсуждает с тьютором. Е. А. Александрова [Александрова, 2013а; Александрова, 2013б] и Е. А. Андреева [Андреева, 2012] подчеркивают, что качественное тьюторское сопровождение требует, чтобы обучающиеся содействовали собственному образовательному процессу более или менее самостоятельно. В результате тьюторского сопровождения у школьников формируется умение учиться, потребность размышлять о своей учебной деятельности, работать над ее содержанием, собственная образовательная стратегия.

На основе анализа вышеизложенных источников мы пришли к следующим выводам:

- предметом тьюторского сопровождения является взаимодействие тьютора и тьюторанта в процессе разработки и реализации проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности обучающегося;
- тьюторское сопровождение – это системная педагогическая работа, которая разворачивается как ответ на образовательный запрос обучающегося

и продолжается до момента удовлетворения этого запроса, его реализации в образовательной деятельности;

- тьюторское сопровождение – это двусторонний процесс, который предполагает не просто диалог, обсуждение, согласование действий, а совместное движение, в котором ведущим выступает обучающийся субъект;

- в ситуации тьюторского сопровождения педагог должен быть готов к принятию права обучающегося на его самостоятельный выбор, собственное видение того, что и как должно быть в результате их совместной деятельности;

- тьюторское сопровождение предполагает специальное обустройство места и времени встреч тьютора с обучающимся, непрерывность и систематичность их взаимодействия.

Зафиксированные характеристики педагогического и тьюторского сопровождения позволяют нам не только дополнить сущностно-смысловые и технологические особенности профессиональной тьюторской деятельности, но и уточнить различия между позициями наставника и тьютора. Идея сопровождения лежит в основе теоретического концепта и наставничества, и тьюторства. Однако анализ образовательной практики показывает, что наставничеству в большей степени присущи черты традиционного педагогического сопровождения, предполагающего высокую степень активности педагога, целенаправленность его воздействия. Ситуация сопровождения возникает и реализуется в рамках определенного учебно-воспитательного процесса, в который включены оба субъекта образовательной деятельности. Как правило, индивидуальные интересы и потребности обучающегося имеют место быть и учитываются в этом взаимодействии, но не являются исходными. Цели, задачи, содержание, направления, способы и средства сопровождения задаются педагогом-наставником на основе внешних условий и задач, в соответствии с которыми наставник выстраивает взаимодействие с обучающимся. Так, наглядными примерами наставничества могут служить индивидуальная подготовка

обучающегося к участию в каком-либо конкурсе, олимпиаде; сопровождение школьников при выполнении образовательных проектов; оказание методической помощи молодым педагогам и др. Во всех этих ситуациях мы можем наблюдать индивидуальную работу педагога с его подопечным, которую задают и определяют внешние образовательные контексты. При таком типе сопровождения специально не обустроивается процесс личностного самоопределения, согласования компонентов образовательной деятельности с внутренними потребностями обучающегося, его собственными устремлениями. Если же в ходе работы возникает переход в зону личностных смыслов, и именно они начинают задавать основной вектор движения, а личностное развитие субъекта становится главным приоритетом, то это верный признак того, что педагог из позиции наставника перешел в позицию тьютора.

В результате можно заключить, что и наставничество, и тьюторство представляют собой практики педагогической деятельности, направленные на создание условий для личностного развития и самореализации обучающихся, но при этом имеют различия и свои особенности в способах и средствах взаимодействия с подопечным. Наставничеству свойственно традиционное педагогическое сопровождение, а тьютор разворачивает свою работу на основе технологии тьюторского сопровождения.

Таким образом, в ходе изучения и анализа различных информационных источников по проблеме исследования мы выделили и определили базовые категории тьюторства: тьютор, тьюторская позиция, профессиональная тьюторская деятельность, тьюторское сопровождение. Каждое из этих понятий дополняет, уточняет, достраивает друг друга. Отдельные термины в настоящий момент имеют многозначное употребление. Так, тьютор используется в узком и широком смысле: как педагогический работник, осуществляющий профессиональную тьюторскую деятельность, и как любой педагог, разделяющий и ориентирующийся в своей работе на антропологические ценности, идеи индивидуализации и тьюторства. Для

сущностно-смыслового определения выделенных понятий требуется их сопоставление с рядоположенными педагогическими категориями: тьюторского сопровождения с педагогическим сопровождением; профессии «тьютор» с другими педагогическими профессиями, прежде всего, учителем; тьюторской позиции с социально-педагогическими позициями и ролями, которые в настоящий момент широко представлены в современном образовании. Все это позволяет охарактеризовать место, назначение, отличительные особенности и содержательную направленность новой педагогической профессии «тьютор».

Выделенные нами в процессе исследования сущность и специфика профессиональной тьюторской деятельности предопределяют сложность ее освоения. Для осуществления тьюторского сопровождения в реальной образовательной практике педагогу требуется не просто овладение новой технологией педагогической деятельности, иными средствами и способами работы, а ценностно-смысловой переход на новый уровень профессионального развития, который сопровождается изменением мировоззренческих установок и педагогической позиции с дидактической, наставнической на тьюторскую. В результате освоения профессиональной тьюторской деятельности происходит формирование нового специалиста, что обуславливает необходимость обращения к более подробному изучению процесса профессионального становления и развития педагога-тьютора.

К проблеме профессионального становления в разное время обращались В. А. Адольф [Адольф, 2007], С. Б. Елканов [Елканов, 1986], Э. Ф. Зеер [Зеер, 2003], Н. Ф. Ильина [Адольф, 2007], И. Ф. Исаев [Исаев, 2002], Н. В. Кислинская [Никитина, 2004], Е. Э. Кригер [Кригер, 2013], Т. В. Кудрявцев [Кудрявцев, 1981], К. М. Левитан [Левитан, 1991], Л. М. Митина [Митина, 1998а; Митина, 1998б], Н. Н. Никитина [Никитина, 2004], Ю. П. Поваренков [Поваренков, 2021], В. А. Сластенин [Педагогика профессионального ... , 2004], Е. Н. Шиянов [Шиянов, 1991] и др. Исследователи рассматривают данное понятие в различных контекстах,

сопоставляя его с профессиональной подготовкой, профессиональным формированием и развитием, профессионализацией, профессиональным мастерством. Так, например, Т. В. Кудрявцев [Кудрявцев, 1981] определяет профессиональное становление как длительный процесс развития личности с начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности. Е. Э. Кригер [Кригер, 2013] тоже понимает профессиональное становление как длительный, практически бесконечный процесс профессионального развития человека. В этом смысле оба автора отождествляют между собой понятия «профессиональное становление» и «профессиональное развитие» [Кригер, 2013, с. 241]. Более точно расставить содержательно-смысловые акценты в этих понятиях, на наш взгляд, позволяет точка зрения В. И. Слободчикова [Слободчиков, 2005], который понимает процесс становления как составляющую развития. В. И. Слободчиков указывает, что категория «развитие» одновременно удерживает в себе три процесса: становление, формирование и преобразование. Процесс становления в этой триаде представляет собой «переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня, единство уже осуществленного и потенциально возможного» [Слободчиков, 2005, с. 67]. Антропологический смысл процесса становления заключается в становлении субъектности, при которой человек становится способным не только реализовывать деятельность, но и рефлексировать ее [Слободчиков, 2005].

По мнению Э. Ф. Зеера [Зеер, 2003], профессиональное становление составляет большую часть онтогенеза человека, охватывая период с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной жизни. В этом процессе Э. Ф. Зеер выделяет несколько стадий: оптацию, профессиональное образование и подготовку, профадаптацию, профессионализм и мастерство. Профессиональное становление сопровождается кризисами, конфликтами и деструктивными изменениями. Темп и траектория этого процесса задаются биологическими и

социальными факторами, собственной активностью личности, а также случайными обстоятельствами, жизненно важными событиями и профессионально обусловленными инцидентами [Зеер, 2003].

К. М. Левитан [Левитан, 1991] рассматривает профессиональное становление как решение профессионально значимых, все более усложняющихся задач (познавательных, морально-нравственных, коммуникативных), в процессе чего профессионал овладевает необходимым комплексом деловых и нравственных качеств, связанных с его профессией. А. Н. В. Матолыгина [Матолыгина, 1999] считает, что профессиональное становление – это динамическое свойство личности, связанное с формированием и развитием личностных и профессиональных качеств, осознанным отношением к избранной профессии, влияющим на профессиональную подготовку и профессиональную деятельность. Процесс профессионального становления характеризуется постоянной потребностью в саморазвитии, в преобразовании жизни и себя как личности. Л. М. Митина и О. В. Кузьменкова [Митина, 1998а] также отмечают, что динамичный и непрерывный процесс профессионального становления предопределяется внутренней активностью личности.

Обобщая подходы исследователей к рассмотрению вопроса профессионального становления, Н. В. Пилипчевская [Пилипчевская, 2012] заключает, что с точки зрения большинства ученых человек достигает вершины своего профессионального развития на стадии осуществления самостоятельной профессиональной деятельности, а в ходе обучения и профессиональной подготовки в вузе он только намечает направления движения по пути выбранной профессии.

Проблему профессионального становления педагога изучали И. А. Зимняя [Зимняя, 2004], И. Ф. Исаев [Исаев, 2002], Н. В. Кузьмина [Кузьмина, 2016], А. К. Маркова [Маркова, 1993], Л. М. Митина [Митина, 1998а; Митина, 1998б], В. А. Сластенин [Педагогика профессионального ... , 2004], Е. Н. Шиянов [Шиянов, 1991] и др. Анализируя различные

информационные источники, Е. Э. Кригер [Кригер, 2013] выделил три аспекта в рассмотрении исследователями процесса профессионального становления педагога: 1) становление педагога как личности, профессионала; 2) становление профессиональной педагогической деятельности; 3) становление профессионального педагогического мышления.

Так, Н. Н. Никитина и Н. В. Кислинская [Никитина, 2004] понимают профессиональное становление педагога как непрерывный процесс достижения поставленных целей и оформления новых, в результате которого происходит изменение и личностных качеств, и профессиональной компетентности, тем самым повышается уровень профессионализма и профессионального мастерства педагогов. Как рост, интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально-значимых личных качеств и способностей, знаний и умений рассматривает профессиональное становление педагога Е. Ю. Сысоева [Сысоева, 2021]. Автор считает, что профессиональное становление – это качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности [Сысоева, 2021].

В ходе исследования нами не были обнаружены работы, посвященные изучению проблемы профессионального становления педагога-тьютора. Однако в условиях широкого распространения в системе российского образования тьюторских идей, активного зарождения практики тьюторского сопровождения обучающихся, введения должности тьютор в ряде образовательных организаций нам представляется важным и значимым обращение к данному вопросу. Как уже было обозначено нами ранее, тьюторская деятельность – это самостоятельная педагогическая профессия, а, следовательно, в процессе ее освоения человек претерпевает определенные личностно-профессиональные изменения, характеризующие его становление в качестве соответствующего специалиста.

Наше понимание процесса профессионального становления педагога-тьютора складывается на основе различных толкований категории

профессионального становления и взглядов ученых на природу профессионального становления педагога. Так, профессиональное становление тьютора мы определяем как динамичный и детерминируемый внутренней активностью личности процесс вхождения в новую профессию, характеризующийся качественными преобразованиями и личностно-профессиональными изменениями, связанными с формированием у субъекта системы профессиональных отношений на основе антропологических и гуманистических ценностей, идей индивидуализации и тьюторства, овладением им специальными знаниями и умениями, ориентирующими поведение и профессиональную деятельность на осознанный выбор тьюторского сопровождения как оптимального способа взаимодействия с обучающимися.

Мы разделяем точку зрения В. И. Слободчикова на процесс становления как переход от одного состояния к другому – более высокого уровня [Слободчиков, 2005]. Следовательно, в процессе профессионального становления тьютора можно выделить определенные этапы профессиональных изменений. Эти этапы, на наш взгляд, во многом повторяют этапы профессионального становления педагога, обозначенные В. А. Адольфом и Н. Ф. Ильиной [Адольф, 2007]: освоение знаний и умений на основе конструирования понятий и смыслов; решение профессиональных задач на основе моделирования образовательной среды; выстраивание собственной траектории профессионального движения на основе проектирования деятельности, индивидуальных образовательных задач и программ по их реализации. На основе указанных этапов профессионального становления педагога мы определяем следующие этапы профессионального становления тьютора:

- 1) освоение специальных знаний и умений на основе конструирования понятий и смыслов педагогической антропологии, индивидуализации образования и тьюторства, способствующее формированию новой системы отношений к своей профессиональной педагогической деятельности;

2) освоение способов тьюторского сопровождения на основе моделирования и разворачивания проб тьюторского действия, приводящее к изменению ценностных установок и целевых ориентиров профессиональной педагогической деятельности в контексте антропологических идей, ценностей индивидуализации и тьюторства;

3) разработка и реализация системы самостоятельной тьюторской деятельности и выстраивание траектории профессионального развития в тьюторстве как результат изменения привычного способа педагогического взаимодействия на тьюторское сопровождение.

Последовательная реализация данных этапов обеспечивает профессиональное становление педагогического субъекта в качестве тьютора. Для запуска и разворачивания этого процесса необходимы условия профессионального образования в области тьюторства. Как указывает А. Н. Лейбович [Лейбович, 1994], профессиональное образование – это не что иное, как процесс и результат профессионального становления и развития личности. Профессиональное образование выступает ядром для приобретения определенных знаний и компетенций, необходимых для успешного осуществления конкретного вида профессиональной деятельности. А процесс профессиональной подготовки в вузе обеспечивает целенаправленное освоение специальных знаний, умений и навыков, составляющих систему социально-профессиональных характеристик того или иного специалиста. В связи с этим для дальнейшего продвижения в рамках данного исследования нам представляется целесообразным обратиться к рассмотрению вопроса о профессиональной подготовке педагогов-тьюторов.

1.3. Разработанность проблемы профессиональной подготовки тьюторов в условиях магистратуры

Вопросы профессионального педагогического образования широко разрабатываются отечественной психолого-педагогической наукой и осмысливаются в различных направлениях: профессиональная подготовка педагогов на разных ступенях образования, содержание и организация педагогического образования, профессиональное становление личности учителя, развитие педагогического мастерства и т.д. Вместе с тем проблема профессиональной подготовки педагогов-тьюторов является инновационной и практически неизученной. Следовательно, в рамках данного исследования представляется целесообразным проанализировать работы, в которых рассматриваются отдельные аспекты профессионального образования, являющиеся ключевыми для определения теоретических основ профессиональной подготовки в области тьюторства.

Теория и методика педагогического образования складывались в исследованиях таких российских ученых, как С. И. Архангельский [Архангельский, 1980], В. И. Загвязинский [Загвязинский, 2008], Н. В. Кузьмина [Кузьмина, 2016], В. А. Сластенин [Педагогика профессионального ... , 2004] и др. Однако сегодня под влиянием новых условий жизнедеятельности человека, изменений социально-экономической среды и рынка труда на основе предшествующих теоретико-методологических наработок формируется новое смысловое, структурное, технологическое наполнение профессионального образования в целом и профессионального педагогического образования в частности.

Как мы уже отмечали ранее, переход общества от индустриальной идеологии к постиндустриальному мироустройству обуславливает необходимость обновления всей образовательной парадигмы, а, следовательно, диктует новые требования к профессиональной подготовке педагогических кадров. В современных условиях педагог должен не только владеть знаниями и умениями, необходимыми для осуществления

профессиональной деятельности на высоком уровне педагогического мастерства, но и понимать общие тенденции развития образования, разбираться в актуальных проблемах, быть готовым к разработке и внедрению инновационных образовательных практик. В связи с этим в обновлении системы высшего педагогического образования наблюдаются те же тренды и стратегические ориентиры, что и в общем образовании.

Концептуальные идеи современного педагогического образования разрабатываются С. Я. Батышевым [Профессиональная педагогика ... , 2009], Е. В. Бондаревской [Бондаревская, 2014], Э. Ф. Зеером [Зеер, 2002; Зеер, 2003], А. М. Новиковым [Профессиональная педагогика ... , 2009], Г. М. Романцевым [Зеер, 2002], В. В. Сериковым [Сериков, 2004], В. А. Сластениным [Педагогика профессионального ... , 2004], Е. Н. Шияновым [Шиянов, 1991] и др. Учеными были сформулированы следующие теоретические положения, на которых сегодня должно выстраиваться профессиональное образование, в том числе и педагогическое:

- главная цель образования – развитие личности студента; это влечет за собой необходимость изменения его позиции на всех этапах профессиональной подготовки: студент сам инициирует и организует процесс своего обучения;

- в образовательном процессе вуза создаются условия для самообразования, самостоятельности, самоопределения и самореализации студентов в соответствии с траекториями их индивидуального развития;

- позиция преподавателя трансформируется в роль консультанта, наставника;

- учебно-пространственная среда вуза организуется как интегративная и многофункциональная мастерская (лаборатория), создавая условия для развития вариативного и открытого образования;

- в процесс обучения активно внедряются открытые образовательные технологии, современные психолого-педагогические технологии личностного роста, авторские педагогические технологии;

- меняются процессуально-организационные формы обучения: перестает

доминировать групповая организация учебных занятий, для их проведения все больше используются разнообразные площадки других образовательных организаций-партнеров, наблюдается отказ от жесткой временной регламентации;

– перестраиваются контрольно-оценочные методы и средства отслеживания образовательных результатов, фиксации уровня профессиональной подготовки, включаются проблемные тексты, противоречивые сведения, дискуссионные вопросы, неопределенные ситуации, стимулирующие формирование индивидуальной профессиональной позиции студентов [Профессиональная педагогика ... , 2009].

С точки зрения содержательно-смысловых аспектов, связанных с рассмотрением вопроса об особенностях профессиональной подготовки педагогов-тьюторов, для нас особую значимость имеет указание исследователей на то, что в современном высшем образовании важно создавать условия для полноценного проявления, самоосуществления и саморазвития субъекта будущей профессиональной деятельности [Профессиональная педагогика ... , 2009]. Данный целевой ориентир в полной мере соотносится с идеями антропологизации и индивидуализации образования. Следовательно, можно заключить, что сегодня системы общего и высшего образования опираются на тождественные теоретико-методологические основы. Так как тьюторская деятельность представляет собой практику индивидуализации образования в антропологическом контексте, то очень важно, чтобы и профессиональная подготовка педагогов-тьюторов осуществлялась на том же идеологическом фундаменте и идентичной технологической платформе.

В целях изучения и выделения специфики профессионального образования в области тьюторства, прежде всего, необходимо определить сущность самого процесса профессиональной подготовки. Анализ диссертационных исследований, монографий, научных статей, учебно-методических пособий, энциклопедических словарей и справочников

показал, что при кажущейся прозрачности и смысловой определенности термина «профессиональная подготовка» существует множество его толкований, в которых прослеживается многозначность, вариативность и трансформация смысловых аспектов данного понятия.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой [Ожегов, 2006] под подготовкой понимается полученный кем-нибудь запас знаний или то же, что и подготовить: 1) сделать что-нибудь предварительно для устройства, организации чего-нибудь (подготовить материал); 2) обучить, дать необходимые знания для чего-нибудь (подготовить к экзаменам); 3) предварительным сообщением расположить к восприятию чего-нибудь (подготовить к известию).

В контексте образования «подготовка» – «общий термин, употребляемый применительно к прикладным задачам образования, когда имеется в виду освоение социального опыта в целях его последующего применения для выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана, обычно связанных с определенным видом в той или иной мере регулярной деятельности» [Энциклопедия профессионального ... , 1999, с. 1026].

С точки зрения профессионального образования «подготовка» трактуется как «действия, направленные на выработку навыков, передачу знаний и формирование жизненной позиции, необходимых для трудоустройства по какой-либо специальности, группе родственных специальностей или для работы в какой-либо отрасли экономики» [Вишнякова, 1999, с. 235].

В психолого-педагогической науке словосочетание «профессиональная подготовка» как неделимая терминологическая единица используется в следующих значениях:

1) процесс научения (обучения и учения), освоения какой-либо профессиональной деятельности и формирования необходимых для ее выполнения знаний, умений и навыков:

– процесс овладения знаниями, навыками и умениями, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности [Вишнякова, 1999, с. 262];

– процесс сообщения учащимся соответствующих знаний и умений [Энциклопедия профессионального ... , 1999, с. 1169];

2) результат профессионального образования, проявляющийся в наличии компетентности, знаний и умений, необходимых для выполнения профессиональных задач, и готовности к осуществлению профессиональной деятельности:

– совокупность специальных знаний, навыков и умений, качеств, трудового опыта и норм поведения, обеспечивающих возможность успешной работы по определенной профессии [Энциклопедия профессионального ... , 1999, с. 1169];

– профессиональная подготовка подразумевает, что будущий работник, специалист овладеет необходимой суммой знаний, умений и навыков. Целью и результатом профессиональной подготовки является определенный тип самостоятельного человека – квалифицированный профессионал, подготовленный к включению в стабильную производственную среду, требующую определенных знаний и навыков [Педагогика профессионального ... , 2004, с. 33];

3) система специально организованного профессионального обучения:

– организация обучения профессиональных кадров; различные формы получения профессионального образования [Словарь-справочник современного ... , 2010, с. 11];

– система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающих формирование у личности профессиональной направленности, знаний, умений, навыков и профессиональной готовности [Общая и профессиональная педагогика ... , 2003, с. 128];

– система профессионального обучения, целью которого является приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения

определенной работы [Педагогический энциклопедический словарь ... , 2002].

Некоторые исследователи рассматривают профессиональную подготовку одновременно в нескольких значениях. Так, А. А. Орлов [Орлов, 2001] понимает профессиональную подготовку как процесс и результат освоения системы профессиональных знаний, осознания личностного смысла этих знаний, формирования основных общепедагогических умений, развития важнейших профессионально-личностных качеств, становления на этой основе личного педагогического кредо.

В результате анализа различных терминологических толкований категории «профессиональная подготовка» нами было определено понимание профессиональной подготовки педагогов-тьюторов как смысловое единство всех трех выделенных значений:

1) особым образом обустроенная *система профессионального обучения* в области тьюторства;

2) *процесс передачи и освоения специальных знаний, развития умений и навыков*, необходимых для выполнения профессиональной тьюторской деятельности, а также формирования у будущего специалиста способности быть подлинным субъектом этой деятельности;

3) *результат образования*, представленный совокупностью личностно-профессиональных качеств, ценностно-смысловых ориентаций, целевых установок и профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность педагога занимать тьюторскую позицию во взаимодействии с обучающимися и выполнять тьюторские функции в сфере образования.

То есть профессиональная подготовка педагогов-тьюторов в рамках данного исследования рассматривается как система профессионального образования, обеспечивающая процесс и результат освоения профессиональной тьюторской деятельности.

Особо необходимо отметить тот факт, что термин «профессиональная подготовка» не только имеет различные толкования, но и применяется для

обозначения разноуровневых процессов обучения. Во-первых, под профессиональной подготовкой понимается ускоренный характер освоения профессиональных компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых функций, когда не подразумевается повышение образовательного уровня обучающегося [Вишнякова, 1999, с. 262; Словарь-справочник современного ... , 2010, с. 11]. Во-вторых, профессиональную подготовку рассматривают как профессиональное образование, соответствующее определенному уровню квалификации и сложности осваиваемой профессии [Энциклопедия профессионального ... , 1999, с. 1169]. В первом случае профессиональная подготовка отождествляется с профессиональным обучением, во втором – профессиональным образованием. В контексте нашей работы мы будем использовать термин «профессиональная подготовка» в значении «профессиональное образование».

В Российской Федерации профессиональное образование осуществляется по основным (среднего и высшего) и дополнительным профессиональным образовательным программам. Среднее профессиональное образование направлено на подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности и предназначено для лиц, имеющих не ниже основного общего или среднего общего образования. Высшее образование обеспечивает подготовку высококвалифицированных кадров, реализуется по программам бакалавриата и специалитета на основе среднего общего или среднего профессионального образования, а также программам магистратуры на базе высшего образования любого уровня, программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программам ординатуры, ассистентуры-стажировки. Дополнительное профессиональное образование осуществляется по программам повышения квалификации и программам профессиональной переподготовки и предусматривает профессиональное совершенствование

специалиста, не сопровождающееся повышением уровня образования [Федеральный закон ... , 2012].

Современные исследования по профессиональной подготовке педагогов-тьюторов ведутся в направлениях дополнительного и высшего профессионального образования. Осмысление теории и практики формирования профессиональных знаний и системы компетенций, необходимых для выполнения профессиональной тьюторской деятельности, происходит в процессе разработки и апробации дополнительных образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки (В. В. Гарднер [Гарднер, 2011], С. В. Загребельная [Загребельная, 2006], А. П. Махов [Махов, 2012], Т. Ю. Сурнина [Сурнина, 2008]), моделей тьюторского сопровождения студентов, программ учебных дисциплин, спецкурсов, образовательных модулей для бакалавриата и специалитета (С. М. Ефименко [Ефименко, 2011], А. В. Николаева [Николаева, 2015], В. С. Пьянин [Пьянин, 2010]), магистерских программ в области тьюторства (Л. В. Байбородова, Т. И. Боровкова [Боровкова, 2014], Т. М. Ковалева, А. А. Теров).

В результате начинает складываться теория и методика профессионального образования в области тьюторства. По данной проблеме был защищен ряд кандидатских диссертаций. Предметом изучения выступали различные аспекты подготовки педагогов к тьюторской деятельности: научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога (А. П. Махов) [Махов, 2012]; подготовка педагогов профессионального обучения к реализации функций тьютора и применению тьюторских технологий в профессиональной деятельности (С. М. Ефименко [Ефименко, 2011], Т. Ю. Сурнина [Сурнина, 2008]); формирование готовности к тьюторской деятельности в общеобразовательных учреждениях у выпускников бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» (В. С. Пьянин) [Пьянин, 2010]; подготовка учителя к проектированию и тьюторскому сопровождению индивидуальной

образовательной траектории сельского школьника (В. В. Гарднер) [Гарднер, 2011]; формирование готовности будущих педагогов к тьюторскому сопровождению детей при подготовке к школе (А. В. Николаева) [Николаева, 2015] и другие.

Ключевым аспектом в рассмотрении профессиональной подготовки для большинства исследователей выступает понятие «готовность». А. В. Николаева [Николаева, 2015] под готовностью педагогов к тьюторской деятельности понимает личное и профессиональное образование, характеризующееся наличием профессионального интереса и положительного отношения к индивидуализации образования, общепрофессиональных и специфических для данной области теоретических знаний, практических умений и навыков. Структура готовности, с точки зрения данного автора, включает в себя аксиологический, когнитивный и деятельностный компоненты. В соответствии с этими структурными элементами А. В. Николаева [Николаева, 2015] определяет критерии и показатели готовности. По аналогии строят свои размышления и другие исследователи. На основе анализа различных подходов (В. В. Гарднер [Гарднер, 2011], С. М. Ефименко [Ефименко, 2011], А. В. Николаевой [Николаева, 2015]) нами было сделано следующее обобщение критериев и показателей готовности педагогов к тьюторской деятельности, выделенных различными авторами:

1) *мотивационно-ценностный компонент:*

- наличие профессионального интереса и положительного отношения к процессу тьюторского сопровождения;
- принятие профессиональной тьюторской деятельности как личностно значимой;
- внутренняя устойчивая потребность в реализации функций тьютора;
- выраженное стремление к личностному развитию и профессиональному совершенствованию на основе идей антропологии образования, индивидуализации и тьюторства;

2) когнитивный или познавательный компонент:

- ориентация в нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность педагога-тьютора;
- наличие знаний об исторических и теоретических основах тьюторства;
- понимание и оперирование основными понятиями в области индивидуализации образования и тьюторства;
- наличие систематизированных представлений о предмете и содержании профессиональной тьюторской деятельности, основных функциях педагога-тьютора в сфере образования;
- наличие знаний об основных компонентах технологии тьюторского сопровождения;

3) операционно-технологический компонент:

- наличие практических умений и навыков проводить работу с детьми и родителями по выявлению, формированию и развитию индивидуального образовательного запроса;
- владение технологией тьюторского сопровождения обучающегося в процессе разработки и реализации проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности;
- умение оказывать обучающемуся помощь при анализе и оценке процесса осуществления индивидуальной образовательной деятельности, в преодолении проблем и трудностей саморазвития;
- использование оптимальных педагогических технологий, методов и форм, соответствующих ценностно-смысловым ориентирам тьюторства и субъектно-ориентированному типу педагогического процесса;
- сформированность навыков взаимодействия с субъектами образовательной деятельности и иными заинтересованными сторонами в целях создания условий для реализации проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности обучающегося;
- умение разрабатывать и адаптировать методический инструментарий

и дидактические средства под задачи тьюторского сопровождения, вести рабочую документацию педагога-тьютора;

4) *рефлексивно-регулятивный компонент*:

- способность к рефлексивной оценке процесса и результата своей профессиональной деятельности;

- способность оценивать собственную образовательную практику на предмет ее соответствия-несоответствия культурному образцу тьюторской деятельности;

- способность к выработке, принятию и выполнению оптимальных решений в процессе осуществления тьюторского сопровождения обучающихся.

В результате проведенных опытно-экспериментальных работ по проблеме профессиональной подготовки педагогов-тьюторов исследователями (С. М. Ефименко [Ефименко, 2011], А. П. Маховым [Махов, 2012], А. В. Николаевой [Николаева, 2015], В. С. Пьяниным [Пьянин, 2010], Т. Ю. Сурниной [Сурнина, 2008]) также были выделены педагогические условия и средства, необходимые для организации профессионального образования в области тьюторства:

- отсутствие в организации образовательного процесса четко заданных и непреодолимых в случае необходимости структурных элементов, жестких временных ограничений при проведении учебных занятий;

- освоение теоретических сведений в области тьюторства в процессе решения практических задач тьюторской деятельности;

- обучение на основе современных образовательных технологий: проектная деятельность, портфолио, кейс-стади и т.д.;

- организация в разном масштабе и различных направлениях тьюторского сопровождения обучающихся;

- обеспечение условий для осуществления обучающимися самостоятельных проб тьюторской деятельности;

– формирование профессионального портфолио педагога-тьютора и другие.

Теоретический анализ информационных источников позволяет заключить, что научный поиск в контексте нашего исследования в большей степени ведется в направлениях разработки требований к организации профессиональной подготовки тьюторов, определения характеристик тьюторской компетентности как результата освоения программ профессионального образования в области тьюторства, выявления условий и средств, необходимых для обучения тьюторской деятельности. При этом не выявлены исследования, связанные с процессом профессионального становления тьютора как субъекта особой педагогической деятельности, формирования системы ценностно-смысловых ориентиров педагогов в контексте тьюторских идей, тьюторским самоопределением и самоосознанием.

Нами была обнаружена только одна диссертационная работа А. П. Махова [Махов, 2012], посвященная проблеме формирования тьюторской педагогической позиции. Предметом изучения данного автора выступала технология формирования тьюторской позиции педагога в условиях дополнительного профессионального образования. По мнению А. П. Махова, эффективность формирования профессиональной тьюторской позиции обеспечивается технологизацией образовательного процесса, которая направлена на преодоление в ходе профессиональной подготовки тьюторов элементов «случайной самоорганизации с непредвиденными последствиями» [Махов, 2012, с. 16]. Исследователь считает, что результат обучения достигается на основе формализации компонентов применяемой педагогической технологии, которая предполагает определение планируемых результатов освоения тьюторской деятельности; выделение условий и границ ее применимости; разработку критериев и системы мониторинга для оценивания результатов продвижения педагогов в освоении тьюторской

позиции; описание действий субъектов образовательного процесса [Махов, 2012].

Также изучение и анализ научной литературы и диссертационных работ по проблеме профессионального образования в области тьюторства показывают, что профессиональная подготовка педагогов-тьюторов ведется по программам высшего и дополнительного профессионального образования. При этом основные исследования разворачиваются в аспекте дополнительного образования или в рамках освоения специальных учебных дисциплин (модулей, факультативов) по программам бакалавриата (специалитета), на которых обучающиеся знакомятся с идеями индивидуализации и тьюторства, нормативно-правовыми документами, регулирующими тьюторскую деятельность, спецификой работы педагога-тьютора, технологией тьюторского сопровождения. В отдельных случаях создаются условия для реализации обучающимися пробы самостоятельного тьюторского действия, что способствует формированию первичных умений и навыков, необходимых для разворачивания собственной тьюторской практики.

Однако, как мы неоднократно отмечали, профессиональная тьюторская деятельность это не просто набор специальных знаний и умений, которые при наличии базового педагогического образования позволяют педагогу перезагрузить идеологическую, содержательную и технологическую основы своей работы. Тьюторство как уникальная культура педагогической деятельности требует изменения профессионального сознания и традиционного педагогического мышления, перехода на новый уровень профессионально-личностного развития. Готовность к осуществлению тьюторского сопровождения предполагает трансформацию мировоззренческих, ценностно-смысловых, мотивационно-целевых ориентиров, которые помогают педагогу-тьютору удерживать нормативные, морально-этические, идеологические, содержательные и операционно-деятельностные границы своей профессии.

Для подобных преобразований необходима глубокая, длительная и системная работа. Следовательно, для подготовки педагогических кадров к профессиональной тьюторской деятельности недостаточно программ дополнительного профессионального образования, модулей, спецкурсов, отдельных учебных дисциплин в рамках программ бакалавриата и специалитета, которые в основном выполняют ознакомительно-просветительскую функцию. Для обеспечения системы российского образования высококвалифицированными специалистами в области тьюторства требуется разработка основных образовательных программ высшего профессионального образования соответствующего профиля, которые могут быть реализованы в условиях магистратуры.

Изучение этого вопроса показало, что в диссертационных исследованиях профессиональная подготовка педагогов-тьюторов по магистерским программам не рассматривалась. Источниками информации по данной теме выступают отдельные публикации, представляющие инновационную образовательную практику российских тьюторских магистратур [Альманах тьюторских ... , 2016; Боровкова, 2014; Профессия «тьютор», 2012].

Первая магистерская программа профессионального образования в области тьюторства в России начала реализовываться при общеуниверситетской кафедре педагогики Московского педагогического государственного университета в 2009-2010 учебном году. Ее разработчиками выступили Т. М. Ковалева, Н. Ю. Грачева, Т. А. Пекина, А. А. Теров, М. Ю. Чередилина и другие преподаватели [Профессия «тьютор», 2012]. Тьюторская магистратура МПГУ стала не только *alma mater* новой педагогической профессии, но и первой в стране научно-исследовательской лабораторией, аккумулирующей, анализирующей и обобщающей нарождающийся в российской системе образования опыт тьюторской деятельности под руководством доктора педагогических наук,

профессора, президента Межрегиональной тьюторской ассоциации Т. М. Ковалевой.

В 2011 году свою работу по программе «Тьюторское сопровождение в образовании» начала магистратура в Школе педагогики Дальневосточного федерального университета [Боровкова, 2014]. Так, постепенно в российских вузах разрабатываются и апробируются авторские магистерские программы по подготовке педагогов-тьюторов. В 2015 году Н. Ю. Королева [Королева, 2015] проводила исследование информационной среды магистратур, осуществляющих профессиональное образование в области тьюторства. В результате изучения документов и образовательных ресурсов в сети Интернет ею были определены девять высших учебных заведений, реализующих 15 различных магистерских программ, направленных на профессиональную подготовку тьюторов. Но теоретического осмысления опыта их деятельности пока недостаточно.

Наиболее полный анализ концептуальных идей, подходов, принципов, содержания и организации образовательного процесса, направленного на профессиональную подготовку педагогов-тьюторов в условиях магистратуры, представлен в коллективной монографии «Профессия «тьютор» на основе опыта работы МПГУ [Профессия «тьютор», 2012]. Различные аспекты обучения основам тьюторской деятельности в рамках магистерской программы Школы педагогики Дальневосточного федерального университета освещаются в публикациях Т. И. Боровковой [Боровкова, 2014]. Инновационная практика тьюторского сопровождения студентов МПГУ и ДВФУ обобщена в Альманахе тьюторских практик и технологий [Альманах тьюторских ... , 2016].

В данных работах сформулированы требования к проектированию образовательных программ по тьюторству, обоснованы подходы и принципы, которые должны быть учтены при организации образовательного процесса в тьюторской магистратуре, определены наиболее продуктивные технологии обучения профессиональной тьюторской деятельности в системе

высшего образования, выделены значимые компоненты теоретической и практической подготовки педагогов-тьюторов.

Структура и содержание профессионального образования в области тьюторства отражаются в основной образовательной программе магистратуры, учебном плане, программах и учебно-методических комплексах учебных дисциплин. Освоение специальных знаний, формирование системы научных представлений, развитие и наращивание имеющейся базы педагогических сведений обеспечивается в ходе теоретического обучения, основанного на общих принципах построения профессиональной подготовки в высших учебных заведениях, таких как научность, единство теории и практики, использование активных методов обучения и других.

По мнению авторов монографии «Профессия «тьютор» [Профессия «тьютор», 2012], структура и содержание профессиональной подготовки педагогов-тьюторов должны проектироваться с учетом положений и требований профессионального стандарта тьюторской деятельности. Опора на профессиональный стандарт задает ориентиры в понимании сущности и особенностей профессии «тьютор», способствует формированию у студентов представлений о роли и месте тьюторского сопровождения в инновационной образовательной практике.

Обосновывая подходы и принципы профессионального образования в области тьюторства, Е. А. Суханова [Суханова, 2011] указывает, что содержание образовательной программы должно включать широкий спектр теоретических оснований и практических схем организации тьюторской работы. Исследователь считает, что полноценный образ тьюторства во всех его концептуальных идеях, ценностно-смысловых ориентирах, практических проявлениях складывается только в процессе глубокого осмысления различных философско-методологических, исторических, психолого-педагогических аспектов тьюторской деятельности.

С точки зрения практической подготовки будущих специалистов особое внимание уделяется формированию культурного образца и опыта тьюторской деятельности, что обеспечивается посредством тьюторского сопровождения студентов в процессе их индивидуальной образовательной работы по различным направлениям. Т. М. Ковалева, С. В. Довбыш, Ю. А. Изотова [Альманах тьюторских ... , 2016] в своих работах подчеркивают, что «проживание» позиции тьюторанта – обязательный и неотъемлемый элемент освоения тьюторской профессии. Следовательно, регулярное тьюторское сопровождение студентов – принципиальное условие профессиональной подготовки тьюторов и создания модели тьюторской магистратуры.

С этой целью авторы-разработчики первой магистерской программы «Тьюторство в сфере образования» ставили перед собой две ключевые задачи. Во-первых, обеспечить студентам условия для выявления и осуществления собственного образовательного запроса (с учетом задач, возможностей и ограничений формата магистратуры). То есть практика тьюторского сопровождения в магистратуре должна выступать механизмом реализации принципа индивидуализации образования. Во-вторых, создать систему тьюторского сопровождения как средства формирования тьюторского опыта, который, с одной стороны, студенты получают в процессе «проживания» позиции тьюторанта, а с другой стороны, приобретают, находясь в роли тьютора во время практического освоения тьюторской деятельности, в том числе через сопровождение студентов-первокурсников.

В качестве основных направлений тьюторского сопровождения студентов в тьюторской магистратуре МПГУ были обозначены следующие: выбор темы магистерской диссертации, создание и реализация индивидуальных образовательных программ, приращение тьюторских компетентностей [Профессия «тьютор», 2012]. В соответствии с ними были выделены отдельные тьюторские позиции как системообеспечивающие

компоненты тьюторского сопровождения: тьютор курса, академический тьютор и тьютор-стажер (студент-магистрант второго года обучения) [Альманах тьюторских ... , 2016]. В ходе апробации модели тьюторской магистратуры МПГУ назначение, задачи и предмет сотрудничества этих тьюторских позиций менялись и переоформлялись. В результате деятельность тьютора курса определилась как сопровождение магистрантов в процессе профессионализации (освоения тьюторской профессии); зона ответственности академического тьютора – сопровождение студента в работе над магистерским исследованием; тьюторы-стажеры сопровождают студентов первого курса в ходе разработки и реализации индивидуальных образовательных программ [Альманах тьюторских ... , 2016].

Основной формой организации тьюторского сопровождения в процессе реализации магистерской программы «Тьюторство в сфере образования» являются индивидуальные и групповые тьюториалы, встроенные в расписание учебных занятий. Тьюториалы понимаются как специально организованные, регулярные (не реже двух академических часов в месяц) встречи тьютора и студента-тьюторанта в целях продвижения по основным направлениям тьюторского сопровождения.

Осмысление и теоретическое обобщение этой особой формы тьюторской деятельности и ее специфики в работе со студентами осуществлялось коллективом экспериментальной тьюторской лаборатории, созданной при магистратуре МПГУ. В процессе проектирования содержания и организации первых тьюториалов преподаватели-исследователи выявляли характерные черты тьюториала, отличающие его от консультации, тренинга и других форм педагогической деятельности, выстраивали логическую последовательность и соотношение индивидуальных и групповых тьюториалов, вырабатывали общие подходы и принципы их проведения [Профессия «тьютор», 2012].

В результате этой работы были определены следующие организационно-содержательные требования к тьюториалам:

- ориентация на текущий уровень профессионального самоопределения тьютора как на отправную точку;
- разворачивание тьюториала на основе пробно-продуктивных действий тьютора;
- восприятие тьюториала в качестве потенциальной точки роста и развития;
- одновременное удержание первоначального замысла тьюториала и вероятностного движения тьютора в нем [Профессия «тьютор», 2012].

По мнению авторов первой магистерской программы «Тьюторство в сфере образования», в плане организационных форм тьюторского сопровождения не следует ограничиваться только индивидуальными и групповыми тьюториалами. Для целостности тьюторского действия необходимо разворачивать разнообразные образовательные события, позволяющие расширять границы образовательной институции, стимулирующие индивидуальные образовательные инициативы студентов, содействующие в освоении тьюторской профессии. Образовательное событие рассматривается исследователями как «ограниченное в пространстве и времени социальное явление, направленное на реализацию задач образования с ориентацией на субъектность обучающихся, учет их образовательного запроса и личностных возможностей» [Боровкова, 2014, с. 177].

С этой целью в тьюторской магистратуре МПГУ каждую неделю организуются встречи с заинтересованными специалистами и потенциальными работодателями из различных социально-педагогических областей (субъектами образовательных организаций, социальных институтов, общественных объединений, экспертных и научных сообществ и т.п.), представляющими опыт своей профессиональной деятельности, который может быть использован в работе тьютора [Профессия «тьютор», 2012].

Анализируя опыт работы тьюторской магистратуры Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, Т. И. Боровкова [Боровкова, 2014] подчеркивает, что образовательные события значительно расширяют

имеющиеся ресурсы образовательной и социальной среды вуза, превращая ее в открытое, избыточное пространство разнообразных возможностей и предложений, которые, в свою очередь, становятся основой для построения студентами индивидуальной образовательной программы. «Проживание» и последующая рефлексия образовательных событий способствуют формированию у будущих специалистов ценностного восприятия образования как основы непрерывного саморазвития и самосовершенствования в процессе культурного самоопределения и жизнедеятельности.

Еще одним важным условием освоения профессиональной тьюторской деятельности и формирования тьюторских компетенций, по мнению исследователей, является опыт практического тьюторского действия и его последующая рефлексия. Решение данной задачи обеспечивается в ходе педагогических практик. В тьюторской магистратуре МПГУ были определены следующие виды практики студентов:

1) проведение для студентов различных факультетов университета пробных учебных занятий в целях их ознакомления с новой педагогической профессией «тьютор»;

2) тьюторское сопровождение магистрантами второго курса студентов-первокурсников в процессе выбора темы магистерской диссертации;

3) педагогическая практика в рамках магистерского исследования в различных образовательных организациях общего и профессионального образования [Профессия «тьютор», 2012].

Особо обращается внимание на тот факт, что при организации проб самостоятельного тьюторского действия и их последующей рефлексии очень важно вести не только отчетную документацию студента-практиканта, в которой отражаются содержание, этапы, методы и способы работы во время педагогической практики, но и документы, фиксирующие информацию, полученную от тьюторантов в процессе тьюторского сопровождения. С этой целью коллективом экспериментальной тьюторской лаборатории

магистратуры МПГУ был разработан пакет минимально необходимой тьюторской документации, поддерживающей и оснащающей практическое тьюторское действие студентов: карта целей, карта интересов, таблица «Проявитель» и др. Данный пакет документов является не столько жесткой рекомендацией, сколько опорой для индивидуального творческого применения [Профессия «тьютор», 2012].

Для эффективности педагогической практики в подготовке будущих педагогов-тьюторов необходимо реализовывать и развивать идею непрерывности получения практического опыта. В связи с этим в тьюторской магистратуре МПГУ практика организуется раз в неделю. Ее ключевым элементом выступает семинар по обсуждению замысла тьюторского действия и рефлексии прошедших педагогических проб [Профессия «тьютор», 2012].

Завершая обзор опыта работы первых в России тьюторских магистратур, можно выделить следующие обязательные компоненты профессиональной подготовки педагогов-тьюторов в рамках реализации магистерских программ в области тьюторства:

- разработка структуры и содержания образовательных программ осуществляется с опорой на требования профессионального стандарта тьюторской деятельности;

- содержание основной образовательной программы включает широкий спектр теоретических оснований и практических схем тьюторской работы;

- ведущим механизмом реализации принципа индивидуализации образования выступает система тьюторского сопровождения студентов, охватывающая различные направления их индивидуальной образовательной деятельности;

- в процессе профессиональной подготовки обеспечивается одновременное «проживание» двух позиций – тьютора (при разворачивании самостоятельной тьюторской практики) и тьюторанта (во время всего периода обучения), что способствует формированию у студентов

культурного образца и опыта тьюторской деятельности;

- для регулярного функционирования системы тьюторского сопровождения в сетку учебного расписания включаются индивидуальные и групповые тьюториалы как особая форма организации тьюторской деятельности;

- для обеспечения открытости и избыточности образовательной среды процесс обучения достраивается разнообразными образовательными событиями, выходящими за рамки основной образовательной программы;

- практическое освоение и приобретение опыта профессиональной тьюторской деятельности складываются в процессе непрерывной тьюторской практики, разворачивающейся на протяжении всего периода обучения.

Таким образом, теоретическое исследование, проведенное в ходе изучения и анализа научной литературы по педагогике профессионального образования, диссертационных исследований, научных статей, монографий, представляющих результаты опытно-экспериментальной работы по проблемам профессиональной подготовки в области тьюторства, а также инновационной образовательной практики первых российских тьюторских магистратур, позволяет определить концептуальные и методические основы профессиональной подготовки тьюторов, с учетом которых должны выстраиваться модели и программы соответствующего профессионального образования. При этом нами отмечается недостаточность разработанности в науке проблемы профессиональной подготовки тьюторов в условиях магистратуры.

Особо следует отметить, что, изучая вопросы профессионального образования в области тьюторства, внимание исследователей в основном сфокусировано на внешних компонентах этого процесса: условиях организации профессионального обучения; способах и средствах осуществления профессиональной подготовки; профессиональных знаниях, умениях и навыках, которые должны быть сформированы у обучающихся для выполнения профессиональной тьюторской деятельности и т.д. В то

время как внутренние аспекты – процесс формирования профессионально важных качеств педагога-тьютора, ценностных установок и целевых ориентиров тьюторского сопровождения, положительной мотивации на тьюторскую деятельность, тьюторской педагогической позиции, как правило, не находят развернутого отражения в педагогических исследованиях.

В связи с этим мы считаем необходимым провести такое исследование, в ходе которого будет разработана и апробирована модель профессиональной подготовки тьюторов в условиях магистратуры, обеспечивающая профессиональное становление будущих специалистов, а также выявлены педагогические условия, способствующие запуску и разворачиванию процесса профессионального становления педагогов-тьюторов. Результаты этой работы будут представлены во второй главе.

Выводы по главе 1

Тьюторство – это уникальная культура педагогической деятельности, представляющая собой практику индивидуализации в антропологическом контексте. В современном российском образовании профессия «тьютор» обеспечивает сопровождение обучающегося субъекта в процессе разработки и реализации им проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности. В результате последовательного осуществления тьюторского сопровождения как общепедагогической технологии субъектно-ориентированного типа педагогического процесса обучающийся приобретает опыт самостоятельности, самообразования и саморазвития.

Для профессиональной тьюторской деятельности характерны следующие особенности, выделяющие и обособляющие ее в ряду других педагогических профессий. Во-первых, взаимодействие обучающегося с тьютором носит добровольный характер, то есть не является обязательным компонентом учебно-воспитательного процесса. Во-вторых, ситуация сопровождения возникает при наличии образовательного запроса со стороны

обучающегося, который сам определяет предмет и границы своего взаимодействия с педагогом. Тьютор опирается на инициативу обучающегося, его интересы и потребности, оказывает опосредованную помощь и поддержку в процессе самостоятельного образовательного движения тьюторанта. В-третьих, тьюторское сопровождение – это всегда отсутствие готового плана работы, заранее определенных содержания, способов и средств взаимодействия, это совместный с обучающимся поиск вариантов решения его образовательной потребности в ситуации неопределенности.

Осуществление профессиональной тьюторской деятельности требует от педагога не только освоения новых способов и средств работы, но и переосмысления своих мировоззренческих установок, содержательно-целевых ориентиров в контексте антропологических идей, ценностей и смыслов индивидуализации образования. Педагог-тьютор должен обладать особыми тьюторскими компетенциями, быть готовым занимать тьюторскую позицию во взаимодействии с обучающимся, что является результатом специальной профессиональной подготовки, обеспечивающей становление соответствующего специалиста.

Профессиональное становление педагога-тьютора понимается как динамичный, детерминируемый внутренней активностью личности процесс вхождения в новую профессию, характеризующийся качественными преобразованиями и личностно-профессиональными изменениями субъекта на основе антропологических и гуманистических ценностей, идей индивидуализации и тьюторства, ориентирующими его поведение и педагогическую деятельность на осознанный выбор тьюторского сопровождения как оптимального способа взаимодействия с обучающимися.

В процессе профессионального становления в качестве тьютора субъект переживает последовательную смену следующих этапов:

- 1) освоение специальных знаний и умений на основе конструирования понятий и смыслов педагогической антропологии, индивидуализации

образования и тьюторства, способствующее формированию новой системы отношений к своей профессиональной педагогической деятельности;

2) освоение способов тьюторского сопровождения на основе моделирования и разворачивания проб тьюторского действия, приводящее к изменению ценностных установок и целевых ориентиров профессиональной педагогической деятельности в контексте антропологических идей, ценностей индивидуализации и тьюторства;

3) разработка и реализация системы самостоятельной тьюторской деятельности и выстраивания траектории профессионального развития в тьюторстве как результат изменения привычного способа педагогического взаимодействия на тьюторское сопровождение.

Запуск и разворачивание этих процессов происходят в результате профессионального образования в области тьюторства. Профессиональная подготовка педагогов-тьюторов рассматривается в трех аспектах: во-первых, как особым образом организованная система высшего образования уровня магистратуры; во-вторых, как процесс передачи, освоения и развития специальных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения тьюторской деятельности, а также формирования у обучающихся способности быть подлинным субъектом этой деятельности; в-третьих, как результат образования, представленный совокупностью личностно-профессиональных качеств, мировоззренческих и ценностно-смысловых ориентаций, целевых установок и профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность педагога занимать тьюторскую позицию и выполнять тьюторские функции в сфере образования.

Для осуществления всех трех аспектов профессиональной подготовки педагогов-тьюторов профессиональное образование в области тьюторства выстраивается с опорой на требования профессионального стандарта тьюторской деятельности; содержание основной образовательной программы включает широкий спектр теоретических оснований и практических схем тьюторской работы; ведущим механизмом реализации принципа

индивидуализации образования выступает система тьюторского сопровождения студентов; практическое освоение и приобретение опыта профессиональной тьюторской деятельности складываются в процессе непрерывной тьюторской практики, разворачивающейся на протяжении всего периода обучения.

ГЛАВА 2. МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-ТЮТОРА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В МАГИСТРАТУРЕ И ЕЕ ОПЫТНАЯ ПРОВЕРКА

Вторая глава диссертации посвящена описанию опытной работы, которая проводилась с целью выявления и обоснования педагогических условий, способствующих становлению тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре.

Теоретическое исследование позволило определить основные концептуальные идеи, организационные и методические положения, с опорой на которые должно выстраиваться профессиональное образование в области тьюторства и которые важно учесть при разработке модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре.

Опытная работа осуществлялась на базе факультета социального управления института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» в рамках проектирования и реализации магистерской программы по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Тьюторство в общем и профессиональном образовании». В исследовании приняли участие 56 человек, обучавшихся в тьюторской магистратуре ЯГПУ в заочной форме в период с 2014 по 2023 годы.

2.1. Модель становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре

Проведенное теоретическое исследование позволило, с одной стороны, определить основные требования к организации и содержанию

профессионального образования в области тьюторства, а с другой стороны, выявить особенности профессионального становления педагога-тьютора, которые должны учитываться и обеспечиваться в результате профессиональной подготовки соответствующего специалиста. Для решения данной задачи нами была разработана бинарная структурно-функциональная модель становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре, состоящая из *концептуально-целевого, содержательно-технологического и аналитико-результативного* компонентов (рисунок 1).

Профессиональная подготовка тьюторов в условиях магистратуры мыслится нами как неразрывная взаимосвязь двух процессов: профессионального обучения в области тьюторства и индивидуальной образовательной деятельности магистрантов. Реализация такой бинарной конструкции, с нашей точки зрения, обеспечивает необходимые условия для запуска и разворачивания процесса профессионального становления педагога-тьютора.

Концептуально-целевой компонент. В качестве *ведущей идеи* профессионального образования в области тьюторства выступает *индивидуализация образовательного процесса*. Для того чтобы будущий специалист не только освоил технологии индивидуализации и тьюторского сопровождения обучающихся, но и принял их как базовые ценности педагогической деятельности, он должен пройти свой собственный путь проживания и осмысления индивидуального образовательного движения и развития. Именно поэтому при проектировании модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре необходимо как самостоятельный процесс обустроить индивидуальную образовательную деятельность магистрантов, которая, с одной стороны, детерминирует необходимость создания условий индивидуализации, а с другой – объективирует и актуализирует индивидуальные образовательные потребности самих обучающихся.



Рис. 1. Модель становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре

Ведущая идея профессиональной подготовки педагогов-тьюторов дополняется и уточняется *аксиологическим, рефлексивно-деятельностным и средовым* подходами.

Аксиологический подход в педагогической науке оформляется в конце XIX века. Он положил начало изучению ценностного феномена человека. В разное время свой вклад в развитие данного подхода внесли такие ученые как Ю. В. Артюхович [Артюхович, 2012], М. В. Богуславский [Богуславский, 2014], П. П. Блонский [Похилько, 2003], Е. В. Бондаревская [Бондаревская, 2014], Б. З. Вульф [Вульф, 1995], С. И. Гессен [Гессен, 1995], М. М. Рубинштейн [Уткин, 2013], В. А. Сластенин [Сластенин, 2003] и др. Аксиологический подход рассматривается как философско-педагогическая стратегия, позволяющая реализовывать профессиональные ценностно-смысловые ориентации в системе образования, формировать знания о личных и общечеловеческих ценностях. Он отражает мировоззренческую позицию субъектов, определяет идеологический модус, в котором рассматривается образование, создает основания для осмысления роли ценностей как определяющего начала всей педагогической деятельности.

Аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, рассматривающей человека в качестве высшей ценности и цели общественного развития. Как указывает В. А. Сластенин [Сластенин, 2003], гуманистическая ориентация образования является «аксиологической пружиной», которая придает активность всем остальным звеньям системы педагогических ценностей. Гуманистическая направленность педагогической деятельности, которая задается аксиологическим подходом, обуславливает необходимость поиска эффективных педагогических способов и средств формирования и развития физических, психологических и личностных качеств человека, его индивидуальности.

Необходимость аксиологического подхода в контексте профессионального образования в области тьюторства задается тремя основными аспектами. Во-первых, ценностно-смысловой парадигмой, на

которую опирается тьюторство как особая культура педагогической деятельности; во-вторых, пониманием тьюторской педагогической позиции как системы ценностей и отношений субъекта педагогической деятельности, выстраивающейся на идеях педагогической антропологии, индивидуализации и тьюторства; а в-третьих, невозможностью освоения технологии тьюторского сопровождения без переосмысления взглядов и установок, на которых базируется мировоззрение педагога. Следовательно, реализация аксиологического подхода в ходе профессионального образования в области тьюторства в целях обеспечения процесса профессионального становления педагога-тьютора предполагает, с одной стороны, построение системы профессиональной подготовки в логике антропопрактики, а с другой стороны, содействие развитию у будущих специалистов ценностно-смысловых опор и личностно-профессиональных ориентиров, соответствующих идеологии индивидуализации и тьюторства.

В качестве основополагающих аксиологических характеристик педагога-тьютора можно выделить следующие:

- гуманистическое мировоззрение;
- ценности педагогической антропологии, индивидуализации и тьюторства;
- приоритет ценностно-смыслового перед формальным, индивидуального перед социально обусловленным;
- толерантность в самом широком смысле, способность воспринимать другого как другого;
- признание ценности и уникальности каждой личности;
- признание ценности индивидуального образовательного развития, права обучающегося на свободу выбора, самоопределение, самостоятельность действий, индивидуальное образовательное движение;
- потребность в личностно-профессиональном развитии и самосовершенствовании.

Ценностно-смысловые ориентации субъекта тесно связаны с его поведением. В результате тех или иных действий человека мы можем судить о его мировоззренческих взглядах и установках. Формирование ценностных ориентаций – это переход объективных ценностей в субъективные, лично значимые [Кузнецова, 2012]. Этот процесс протекает под влиянием различных факторов: социальной среды, культуры, образования, жизненного опыта, эмоциональных переживаний и др. Ценностные ориентации представляют собой динамическую систему, которая складывается и изменяется на протяжении всей жизни человека. Так, Р. Коген [Приводится по: Яницкий, 2000] считает, что развитие ценностно-смысловой сферы личности в большей степени происходит в период взрослости, что обусловлено продолжающимся в это время развитием смысловых систем. Следовательно, можно заключить, что на складывание тех или иных ценностно-смысловых установок взрослого человека существенное влияние оказывает процесс самоосознания, понимания своих личных потребностей и жизненных целей, выстраивания на их основе своей деятельности, согласование личностных смыслов с выполняемыми социальными функциями.

В связи с этим в ходе профессионального образования в области тьюторства для осуществления профессионального становления будущего педагога-тьютора необходимо обеспечить условия, позволяющие обучающимся не только объективировать свои личностно-профессиональные интересы и устремления, но и в соответствии с ними выстраивать свое индивидуальное образовательное развитие. В логике аксиологического подхода профессиональная подготовка педагогов-тьюторов предполагает отказ от готовых целевых установок обучения, построение образовательного процесса на основе запросов магистрантов, исходя из их потребностей и приоритетов, наличие выбора, стимулирующего обучающихся к поиску собственных образовательных смыслов. Для этого, с одной стороны, программа обучения должна содержать широкий спектр вариативных

элементов (дисциплин по выбору, учебных модулей, разделов, тем, видов работ и т.д.), а с другой стороны, предусматривать возможность для разворачивания индивидуальных образовательных проектов, связанных с личностно-профессиональными предпочтениями и дефицитами магистрантов.

Рефлексивно-деятельностный подход. Сегодня в процессе профессиональной подготовки очень важно создать условия для становления будущего специалиста как субъекта собственных жизненных, личностных и профессиональных перспектив, готового к постоянному развитию, образованию через всю жизнь, профессиональной мобильности. Освоение тьюторской деятельности – одна из стратегий профессионального развития и самосовершенствования современного педагога. Обеспечить соответствующие условия в ходе профессионального образования в области тьюторства позволяет опора на рефлексивно-деятельностный подход.

При проектировании модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре мы опираемся на концепцию рефлексивно-деятельностного подхода, разработанную авторским коллективом под руководством В. К. Зарецкого [Зарецкий, 2013; Зарецкий, 2022]. Данная научная группа рассматривает рефлексивно-деятельностный подход как систему принципов, соответствующих ограничений и особых технологий «оказания консультативной помощи субъектам образовательного процесса (учащимся и учителям) по преодолению ими трудностей, возникающих в учебной деятельности, но направленной на развитие в целом» [Зарецкий, 2013, с. 10]. В логике рефлексивно-деятельностного подхода педагогическое взаимодействие выстраивается как помощь обучающемуся, создание условий для его самостоятельного образовательного развития по собственному замыслу, осознания себя полноправным субъектом образовательной деятельности и выбираемых траекторий движения в ней. В. К. Зарецкий выделяет следующие характеристики педагогической работы на основе рефлексивно-деятельностного подхода:

– «помощь оказывается только человеку действующему как субъекту решения, находящемуся в поиске ответов на поставленные им самим учебные задачи (проблемы);

– помощь оказывается на материале конкретной деятельности;

– оказываемая помощь не является трансляцией готовых способов решения, она направлена на содействие развитию субъекта образовательной деятельности, а не достижение отдельных локальных результатов учебной работы;

– развитие субъекта деятельности, его способностей, качеств, ресурсов полагается как безусловная ценность» [Зарецкий, 2013, с. 11].

В качестве теоретико-методологической основы рефлексивно-деятельностного подхода научный коллектив под руководством В. К. Зарецкого определяет тезис Л. С. Выготского о том, что «обучение ведет за собой развитие», достраивая его предположением, что можно так осуществлять обучение, что оно не просто будет вести за собой развитие, а будет направлено на него [Зарецкий, 2013]. Основным механизмом, решающим данную задачу, ученые считают рефлексия, которая рассматривается как процесс осознания и изменения оснований, способов, средств осуществляемой деятельности. По их мнению, деятельность, ее рефлексия и занимаемая в них субъектная позиция образуют взаимосвязанную триаду. В. К. Зарецкий подчеркивает, что деятельностью можно считать только такой вид активности, в котором человек занимает субъектную позицию, то есть действует не только активно, но и осознанно. А осознанное отношение – это не только понимание сущности выполняемой деятельности, ее внутренних связей, но и рассмотрение этой деятельности в качестве средства реализации своих личных замыслов, устремлений и интересов. В. К. Зарецкий считает, что только при наличии «этих двух условий – субъектной позиции и осуществлении собственной деятельности» – возможна подлинная рефлексия как средство изменения и преобразования [Зарецкий, 2013, с. 12]. Такая рефлексия позволяет субъекту анализировать

имеющийся опыт, объективировать потребности, соотносить свои возможности и желания друг с другом, обнаруживать противоречия, требующие перестройки. В результате, процесс удачных и неудачных проб действовать из субъектной позиции, опирающийся на постоянную рефлекссию, становится развитием [Зарецкий, 2013]. Следовательно, мы предполагаем, что создание условий для индивидуальной образовательной деятельности магистрантов в ходе профессионального образования в области тьюторства и обустройство рефлексии этой деятельности в контексте рефлексивно-деятельностного подхода будут выступать принципиальными основами для личностно-профессионального развития студентов в целом, и становления будущих педагогов-тьюторов в частности.

Для того чтобы процесс осмысления магистрантами результатов индивидуальной образовательной деятельности и преобразования их личностно-профессионального опыта протекал интенсивно, необходима организация особой профессионально-образовательной среды, которая, с точки зрения В. М. Дюкова и Г. С. Пьянковой [Дюков, 2010], способствует «культивированию рефлексии и развитию рефлексивных способностей человека как субъекта деятельности» [Дюков, 2010, с. 105]. Таким образом, при проектировании модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре целесообразно также обратиться к *средовому подходу*.

Вопрос о роли среды в развитии личности не нов для педагогической науки. Проблема оптимальной организации среды обучения волновала еще Я. А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и др. Целенаправленные исследования среды отечественными и зарубежными учеными начинают разворачиваться в первые десятилетия XX века. В 1920-е гг. в Германии зарождаются «педагогика среды» и «средоведение», под влиянием которых изучение механизмов воздействия среды на развитие личности становится популярным и в отечественной педологии [Ясвин, 2020a]. В дальнейшем различные аспекты исследования среды находили

отражение у Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна, Н. Ф. Талызиной и др.

Методология средового подхода в его современном понимании разрабатывается с начала 90-х годов XX века такими учеными, как И. А. Баева [Баева, 2007], Ю. С. Мануйлов [Мануйлов, 2002], Т. В. Менг [Менг, 2008], В. И. Панов [Панов, 2022], В. А. Ясвин [Ясвин, 2020а; Ясвин, 2020б] и др. В контексте данного подхода меняются акценты педагогической деятельности: с активного воздействия на обучающегося педагогические усилия переносятся на построение образовательной среды как совокупности условий и возможностей для саморазвития и самовыражения личности.

Образовательная среда рассматривается как сложная система, включающая «самого человека, который строит те или иные элементы среды и тем самым создает ее для себя» [Ясвин, 2020а, с. 300]. Значимой психологической единицей отношений субъекта со средой, по мнению В. А. Ясвина, выступают возможности, которые представлены в среде для удовлетворения потребностей личности. Под комплексом возможностей образовательной среды В. А. Ясвин понимает все то, чем среда обеспечивает обучающегося, что ему предлагает. При этом исследователь подчеркивает принципиально важное отличие среды от условий, влияний, факторов, которые односторонне воздействуют на субъекта. Развивающая образовательная среда создает для обучающегося ситуацию взаимодействия. «Предоставление средой той или иной возможности, позволяющей удовлетворить определенную потребность, провоцирует субъекта проявить соответствующую активность, присоединить к факту наличия этой возможности в среде факт своего поведения» [Ясвин, 2020б, с. 9]. В результате обучающийся становится реальным субъектом образовательного процесса и своего развития.

Опора на средовой подход при проектировании модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре позволяет задать такие компоненты образовательной среды, которые будут

стимулировать запуск индивидуальной образовательной деятельности обучающихся, обеспечивать ее продвижение и преобразование на основе рефлексии и тем самым создавать механизмы для личностно-профессионального становления и развития будущих специалистов в контексте ценностей индивидуализации и тьюторства. Такая среда мыслится нами как индивидуализированная образовательная среда, насыщенная множеством образовательных предложений, которые магистранты складывают в свою индивидуальную образовательную программу в соответствии с собственными интересами, целями и устремлениями. Для этого не только каждый компонент образовательного процесса должен иметь набор вариантов реализации, обеспечивающих условия выбора и движения по различным траекториям, но и сама образовательная программа предусматривать возможности для видоизменения, достраивания в соответствии с индивидуальными образовательными запросами обучающихся.

Ведущая идея и методологические подходы, на которых выстраивается модель становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре, обуславливают систему принципов обучения тьюторской деятельности. Наряду с базовыми дидактическими принципами профессионального образования (научности, систематичности и последовательности обучения, сознательности и творческой активности обучающихся, развития теоретического мышления, связи теории с практикой и т.д.) при профессиональной подготовке в области тьюторства необходимо руководствоваться двумя группами специальных принципов: принципами организации педагогической деятельности и принципами организации индивидуальной образовательной деятельности магистрантов [Байбородова, 2020б].

Выделение принципов организации педагогической деятельности при обучении будущих педагогов-тьюторов определяется сущностью тьюторства как особой педагогической культуры, спецификой профессиональной

тьюторской деятельности и принципами тьюторского сопровождения, ведущими из которых, на наш взгляд, являются *открытость, вариативность и гибкость*.

Принцип открытости. Соблюдение данного принципа задает открытость как принципиальную качественную характеристику образовательной среды. Открытость понимается нами в соответствии с трактовкой российского тьюторского сообщества, рассматривающего данное понятие как «такой взгляд и такой тип рассуждения, при котором не только традиционные и специально организованные образовательные институты (детский сад, школа, вуз и т.п.) могут нести на себе образовательные функции и отвечать за конкретные образовательные результаты, но и любой элемент социальной и культурной среды, если его использовать соответствующим для этого образом» [Профессия «тьютор», 2012, с. 68]. То есть в ситуации открытого образования процесс обучения выстраивается не только на основе образовательных ресурсов конкретной образовательной организации, но и с учетом всех контекстов, в которых находится обучающийся субъект.

В связи с этим открытость образовательной среды, с одной стороны, может достигаться за счет потенциала регионального образовательного пространства, сетевых партнерских взаимосвязей различных образовательных, социальных и культурно-общественных институций, а с другой стороны, обеспечиваться интеграцией в образовательный процесс конкретного обучающегося элементов его профессиональной жизнедеятельности, например, в качестве базы практики или экспериментальной площадки для проведения исследования, выполнения учебного задания и т.д. Специалисты других организаций могут привлекаться в целях практической демонстрации передового педагогического опыта инновационной работы в форме проведения мастер-классов, круглых столов, тренингов и т.п., а разнообразные культурно-образовательные события различного уровня могут выступать для

обучающихся в качестве дополнительных возможностей расширения образовательных границ и проявления себя. Все эти компоненты открытого образования, встраиваясь в систему профессиональной подготовки педагогов-тьюторов, во-первых, дополняют, уточняют, расширяют традиционные педагогические представления магистрантов, а во-вторых, формируют ценностно-смысловые ориентиры тьюторской деятельности, демонстрируя в образовательной практике культурный образец тьюторства.

Однако, как отмечает Т. М. Ковалева [Профессия «тьютор», 2012], наличие в образовательной среде многообразия образовательных предложений еще не гарантирует реализацию для обучающегося открытости образования, зачастую оставаясь всего лишь потенциальной возможностью. По мнению автора, для того чтобы принцип открытости был обеспечен в своей полноте, должны быть созданы два основных условия. Первое – индивидуализация образования, задающая и ситуацию проблематизации, самоопределения, выбора для обучающегося, и необходимость соотнесения различных образовательных предложений в рамках индивидуальной образовательной программы, и рефлексия как механизм индивидуального образовательного развития. Второе – позиция сопровождающего педагога, обустривающего и поддерживающего все эти процессы. Следовательно, принцип открытости и индивидуализация образования находятся в диалектическом единстве по отношению друг к другу [Профессия «тьютор», 2012].

С принципом открытости неразрывно связан ***принцип вариативности***. Многообразие образовательных предложений, способов и средств реализации образовательной программы, привлечение ресурсов других образовательных организаций, социальных и культурных институтов, участие обучающихся в проектах сторонних учреждений характеризуют образовательную среду не только как открытую, но и как вариативную, в которой субъект образования может осуществлять реальный выбор, выстраивая свое индивидуальное образовательное движение. Вариативность

должна пронизывать всю систему профессиональной подготовки в области тьюторства. Она предусматривает использование разнообразия форм, методов и технологий обучения.

Соблюдение принципа вариативности предполагает не просто наличие нескольких вариантов, а обеспечение различных альтернатив при разворачивании магистрантами индивидуальной образовательной деятельности, между которыми необходимо делать не формальный, а сущностно-смысловой выбор, что в свою очередь будет проблематизировать обучающихся, стимулировать их рефлексию, пробуждать личностно-профессиональное самоопределение. Вариативная составляющая побуждает студентов соотносить условия и возможности образовательной среды со своим уровнем подготовленности, опытом деятельности, интеллектуальными и творческими способностями для осуществления адекватного выбора способов и средств реализации своих индивидуальных образовательных интересов, личностно-профессиональных перспектив, карьерных планов.

Опора на принцип вариативности требует расширения не только организационных границ обучения, но и содержательных. В связи с этим в ходе профессиональной подготовки в области тьюторства магистрантам должно быть предложено такое контентное наполнение образовательных программ по специальным тьюторским дисциплинам, которое в полной мере позволит раскрыть все аспекты тьюторской деятельности как особой педагогической культуры, а также сформирует у будущих специалистов корректное представление о многоплановой, вариативной и нешаблонной работе педагога-тьютора.

Принцип гибкости. Профессиональное образование в современных условиях должно обеспечивать баланс между требованиями к уровню подготовки того или иного специалиста и имеющимися личностно-профессиональными потребностями обучающихся. Для этого помимо разнообразия организационных условий обучения и содержания образовательных программ необходима гибкость в преобразовании этих

элементов в соответствии с образовательными запросами студентов. Соблюдение принципа гибкости предполагает возможность корректировки процесса профессиональной подготовки педагогов-тьюторов в соответствии с образовательными интересами конкретной учебной группы, учетом происходящих изменений в российской и мировой тьюторской практике, последних инновационных наработок в сфере образования.

Как уже неоднократно обозначалось ранее, профессиональная подготовка педагогов-тьюторов мыслится нами как неразрывная взаимосвязь двух процессов: профессионального обучения в области тьюторства и индивидуальной образовательной деятельности магистрантов. В связи с этим при проектировании модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре наряду с элементами профессионального образования необходимо определить компоненты, из которых складывается индивидуальная образовательная деятельность обучающихся, а также детерминирующие ее аспекты педагогической работы.

Так, концептуально-целевые ориентиры индивидуальной образовательной деятельности магистрантов определяются их индивидуальными мировоззренческими установками, личностно-профессиональными потребностями, интересами и мотивами, отношением к педагогической деятельности, профессиональными целями и устремлениями. Для того чтобы в процессе обучения индивидуальная образовательная деятельность разворачивалась студентами осознанно, целенаправленно и системно, они должны обладать соответствующим опытом и выступать полноправными субъектами образовательного процесса. С этой целью Л. В. Байбородова [Байбородова, 2016] выделяет ***принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов***, которые рассматриваются нами как вторая группа специальных принципов при построении модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре.

С точки зрения Л. В. Байбородовой, при организации условий для осуществления обучающимися индивидуальной образовательной деятельности необходимо руководствоваться следующими принципами:

– *принципом личной и профессиональной перспективы* – на каждом этапе обучения магистрант должен четко представлять свои личные и профессиональные устремления, сознательно корректировать и уточнять свои профессиональные планы в соответствии с имеющимися образовательными достижениями, условиями жизни и труда. С этой целью необходимо, во-первых, обеспечить обучающимся обладание всей полнотой информации об осваиваемой ими профессии, а во-вторых, регулярно создавать ситуации рефлексии и оценивания достигнутых результатов и адекватности намеченных перспектив;

– *принципом самосознания и самоуправления* – сущность профессионального самосознания заключается в понимании и переживании магистрантом значимости развития и личностного роста для реализации в профессиональной деятельности; профессиональное самосознание стимулирует субъекта к самосовершенствованию, формированию профессионально значимых качеств, становлению и развитию профессионального мастерства, регулированию поведения, управлению собственной деятельностью. Знания о себе складываются в ходе взаимодействия и сравнения себя с другими людьми, оценивания своих достижений и неудач, рефлексии действий, поступков, эмоциональных состояний, размышлений. Следовательно, опираясь на принцип самосознания и самоуправления, в процессе профессиональной подготовки педагогов-тьюторов требуется создавать условия, обеспечивающие для студентов ситуации самодиагностики, пробы себя, взаимодействия и сравнения с другими, рефлексии и оценивания;

– *принципом проблемности* – осознание субъектом проблем своего развития, личностно-профессиональных дефицитов и точек роста является основой профессионального становления и самосовершенствования;

ситуации выявления, актуализации, осмысления этих процессов магистрантами необходимо регулярно создавать в учебной и внеучебной деятельности, в ходе исследовательской работы, в периоды практики;

– *принципом прогнозирования и проектирования индивидуальной образовательной деятельности* – проектирование магистрантами индивидуальной образовательной деятельности должно осуществляться на протяжении всего периода обучения, соотноситься с текущими задачами учебной и профессиональной работы, поставленными целями, запланированными результатами и выражаться в различных вариантах индивидуальных образовательных проектов: перспективных (на несколько лет), ближайших (в масштабах одного года, семестра), текущих. При этом индивидуальная образовательная деятельность должна обладать потенциалом для гибкого и динамичного преобразования, корректировки, усложнения или упрощения в соответствии с условиями и возможностями конкретной образовательной ситуации. Для успешной реализации данного принципа очень важно обеспечивать формирование у магистрантов положительного, заинтересованного, сущностно-смыслового отношения к разработке и осуществлению проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности;

– *принципом свободного, самостоятельного выбора обучающимися содержания и форм деятельности* – реализация данного принципа способствует развитию у магистрантов умений осуществлять осознанный и обоснованный выбор средств педагогической деятельности с учетом конкретных условий, позволяет адаптировать имеющиеся знания к новой профессиональной ситуации, способствует развитию творчества, самостоятельности, ответственности. Данный принцип предусматривает наличие возможности для определения в процессе обучения самими обучающимися перечня дисциплин по выбору, видов и форм учебной работы, вариативных заданий для самостоятельной работы, способов предъявления результатов практической деятельности и т.д. [Байбородова, 2016].

Выделенные ведущая идея, методологические подходы и принципы позволяют выстраивать профессиональную подготовку педагогов-тьюторов в соответствии со следующей **целью** – *сформировать у магистрантов систему ценностно-смысловых ориентиров, профессиональных качеств и специальных компетенций, обеспечивающих готовность и способность будущего специалиста занимать тьюторскую позицию во взаимодействии с обучающимися и осуществлять на ее основе профессиональную тьюторскую деятельность*. Но это только внешний контекст, отражающий один из компонентов проектируемой нами бинарной модели. Для того чтобы в процессе профессиональной подготовки в магистратуре происходило становление педагога-тьютора, необходимо создать условия для постановки обучающимися личных и профессиональных целей, отражающих их собственные образовательные ценности и смыслы, запросы, потребности и устремления, которые реализуются в индивидуальной образовательной деятельности. Следовательно, на концептуально-целевом уровне индивидуальная образовательная деятельность магистрантов выстраивается на основе их мировоззренческих установок, ценностно-смысловых ориентиров педагогической работы, профессиональной направленности, системы отношений к себе, другим и своей профессии, стратегий личностно-профессионального развития, целей педагогической деятельности и обучения в магистратуре.

Концептуально-целевой компонент модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре детерминирует **содержательно-технологический компонент**. Содержательное наполнение профессионального обучения в области тьюторства представлено элементами основной образовательной программы, которые направлены на то, чтобы в ходе учебной, исследовательской и практической деятельности у магистрантов не только формировались знания и понимание идей индивидуализации и тьюторства, но и на их основе складывались ценностно-смысловые ориентиры педагогической работы.

Решению данной задачи, на наш взгляд, будет способствовать обязательное наличие в основной образовательной программе следующих содержательных единиц:

1) *учебных дисциплин*, формирующих знания, умения и навыки в области индивидуализации образования и тьюторства и включающих в себя

- широкий спектр философско-методологических оснований, исторических истоков, психолого-педагогических идей, обуславливающих современную теорию и практику тьюторской деятельности как особой педагогической культуры;

- технологии и методики тьюторской деятельности, практические схемы тьюторского сопровождения;

- основы проектирования индивидуальной образовательной деятельности и сопровождения обучающихся в данном процессе;

- практикумы, тренинги, направленные на формирование и развитие специальных навыков, характеризующих взаимодействие педагога-тьютора (безоценочных суждений, горизонтальной коммуникации, вопрошания, рефлексии и др.);

2) *научно-исследовательской деятельности* по проблемам индивидуализации и тьюторства;

3) *педагогических практик* по освоению тьюторской деятельности:

- практики взаимодействия с педагогом-тьютором и проживания опыта тьюторского сопровождения;

- практики, направленной на разворачивание самостоятельного тьюторского действия;

4) *образовательных событий* (конференций, семинаров, мастер-классов, тьюториалов и т.д.), дополняющих и достраивающих образовательную среду, преобразуя ее в открытую, вариативную и индивидуализированную.

Из базовых элементов основной образовательной программы складывается содержание индивидуальной образовательной деятельности

каждого магистранта, которое уточняется, дополняется, расширяется, достраивается в соответствии с личностно-профессиональными целями, потребностями и приоритетами обучающихся за счет дополнительных образовательных ресурсов университета, его партнеров, образовательной инфраструктуры региона и т.д. В рамках индивидуальной образовательной программы магистранты могут осуществлять выбор не только собственно единиц содержания, но и уровня и способов их освоения, типов заданий для отработки учебного материала и др.

Технологической платформой профессиональной подготовки педагогов-тьюторов выступает *технология тьюторского сопровождения*, реализация которой, с одной стороны, обеспечивает индивидуализацию образовательного процесса, а с другой стороны, является важным условием освоения профессиональной тьюторской деятельности и становления будущего педагога-тьютора.

Обобщенный алгоритм тьюторского сопровождения мы рассматриваем в соответствии с классификацией В. В. Юдина [Педагогические технологии ... , 2013] как общепедагогическую технологию субъектно-ориентированного типа педагогического процесса. Общепедагогическими технологиями исследователь называет особый класс технологий, описывающих педагогический процесс как основу для разработки многих других частных компонентов педагогической деятельности. В субъектно-ориентированном типе педагогического процесса В. В. Юдин выделяет следующие особенности:

- «обучающийся выступает субъектом собственной деятельности;
- ключевым элементом приобретаемого опыта деятельности является потребность в саморазвитии;
- обучающийся самостоятельно формулирует цели и задачи деятельности, определяет пути их решения;
- постепенно процесс учения начинает осознаваться и восприниматься обучающимся как образование и жизнедеятельность;

– в качестве ключевых методов обучения выступают проекты, имеющие личностный смысл» [Педагогические технологии ... , 2013, с. 33].

Все эти характеристики в полной мере соответствуют идеям тьюторства, а их практической реализацией выступает тьюторское сопровождение как технология субъектно-ориентированного типа педагогического процесса.

С точки зрения В. В. Юдина, структура общепедагогической технологии включает характеристику трех основных компонентов: деятельности обучающегося, образовательного результата, обусловленного действиями обучающегося, и деятельности педагога, оказывающего стимулирующее влияние на деятельность обучающегося [Юдин, 2008]. Целостное тьюторское действие способствует формированию индивидуального самоопределения обучающегося, развитию его субъектности. Он учится находить вокруг себя различные образовательные возможности и использовать их потенциал для своего развития. В результате тьюторского сопровождения складывается опыт индивидуальной образовательной деятельности, самостоятельного образовательного движения, саморазвития и самостроительства. Завершенное тьюторское действие приводит к появлению у тьюторанта личностного смысла образования [Байбородова, 2020б]. Такой образовательный результат соответствует субъектно-ориентированному типу педагогического процесса и отвечает философским и методологическим основаниям тьюторства.

В целях воссоздания обобщенного алгоритма тьюторского сопровождения рассмотрим последовательно специфику деятельности тьютора и тьюторанта в процессе их взаимодействия. Самый общий рисунок тьюторского сопровождения представлен в работах Т. М. Ковалевой [Ковалева, 2011] через описание трех тактов тьюторского действия: создание избыточной образовательной среды, «навигацию» обучающегося в выборе образовательного маршрута и обсуждение с тьюторантом его образовательной стратегии. Первый такт способствует проявлению и

фиксации интересов обучающегося. Создание избыточной образовательной среды призвано простимулировать его образовательную инициативу. До тех пор, пока нет собственной инициативы обучающегося, нет тьюторского действия. Образовательное пространство может оказаться достаточно бедным, и тогда у тьюторанта не будет полного представления о возможностях и перспективах своего образовательного развития. Задача тьютора на данном этапе – максимально расширить эту среду, наполнить ее образовательными предложениями, которые могут стать ресурсом для разворачивания индивидуальной образовательной деятельности обучающегося. На следующем такте тьюторского сопровождения происходит поддержка образовательной инициативы тьюторанта. Здесь осуществляется «навигация» образовательного движения в пространстве различных образовательных возможностей, обсуждаются преимущества и риски разных образовательных маршрутов. При этом ответственность за выбор того или иного направления деятельности должна всецело принадлежать тьюторанту. В завершении тьюторского сопровождения педагог обсуждает со своим подопечным выбранную образовательную стратегию. Это такт развития образовательной инициативы обучающегося. Основанием для встречи с тьютором служит совершенная образовательная проба (результат участия в конкурсе, проведенное исследование, выполненный проект и т.д.). Тьюторант совместно с тьютором анализирует как процесс, так и результат своих самостоятельных действий с целью определения собственных познавательных особенностей, потенциальных возможностей и имеющихся дефицитов, а также дальнейших перспектив индивидуальной образовательной деятельности [Байбородова, 2020б].

Полный цикл трех тактов тьюторского действия разворачивается в процессе последовательной реализации взаимосвязанных друг с другом этапов тьюторского сопровождения, каждый из которых имеет особенности содержания деятельности обучающегося, а также способов и средств работы педагога-тьютора. На первом, диагностическом этапе происходит встреча

тьютора и тьюторанта, их знакомство и сонастройка в работе, объективация и фиксация первичного образовательного запроса обучающегося. Далее разворачивается проектировочный этап. Тьюторант собирает информацию относительно своего образовательного интереса, исследует, уточняет его, совместно с тьютором разрабатывает и анализирует различные стратегии образовательной деятельности в соответствии с имеющимися потребностями и предпочтениями, выбирает направление ближайших образовательных проб, выстраивает программу их реализации. Тьютор поддерживает самостоятельность и активность обучающегося, оказывает помощь в ситуациях затруднения, помогает осваивать различные инструменты организации учебной работы. На реализационном этапе тьюторант осуществляет реальный поиск индивидуального образовательного проекта, реализует самостоятельные образовательные пробы, обсуждает их с тьютором, определяет способы публичного представления результатов своей работы. Это этап максимальной свободы и самостоятельности обучающегося. Затем на рефлексивно-аналитическом этапе происходит анализ образовательных достижений, личностных приростов, эффективных способов деятельности, возникших трудностей и проблем, точек развития и планирование последующих действий.

Так, постепенно в результате тьюторского сопровождения у обучающегося складывается опыт индивидуальной образовательной деятельности, на каждом этапе которой у него происходит осознание собственного образовательного движения и его наполнение личностным смыслом. Такая деятельность В. В. Давыдовым определяется как «полноценная учебная деятельность» [Давыдов, 1986]. Структура и содержание полноценной учебной деятельности, выделенные В. В. Давыдовым, идентичны индивидуальной образовательной деятельности и позволяют ее комплексно охарактеризовать (таблица 3).

Алгоритм индивидуальной образовательной деятельности

Этап ИОД	Содержание ИОД обучающегося
<i>Самоопределение, актуализация образовательного запроса</i>	Осознание своих образовательных интересов, потребностей и мотивов, объективация личностных образовательных смыслов, определение заказа на собственный процесс образования
<i>Целеполагание</i>	Выбор траектории образовательного движения, постановка цели и задач индивидуальной образовательной деятельности
<i>Понимание информации</i>	Изучение и анализ образовательного пространства, поиск в нем всевозможных образовательных ресурсов
<i>Обдумывание</i>	Обсуждение с педагогом-тьютором разнообразных стратегий образовательного движения, анализ их преимуществ и рисков
<i>Планирование действий</i>	Проектирование проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности. Определение индивидуального образовательного маршрута и алгоритма действий по его реализации
<i>Реализация</i>	Осуществление образовательных проб в соответствии с выбранной траекторией развития
<i>Коррекция</i>	Анализ самостоятельных действий и их результатов; осмысление своего образовательного потенциала и личностных ограничений; работа по корректировке проектов (программы, плана, маршрута) индивидуальной образовательной деятельности, определение шага развития
<i>Контроль</i>	Представление результатов индивидуальной образовательной деятельности в различных формах
<i>Оценивание</i>	Анализ результатов индивидуальной образовательной деятельности и рефлексия полученного опыта, своего образовательного продвижения

Рассмотренные такты тьюторского действия, этапы взаимодействия педагога-тьютора и тьюторанта, а также основные характеристики индивидуальной образовательной деятельности обучающегося позволяют представить обобщенный алгоритм тьюторского сопровождения как общепедагогическую технологию субъектно-ориентированного типа педагогического процесса.

В ходе профессиональной подготовки педагогов-тьюторов технология тьюторского сопровождения выполняет три основные функции. Во-первых, она выступает средством индивидуализации образования, актуализируя и поддерживая индивидуальную образовательную деятельность магистрантов. С этой целью тьюторское сопровождение должно пронизывать все рабочие процессы, в которых разворачивается студенческая жизнедеятельность: обучение, профессионализацию, научно-исследовательскую работу, социальные активности. Эта функция может обеспечиваться как самостоятельной фигурой преподавателя-тьютора, так и за счет локальных тьюторских практик, специально создаваемых образовательных событий или ресурсов индивидуализированной образовательной среды.

Во-вторых, в соответствии с образовательной программой профессиональной подготовки педагогов-тьюторов технология тьюторского сопровождения является объектом теоретического изучения и практического освоения. В связи с этим содержание образования в области тьюторства должно включать как специальные учебные курсы (например, «Методика и технология тьюторского сопровождения»), так и компоненты обучения, предусматривающие осуществление тьюторских проб (тренинги локальных тьюторских действий, практические занятия по формированию особых тьюторских навыков, учебные тьюториалы магистрантов друг для друга, практики тьюторского сопровождения). При реализации данной функции магистрант осваивает профессиональную тьюторскую деятельность посредством приобретения специальных знаний и умений.

В-третьих, тьюторское сопровождение – это ведущая образовательная технология, на которой должен выстраиваться весь процесс обучения в тьюторской магистратуре. Для изменения профессиональной позиции и перехода на системное воспроизводство тьюторского сопровождения в практике педагогической деятельности недостаточно изучения теории, наблюдения и анализа деятельности других, осуществления нескольких самостоятельных тьюторских проб. Для этого требуется переживание

собственного опыта тьюторского сопровождения во всей полноте как в роли тьюторанта, так и в роли тьютора. Проживая опыт тьюторского сопровождения или реализуя самостоятельное тьюторское действие, обучающийся проникает в сущность тьюторской технологии, осознает ее преимущества, делает осознанный выбор в пользу тьюторства как способа своей профессиональной деятельности и саморазвития.

В результате тьюторское сопровождение магистрантов во всех основных компонентах профессионального обучения способствует запуску и последовательному осуществлению у магистрантов выделенных нами в параграфе 2 главы 1 этапов профессионального становления в качестве педагогов-тьюторов, которые они наблюдают в своей деятельности, фиксируют и рефлексировать как личностно-профессиональные изменения.

Аналитико-результативный компонент модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре складывается из образовательных результатов студентов по освоению основной образовательной программы и их самоидентификации как тьюторов, выражающейся не только в сформированности профессиональных знаний, умений и навыков, специальных тьюторских компетенций, но и в осознании себя педагогом-тьютором, готовым занимать тьюторскую позицию во взаимодействии с обучающимися и другими субъектами образовательных отношений и разворачивать профессиональную тьюторскую деятельность.

В связи с этим для отслеживания результатов профессионального становления будущих специалистов важны не только и не столько традиционные контрольно-измерительные процедуры и методы, позволяющие оценивать образовательные результаты профессиональной подготовки, выявлять уровни сформированности тех или иных компетенций, сколько средства наблюдения и фиксации личностно-профессиональных преобразований, объективируемых и рефлексированных самими обучающимися. Для анализа изменений ценностно-смысловых установок,

системы профессиональных отношений и способов педагогической деятельности магистрантов используются критерии и показатели, выделенные на основе характеристик профессиональной тьюторской деятельности в ходе теоретического исследования (таблица 4).

Таблица 4

**Критерии и показатели профессионального становления
педагога-тьютора**

Критерии	Показатели
1. Мотивационно-ценностный: мировоззренческие установки, ценностно-смысловые ориентиры, мотивы профессиональной деятельности, профессиональная направленность	<ul style="list-style-type: none"> – гуманистическое мировоззрение – антропоориентация – ценности индивидуализации и тьюторства – приоритет ценностно-смыслового перед формальным, индивидуального перед социально обусловленным
2. Отношенческий: понимание социальной значимости профессии и ее эмоциональное принятие, отношение к самому себе, профессиональной деятельности и субъектам взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> – понимание сущности профессиональной тьюторской деятельности и ее места в педагогических профессиях – идентификация себя как педагога-тьютора – признание ценности индивидуального образовательного развития и права обучающегося субъекта на самоопределение и индивидуальное образовательное движение – осознанный выбор тьюторского сопровождения как оптимального способа взаимодействия с обучающимися
3. Когнитивный: философско-методологические, теоретические, методические и практические знания о сущности и содержании профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – глубокие прочные знания в области методологии и теории индивидуализации и тьюторства, методики профессиональной тьюторской деятельности, технологии тьюторского сопровождения
4. Деятельностный: профессионально значимые умения и навыки социального	<ul style="list-style-type: none"> – сформированность специальных тьюторских компетенций

взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> – владение технологией тьюторского сопровождения – потребность в самообразовании, освоении новых технологий и способов деятельности, обустривающих тьюторское сопровождение – профессиональное саморазвитие как педагога-тьютора
5. Рефлексивно-регулятивный: рефлексия собственной профессиональной деятельности, самооценка профессионально значимых умений и качеств, способность к самоуправлению в профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – выделение профессиональной тьюторской деятельности из других видов педагогической деятельности, способность к их различению – способность соотносить свою педагогическую деятельность с характеристиками профессиональной тьюторской деятельности и идентифицировать ее с тьюторством – способность к самоудержанию в границах профессиональной тьюторской деятельности

Материалом для фиксации проявления у магистрантов выделенных критериев и показателей и их последующего изучения и анализа служат продукты индивидуальной образовательной деятельности студентов: программы личностно-профессионального развития, образовательные карты, проекты ИОД, рефлексивные эссе, профессиональное портфолио, индивидуальные задания педагогической практики и т.д. Диагностическими методами сбора, систематизации и обработки данных выступают качественные методики: включенное наблюдение, фокус-группа, глубинное интервью, реконструкция опыта, биографические описания и т.д.

Выстраивание профессиональной подготовки педагогов-тьюторов в условиях магистратуры как неразрывной взаимосвязи профессионального обучения в области тьюторства и индивидуальной образовательной деятельности студентов, во-первых, обеспечивает запуск и разворачивание процесса профессионального становления соответствующего специалиста, а во-вторых, создает возможности для протекания этого процесса по индивидуальным образовательным траекториям, которые складываются в

три основных вектора личностно-профессионального развития магистрантов: «педагог-тьютор», «педагог с тьюторской позицией», «педагог с тьюторской компетенцией».

2.2. Педагогические условия профессионального становления магистрантов в качестве тьюторов

Апробация модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре проходила в рамках разработки и реализации программы по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Тьюторство в общем и профессиональном образовании» в период с 2014 по 2023 годы.

На первом этапе было выдвинуто предположение о том, что для обеспечения условий, способствующих запуску процесса профессионального становления магистрантов в качестве будущих педагогов-тьюторов, требуется осуществить проектирование содержания основной образовательной программы магистратуры в логике развития этапов становления соответствующего специалиста, которые были выделены нами в ходе теоретического исследования. Данное предположение стало исходным для разработки авторским коллективом кафедры педагогических технологий ЯГПУ имени К. Д. Ушинского указанной магистерской программы [Кривунь, 2023б].

Проектируя основную образовательную программу тьюторской магистратуры с опорой на этапы профессионального становления педагога-тьютора, необходимо было очертить ее общий содержательно-смысловой контур, определить набор, последовательность и структуру построения учебных курсов, составить учебный план. При этом конструирование предметного наполнения основной образовательной программы не должно было привести к рассогласованию выдвинутых целей, идей, подходов и принципов, на которых была разработана модель становления педагога-

тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре, а напротив содействовать ее реализации.

В связи с этим разработка содержания основной образовательной программы «Тьюторство в общем и профессиональном образовании» началась с формирования обобщенного теоретического конструкта – так называемого допредметного, целостного, не разделенного на самостоятельные учебные курсы содержания, которое должно быть освоено магистрантами в процессе всего образования. Такой подход, с точки зрения И. М. Осмоловской [Модернизация современного ... , 2004], позволяет осуществлять конструирование образовательной программы, «исходя из представления о содержании образования на личностном уровне, то есть представления о той модификации содержания образования, которая происходит при присвоении его личностью в процессе обучения», что всецело отвечает нашим исследовательским задачам [Модернизация современного ... , 2004, с. 43].

Проектирование обобщенного теоретического конструкта основной образовательной программы тьюторской магистратуры позволило определить ее содержательно-смысловое наполнение, установить обязательные компоненты профессионального обучения в области тьюторства, обеспечивающие систему знаний и компетенций, необходимых для подготовки педагогов-тьюторов, а также предусмотреть условия для разворачивания магистрантами индивидуальной образовательной деятельности (возможность выбора учебных дисциплин, уровня освоения учебного материала, заданий для самостоятельной работы и т.п.; возможность моделирования содержания под образовательный запрос конкретной учебной группы; возможность выхода за пределы конкретной образовательной среды и т.д.).

В соответствии с этапами профессионального становления педагога-тьютора в допредметном содержании основной образовательной программы были выделены ключевые элементы, из которых, на наш взгляд, должны

складываться ценностные ориентации, мировоззренческие установки, теоретическая база и практический опыт будущих специалистов:

- методологические подходы, концептуальные идеи, направления развития современного образования и педагогической науки, отдельные аспекты педагогической деятельности, взаимосвязанные с тьюторскими идеями;

- философско-методологические основы, формирующие понимание места и роли тьюторства в эволюционном развитии педагогического знания;

- методология и теория тьюторства, концепции тьюторской деятельности, передовые практики тьюторского сопровождения;

- модели, направления, практические схемы профессиональной тьюторской деятельности.

На следующем этапе конструирования основной образовательной программы «Тьюторство в общем и профессиональном образовании» допредметное содержание делилось на предметные области, конкретизировалось в учебных модулях и дисциплинах, разрабатывалось их содержательное наполнение. При выполнении этой работы мы одновременно удерживали два фокуса: собственно содержание изучаемой предметной области с точки зрения отражения полноты теоретических знаний и уровень сложности образовательной программы профессиональной подготовки соответствующих специалистов.

При определении необходимого и достаточного содержания профессионального образования в области тьюторства мы руководствовались следующими принципами, сформулированными С. И. Архангельским [Архангельский, 1980]:

- 1) установление некоторого объема достаточно стабильных фундаментальных и инструментальных знаний, необходимых для понимания и усвоения развивающихся областей науки, а также для приобретения соответствующих профессиональных навыков и умений;

2) выявление основных направлений, идей и тенденций развития соответствующих областей науки и техники;

3) предъявление определенных требований к уровням общего и научного развития студентов, к их мировоззрению и культурному кругозору.

Задавая уровень сложности основной образовательной программы тьюторской магистратуры, мы опирались на позиции А. П. Чернявской, согласно которой для обеспечения достаточного уровня сложности содержание высшего образования должно выстраиваться и изучаться по следующему циклу: 1) теория в контексте общих (межпредметных) знаний; 2) теория в аспекте педагогики и психологии; 3) отражение «Я» в контексте содержания; 4) возможности переноса полученных знаний в другие сферы; 5) практическое приложение содержания на уровне общих методов; 6) алгоритмы, методические приемы, технологии и их опробование [Модернизация современного ... , 2004]. В соответствии с данным циклом нами были определены модули, учебные дисциплины и виды практики, составившие структуру рабочего учебного плана магистерской программы «Тьюторство в общем и профессиональном образовании», представленного в Приложении 1.

Таким образом, была спроектирована основная образовательная программа тьюторской магистратуры в логике развития этапов профессионального становления педагога-тьютора. При этом по нашему замыслу базовым механизмом запуска у магистрантов процесса становления в качестве будущих специалистов должна выступать индивидуальная образовательная деятельность, которую обучающиеся разворачивают в соответствии со своими личностно-профессиональными интересами в ходе освоения данной образовательной программы. А необходимыми педагогическими условиями для этого являются индивидуализированная образовательная среда и тьюторское сопровождение. Однако анализ результатов опытной работы в первые годы показал, что само по себе наличие в образовательном процессе этих элементов как предусмотренной

возможности не обеспечивает ни системное выстраивание магистрантами индивидуальной образовательной деятельности, ни протекание этапов профессионального становления педагога-тьютора. Более подробно эти выводы будут представлены и раскрыты нами в параграфе 3 данной главы. Здесь же заметим, что полученные результаты заставили нас задуматься о необходимости создания дополнительных условий, обустроивающих индивидуальную образовательную деятельность студентов.

По итогам первых лет опытной работы мы пришли к заключению, что, во-первых, индивидуализированная образовательная среда и тьюторское сопровождение должны быть взаимосвязанными и взаимодополняющими друг друга. Каждый элемент индивидуализации образования должен создавать для магистрантов ситуации проблематизации, выбора, самоопределения, а, следовательно, осмысливаться ими в процессе образовательной рефлексии, которая разворачивается и поддерживается в ходе тьюторского сопровождения. Во-вторых, тьюторское сопровождение магистрантов должно носить не возможный характер, когда отдельные преподаватели во взаимодействии со студентами занимают тьюторскую позицию, исходя из своих ценностно-смысловых ориентиров профессиональной деятельности, а складываться как обязательный и неотъемлемый компонент системы профессиональной подготовки в области тьюторства. То есть для технологии тьюторского сопровождения в образовательной программе и учебном процессе должны быть определены и обустроены собственное место, содержательное наполнение и организационное обеспечение. В связи с этим перед нами встал вопрос о выборе составляющей основной образовательной программы, которая будет задавать и обустраивать систему тьюторского сопровождения как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки педагогов-тьюторов.

Профессиональное образование включает такие базовые рабочие процессы, как учебная деятельность, научно-исследовательская работа,

практика, внеучебная деятельность. В результате оценки потенциала каждого из них в качестве места для обустройства системы тьюторского сопровождения нами была выбрана педагогическая практика магистрантов по овладению умениями и навыками тьюторской деятельности.

С нашей точки зрения, данная практика – это основной компонент профессионализации будущих педагогов-тьюторов, который является ядром всей системы профессиональной подготовки соответствующих специалистов. Во время педагогической практики происходит реальный переход от идей к действиям, от теоретических знаний к самостоятельным пробам и тем самым обеспечивается возможность наблюдать изменения в качественных характеристиках деятельности субъектов, отражающих их отношение, ценностно-смысловые установки, целевые ориентиры.

Для создания системы тьюторского сопровождения магистрантов в процессе педагогической практики, содействующей профессиональному становлению будущих педагогов-тьюторов, необходимо было из набора разных видов практик сложить единую концепцию педагогической практики по освоению тьюторской деятельности в соответствии со следующими требованиями:

1) все виды педагогических практик должны быть взаимосвязаны и обуславливать друг друга;

2) содержание педагогических практик должно выстраиваться в логике всей образовательной программы и во взаимосвязи с содержанием учебных дисциплин по индивидуализации и тьюторству и тем самым через практику обеспечивать более глубокое осмысление и понимание теории;

3) технологической платформой для обеспечения всех видов практической работы магистрантов должна выступать технология тьюторского сопровождения, в ходе реализации которой обучающиеся проживают позиции тьюторанта и тьютора в соответствии с полным циклом посреднического действия (по Б. Д. Эльконину) [Эльконин, 2016];

4) каждый вид педагогической практики должен соответствовать определенному этапу посреднического действия: осуществление действий при помощи и поддержке; осуществление пробных самостоятельных действий в сопровождении; совершение действий своими собственными силами;

5) в каждом виде педагогической практики у магистрантов должно происходить определенное качественное преобразование, приводящее к переосмыслению и изменению педагогической позиции, способов профессиональной деятельности в соответствии с антропологическими идеями, ценностями индивидуализации и тьюторства, а, следовательно, должен запускаться и разворачиваться процесс профессионального становления магистрантов в качестве педагогов-тьюторов.

В связи с этим в рамках опытной работы нами была спроектирована и апробирована система последовательно реализующихся и взаимосвязанных педагогических практик: учебной практики тьюторского сопровождения, производственной практики по решению профессиональных задач тьюторской деятельности, педагогической практики тьюторского сопровождения обучающихся в образовательных организациях.

Для того чтобы отдельные элементы данных практик соединились между собой в систему тьюторского сопровождения, обеспечивающую запуск процесса профессионального становления магистрантов как будущих педагогов-тьюторов, необходимо было определить теоретико-методологические опоры, связывающие эти элементы. Ранее в параграфе 1 главы 1 мы рассматривали выделенные Б. Д. Элькониным качественные преобразования, которые происходят у сопровождаемого в результате посреднического действия Другого: продуктивность как способность к порождению авторского продукта, результативность как совершенствование действия по принципу «сегодня лучше, чем вчера» и эффективность как возникновение собственного поля действия [Эльконин, 2016]. Именно эти характеристики позволили нам установить взаимосвязь между различными

элементами и создать целостную систему деятельности по организации педагогической практики магистрантов на основе технологии тьюторского сопровождения в соответствии с этапами профессионального становления педагогов-тьюторов (таблица 5).

Таблица 5

Профессиональное становление магистрантов в качестве педагогов-тьюторов в процессе педагогической практики

Вид практики	Учебная практика (практика тьюторского сопровождения)	Производственная (по решению профессиональных задач тьюторской деятельности) практика	Производственная (педагогическая) практика
Этап профессионального становления педагога-тьютора	Освоение специальных знаний и умений на основе конструирования понятий и смыслов педагогической антропологии, индивидуализации образования и тьюторства в процессе взаимодействия тьютор-тьюторант	Освоение способов тьюторского сопровождения в процессе моделирования и разворачивания проб тьюторского действия с опорой на помощь и поддержку опытного тьютора	Разработка и реализация системы самостоятельной тьюторской деятельности и выстраивание траектории профессионального развития в тьюторстве
Осваиваемый опыт тьюторской деятельности	Принятие культуры тьюторства через наблюдение образцов тьюторского сопровождения в деятельности преподавателя-тьютора и во взаимодействии с тьюторами-стажерами, проживание опыта сопровождения	Соединение опыта сопровождаемого и сопровождающего: пробы тьюторского действия в сопровождении преподавателя-тьютора	Проектирование и реализация целостного самостоятельного тьюторского действия

Качественное преобразование субъекта тьюторского сопровождения (по Б. Д. Эльконину)	Продуктивность как способность к порождению авторского продукта, выражающаяся в индивидуальной образовательной программе обучения тьюторству	Результативность как формирование и развитие умений и навыков профессиональной тьюторской деятельности	Эффективность как возникновение поля самостоятельного тьюторского действия
Личностно-профессиональные изменения магистрантов	Формирование системы отношений к педагогической деятельности на основе антропологических идей, ценностей индивидуализации и тьюторства	Изменение ценностных установок, целевых ориентиров профессиональной деятельности в контексте антропологических идей, ценностей индивидуализации и тьюторства	Изменение способа педагогического взаимодействия, осознанный выбор тьюторского сопровождения как наиболее продуктивной технологии осуществления профессиональной деятельности

В рамках самой первой учебной практики магистранты в позиции тьюторанта переживают опыт тьюторского сопровождения в процессе проектирования индивидуальной образовательной деятельности и наблюдают за работой педагогов-тьюторов, в качестве которых выступают преподаватели и тьюторы-стажеры из числа обучающихся второго курса. На второй год обучения все студенты проходят производственную практику, в процессе которой являются тьюторами для первокурсников, осуществляя тьюторские пробы в сопровождении преподавателя-тьютора. Завершающей процесс обучения в тьюторской магистратуре является преддипломная педагогическая практика, в ходе которой магистранты проектируют и

реализуют самостоятельное тьюторское действие по сопровождению обучающихся в различных образовательных организациях.

В результате последовательной реализации каждого вида практики на основе технологии тьюторского сопровождения создаются условия для проживания и освоения магистрантами определенного опыта тьюторства, что, в свою очередь, ведет к поэтапному качественному преобразованию привычных стереотипов педагогической деятельности и запускает у студентов процессы личностно-профессиональных изменений в логике становления педагога-тьютора.

За время проведения опытной работы осуществление данного замысла складывалось постепенно. На разных этапах апробации спроектированной системы педагогических практик вносились корректировки, уточнения, дополнения с учетом полученных результатов в каждой группе обучающихся. В связи с этим последующее более подробное описание созданной нами системы деятельности, обеспечивающей профессиональное становление магистрантов в качестве педагогов-тьюторов, будет представлено в том варианте, который реализуется в тьюторской магистратуре ЯГПУ им. К. Д. Ушинского в последние годы.

Рассмотрим последовательно организационную структуру и содержание каждого вида педагогической практики, а также поддерживающую их систему тьюторского сопровождения, в которой создаются условия для профессионального становления педагогов-тьюторов в соответствии с разработанной нами моделью.

Педагогическая практика магистрантов по овладению умениями и навыками тьюторской деятельности в соответствии с основной образовательной программой заочного обучения по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Тьюторство в общем и профессиональном образовании» начинается на первом курсе **учебной практикой тьюторского сопровождения**. Данная практика является стационарной рассредоточенной практикой, направленной на решение целого

ряда задач. Во-первых, она призвана обеспечить индивидуализацию образовательного процесса в тьюторской магистратуре. Во-вторых, она создает условия для проживания обучающимися опыта сопровождения в позиции тьюторанта. В-третьих, в ходе данной практики магистранты наблюдают культурный образец профессиональной тьюторской деятельности и анализируют его. В связи с этим в качестве стержневого элемента учебной практики тьюторского сопровождения, задающего ее организационную структуру и логику построения, нами была определена индивидуальная образовательная деятельность студентов.

В понимании индивидуальной образовательной деятельности мы опираемся на Л. В. Байбородову [Байбородова, 2020а], которая рассматривает данную категорию как персональный процесс сознательного овладения субъектом способами личностного, индивидуального образовательного развития с опорой на свои склонности, способности, интересы, жизненные цели и планы. Иначе говоря, индивидуальная образовательная деятельность магистранта – это построение собственной траектории учения, самовоспитания и саморазвития на основе личностно-профессиональных устремлений.

Разворачивание магистрантами индивидуальной образовательной деятельности – важное условие становления будущего специалиста в области индивидуализации и тьюторства, для которого требуются не только специальные знания, умения и навыки, но и опыт самообразования, готовность и способность к самостоятельному образовательному развитию. В процессе индивидуальной образовательной деятельности обучающийся становится активным открывателем и создателем собственного знания в соответствии с личными интересами и потребностями, осознает свое отличие от других, идентифицирует и проявляет свою индивидуальность. По мнению Л. В. Байбородовой [Байбородова, 2016], сущностной характеристикой индивидуальной образовательной деятельности является субъектность,

проявляющаяся в том, что обучающийся осмысленно и самостоятельно выстраивает свое образовательное движение.

В целях актуализации магистрантами задач самообразования, запуска процесса проектирования ими индивидуальной образовательной деятельности и обустройства среды для разворачивания уместного тьюторского действия по поддержанию и сопровождению студентов в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, проектов, программ нами были определены следующие обязательные структурные компоненты учебной практики первого года обучения:

1) объективация индивидуального образовательного запроса магистранта:

- диагностика и самоанализ ситуации входа в обучение;
- знакомство с образовательной средой вуза;
- картирование образовательных интересов;
- объективация личностно-профессиональных смыслов и целей обучения в магистратуре;

2) проектирование программы индивидуальной образовательной деятельности на период обучения в магистратуре и реализация планов на первый учебный год;

3) презентация опыта индивидуальной образовательной деятельности, полученного в первый год обучения, и корректировка программы индивидуальной образовательной деятельности на период обучения в магистратуре.

Логика организации учебной практики выстраивалась в соответствии с этапами тьюторского сопровождения: диагностическим, проектировочным, реализационным и аналитическим. Диагностический этап состоял из нескольких взаимосвязанных компонентов и обеспечивал решение следующих задач:

1) выявление стартовых характеристик студентов на этапе входа в образовательную ситуацию: мотивации поступления в магистратуру,

ожиданий, потребностей и устремлений, видения перспектив, уровня осознанности личностно-профессиональных планов, целевых ориентиров, интересов и приоритетов, ресурсов и дефицитов;

2) создание условий для объективации магистрантами индивидуальных образовательных запросов, постановки собственных учебных целей, определения личных результатов обучения;

3) знакомство обучающихся с возможностями образовательной среды вуза.

За годы реализации магистерской программы «Тьюторство в общем и профессиональном образовании» сложилась схема организации и осуществления диагностического этапа через цикл взаимосвязанных образовательных событий, которые включаются в сетку учебного расписания и проводятся в форме групповых тьюториалов: 1) маршрутная игра по станциям или «вертушка»; 2) тьюториал «Мои образовательные интересы»; 3) тьюториал «Дерево целей».

Маршрутная игра по станциям или «вертушка» – это стартовое мероприятие, запускающее всю систему взаимодействия магистрантов первого и второго курсов в позициях тьюторантов и тьюторов-стажеров. В рамках данного мероприятия, с одной стороны, создаются условия для успешного вхождения первокурсников в новую образовательную среду, позитивного настроения на освоение непривычных для них способов учебной работы, осознанного включения в предлагаемые образовательные форматы тьюторского сопровождения и процесс проектирования индивидуальной образовательной деятельности. С другой стороны, обеспечиваются комфортные, безопасные условия для осуществления обучающимися второго курса первых самостоятельных практических проб тьюторского действия. Именно поэтому в качестве способа организации первого события учебной практики тьюторского сопровождения выбрана традиционная форма, позволяющая второкурсникам, опираясь на знакомые педагогические

конструкты, разворачивать особую горизонтальную коммуникацию педагога-тьютора.

Маршрутная игра по станциям или «вертушка» включает в себя три такта работы: 1) входную диагностику магистрантов первого курса; 2) знакомство с образовательной средой вуза; 3) рефлексия. На первом такте даются общие организационные вводные, делается мотивационная установка на совместную деятельность, проводится анкетирование магистрантов первого курса (Приложение 2). Входная диагностика позволяет одновременно решать две задачи. С одной стороны, это инструмент сбора информации об обучающихся, их образовательном и профессиональном опыте, ожиданиях, интересах и потребностях, стартовом уровне осведомленности относительно тьюторства. С другой стороны, это способ запуска процессов самоанализа и рефлексии магистрантов, включения их осознанности и осмысленности в последующей деятельности.

На втором такте проходит собственно маршрутная игра по станциям. Цель данного такта – объективировать для первокурсников те основные образовательные процессы, в которых будет протекать их жизнедеятельность в магистратуре. Следовательно, выделяются четыре основных направления маршрута: учебная деятельность, научно-исследовательская работа, практика и внеучебная студенческая активность. Каждому направлению посвящена своя станция, содержание, форма организации и методика проведения которой разрабатываются и реализуются студентами второго года обучения. Во время маршрутной игры первокурсники перемещаются по станциям-площадкам, каждая из которых проходит в интерактивной форме в течение 25-30 минут. Для активизации участников игры и вовлечения их в совместную деятельность на площадках используются самые разнообразные способы и средства индивидуальной и групповой работы: «банк идей», проблемная дискуссия, мозговой штурм, заполнение таблиц, денотатных графов, составление схем, представление личного опыта и т.д.

Важная составляющая проведения всех станций – ответы на вопросы первокурсников. Несмотря на то, что все поступившие в магистратуру уже имеют предшествующий опыт обучения в вузе, тем не менее, большая часть студентов очень неопределенно представляет, что их ожидает на новой ступени образования. В связи с этим знакомство первокурсников с тем, как обустроено обучение в магистратуре, каковы основные компоненты магистерского образования, на что им ориентироваться, какие ресурсы университета можно использовать, где и как их находить, чрезвычайно актуально для них. Как показывает практика, такая форма вхождения магистрантов первого курса в новый образовательный процесс создает благоприятную среду для их адаптации, повышает уровень осознанности, способствует проявлению субъектной позиции.

После перемещения первокурсников по всем станциям проводится последний такт – анализ мероприятия и рефлексия участников. Этот этап является наиболее значимым, так как именно здесь разворачивается собственно смыслообразование всего происходившего ранее, осуществляется содержательная сборка, расставляются акценты, даются установки на последующую работу. Для организации данного такта используются различные аналитические и рефлексивные методики, вопросные техники, позволяющие магистрантам первого курса удерживать несколько фокусов своих размышлений: об особенностях обучения в магистратуре, специфике коммуникации педагога-тьютора и пережитом опыте сопровождения. Пример опросного листа, который применяется на завершающем такте работы, представлен в Приложении 3.

Выделенные векторы анализа и рефлексии позволяют обучающимся делать важные смысловые фиксации по ключевым аспектам учебной практики тьюторского сопровождения: разворачивать мыследеятельность относительно своего образовательного опыта и уровня осознанности в обучении; наблюдать и анализировать особенности профессиональной тьюторской деятельности; проживать и анализировать различные

образовательные технологии и методики сопровождения. В соответствии с указанными содержательными направлениями учебной практики магистранты выполняют следующие задания для самостоятельной работы:

- 1) рефлексивное эссе на тему: «Образование как построение моего образа. Место образования в моей жизни»;
- 2) анализ взаимодействия с тьюторами-стажерами в ходе маршрутной игры по станциям;
- 3) анализ опыта сопровождения на этапе вхождения в тьюторскую магистратуру.

Вторым мероприятием диагностического этапа тьюторского сопровождения магистрантов в процессе проектирования индивидуальной образовательной деятельности в рамках учебной практики первого курса является *тьюториал «Мои образовательные интересы»*, который проводится на основе авторской технологии Т. М. Митрошиной «Образовательная картография» [Личностно-ресурсное картирование ... , 2018].

Картирование или процесс построения карты – базовый инструмент работы тьютора. Т. М. Ковалева [Ковалева, 2012] определяет картирование как принципиально новую технологию современной дидактики, реализующую в образовании антропологический подход. Образовательная карта – это важнейшее средство организации совместной деятельности тьютора и тьюторанта, с помощью которого выстраиваются различные направления индивидуального образовательного движения субъекта. Построение программы личностного развития на основе технологии образовательного картирования «позволяет найти путь к конечным пунктам, которые изначально невозможно было бы точно указать, по траекториям, которые невозможно точно спланировать заранее». Процесс создания карты «способствует осознанию разнообразия дорог, которые могут привести к желаемым целям» [Довбыш, 2017, с. 58].

В начале обучения в магистратуре многие студенты не осознают собственные образовательные смыслы или имеют о них самое общее

представление, не дифференцируют свои учебные приоритеты, образовательные цели и задачи, неспособны объективировать и удерживать личностно-профессиональные потребности и интересы и в соответствии с ними выстраивать свое образование. При этом включение магистрантов в процесс проектирования индивидуальной образовательной деятельности требует их осознанности, самостоятельности и субъектности. Образовательное картирование позволяет успешно решать данное противоречие. Процесс создания карты, отражающей индивидуальную образовательную ситуацию, состоит из совокупности психологических и образовательных техник, помогающих обучающемуся актуализировать и осмысливать свою субъективную реальность, оказывая на него не прямое, а опосредованное воздействие.

В профессиональном тьюторском сообществе для решения различных задач тьюторской деятельности используются разнообразные модификации технологии образовательного картирования: интеллектуальное, событийно-ресурсное, личностно-ресурсное и другие [Личностно-ресурсное картирование ... , 2018]. В рамках учебной практики тьюторского сопровождения нами применяется технология аналитической и проектной работы по созданию внешней плоскостной модели реальной действительности «Образовательная картография», на основе которой магистранты создают карту своих образовательных интересов [Альманах тьюторских ... , 2016]. С ее помощью запускается аналитико-рефлексивная деятельность студентов, направленная на объективацию их личностных смыслов обучения, проявление и фиксацию образовательных запросов.

Тьюториал «Мои образовательные интересы» состоит из четырех этапов: 1) вхождение в культуру картирования и знакомство с алгоритмом построения образовательной карты; 2) создание карты «Мои образовательные интересы»; 3) представление образовательных карт; 4) рефлексия.

Первый такт тьюториала призван обеспечить соблюдение базовых принципов картографии в процессе построения магистрантами своих образовательных карт. Он необходим для того, чтобы картирование не превратилось в художественное творчество по созданию какого-либо рисунка, чертежа или просто набора абстрактных символов, так как не любое наглядное изображение является картой. В связи с этим работа с первокурсниками начинается с вхождения в картографическую культуру: определения основных признаков карты, требований к ее изображению, правил построения. Это позволяет создать у всех участников образовательного картирования единый смысловой контекст и избежать большинства типичных ошибок.

По завершении данного этапа запускается непосредственно процесс картирования – работа магистрантов над проектированием и оформлением своих образовательных карт. Здесь особенно важна организация обучающимися аналитико-рефлексивной деятельности относительно своего индивидуального образовательного опыта, личностно-профессиональных устремлений, места обучения на новой ступени образования в системе жизненных приоритетов и ценностно-смысловых ориентаций. Образовательная карта выступает своеобразным переходником между субъективной реальностью магистранта и ее представлением в объективной действительности, обеспечивая снятие различных психологических зажимов при встрече субъекта с самим собой. Карта не ставит неудобных, сложных вопросов, не требует точных, однозначно правильных, социально ожидаемых ответов. Картирование открывает перед проектировщиком простор для мысли, интеллектуального творчества и самовыражения. Однако именно здесь кроется и сложность технологии «Образовательная картография», ее некоторое ограничение. Магистранты – это, как правило, взрослые сформировавшиеся люди, имеющие привычку действовать по определенной схеме, заданному образцу. Зачастую им сложно отказаться от стереотипов, шаблонов, логики освоенной деятельности в знакомой и понятной ситуации.

Процесс образовательного картирования требует выхода из зоны определенности. А это своего рода вызов самому себе. От степени готовности субъекта к встрече с таким вызовом, его личностной гибкости, мобильности, способности мыслить абстрактными образами, отвлеченными понятиями во многом зависит результат создания образовательной карты.

В целях разрешения возникающих у первокурсников сложностей в процессе образовательного картирования их сопровождают тьюторы-стажеры из числа магистрантов второго курса. Тьюторы-стажеры обсуждают с проектировщиками их замыслы, консультируют в вопросах картографии, выполняют функцию отражающего экрана (зеркала), с помощью которого тьюторанты-первокурсники проверяют, уточняют, достраивают свои идеи, образы, смыслы. В применении технологии «Образовательная картография» для объективации образовательных интересов магистрантов первого курса в целях создания условий для дальнейшего содержательно-смыслового перехода к проектированию индивидуальной образовательной деятельности важен не столько конечный продукт (образовательная карта), сколько сам процесс картирования, та аналитико-рефлексивная деятельность, которая разворачивается первокурсниками во взаимодействии с тьюторами-стажерами.

Далее следует этап представления образовательных карт в студенческой группе, позволяющий магистрантам еще раз переосмыслить весь процесс картирования, соотнося его с получившимся в итоге продуктом. Презентация образовательных карт выстраивается в логике ответов на следующие вопросы: «Что было объектом картирования?», «Какие элементы образовательного пространства представлены на карте?», «Как они соотносятся друг с другом?», «Каковы ваши образовательные интересы?», «Каким образом образовательные интересы изображены на карте?», «Что выступает единицей масштаба?», «Как отражен масштаб в соотношении ваших интересов?», «Каков вектор расположения объектов картирования?» и т.д. На этом такте тьюторы-стажеры выполняют функции модераторов

групповой коммуникации, обеспечивая продуктивное взаимодействие студентов, чтобы представление образовательных карт в общем пространстве не превратилось во взаимооценивание. Образовательная карта – это отражение субъективной реальности, которая не может быть правильной или неправильной. Следовательно, задача тьюторов-стажеров – создать безоценочное пространство, обладающее развивающим ресурсом групповой работы для взаимообмена прожитым опытом. Оценивать образовательную карту может только сам автор в процессе ее презентации при осмыслении и интерпретации отраженного в ней содержания, а также в ходе сопоставительного анализа карт других участников. В результате, у магистрантов первого курса запускается образовательная рефлексия, которую необходимо поддержать и развернуть на завершающем такте тьюториала.

Объективация личностно-профессиональных интересов и смыслов и связанных с ними возможностей обучения в магистратуре, которая происходит во время образовательного картирования, является, по нашему замыслу, необходимой составляющей формирования мотивации первокурсников на осмысленное и неформальное вхождение в проектирование индивидуальной образовательной деятельности. С этой целью на последнем этапе тьюториала «Мои образовательные интересы» организуется работа с рефлексивными вопросами к карте. Это может быть групповая беседа, которую проводит тьютор-стажер, или написание рефлексивного эссе. Данный такт направлен на проблематизацию студентов относительно сложившейся в их жизни образовательной ситуации, актуализацию и прояснение индивидуальных образовательных запросов, проявление точек роста. Такая мыследеятельность студентов запускается, стимулируется и поддерживается с помощью серии рефлексивных вопросов к карте: «Сформулируйте цель своего образовательного развития в соответствии с имеющимися у вас интересами и потребностями», «Какие элементы карты самые значимые для достижения поставленной цели?».

«Каким образом они вам помогут продвигаться?», «Как вы поймете, что достигли поставленной цели?», «Каково место обучения в магистратуре среди Ваших образовательных интересов?», «Как обучение в магистратуре соотносится с целью Вашего образовательного движения?», «Что в образовательной программе магистратуры больше всего может помочь в достижении Вашей цели?» и другие.

Тьюториал «Мои образовательные интересы» в логике построения системы тьюторского сопровождения магистрантов является ключевым мероприятием диагностического этапа. Он позволяет в полной мере создавать условия для проявления и отзеркаливания субъекту образовательной деятельности его внутреннего мира и выполняет функции своеобразного «переходника» между объективно существующей реальностью и представлениями человека о самом себе. Таким образом, у первокурсников повышается уровень включенности, осознанности и осмысленности по отношению к обучению в магистратуре в целом и процессу проектирования индивидуальной образовательной деятельности в частности, о чем свидетельствуют результаты опытной работы.

По завершении образовательного картирования студенты готовы к целеполаганию своего дальнейшего образовательного движения. Для этого тьюторы-стажеры разрабатывают и проводят итоговое образовательное мероприятие диагностического этапа тьюторского сопровождения – **тьюториал «Дерево целей»**. Организационная схема данного тьюториала состоит из следующих компонентов: 1) проблемная дискуссия, стимулирующая мыследеятельность студентов относительно смыслов обучения в магистратуре; 2) постановка личностно-профессиональных целей обучения в магистратуре; 3) самоанализ целей на основе технологии Smart; 4) построение дорожной карты достижения индивидуальных образовательных целей в магистратуре.

Для мотивации первокурсников на успешную самореализацию в магистратуре, осознание своих собственных образовательных целей и

перспектив личностно-профессионального развития тьюториал «Дерево целей» начинается с проблемной дискуссии, направленной на осмысление следующих вопросов: «Как реальность современного мира отражается на нашей частной жизни?», «Как мы можем повлиять на те процессы, которые сегодня происходят?», «Как меняться, не изменяя себе?», «Что такое успех? Как он достигается?», «Что делает человека и счастливым, и успешным?», «Почему одни люди довольны своей жизнью, а другие нет?», «Что в нашей жизни зависит от нас самих?» и т.п. Формат проблемной дискуссии позволяет выстраивать данный такт работы по всем требованиям группового тьюториала: обеспечивать развитие индивидуальной мыследеятельности за счет ресурса группового взаимодействия, создавать опоры на смыслы друг друга, конкретизировать, достраивать, преобразовывать свои суждения до точного понимания другими. В итоге у каждого участника дискуссии складываются его личные размышления и представления относительно следующего тезиса: в современном мире необходимо уметь динамично меняться и вместе с тем сохранять свою идентичность и внутреннюю устойчивость; это требует от человека постоянного движения и саморазвития, эффективность которых зависит от умения ставить цели и управлять ими.

Далее первокурсникам предлагается сформулировать и записать свои личностно-профессиональные цели обучения в магистратуре. Для того чтобы студенты могли осмыслить и проанализировать поставленные ими цели, оценить точность формулировок, реальность намеченных результатов, выстроить иерархию своих приоритетов, взаимосвязь целей друг с другом, применяется технология оценивания целей по Smart. В результате этой работы магистранты определяют главную цель своего обучения в магистратуре, относительно которой будут проектировать индивидуальную образовательную деятельность.

По завершении этапа целеполагания обучающиеся приступают к созданию дорожной карты своего индивидуального образовательного

развития в магистратуре в соответствии с поставленной целью. Для алгоритмизации этой деятельности студентам предлагается единый шаблон проектирования (Приложение 4). В процессе индивидуальной работы над дорожными картами магистрантов сопровождают тьюторы-стажеры. Так же как в ходе образовательного картирования их основная задача – оказывать первокурсникам консультационную помощь и поддержку, выступать экраном, о который проверяются идеи, проблематизировать в местах, требующих смысловой остановки, расширять фокус зрения, помогать обнаруживать точки роста и преобразования, имеющиеся возможности и ресурсы образовательной среды.

Во время тьюториала «Дерево целей» осуществляется плавный смысловой переход из диагностического этапа тьюторского сопровождения в проектировочный, содержанием которого является ***разработка*** первокурсниками на основе созданных ими дорожных карт ***индивидуальных образовательных программ*** своего ***обучения в магистратуре***. Эту работу студенты выполняют самостоятельно. К этому моменту уже успевают сформироваться устойчивые пары тьюторантов-первокурсников и тьюторов-стажеров, что позволяет магистрантам первого года в ситуациях затруднения и возникающих образовательных запросов обращаться к студентам второго курса за индивидуальными тьюторскими консультациями.

Для того чтобы первокурсники развернули свою индивидуальную образовательную деятельность по спроектированной ими программе необходима *индивидуализированная образовательная среда*, поддерживающая образовательную активность, инициативность и самостоятельность студентов. С этой целью образовательная программа тьюторской магистратуры специально достраивается и наполняется образовательными событиями различного уровня такими, как Международная научно-практическая тьюторская конференция, Летний университет тьюторства, всероссийский форум «Тьюторский сейшн», межрегиональная тьюторская НЕконференция, конкурс профессионального

мастерства «Тьютор года» и другими. Дополнительно к основному учебному процессу проводятся разнообразные открытые лекции, мастер-классы, проблемные семинары, тренинги с привлечением ведущих ученых и практиков российского образования (например, Е. О. Галицких, Л. Г. Жедуновой, Е. И. Тихомировой, Н. Н. Михайловой и др.). Тьюторы-стажеры осуществляют поддерживающее тьюторское сопровождение магистрантов первого курса в процессе выбора ими ресурсов и возможностей образовательного пространства и согласования имеющихся предложений в рамках индивидуального образовательного движения: информируют о предстоящих интересных событиях, дают рекомендации по участию, делятся своим опытом, проводят консультации по наиболее значимым мероприятиям тьюторского сообщества.

Завершается учебная практика тьюторского сопровождения презентацией магистрантами опыта индивидуальной образовательной деятельности, его осмыслением и анализом, а также корректировкой индивидуальной образовательной программы на дальнейший период обучения в магистратуре.

Для оказания студентам помощи в анализе индивидуальной образовательной деятельности и подготовке выступления о ее результатах предлагается следующий примерный перечень вопросов: Какие цели и задачи обучения в магистратуре Вы перед собой поставили? Как они соотносятся с целями и задачами вашего личностно-профессионального развития? Какие основные направления Вы выбрали для своего личностно-профессионального развития в магистратуре? Какие определили для себя виды индивидуальной образовательной деятельности? Что и как получилось реализовать из намеченных планов индивидуальной образовательной программы? Какие возникали сложности, в чем были затруднения? Каковы результаты индивидуальной образовательной деятельности? В чем они выражаются? Оцените достигнутые результаты обучения в магистратуре за первый год. Каково соотношение поставленных целей, намеченных планов и

достигнутых результатов? Какие выводы по результатам обучения первого года Вы для себя сделали? Какие видите перспективы развития, точки роста, дефициты, требующие корректировки индивидуальной образовательной программы? и т.д.

В ходе *презентации результатов индивидуальной образовательной деятельности в студенческой группе* магистранты представляют свои достижения, задают друг другу уточняющие, проблематизирующие и развивающие вопросы, осуществляют самооценивание и взаимооценивание, что стимулирует их аналитико-рефлексивную деятельность, повышает уровень осознанности и включенности при корректировке индивидуальной образовательной программы, побуждает к осмысленному целеполаганию и проектированию дальнейшего обучения.

Для решения разнонаправленных задач учебной практики тьюторского сопровождения после презентации первокурсниками результатов индивидуальной образовательной деятельности тьюторы-стажеры проводят в минигруппах тьюториалы по рефлексии опыта тьюторского сопровождения. Во время этой работы задается новый аналитико-рефлексивный фокус, смещающий внимание студентов с содержания индивидуальной образовательной деятельности на способы и средства самообразования и саморазвития, а также роль тьюторского сопровождения в разворачивании этих процессов. Групповая коммуникация позволяет студентам соотносить друг с другом свои представления об индивидуализации и тьюторстве, сталкиваться в различных точках зрения, уточнять, пересобирать, достраивать свое понимание ценностей и смыслов тьюторского сопровождения, опираться на близкие взгляды, прояснять индивидуальные позиции. Это мощный ресурс как для образовательного приращения магистрантов, так и для запуска процессов профессионального становления в качестве педагогов-тьюторов.

После этого магистранты первого курса самостоятельно осуществляют *корректировку индивидуальных образовательных программ* на дальнейшее

обучение. В этой деятельности их сопровождают и оказывают помощь тьюторы-стажеры, которые проводят *индивидуальные консультации* по запросам первокурсников. Важной задачей данного этапа учебной практики является формирование устойчивой мотивации магистрантов первого года обучения на самостоятельное поддержание и последующее развитие индивидуальной образовательной деятельности, осознание ее значимости для своего профессионального становления как педагога-тьютора. С этой целью в ходе индивидуальных тьюториалов с ними ведется работа, направленная на осуществление постоянного рефлексивного соотнесения полученного образовательного опыта, достижений прошлого и настоящего с имеющимися дефицитами и целевыми устремлениями будущего [Кривунь, 2024а]. Это позволяет обучающимся ясно видеть желаемые перспективы своего личностно-профессионального развития, осознавать действия, необходимые для их реализации, принимать на себя ответственность за конечный результат.

Таким образом, учебная практика тьюторского сопровождения, во-первых, обеспечивает индивидуализированную образовательную среду, запускающую и поддерживающую процесс проектирования студентами индивидуальной образовательной деятельности; во-вторых, создает условия для проживания магистрантами опыта сопровождения в позиции тьюторанта и наблюдения культурного образца тьюторской деятельности; в третьих, способствует формированию и развитию тьюторских ценностно-смысловых ориентиров в педагогической деятельности.

Производственная практика по решению профессиональных задач тьюторской деятельности. Многие организационные и содержательные аспекты данной практики нами уже затрагивались в контексте описания учебной практики тьюторского сопровождения, которая является системообразующей для всей практической деятельности магистрантов. В связи с этим те базовые направления, которые были заданы учебной практикой первого курса, продолжают сохраняться и поддерживаться на

протяжении дальнейшего обучения, обеспечивая последовательность и преемственность системы тьюторского сопровождения студентов, а также дополняются новыми аспектами и видами работы, связанными с целями и задачами освоения обучающимися профессиональной тьюторской деятельности. Из этого следуют организационная структура и содержательное наполнение производственной практики 2 курса:

1) осуществление самостоятельного проектирования индивидуальной образовательной деятельности в ходе участия в мероприятиях для магистрантов первого курса в рамках учебной практики тьюторского сопровождения;

2) проживание опыта сопровождения в позиции тьюторанта в процессе группового и индивидуального взаимодействия с преподавателями-тьюторами, работающими в тьюторской магистратуре и курирующими педагогические практики;

3) групповое и индивидуальное проектирование мероприятий тьюторского сопровождения магистрантов первого курса;

4) осуществление проб тьюторского действия и проживание опыта тьютора-стажера.

Все магистранты второго года обучения принимают участие во всех мероприятиях учебной практики тьюторского сопровождения для первого курса в двух позициях: тьюторантов, проектирующих свою индивидуальную образовательную деятельность по той же схеме и с помощью тех же инструментов, что и первокурсники, и тьюторов-стажеров, которые разрабатывают и проводят отдельные такты учебной практики и реализуют тьюторское сопровождение магистрантов первого года. Так создается индивидуализированная образовательная среда, актуализирующая, мотивирующая и поддерживающая студентов в ситуации самостоятельного проектирования индивидуальной образовательной деятельности на втором году обучения.

При возникновении у обучающихся затруднений, индивидуальных образовательных запросов функции тьюторов для них выполняют преподаватели, работающие в рамках реализации основной образовательной программы магистратуры. Это могут быть научный руководитель, любой преподаватель учебных дисциплин по индивидуализации и тьюторству или руководитель педагогической практики. В связи с этим важным условием создания индивидуализированной образовательной среды для проектирования магистрантами второго курса индивидуальной образовательной деятельности выступает *способность и готовность преподавателей занимать тьюторскую педагогическую позицию, осуществлять тьюторское сопровождение студентов и транслировать культурный образец тьюторства в своей профессиональной деятельности.*

Обучаясь в тьюторской магистратуре, студенты имеют возможность наблюдать и переживать в своем опыте три типа педагогической деятельности:

1) традиционную систему обучения в вузе, которая представлена в преподавании учебных дисциплин, составляющих базовую часть образовательной программы, при проведении потоковых лекций и семинаров;

2) индивидуализацию образовательного процесса, в соответствии с принципами которой выстраивается преподавание отдельных учебных курсов (например, по методологии и методам научного исследования, индивидуализации и сопровождению, истории тьюторства и др.);

3) тьюторское сопровождение, которое пронизывает не только систему педагогической практики, но и другие компоненты профессиональной подготовки педагогов-тьюторов – преподавание практико-ориентированных учебных дисциплин по тьюторству, практикумов и тренингов по формированию специальных навыков тьюторской деятельности, проведение групповых и индивидуальных тьюториалов, организацию научно-исследовательской работы магистрантов.

В результате обучающиеся имеют возможность сопоставлять различные типы педагогической деятельности между собой, соотносить их со своими представлениями, впечатлениями, ценностно-смысловыми ориентирами педагогической деятельности, формировать собственное отношение к индивидуализации и тьюторству.

Новым качественным приращением производственной практики по решению профессиональных задач тьюторской деятельности, обеспечивающим формирование у студентов новой системы отношений к педагогической деятельности на основе антропологических идей, ценностей индивидуализации и тьюторства, является проектирование и реализация проб тьюторского действия в качестве тьютора-стажера.

Разработка второкурсниками мероприятий тьюторского сопровождения магистрантов первого года обучения ведется в групповом и индивидуальном режиме. На учебных занятиях по производственной практике студенты совместно с преподавателем-тьютором, курирующим данную практику, проектируют общие схемы проведения групповых и индивидуальных тьюториалов, а также иных образовательных событий, которые в дальнейшем детализируются и дорабатываются каждым обучающимся самостоятельно и апробируются в работе с первокурсниками. Пробы тьюторского действия в качестве тьютора-стажера также разворачиваются при поддержке и в сопровождении преподавателя-тьютора. Содержание этой работы нами подробно было представлено ранее, поэтому в рамках описания производственной практики 2 курса мы только перечислим основные тьюторские действия, которые осуществляются магистрантами второго курса в целях освоения технологии тьюторского сопровождения и формирования умений и навыков тьюторской деятельности.

1. Отработка навыка сценирования образовательных событий при разработке содержания и проведении маршрутной игры по станциям.

2. Выполнение посреднической функции экранирования в процессе обсуждения с первокурсниками их замыслов по созданию образовательных карт.

3. Отработка специфики тьюторской коммуникации в ходе модерации группового взаимодействия при представлении магистрантами образовательных карт.

4. Организация аналитико-рефлексивной деятельности студентов по итогам образовательного картирования.

5. Формирование навыка проектирования и проведения тьюториалов на примере разработки и реализации группового тьюториала «Дерево целей».

6. Осуществление тьюторского сопровождения магистрантов первого года обучения в ходе их работы над дорожными картами.

7. Формирование навыков тьюторского консультирования в процессе проведения встреч по индивидуальным образовательным запросам первокурсников.

8. Навигация студентов первого года обучения в пространстве многообразных образовательных событий университета, региона, страны, тьюторского сообщества.

9. Самостоятельное проектирование и проведение рефлексивных тьюториалов по осмыслению магистрантами первого курса опыта тьюторского сопровождения в процессе разработки и реализации проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности.

В результате выстроенной системы тьюторской деятельности магистрантов второго курса в рамках производственной педагогической практики обеспечиваются условия для одновременного проживания обучающимися опыта сопровождения в позиции тьюторанта и реализации проб самостоятельного тьюторского действия в позиции тьютора-стажера. Таким образом, у второкурсников происходит качественное личностно-профессиональное преобразование, выражающееся в формировании новой

системы отношений к педагогической работе на основе антропологических идей, ценностей индивидуализации и тьюторства.

Производственная (педагогическая) практика. Данная практика является итоговой преддипломной практикой. Ее основная задача – обеспечить переход магистрантов от привычного способа педагогической деятельности к осознанному выбору технологии тьюторского сопровождения как наиболее продуктивного средства решения профессиональных задач. Во время концентрированной производственной (педагогической) практики магистрантам предстоит перенести полученный в сопровождении преподавателя-тьютора опыт тьюторского действия в собственную профессиональную деятельность, соединив направления тьюторских проб с целями и задачами своего диссертационного исследования. Так создается ситуация проектирования и реализации выпускниками тьюторской магистратуры самостоятельного тьюторского действия в среде реальной образовательной организации, в которой изначально могут быть не объективированы условия индивидуализации и тьюторства, и магистранту необходимо не только развернуть практику тьюторского сопровождения обучающихся, но и выстроить пространство для осуществления своих самостоятельных тьюторских проб.

С этой целью магистранты в начале производственной (педагогической) практики изучают и анализируют среду образовательной организации, выступающей базой практики, оценивают ее потенциал с точки зрения наличия-отсутствия условий для обеспечения в образовательном процессе принципов открытости и индивидуализации, разворачивания системы тьюторского сопровождения обучающихся. На основе полученных данных студенты проектируют модель индивидуализации образования или тьюторской деятельности в соответствии с целями и задачами своего диссертационного исследования, которая может быть апробирована в данной образовательной организации. Спроектированная модель анализируется и

корректируется во взаимодействии с преподавателем-тьютором, в качестве которого выступает научный руководитель.

Далее магистранты определяют алгоритм тьюторских действий, в ходе которых может быть апробирована разработанная ими модель или ее элементы. Задача студентов – спроектировать и апробировать на практике систему деятельности, в которой будет уместно применение технологии тьюторского сопровождения. Это может быть образовательное событие, обустройства в среде образовательной организации условия для индивидуализации и тьюторства; цикл групповых тьюториалов по решению определенной образовательной потребности обучающихся (объективации образовательных интересов, выбору предметного профиля, навигации в социально-образовательном пространстве, рефлексии опыта обучения и самообразования и т.д.); серия индивидуальных тьюторских консультаций по конкретному образовательному запросу. Выбранное и спроектированное направление тьюторского сопровождения магистранты реализуют в своей практической деятельности. В результате, в ходе данной практики обучающиеся апробируют в самостоятельном тьюторском действии все основные трудовые функции педагога-тьютора в соответствии с профессиональным стандартом.

Организационная схема преддипломной производственной (педагогической) практики максимально обеспечивает условия для самостоятельности и самореализации магистрантов, самоопределения относительно дальнейшего вектора личностно-профессионального развития и места тьюторства в этом процессе. По завершении практики для объективации внутренних размышлений студентов относительно своей будущей педагогической деятельности проводится итоговое мероприятие в форме рефлексивного образовательного картирования или группового рефлексивного тьюториала. В ходе этой работы выпускники восстанавливают весь свой тьюторский опыт, полученный в магистратуре, прослеживают его динамику, выявляют свои образовательные и

профессиональные приращения, изменения в педагогической позиции и способах деятельности.

Таким образом, производственная (педагогическая) практика является завершающим звеном в цепочке взаимосвязанных процессов, организующих практическую деятельность магистрантов на основе и с помощью технологии тьюторского сопровождения и тем самым обеспечивающих поэтапное профессиональное становление будущих педагогов-тьюторов.

Основными педагогическими условиями, обустроивающими все эти процессы, выступают

1) индивидуализированная образовательная среда, складывающаяся из многообразия образовательных событий различного уровня и содействующая проектированию студентами индивидуальной образовательной деятельности;

2) целостная система взаимосвязанных педагогических практик, обеспечивающих непрерывное тьюторское сопровождение магистрантов, в ходе которого каждый обучающийся проживает опыт и тьюторанта, и тьютора;

3) воспроизводство преподавателями тьюторской магистратуры культурного образца тьюторской деятельности;

4) рефлексивная деятельность обучающихся, пронизывающая все компоненты профессиональной подготовки и способствующая осмыслению студентами процесса и результата своего профессионального становления в качестве педагогов-тьюторов.

Выделенные педагогические условия тесно взаимосвязаны, обуславливают друг друга и направлены на запуск и разворачивание у магистрантов процесса профессионального становления как педагогов-тьюторов. Для наблюдения и фиксации качественных преобразований, происходящих с обучающимися в ходе специально созданных педагогических условий и свидетельствующих о личностно-профессиональных изменениях, нами изучались и анализировались продукты

индивидуальной образовательной деятельности студентов. Результаты этой работы подробно будут представлены в следующем параграфе.

2.3. Организация опытной работы и ее результаты

В ходе апробации модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре мы ставили задачу выстроить дизайн исследования в контексте антропологических идей, отвечающий принципам индивидуализации и тьюторства, не опирающийся на формализованные данные, отражающие объективированные образовательные результаты, а складывающийся на фактах осмысления магистрантами своего индивидуального опыта обучения, их собственной субъективной оценки произошедших личностно-профессиональных изменений. В процессе опытной работы для нас было важно сфокусировать внимание на «живой ткани» индивидуальных восприятий субъектов по отношению к разворачивающейся образовательной ситуации, ее понимании и переживании каждым обучающимся, выявить и зафиксировать характеристики, свидетельствующие об осознанном выстраивании магистрантами траектории своего профессионального становления и развития в качестве педагогов-тьюторов. В связи с этим программа исследования проектировалась нами на основе подходов и принципов постнеклассической гуманитарной методологии (К. Апель, Х. Г. Гадамер, П. Рикер, Э. Ротхакер, П. Сцонди, Е. Д. Хирш и др.) [Современные философские проблемы ... , 2006; Философия социальных ... , 2006], которая в последние десятилетия активно выходит на авансцену педагогической науки.

С точки зрения ряда ученых, индустриальная логика классической методологии все больше и больше перестает отвечать современным реалиям образовательной практики. Критика педагогических исследований, построенных в традиционной методологической парадигме без учета социокультурных изменений, представлена в публикациях С. А. Писаревой

[Тряпицына, 2014], В. В. Серикова [Весна, 2023], А. П. Тряпицыной [Тряпицына, 2014], Д. И. Фельдштейна [Фельдштейн, 2011] и др. По мнению Е. В. Бондаревской [Бондаревская, 2014], вследствие научной рефлексии гуманистических и личностно ориентированных тенденций развития российского образования в XXI веке начинает складываться новая гуманитарная методология педагогической науки. В результате с 1990-х годов появляются диссертации по педагогике, тяготеющие к неклассической методологии, признающие важность в исследовании личностного измерения, феноменологии опыта, вариативности траекторий развития.

В соответствии с вышесказанным в качестве методологической основы организации и проведения опытной работы для нас послужила гуманитарная исследовательская программа педагогического образования, разработанная в рамках докторской диссертации Ю. Ю. Бочаровой [Бочарова, 2023а; Бочарова, 2023б]. Автор выдвинула гипотезу и обосновала применение качественной методологии при изучении процесса профессионального педагогического образования с позиции личности педагога. Согласно подходу Ю. Ю. Бочаровой к построению педагогического исследования в современных социокультурных условиях выбор обучающимся педагогом траектории своего образовательного движения принципиально не может быть описан математически, так как он зависит от множества факторов, в том числе случайных, и предполагает не только адаптацию к существующим условиям, но и аккомодацию – приспособление этих условий к своим целям [Бочарова, 2023б; Бочарова, 2023в].

В докторской диссертации данного автора показано, как в современной ситуации антропологического кризиса для разрешения научной проблематики аксиологического характера качественная методология обеспечивает приращение научного знания в части понимания системной природы педагогического образования, его свойств как целостного, нелинейного и принципиально незавершаемого процесса, приводящего к самоорганизуемой педагогической деятельности, выстраивающейся на

основе личностно-профессиональных смыслов, устремлений и потребностей ее субъектов [Бочарова, 2023а]. Ю. Ю. Бочарова доказывает, что постнеклассическая научная парадигма создает возможность для включения педагога в исследование нелинейного процесса педагогического образования с его позиции и применения качественной методологии для получения нового знания о сущности этого процесса [Бочарова, 2023б]. Данный ракурс в полной мере соответствует целям, задачам, содержанию и нашего исследования. В связи с этим мы считаем возможным перенесение предложенных Ю. Ю. Бочаровой подходов к построению дизайна современного педагогического исследования с применением методов и процедур качественной методологии на программу нашей опытной работы.

Для проведения качественного исследования нами использовалась стратегия «Grounded Theory» (обоснованная теория) [Готлиб, 2014]. Данный метод позволил на основе качественных оценок магистрантов проанализировать влияние компонентов профессиональной подготовки на их становление как тьюторов и через процедуры последовательного кодирования «сырых данных», аналитического сравнения кодов и их обобщения выявить педагогические условия, которые являются определяющими для исследуемого процесса.

Согласно А. С. Готлибу [Готлиб, 2014] при проведении микроисследований с использованием методов и процедур обоснованной теории применяется целевая выборка, состоящая из групп и конкретных индивидов как типичных представителей популяции или сообщества. Отбор элементов в целевую выборку зависит от цели и задач исследования, а также решения исследователя. Целевая выборка должна обладать всей полнотой информации об интересующих исследователя аспектах эмпирической действительности, которые, в свою очередь, являются основой теоретически релевантных понятий [Готлиб, 2014].

Целевую выборку нашего исследования составила вся совокупность обучающихся (56 человек), поступивших в магистратуру ЯГПУ

им. К. Д. Ушинского на образовательную программу «Тьюторство в общем и профессиональном образовании» в период с 2014 по 2022 годы. В подавляющем большинстве выборка включала представителей женского пола (50 женщин, 6 мужчин), имеющих педагогическое образование (51 человек) и работающих в различных должностях в образовательных организациях (54 человека). Более детально характеристики целевой выборки исследования отражены в приложении 5.

В ходе опытной работы нами использовались следующие качественные методы сбора информации:

- включенное наблюдение – проводилось на всем периоде обучения магистрантов во всех формах взаимодействия с ними (на учебных занятиях по тьюторским дисциплинам, в процессе подготовки и проведения образовательных мероприятий педагогической практики, на индивидуальных и групповых тьюториалах);

- глубинное интервью, которое проходило в процессе индивидуальных тьюториалов и индивидуальных тьюторских консультаций;

- фокусированное групповое интервью или фокус-группа, организованная в форме группового рефлексивного тьюториала;

- анализ продуктов индивидуальной образовательной деятельности магистрантов.

На первом этапе исследования наше внимание было сфокусировано на построении собственно системы профессионального образования в области тьюторства. В связи с этим нами была выдвинута следующая *гипотеза*: в процессе профессиональной подготовки педагогов-тьюторов в магистратуре будет обеспечиваться становление будущих специалистов, если

- структура и содержание основной образовательной программы выстраиваются с опорой на широкий спектр теоретических оснований и практических схем тьюторской работы;

- создается открытая и вариативная образовательная среда;

– ведущей образовательной технологией выступает тьюторское сопровождение;

– на учебных дисциплинах осваиваются разнообразные образовательные технологии, методы и формы, формирующие культурный образец тьюторской деятельности и навыки тьюторского взаимодействия;

– обеспечиваются условия для осуществления обучающимися практических проб самостоятельного тьюторского действия.

В соответствии с выдвинутой гипотезой мы спроектировали модель становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре, к апробации которой приступили в 2014 году. На данном этапе нами были поставлены следующие исследовательские вопросы:

1. Каковы представления о профессии «тьютор» поступающих в тьюторскую магистратуру?

2. Что влияет на изменение представлений о профессии «тьютор»?

3. Как и когда происходит переход от теоретических знаний в области тьюторства к самостоятельным тьюторским действиям?

4. Как оценивают обучающиеся свой уровень освоения профессиональной тьюторской деятельности в разные периоды обучения?

5. Как соотносятся формализованные образовательные результаты с самооценкой магистрантов?

6. Как меняется характер педагогической деятельности выпускников?

7. Как выпускники оценивают свою готовность к профессиональной тьюторской деятельности?

В целях получения первичных данных нами были определены ключевые точки и методы сбора информации:

1 срез. Начало обучения в магистратуре – входная диагностика уровня общей осведомленности о профессии «тьютор».

2 срез. Окончание первого года обучения – образовательные результаты за первый год обучения, самооценка уровня сформированности

профессиональных тьюторских компетенций, рефлексивное эссе «Опыт моей образовательной деятельности за первый год обучения».

3 срез. Завершение педагогической практики – дневник и отчет о прохождении педагогической практики, самооценка уровня сформированности профессиональных тьюторских компетенций, фокусированное групповое интервью по итогам прохождения педагогической практики.

4 срез. Окончание обучения в магистратуре – образовательные результаты по итогам обучения, самооценка уровня сформированности профессиональных тьюторских компетенций, рефлексивное эссе «Опыт моей образовательной деятельности в тьюторской магистратуре».

Входная диагностика уровня общей осведомленности о профессии «тьютор» проводилась на первом учебном занятии по дисциплине «Введение в профессию «тьютор» с помощью письменного опроса по следующим вопросам:

1. Кто такой тьютор?
2. Зачем тьютор нужен современной школе?
3. Что такое тьюторское сопровождение?

Далее осуществлялся контент-анализ текстового материала методом осевого кодирования. На основе «сырых данных», полученных из опросов магистрантов, мы выделяли коды (маркеры, группирующие схожие характеристики, определения, факты, представленные в различных высказываниях, в единый смысловой контекст), с помощью которых обрабатывали и интерпретировали результаты. В качестве ядерной категории, вокруг которой проводился контент-анализ и формировались смысловые коды, мы определили «осведомленность». В результате нами были выделены следующие коды: «представление о профессии «тьютор» отсутствует», «представление о профессии «тьютор» не соответствует ее сущности», «представление о профессии «тьютор» в виде набора разрозненных понятий, имеющих содержательно-смысловую связь с

тьюторскими идеями», «имеется общее представление о профессии «тьютор». В приложении 6 представлено кодирование «сырых данных», полученных из ответов магистрантов на вопрос «Кто такой тьютор?» при проведении диагностики уровня общей осведомленности о профессии «тьютор». На данном примере демонстрируется общий принцип проведения процедуры кодирования информации, который применялся на протяжении всего исследования для этой и последующих ситуаций контент-анализа.

Следует отметить, что при входной диагностике уровня общей осведомленности о профессии «тьютор» в ответах поступивших магистрантов мы не выявили смысловых единиц, которые могли бы свидетельствовать о знании и понимании сущности и назначения профессии, на которую они поступили учиться. В результате мы пришли к выводу, что при принятии решения о поступлении в магистратуру тьюторство как особое направление педагогической деятельности не было определяющим. Для большинства работающих педагогов это была возможность расширения своих профессиональных знаний и компетенций применительно к их работе. Наше предположение в дальнейшем подтверждалось высказываниями студентов на индивидуальных и групповых тьюториалах, в рефлексивных эссе.

- *Мне предложили поступить в магистратуру на тьютора. Будучи дефектологом, я знала тогда, что тьютор – это помощник, ассистент, помогающий детям с ОВЗ физически или психологически адаптироваться в коллективе, поэтому я решила, имея в планах расширить свои компетенции. Но, естественно, быстро выяснилось, что все вообще не так, как я себе представляла, но, кстати, гораздо интереснее.*

- *Мне предложили обучение в магистратуре по программе «Тьюторство в общем и профессиональном образовании». Ранее с тьюторством я знакома не была, но, ознакомившись с информацией данного направления, поняла, что обучение по программе поможет овладеть мне новыми умениями и навыками в работе с современными детьми.*

- У меня было четкое желание освоить для себя программу еще по одной педагогической специальности, которая может пригодиться мне как классному руководителю и для организации проектной деятельности.

- На обучение в магистратуру я пришла по совету студентов, обучающихся по курсу «Тьюторство в общем и профессиональном образовании». Цель моего обучения в магистратуре была – приобретение новых компетенций в профессиональной деятельности и расширение сферы педагогических знаний.

Таким образом, нами было зафиксировано, что на этапе входа в процесс обучения в тьюторской магистратуре у подавляющего большинства студентов отсутствует сущностно-смысловое понимание профессии «тьютор», освоение тьюторской деятельности не является стратегическим ориентиром их личностно-профессионального движения, траектории развития они связывают с углублением педагогических знаний и наращиванием компетенций в целях совершенствования своей работы.

В конце первого года обучения (второй срез) мы отслеживали изменения в представлениях магистрантов о тьюторстве, их отношении к тьюторской деятельности, а также оценивание ими своего уровня освоения профессиональных тьюторских компетенций. С этой целью нами анализировались рефлексивные эссе «Опыт моей образовательной деятельности за первый год обучения» и листы самооценки уровня сформированности профессиональных тьюторских компетенций (Приложение 7). Приведем пример типичного высказывания для магистрантов по завершении первого года обучения.

Этот учебный год был очень тяжелым, перевернулись все мои знания и представления. Первоначально от нахлынувшего на меня потока новой информации я была просто в шоке. Не понимала, что делать, как со всем этим справляться. Следующим этапом стал анализ себя и своей деятельности. Постепенно начала «прикладывать» получаемую информацию к работе и думать, как я смогу это использовать. Но пока я

все равно еще путаю, чем же будет заниматься тьютор. Это пока все равно остается для меня не до конца понятно. Очень трудно примерять тьюторство на себя.

Анализ листов самооценки магистрантов уровня сформированности профессиональных тьюторских компетенций также показывает, что к концу первого года обучения у студентов сформировано только самое общее представление о сущности и особенностях тьюторской деятельности. Их самооценивание не соответствует объективной картине демонстрируемого уровня владения тьюторскими компетенциями на учебных и практических занятиях. В подавляющем большинстве оценки магистрантов или сильно занижены (минимальное значение – 0 из 10 баллов), или сильно завышены (максимальное значение – 9 из 10 баллов).

В целом итоги первого года обучения, складывающаяся образовательная ситуация и темп освоения магистрантами профессиональной тьюторской деятельности соответствовали спроектированному нами процессу, структуре и логике построения основной образовательной программы: первый курс – изучение методологических и теоретических основ тьюторства; второй курс – освоение методики и технологии тьюторского сопровождения, изучение практических схем тьюторского действия, знакомство с инновационными тьюторскими практиками, осуществление самостоятельных тьюторских проб; третий курс – практика тьюторской деятельности в образовательных организациях.

В связи с этим на следующем этапе исследования мы ставили для себя задачу – выявить личностно-профессиональные приращения в освоении тьюторской деятельности, которые произойдут у магистрантов к моменту завершения обучения. Для получения диагностических данных и наблюдения динамики этого процесса после педагогической практики проводился третий срез, а по окончании обучения в магистратуре – четвертый. Используемые здесь методы сбора информации были указаны ранее, процедура

кодирования «сырых данных» и их последующая обработка с помощью контент-анализа осуществлялась в соответствии с описанной выше.

В результате проведенного исследования в первые годы реализации магистерской программы «Тьюторство в общем и профессиональном образовании» в трех группах обучающихся общей численностью 18 человек были обнаружены следующие разрывы и противоречия:

- при высоких образовательных результатах освоения образовательной программы большая часть выпускников отмечала качественную теоретическую подготовку в области тьюторства и недостаточный опыт практического тьюторского действия;

- по завершении обучения выпускники тьюторской магистратуры не меняли вектор своей профессиональной деятельности в сторону тьюторства, не осуществляли качественные преобразования образовательной среды на основе идей индивидуализации, не инициировали запуск инновационных практик тьюторского сопровождения, а полученные знания, умения и навыки применяли в отдельных образовательных ситуациях для повышения эффективности своего педагогического действия.

Приведем примеры высказываний выпускников в рефлексивных эссе «Опыт моей образовательной деятельности в тьюторской магистратуре» и во время проведения фокусированных групповых интервью, подтверждающие наши выводы.

- *Мы изучали историю тьюторства, составляли свой индивидуальный план, практиковались друг на друге. Единственное, чего мне не хватало, чтобы тьютор поработал со мной, чтобы я на себе могла испытать и понять тьюторское сопровождение. Возможно, это было предусмотрено учебным планом, но я этого не поняла.*

- *Во время учебы я чувствовала себя воодушевленной, окрыленной, полной идей и надежд. Но, к сожалению, мне не удалось хоть что-то изменить в системе, хотя бы на уровне своей маленькой школы. Самым моим удачным (да и единственным, пожалуй) проектом в роли тьютора*

была моя дочь. Честно говоря, уже только ради этого мне стоило получить эту профессию!

- *Тьюторство – отдельная педагогическая деятельность по сопровождению обучающегося в индивидуальном процессе выстраивания образовательной траектории. Но сложно обеспечить включение тьюторской практики в деятельность учителя. Требуется больше усилий для освоения приемов, которые можно применять в своей ежедневной работе, и знакомства с тьюторской практикой.*

- *Завершая обучение, я могла пояснить кто такой тьютор, в чем состоит его деятельность, чем он отличается от учителя и психолога. Я понимала, что в магистратуре меня обеспечили теоретическими знаниями, а практику нужно добирать самой.*

Таким образом, мы пришли к следующему заключению: несмотря на то, что технология тьюторского сопровождения была «защита» в образовательный процесс профессиональной подготовки педагогов-тьюторов, она не была очевидна студентам, не рефлексировалась ими как переживаемый опыт, не интериоризировалась во всей своей полноте. По замыслу проектировщиков образовательной программы тьюторской магистратуры было предусмотрено, что технология тьюторского сопровождения будет пронизывать различные компоненты профессиональной подготовки, обеспечивая тем самым формирование у обучающихся культурного образца тьюторской деятельности, его присвоение и перенос в собственную педагогическую практику, но не была создана среда, обустривающая реализацию данной технологии как обязательную неотъемлемую от обучения систему деятельности. Освоение основной образовательной программы в области тьюторства и профессиональное становление будущего специалиста в качестве педагога-тьютора выступали двумя самостоятельными процессами, которые протекали параллельно, но не взаимосвязанно. Их влияние друг на друга и взаимопроникновение были

возможны, но не гарантированы, зависели от множества факторов и особенностей субъектов образовательного взаимодействия.

В связи с этим нами был сделан вывод о необходимости создания особых педагогических условий, обеспечивающих объективацию для студентов процесса профессионального становления как педагога-тьютора и обустройства успешное протекание этого процесса в ходе обучения в тьюторской магистратуре. Ведущую роль здесь мы отводили тьюторскому сопровождению, которое должно было стать обязательной и неотъемлемой частью реализации основной образовательной программы, встроенной непосредственно в один из ее компонентов. С этой целью нами была спроектирована и апробирована целостная система педагогических практик по освоению навыков и умений тьюторской деятельности, разворачивающихся на основе технологии тьюторского сопровождения, которая подробно была представлена в параграфе 2 данной главы.

Так, в 2016 году начался новый этап опытной работы по проверке доработанной и уточненной модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре. На этом этапе исследования нам было важно выявить в продуктах индивидуальной образовательной деятельности магистрантов содержательно-смысловые фиксации, свидетельствующие о наличии изменений в их ценностных установках, системе профессиональных отношений и способах педагогической деятельности в контексте тьюторских идей, и определить основные векторы личностно-профессионального становления и развития будущих педагогов-тьюторов, складывающиеся под влиянием тех или иных педагогических условий.

Из всего многообразия продуктов индивидуальной образовательной деятельности, которые создавались магистрантами за весь период обучения, контент-анализ методом осевого кодирования применялся к материалам заданий, выполняемых обучающимися при прохождении педагогических практик по освоению умений и навыков тьюторской деятельности и

связанных с рефлексией процесса профессионального становления в качестве педагога-тьютора (таблица 6).

Таблица 6

Перечень продуктов ИОД магистрантов, созданных в рамках педагогических практик по освоению тьюторской деятельности

Вид практики	Продукты ИОД магистрантов
Учебная практика (практика тьюторского сопровождения)	<ul style="list-style-type: none"> – анализ личностно-профессиональных мотивов и устремлений обучения в тьюторской магистратуре; – самооценка уровня сформированности профессиональных тьюторских компетенций; – рефлексивный портрет как педагога-тьютора; – рефлексивный анализ опыта участия в образовательных мероприятиях для магистрантов 1 курса; – анализ деятельности тьюторов-стажеров; – анализ способов и средств тьюторской работы; – рефлексивный анализ опыта тьюторского сопровождения
Производственная (по решению профессиональных задач тьюторской деятельности) практика	<ul style="list-style-type: none"> – самоанализ ИОД; – самооценка уровня сформированности профессиональных тьюторских компетенций; – анализ опыта проведения образовательного мероприятия в фокусе тьюторской педагогической позиции; – анализ опыта самостоятельного тьюторского действия; – анализ профессионального развития как педагога-тьютора
Производственная (педагогическая) практика	<ul style="list-style-type: none"> – самооценка уровня сформированности профессиональных тьюторских компетенций; – профессионально-педагогические и профессионально-личностные цели и задачи практики; – рефлексивное описание опыта самостоятельной тьюторской деятельности; – анализ профессионального развития как педагога-тьютора

В фокусе нашего внимания были два взаимосвязанных параметра: внутренние личностно-профессиональные изменения, объективируемые и осознаваемые самими магистрантами, и содержательно-смысловые фиксации, свидетельствующие о внешних преобразованиях педагогической

деятельности. Первая группа параметров складывалась из критериев и показателей профессионального становления педагога-тьютора, которые были определены и представлены нами ранее в таблице 4 в параграфе 1 данной главы. Вторая группа параметров выделялась на основе предложенных Б. Д. Элькониным [Эльконин, 2016] качественных преобразований, происходящих с субъектом в результате посреднического действия. В параграфе 2 настоящей главы мы рассмотрели эти преобразования в логике развития этапов профессионального становления педагога-тьютора, заложив их в качестве теоретико-методологических опор для обоснования системы тьюторского сопровождения магистрантов в рамках взаимосвязанных педагогических практик по освоению умений и навыков тьюторской деятельности (таблица 5). В результате выделенные характеристики качественных преобразований также могут выступать критериями для отслеживания и оценивания динамики процесса профессионального становления магистрантов как будущих специалистов. Они позволяют устанавливать и обосновывать взаимосвязь внутренних личностно-профессиональных изменений, во-первых, с их внешними объективными проявлениями, а во-вторых, с влиянием на этот процесс тех или иных педагогических условий.

В соответствии с указанными группами параметров определяются содержательно-смысловые категории (центральные понятия) и коды (понятия первого уровня интерпретации) для проведения контент-анализа «сырых данных» (таблица 7).

Таблица 7

**Организация контент-анализа продуктов ИОД магистрантов,
отражающих траектории их личностно-профессионального становления
и развития в качестве педагогов-тьюторов**

Категории	Коды	Примеры «сырых данных»
Ценности и смыслы (К 1)	– гуманистическое мировоззрение (К 1.1);	<i>В моей работе стало меньше оценки и больше</i>

	<ul style="list-style-type: none"> – антропоориентация (К 1.2); – ценности индивидуализации и тьюторства (К 1.3); – приоритет ценностно-смыслового перед формальным (К 1.4); – приоритет субъектного и индивидуального перед социально обусловленным (К 1.5) 	<i>рефлексии, фокус педагогической активности сместился с передачи знания на пробуждение у учеников образовательной активности, самостоятельности, собственных вопросов и потребности в поиске на них ответов (К 1.5)</i>
Отношение (К 2)	<ul style="list-style-type: none"> – непонимание и неприятие идей индивидуализации и тьюторства (К 2.1); – противоречивое отношение к тьюторству (К 2.2); – нейтральное отношение (К 2.3); – позитивное отношение к идеям индивидуализации и тьюторства (К 2.4); – идентификация себя как педагога-тьютора (К 2.5) 	<i>Очень трудно примерять тьюторство на себя (К 2.2). За время обучения в магистратуре я сделала вывод о том, что мне близки идеи тьюторства, я разделяю основы тьюторской деятельности, но тьютором по своей основной деятельности я не стану (К 2.4)</i>
Знание (К 3)	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие знаний в области тьюторства (К 3.1); – имплицитные теории тьюторства (К 3.2); – набор разрозненных понятий о тьюторстве (К 3.3); – знание теории индивидуализации и тьюторства (К 3.4) 	<i>С тьюторством я знакома не была (К 3.1). Я знала, что тьютор – это помощник, ассистент, помогающий детям с ОВЗ физически или психологически адаптироваться в коллективе (К 3.2). Тьюторство – отдельная педагогическая деятельность по сопровождению обучающегося в индивидуальном процессе выстраивания</i>

		<i>образовательной траектории (К 3.4)</i>
Компетенции (К 4)	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие навыков тьюторской деятельности (К 4.1); – владение отдельными тьюторскими инструментами (К 4.2); – навык тьюторской коммуникации (К 4.3); – владение технологией тьюторского сопровождения (К 4.4); – умение проектировать и реализовывать самостоятельное тьюторское действие (К 4.5) 	<i>В ходе практики я работала в рамках группового тьюториала, проведения индивидуальных консультаций, использовала технологию «портфолио» и проектный метод (К 4.2). Для меня собственная разработка идеи образовательной карты, подбора метода для ее дальнейшей проработки стали личностным продвижением в понимании картирования как основного инструмента тьюторского сопровождения (К 4.5)</i>
Рефлексивность (К 5)	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие рефлексивной деятельности (К 5.1); – склонность к рефлексии (К 5.2); – рефлексивные умения и навыки (К 5.3); – образовательная и профессиональная рефлексия (К 5.4) 	<i>Мы живем в настолько быстро меняющемся мире, что даже на время остановиться, призадуматься, порефлексировать о своей деятельности, о своих перспективах и вообще в целом о векторе своего развития просто нет времени, сил и желания (К 5.1). Я смогла переосмыслить свой опыт, поставила дополнительные цели, связанные с профессиональным выбором, и наметила ресурсы для их достижения (К 5.4)</i>
Продуктивность (К 6)	<ul style="list-style-type: none"> – склонность к самообразованию и саморазвитию (К 6.1) 	<i>У меня было четкое желание освоить для себя программу еще по одной педагогической специальности</i>

Результативность (К 7)	– фиксация признаков самостоятельной тьюторской деятельности и развития тьюторских умений и навыков (К 7.1)	<i>Мне хотелось провести пробу тьюторского сопровождения именно в группе, а не в индивидуальной работе. Хотелось найти такой формат, который позволил бы за время практики пройти с обучающимися все 4 этапа тьюторского сопровождения</i>
Эффективность (К 8)	– преобразование своей педагогической деятельности в контексте тьюторства (К 8.1); – потребность в личностно-профессиональном развитии как педагога-тьютора (К 8.2)	<i>Я стала пробовать тьюторские технологии в своей педагогической деятельности: разрабатывать и проводить рефлексивные тьюториалы, создавать избыточную образовательную среду, применять технологию образовательного картирования для выявления интересов детей, сопровождать школьников в проектной работе (К 8.1)</i>

В ходе контент-анализа продуктов индивидуальной образовательной деятельности магистрантов мы отслеживали, во-первых, наличие тех или иных содержательно-смысловых фиксаций, а во-вторых, их изменение в процессе обучения в тьюторской магистратуре. При интерпретации данных наше особое внимание было направлено на следующие аспекты: смысловую целостность, непротиворечивость суждений; согласованность представлений обучающегося о себе с его практическими действиями, продуктовыми результатами индивидуальной образовательной деятельности и представлениями о нем других; уровень осознанности индивидуальных образовательных потребностей, мотивов, целей; соотнесенность личностно-профессионального самоопределения обучающегося с тьюторством;

объективация магистрантом влияния тех или иных компонентов обучения и создаваемых педагогических условий на происходящие с ним изменения.

Для выявления и обоснования последних дополнительно к ранее обозначенным кодам, связанным с критериями и показателями профессионального становления педагога-тьютора, проводилось кодирование сырых данных, отражающих субъективное восприятие студентами разворачивающегося образовательного процесса обучения и его условий развития (таблица 8).

Таблица 8

Выявление педагогических условий, влияющих на профессиональное становление магистрантов в качестве педагогов-тьюторов, методом контент-анализа продуктов ИОД

Категории	Коды	Примеры «сырых данных»
Особенности образовательного процесса (К 9)	<ul style="list-style-type: none"> – содержание ООП (К 9.1); – особенности организации процесса обучения (К 9.2); – рефлексивная деятельность (К 9.3) 	<i>Хорошо, что процесс изменения педагогического мышления и освоения тьюторской деятельности проходил сразу с нескольких позиций. Мы изучали историю и теорию тьюторства, составляли и реализовывали свои индивидуальные образовательные программы, практиковались друг на друге, а главное параллельно пробовали и внедряли новые знания на практике в своей школе (К 9.1, К 9.2)</i>
Индивидуализация образования (К 10)	<ul style="list-style-type: none"> – проектирование ИОД (К 10.1); – вариативность образовательной среды (К 10.2); – ресурсы открытого образования (К 10.3) 	<i>Одним из памятных событий для моего понимания тьюторства стало участие в международной научно-практической тьюторской конференции «Тьюторство в открытом</i>

		<i>образовательном пространстве» (К 10.3)</i>
Тьюторское сопровождение (К 11)	<ul style="list-style-type: none"> – проживание опыта сопровождения (К 11.1); – практика тьюторской деятельности (К 11.2); – взаимодействие со студентами второго курса (К 11.3); – тьюторская позиция преподавателей (К 11.4); – формы и методы тьюторского взаимодействия (К 11.5) 	<i>На учебных занятиях по тьюторству наши преподаватель выводила группу из зоны комфорта. Ее метод отличался от стандартной системы преподавания в университете. Она задавала неудобные вопросы, которые заставляли думать больше и глубже обычного. Именно этот преподаватель сыграл самую главную роль в моем профессиональном становлении как педагога-тьютора. Этот человек стал для меня и преподавателем, и руководителем-наставником, и тьютором (К 11.4)</i>

В результате контент-анализа продуктов индивидуальной образовательной деятельности магистрантов мы собрали феноменологические описания проживания и осмысления ими процесса профессионального становления в качестве будущих педагогов-тьюторов. На основе выделения и обобщения в этих описаниях сущностных черт протекания исследуемого процесса нами были выделены три основных вектора индивидуальных траекторий развития студентов: «педагог-тьютор», «педагог с тьюторской позицией», «педагог с тьюторской компетенцией» (рисунок 2).

Педагог-тьютор осознает себя как субъект профессиональной тьюторской деятельности и ориентирован на разворачивание этой деятельности в своей педагогической практике. Его линия развития представляет собой единство процессов осмысления и принятия идеи

индивидуализации и тьюторства в качестве ценностно-смысловых основ педагогической работы и освоения технологии тьюторского сопровождения как наиболее эффективной стратегии взаимодействия с обучающимися.

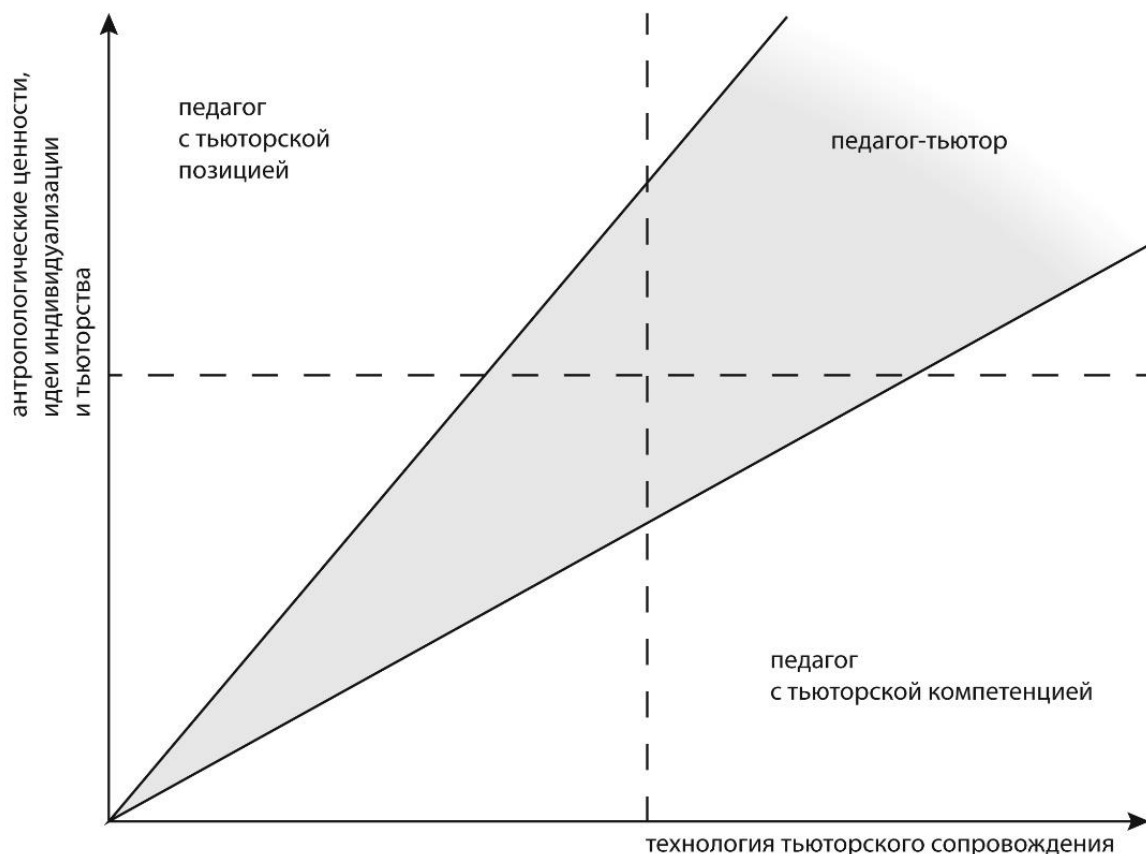


Рис.2. Векторы личностно-профессионального становления и развития в области тьюторства

Педагог с тьюторской позицией не связывает свое личностно-профессиональное развитие с самореализацией в практике тьюторской деятельности. Он продолжает свое профессиональное движение в традиционных педагогических должностях учителя-предметника, классного руководителя, воспитателя и т.д., но осмысливает свою работу через призму педагогической антропологии. Такого педагога можно назвать тьютором в широком смысле, не по выполняемым функциям, а по занимаемой им в деятельности профессиональной позиции, которая преобразуется из традиционной дидактической в сопровождающую и поддерживающую. Он работает не тьютором, но как тьютор.

При этом следует заметить, что изменение мировоззренческой парадигмы – процесс сложный и длительный, а иногда невозможный, когда те или иные идеи вступают в экзистенциональное противоречие со сложившейся ранее системой ценностей и смыслов. В связи с этим большинство педагогов на этапе знакомства и вхождения в тьюторскую деятельность испытывают сопротивление, которое многие так и не преодолевают. При этом педагоги-практики достаточно быстро и успешно «снимают» саму технологию тьюторского сопровождения, ее отдельные приемы и техники, которые затем широко применяют в своей привычной педагогической работе в целях повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. В этом случае мы наблюдаем формирование и развитие педагога с тьюторскими компетенциями.

Таким образом, личностно-профессиональные изменения магистрантов, связанные с переосмыслением ценностно-смысловых ориентиров и системы профессиональных отношений педагогической деятельности в контексте идей индивидуализации и тьюторства, но не сопровождающиеся активным освоением и применением в практической работе технологии тьюторского сопровождения, определяются нами как вектор индивидуального развития по траектории «педагог с тьюторской позицией».

Студенты, успешно осваивающие отдельные инструменты, техники и приемы тьюторского сопровождения, применяющие их для решения широкого круга педагогических задач, но не демонстрирующие понимание ценностно-смысловых и операционно-содержательных различий профессиональной деятельности тьютора и других педагогических работников, отождествляющие тьюторское и педагогическое сопровождение, подменяющие одно другим, выстраивают свое личностно-профессиональное развитие в области тьюторства по траектории «педагог с тьюторской компетенцией».

Бинарное соединение содержательно-смыслового и операционно-деятельностного компонентов обеспечивает становление педагога-тьютора как субъекта самостоятельной педагогической профессии. По результатам проведенного контент-анализа продуктов индивидуальной образовательной деятельности из 42 студентов, завершивших свое обучение в тьюторской магистратуре ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 17 студентов идентифицируют себя как педагоги с тьюторской компетенцией, 8 человек самоопределяются в качестве педагогов с тьюторской позицией и 17 магистрантов ориентированы на личностно-профессиональное развитие как педагоги-тьюторы.

В целях подтверждения полученных данных в ходе апробации модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре в 2023 году нами проводилось глубинное интервью с выпускниками разных лет тьюторской магистратуры, направленное на реконструкцию их индивидуального образовательного опыта и отслеживание отсроченного результата обучения и становления в профессиональной тьюторской деятельности.

Структура глубинного интервью включала следующие блоки вопросов:

1. С чего все начиналось? Какие личные и профессиональные потребности вас побудили к поступлению в магистратуру? На что в тот момент Вы были ориентированы?

2. Были ли Вы до магистратуры знакомы с тьюторством? Если да, то расскажите о своем предшествующем опыте. Если нет, то почему выбрали данную программу? С чего началось ваше знакомство с тьюторством?

3. Ваше первичное восприятие тьюторских идей? Что откликалось? Что не принимали? Что вызывало протест? Что было сложно для восприятия? Что сразу было просто и понятно?

4. Как начиналось освоение новой деятельности? Какие и как Вы совершали пробы? С чем сталкивались на этом пути? Какие делали выводы?

5. Ваше понимание тьюторства к моменту завершения обучения? Что изменилось? В чем ощущали свою силу, профессиональный прирост? Что осталось неосвоенным?

6. Как изменилась ваша профессиональная деятельность с освоением тьюторства? Что принципиально изменилось в работе, а что осталось прежним? Место тьюторства в вашем личностно-профессиональном развитии сегодня. Какие перспективы в области профессиональной тьюторской деятельности Вы для себя видите?

Глубинное интервью было проведено с 19 выпускниками тьюторской магистратуры ЯГПУ им. К. Д. Ушинского и позволило через личные истории, реконструирующие индивидуальный образовательный опыт, подтвердить выявленные на предыдущих этапах исследования сущностные характеристики профессионального становления педагога-тьютора и особенности протекания этого процесса у различных субъектов. Биографические описания нескольких примеров траектории личностно-профессионального становления и развития магистрантов в тьюторской деятельности, созданные на основе проведенных глубинных интервью, представлены в Приложении 8.

С помощью метода аналитического сравнения личных историй выпускников об их опыте обучения и профессионального становления в качестве педагогов-тьюторов были определены общие (типовые) характеристики протекания процесса профессионализации в области тьюторства, а также дополнительно подтверждены влияющие на него условия.

Так, на этапе поступления большая часть абитуриентов тьюторской магистратуры выбирает данное направление подготовки для расширения своих профессиональных знаний и наращивания компетенций в целях повышения эффективности осуществляемой ими педагогической деятельности, но без ориентации на последующую карьеру и самореализацию в тьюторстве. О профессиональной тьюторской

деятельности, ее сущностных характеристиках и особенностях они либо имеют очень общее представление, а зачастую и несоответствующее действительности, либо вообще не знают, кто такой педагог-тьютор.

При первом соприкосновении с теорией и методологией тьюторства магистранты в подавляющем большинстве испытывают недоумение, смятение и растерянность, неготовность к восприятию нового знания, противоречащего сложившейся у них педагогической парадигме, и даже негативные эмоции и сопротивление. Основными условиями, помогающими на первом этапе преодолевать такое восприятие тьюторских идей, постепенно осмысливать их и встраивать в свою систему отношений и ценностно-смысловых ориентиров педагогической работы, студенты называют следующие: проживание опыта проектирования индивидуальной образовательной деятельности; взаимодействие в рамках педагогической практики со студентами второго курса, получение от них групповых и индивидуальных консультаций по интересующим аспектам обучения; новые способы и средства организации образовательного процесса (тьюториалы, коммуникативные тренинги, картирование); особый тип общения с преподавателями учебных дисциплин по индивидуализации и тьюторству; рефлексивную деятельность.

Постепенно в течение первого года обучения у магистрантов происходит личностно-профессиональное самоопределение по отношению к тьюторству и его месту в их жизни. У одних студентов кардинально меняются педагогические приоритеты, у других разворачивается присущая им внутренне гуманистическая позиция, получающая теоретические опоры в идеях индивидуализации и практических схемах тьюторского действия. А у третьих переосмысления и качественного преобразования педагогического мировоззрения на основе антропологических ценностей не случается, и они остаются в контексте сформировавшихся ранее смыслов и целевых ориентиров профессиональной деятельности.

Особо следует отметить, что этот процесс не имеет какой-либо обусловленности и изначальной предопределенности, не зависит от стартовых особенностей обучающихся, не может быть сведен к каким-то закономерностям. У каждого магистранта он протекает сугубо индивидуально и чаще всего разворачивается, существенно отличаясь от первоначальных представлений и ожиданий как самих студентов, так и наблюдающих и оценивающих их преподавателей. Именно поэтому уже после первых результатов опытной работы нами был сделан вывод о необходимости выстраивать теоретическое обоснование процесса профессионального становления педагога-тьютора на феноменологических данных, а не на замеряемых количественных показателях.

Также было отмечено, что отношение субъекта к ценностно-смысловым основаниям тьюторства, определяющим сущность и особенности тьюторской деятельности, не имеет прямой причинно-следственной связи с характером последующего освоения этим субъектом технологии тьюторского сопровождения. У обучающихся могут складываться самые разные комбинации соотношения этих двух показателей. Множество индивидуальных траекторий личностно-профессионального становления и развития магистрантов в качестве будущих педагогов-тьюторов ранее было нами обобщено и представлено как распределение по трем векторам: «педагог-тьютор», «педагог с тьюторской позицией», «педагог с тьюторской компетенцией» (рисунок 2).

Складывающиеся линии индивидуального образовательного движения в области тьюторства проверяются магистрантами, уточняются и окончательно утверждаются на втором курсе в процессе проб самостоятельного тьюторского действия. В этот период уже не происходит ничего неожиданного. Какие-либо принципиальные противоречия или открытия не фиксируются ни студентами в оценке самих себя, ни преподавателями при анализе результатов включенного наблюдения за тьюторской деятельностью обучающихся. Как поддерживающие и

развивающие условия на данном этапе профессиональной подготовки магистранты выделяют, прежде всего, тьюторскую позицию преподавателя, сопровождающего их в ходе педагогических практик, а также обустройство постоянной рефлексивной деятельности.

Биографические описания индивидуального образовательного опыта выпускников тьюторской магистратуры, полученные на основе проведенных глубинных интервью, показали, что траектории личностно-профессионального развития в области тьюторства, которые намечаются и оформляются у студентов во время обучения, продолжают разворачиваться и реализовываться в их последующей профессиональной деятельности.

Подводя итоги проведенной опытной работы по апробации модели становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре, считаем необходимым отдельно остановиться на трудностях и проблемах, с которыми мы встретились в ходе исследования.

Прежде всего, следует отметить, что не у всех студентов, поступающих в тьюторскую магистратуру, в дальнейшем разворачивается продуктивная деятельность по освоению программы профессионального образования в области тьюторства, что в результате приводит к досрочному прекращению обучения. За время опытной работы из 56 человек 14 не завершили свое образование. Однако причины ухода из тьюторской магистратуры различны. Во-первых, у некоторых студентов с самых первых дней происходит осознание несоответствия их представлений и ожиданий с реальностью. Это бывает связано с объективно возникающей невозможностью согласования организационных условий основной профессиональной деятельности с расписанием учебных занятий в магистратуре; первоначальной недооценкой уровня сложности магистерского образования и предъявляемых требований к процессу обучения; недостаточным мотивационно-целевым осмыслением принятого решения о поступлении на данную образовательную программу. Во-вторых, отдельные студенты в ходе первого года обучения, проживая опыт тьюторского сопровождения в индивидуальной образовательной

деятельности, начинают глубже осознавать и осмысливать свои личностно-профессиональные интересы, задаваться вопросами о своих собственных потребностях и устремлениях, карьерных перспективах. В результате этой работы они зачастую пересматривают не только складывающуюся образовательную ситуацию, но и текущее состояние профессиональной деятельности. В некоторых случаях разворачивающиеся в тьюторской магистратуре процессы самоопределения приводят субъектов к пересмотру и изменению ими траекторий личностно-профессионального и образовательного движения.

Еще одной значимой трудностью профессиональной подготовки педагогов-тьюторов является уже отмечаемое нами ранее переживание подавляющим большинством магистрантов на этапе адаптации эмоционального дискомфорта, напряжения, а иногда и открытого сопротивления, вызванных столкновением сложившейся системы представлений о себе и педагогической деятельности с новыми знаниями, непривычными способами обучения, рефлексивными открытиями.

Определенные сложности возникают по организации образовательного процесса в тьюторской магистратуре при согласовании традиционных образовательных условий с требованиями открытой, вариативной, индивидуализированной образовательной среды, которая должна создаваться для обеспечения профессиональной подготовки педагогов-тьюторов. Так, особых организационных работ требуют соблюдение содержательно-смысловой последовательности в реализации основной образовательной программы, преодоление ограничений линейного расписания, встраивание в процесс обучения дополнительных образовательных форматов, таких как мастер-классы, тренинги, образовательные события, групповые и индивидуальные тьюториалы. В целом преодоление границ формального образования — особая организационно-управленческая задача профессионального обучения в области тьюторства.

Выводы по главе 2

В ходе профессиональной подготовки педагогов-тьюторов в условиях магистратуры для запуска и разворачивания у студентов процесса профессионального становления в качестве будущих специалистов важно обеспечить бинарное соединение профессионального обучения в области тьюторства и индивидуальной образовательной деятельности обучающихся.

При такой взаимосвязи профессиональное обучение как компонент образовательной деятельности педагога опирается на аксиологический, рефлексивно-деятельностный, средовой подходы, принципы открытости, вариативности и гибкости; выстраивается в соответствии с основной образовательной программой, включающей учебные дисциплины, формирующие знания, умения и навыки в области тьюторства, научно-исследовательскую деятельность по проблемам индивидуализации и тьюторства, педагогические практики по освоению тьюторской деятельности, разнообразные образовательные события; реализуется на основе технологии тьюторского сопровождения.

Индивидуальная образовательная деятельность магистрантов проектируется на основе их мировоззренческих установок, ценностно-смысловых ориентиров педагогической деятельности, профессиональной направленности, системы отношений в профессиональной деятельности, стратегии личностно-профессионального развития, целей педагогической деятельности и обучения в магистратуре; разворачивается на протяжении всего периода обучения и является отражением профессионального становления студентов в качестве педагогов-тьюторов.

Однако результаты первого этапа опытной работы (2014-2016 гг.) показали, что созданные условия профессионального образования в области тьюторства не обеспечивают в полном объеме реализацию спроектированной модели и разработанной на ее основе образовательной программы тьюторской магистратуры. Тьюторское сопровождение, «защитое» в образовательный процесс как возможность, не стало неотъемлемой от

обучения системой деятельности по профессиональной подготовке педагогов-тьюторов. Студентам не была очевидна разворачивающаяся со стороны преподавателей практика тьюторской деятельности, переживаемый ими опыт сопровождения не рефлексировался и не осмысливался как компонент профессионального образования. В связи с этим освоение основной образовательной программы в области тьюторства и профессиональное становление будущего специалиста в качестве педагога-тьютора выступали двумя самостоятельными, параллельно протекающими процессами. Так, стало ясно, что для обустройства тьюторского сопровождения магистрантов как обязательного компонента профессиональной подготовки требуются дополнительные педагогические условия.

Решить данную задачу позволило создание целостной системы взаимосвязанных педагогических практик по овладению умениями и навыками тьюторской деятельности (учебной практики тьюторского сопровождения, производственной практики по решению профессиональных задач тьюторской деятельности и производственной (педагогической) практики), реализующихся на основе и с помощью технологии тьюторского сопровождения, разворачивающегося на протяжении всего периода обучения. Благодаря такой системе педагогических практик, магистранты, во-первых, в неразрывном единстве приобретают опыт сопровождения и осваивают навыки тьюторской деятельности; во-вторых, объективируют, наблюдают и рефлексуют процесс своего профессионального становления в качестве будущих педагогов-тьюторов; в-третьих, проживают поэтапное протекание этого процесса во время обучения в тьюторской магистратуре.

Созданная система педагогических практик, обустройства непрерывное тьюторское сопровождение магистрантов, дополняется следующими педагогическими условиями:

- индивидуализированной образовательной средой, складывающейся из многообразия образовательных событий различного уровня при проектировании студентами индивидуальной образовательной деятельности;
- воспроизводством преподавателями тьюторской магистратуры культурного образца тьюторской деятельности;
- рефлексией, пронизывающей все компоненты профессиональной подготовки.

Опытная работа, проведенная на основе постнеклассической гуманитарной методологии с применением качественных методов и процедур, показала, что созданные педагогические условия оказывают влияние на объективацию и осознание магистрантами своих личностно-профессиональных изменений и развития в качестве педагогов-тьюторов. Это находит отражение в их личных оценках и суждениях, представленных в продуктах индивидуальной образовательной деятельности и глубинных интервью.

Таким образом, данные опытной работы позволяют сделать ряд теоретических выводов. Во-первых, профессиональное становление педагога-тьютора является принципиально нелинейным процессом, который протекает сугубо индивидуально и зависит как от объективных условий образовательной ситуации, так и от личностно-профессиональных особенностей обучающегося.

Во-вторых, результат присвоения магистрантами ценностей и смыслов индивидуализации и тьюторства, а также освоения технологии тьюторского сопровождения не зависит от исходных профессиональных позиций и установок, имеющегося педагогического опыта, его сложно прогнозировать на этапе первичного ознакомления и вхождения в тьюторскую деятельность, в большей степени он обеспечивается не прямым образовательным воздействием, а через проживание и переживание позиции сопровождаемого, встречи и взаимодействия с тьютором, объективации собственных

образовательных смыслов, процесса построения и реализации своей индивидуальной образовательной программы.

В-третьих, в индивидуальных траекториях становления и развития в области тьюторства можно выделить три вектора профессиональной самоидентификации субъектов: «педагог-тьютор», «педагог с тьюторской позицией», «педагог с тьюторской компетенцией».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Идеи индивидуализации образования и тьюторства – не только современный образовательный тренд, но и объективная необходимость преобразования педагогической деятельности в соответствии с тенденциями развития государства и общества, требованиями и социальными вызовами нового времени. В тьюторской деятельности как практике индивидуализации видится ресурс для преодоления кризиса классической модели массового образования, решения актуальных педагогических задач, обновления ценностно-смысловой, содержательной и технологической платформ образовательного процесса в современных социокультурных условиях.

В настоящее время педагогической наукой активно ведется поиск механизмов внедрения, распространения и масштабирования тьюторской деятельности в массовой образовательной практике. Для российской системы образования тьютор является новой, становящейся профессией, которая требует от педагога качественного переосмысления своих мировоззренческих и ценностно-смысловых ориентиров, освоения новых способов и средств работы, преобразования педагогического процесса в целом. Педагог-тьютор должен обладать особыми тьюторскими компетенциями, быть готовым занимать тьюторскую позицию во взаимодействии с обучающимся, что является результатом специального профессионального образования в области тьюторства. Данная диссертационная работа направлена на выявление и обоснование педагогических условий, способствующих становлению тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре.

В результате исследования мы установили, что тьюторство – это особая культура педагогической деятельности, сформировавшаяся в контексте антропологических и гуманистических идей, в рамках развития линии индивидуального образования. В современной образовательной практике предметом профессиональной тьюторской деятельности является сопровождение обучающегося в процессе разработки и реализации проектов

и программ индивидуальной образовательной деятельности. Тьюторское сопровождение представляет собой общепедагогическую технологию субъектно-ориентированного типа педагогического процесса.

В процессе исследования были определены основные понятия «тьюторство», «тьютор», «тьюторская позиция», «тьюторская деятельность», «тьюторское сопровождение». В результате сравнения профессии «тьютор» с другими педагогическими профессиями и позициями, прежде всего, учителем и наставником, и разграничения двух типов сопровождения – педагогического и тьюторского – были выявлены особенности тьюторской деятельности и сущность профессионального становления педагога-тьютора, под которым понимается динамичный, детерминируемый внутренней активностью личности процесс вхождения в новую профессию, характеризующийся качественными преобразованиями и личностно-профессиональными изменениями субъекта на основе антропологических и гуманистических ценностей, идей индивидуализации и тьюторства, ориентирующими его поведение и педагогическую деятельность на осознанный выбор тьюторского сопровождения как оптимального способа взаимодействия с обучающимися.

В процессе профессионального становления в качестве педагога-тьютора субъект переживает последовательную смену следующих этапов:

1) освоение специальных знаний и умений на основе конструирования понятий и смыслов педагогической антропологии, индивидуализации образования и тьюторства, способствующее формированию новой системы отношений к своей профессиональной педагогической деятельности;

2) освоение способов тьюторского сопровождения на основе моделирования и разворачивания проб тьюторского действия, приводящее к изменению ценностных установок и целевых ориентиров профессиональной педагогической деятельности в контексте антропологических идей, ценностей индивидуализации и тьюторства;

3) разработка и реализация системы самостоятельной тьюторской деятельности и выстраивания траектории профессионального развития в тьюторстве как результат изменения привычного способа педагогического взаимодействия на тьюторское сопровождение.

Для запуска и разворачивания всех этих процессов необходимо профессиональное образование в области тьюторства. В результате теоретического исследования мы определили, что проблема профессиональной подготовки педагогов-тьюторов является недостаточно разработанной. Современные исследования ведутся в направлениях дополнительного и высшего профессионального образования. Осмысление теории и практики формирования профессиональных знаний и системы компетенций, необходимых для выполнения тьюторских функций, происходит в ходе проектирования и апробации дополнительных образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, разработки моделей сопровождения на основе тьюторских технологий образовательной деятельности студентов, реализации программ учебных дисциплин, спецкурсов, модулей для бакалавриата и специалитета, отдельных магистерских программ в области тьюторства.

При изучении вопросов профессиональной подготовки педагогов-тьюторов внимание исследователей в основном обращено на внешние компоненты этого процесса: условия организации профессионального обучения; способы и средства осуществления профессиональной подготовки; профессиональные знания, умения и навыки, которые должны быть сформированы у обучающихся для выполнения тьюторской деятельности и т.д. В то время как внутренние аспекты – процесс формирования профессионально важных качеств педагога-тьютора, ценностных установок и целевых ориентиров тьюторского сопровождения, положительной мотивации на тьюторскую деятельность, тьюторской педагогической позиции – как правило, не находят развернутого отражения.

Анализ состояния проблемы профессионального образования в области тьюторства в педагогической науке и практике позволил выявить концептуальные и методические основы профессиональной подготовки педагогов-тьюторов, наиболее значимыми из которых являются следующие:

- разработка структуры и содержания образовательных программ осуществляется с опорой на требования профессионального стандарта тьюторской деятельности;

- содержание основной образовательной программы включает широкий спектр теоретических оснований и практических схем тьюторской работы;

- для обеспечения открытости и избыточности образовательной среды процесс обучения достраивается разнообразными образовательными событиями, выходящими за рамки основной образовательной программы;

- ведущим механизмом реализации принципа индивидуализации образования выступает система тьюторского сопровождения студентов, охватывающая различные направления их индивидуальной образовательной деятельности;

- практическое освоение и приобретение опыта профессиональной тьюторской деятельности складываются в процессе непрерывной тьюторской практики, разворачивающейся на протяжении всего периода обучения.

В ходе проведенного исследования мы разработали бинарную структурно-функциональную модель становления педагога-тьютора в процессе профессиональной подготовки в магистратуре, которая выстраивается на основе ведущей идеи индивидуализации образования как неразрывная взаимосвязь *профессионального обучения в области тьюторства* (опирается на аксиологический, рефлексивно-деятельностный, средовой подходы, принципы открытости, вариативности и гибкости; основная образовательная программа включает учебные дисциплины, формирующие знания, умения и навыки в области тьюторства, научно-исследовательскую деятельность по проблемам индивидуализации и

тьюторства, педагогические практики по освоению тьюторской деятельности, разнообразные образовательные события, создающие индивидуализированную образовательную среду; образовательный процесс реализуется на основе технологии тьюторского сопровождения) и *индивидуальной образовательной деятельности магистрантов* (определяется мировоззренческими установками, ценностно-смысловыми ориентирами педагогической деятельности, профессиональной направленностью, системой отношений в профессиональной деятельности, реализует стратегию личностно-профессионального развития, цели педагогической деятельности и обучения в магистратуре; отражает последовательное развитие этапов профессионального становления в качестве педагога-тьютора). В результате складываются три вектора личностно-профессионального становления и развития магистрантов: «педагог-тьютор», «педагог с тьюторской позицией», «педагог с тьюторской компетенцией».

Реализация данной модели обеспечивается основной образовательной программой магистратуры, спроектированной в логике развития этапов профессионального становления педагога-тьютора. Наиболее значимым компонентом профессиональной подготовки будущих специалистов выступает целостная система взаимосвязанных педагогических практик по овладению умениями и навыками тьюторской деятельности (учебная практика тьюторского сопровождения, производственная практика по решению профессиональных задач тьюторской деятельности, производственная (педагогическая) практика), в ходе которых осуществляется непрерывное тьюторское сопровождение студентов на протяжении всего периода обучения.

Основными педагогическими условиями, способствующими запуску и разворачиванию у магистрантов процесса профессионального становления в качестве педагогов-тьюторов, нами определены следующие:

– наличие индивидуализированной образовательной среды, складывающейся из многообразия образовательных событий различного уровня и обеспечивающей проектирование студентами индивидуальной образовательной деятельности;

– «проживание» магистрантами одновременно двух позиций – тьютора (при разворачивании проб самостоятельной тьюторской деятельности) и тьюторанта (во время всего периода обучения);

– воспроизводство преподавателями тьюторской магистратуры культурного образца тьюторской деятельности;

– организация постоянной рефлексивной деятельности студентов, пронизывающей все компоненты профессиональной подготовки.

Опытная работа показала, что созданные условия оказывают влияние на личностно-профессиональное становление и развитие студентов как педагогов-тьюторов. В суждениях и оценках магистрантов, представленных в продуктах индивидуальной образовательной деятельности и глубинных интервью, наблюдаются следующие смысловые фиксации, подтверждающие наши выводы.

Во-первых, обучающиеся отмечают личностно-профессиональные изменения, связанные с переосмыслением своих содержательно-целевых ориентиров педагогической деятельности и системы профессиональных отношений на основе антропологических идей, ценностей индивидуализации и тьюторства, а также освоением новых знаний и компетенций, необходимых для разворачивания практики тьюторского сопровождения.

Во-вторых, студенты устанавливают содержательно-смысловую связь между объективируемыми и наблюдаемыми ими изменениями и определенными компонентами той образовательной ситуации и среды, в которой они получают профессиональную подготовку как педагоги-тьюторы и реализуют свою индивидуальную образовательную деятельность, прямо называя и указывая их.

В-третьих, рефлексирова и оценивая свои личностно-профессиональные преобразования, магистранты идентифицируют себя с одним из трех векторов развития: «педагогом-тьютором», «педагогом с тьюторской позицией» или «педагогом с тьюторской компетенцией».

Таким образом, результаты опытной работы подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют сделать вывод о достижении цели и решении задач диссертационного исследования. Проведенная работа не претендует на исчерпывающее решение проблемы. Данное исследование в значительной степени обогащает практику профессиональной подготовки педагогов-тьюторов в условиях магистратуры и закладывает основы для формирования теории и методики профессионального образования в области тьюторства. Перспективы дальнейшей разработки проблемы профессионального становления педагога-тьютора видятся в проведении лонгитюдных исследований, направленных на изучение устойчивости изменений в характере профессиональной деятельности педагогов, прошедших профессиональную подготовку в области тьюторства, а также исследований, связанных с установлением эффективности и воспроизводимости выявленных и обоснованных педагогических условий становления тьютора в других формах профессионального образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : Для пед. спец. вузов / О. А. Абдуллина ; 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1989. – 141 с. – Текст : непосредственный.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с. – Текст : непосредственный.
3. Адамский, А. И. Актуальная задача для тьюторского сообщества – подготовка менеджеров-тьюторов / А. И. Адамский. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение. – 2011. – № 1(1). – С. 5–7.
4. Адамский, А. И. О тьюторстве / А. И. Адамский. – Текст : электронный // Межрегиональная тьюторская ассоциация : сайт. – Томск, 2023 – . – URL: <https://thetutor.ru/ob-assotsiatsii/publikacii-v-smi/a-adamskij-o-tyutorstve-ves-vypusk-vestej-obrazovaniya-o-tyutorstve/> (дата обращения: 13.02.2025).
5. Адольф, В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления : монография / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина. – Красноярск : Поликом, 2007. – 192 с. – Текст : непосредственный.
6. Акмеологические технологии профессионального образования : монография / Н. В. Кузьмина, Н. М. Жаринов, Е. Н. Жаринова ; Российская акад. образования [и др.]. – Санкт-Петербург : Центр стратегических исследований, 2016. – 387 с. – Текст : непосредственный.
7. Александрова, Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока / Е. А. Александрова, Е. А. Андреева. – Москва-Тверь : «СФК-Офис», 2013а. – 156 с. – Текст : непосредственный.
8. Александрова, Е. А. Педагогическая поддержка как культурно-педагогическая практика: история понятия, тактики и стратегии /

Е. А. Александрова. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2023. – № 210. – С. 117–123.

9. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Александрова Екатерина Александровна ; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2006. – 42 с. – Место защиты : Тюмен. гос. ун-т. – Текст : непосредственный.

10. Александрова, Е. А. Теория и практика тьюторской деятельности в России / Е. А. Александрова, Е. А. Андреева. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2013б. – Т. 2, № 2. – С. 222–232.

11. Алексеев, Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев. – Текст : электронный // Гуманитарный портал : сайт. – Москва, 2002 – . – URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/5260?ysclid=m7c0moj0o6985488098> (дата обращения: 13.02.2025).

12. Альманах тьюторских практик и технологий. Выпуск 1. 2012-2015 гг. / Под ред. С. А. Степанова, М. Ю. Чередилиной. – Москва-Тверь : «СФК-Офис», 2016. – 220 с. – (Серия «Библиотека тьютора». Вып. 7). – Текст : непосредственный.

13. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев ; 3-е изд. – Москва [и др.] : Питер, 2010. – 282 с. – Текст : непосредственный.

14. Андреев, А. А. Прикладная философия открытого образования : педагогический аспект / А. А. Андреев. – Москва : РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002. – 168 с. – Текст : непосредственный.

15. Андреева, Е. А. Сравнительный анализ моделей Тьюторства : на примере Англии, Германии, Объединенных Арабских Эмиратов и России :

специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Андреева Екатерина Александровна; Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. – Москва, 2012. – 22 с. – Место защиты: Ин-т психолого-пед. проблем детства РАО. – Текст: непосредственный.

16. Артюхович, Ю. В. Аксиология личностного развития в европейской философской традиции / Ю. В. Артюхович. – Текст: непосредственный // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2012. – Выпуск 3 (11). – С. 27–37.

17. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва: Высш. школа, 1980. – 368 с. – Текст: непосредственный.

18. Асмолов, А. Г. Тьюторство как гражданская позиция в мире деперсонализации / А. Г. Асмолов. – Текст. Изображение: электронные // Миры и смыслы Александра Асмолова: сайт. – Москва, 2022 – . – URL: <https://asmolovpsy.ru/talk/tyutorstvo-kak-grazhdanskaya-pozicziya-v-mire-depersonalizaczii/> (дата обращения: 13.02.2025).

19. Атлас новых профессий 3.0 / Под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – Москва: Альпина ПРО, 2021. – 472 с. – Текст: непосредственный.

20. Баева, И. А. Психологическая безопасность среды: условие активной работы и направление научных исследований / И. А. Баева. – Текст: непосредственный // Вестник Практической Психологии Образования. – 2007. – № 4 (13) октябрь-декабрь. – С. 47–50.

21. Байбородова, Л. В. Воспитательная деятельность: учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – Москва: КНОРУС, 2022а. – 402 с. – (Бакалавриат) – Текст: непосредственный.

22. Байбородова, Л. В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза: монография / Л. В. Байбородова, Л. Н. Артемьева, М. П. Кривунь. – Ярославль: РИО

ЯГПУ, Изд-во «Канцлер», 2014. – 260 с. – Текст : непосредственный.

23. Байбородова, Л. В. Индивидуализация образовательного процесса в школе : монография / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – 281 с. – Текст : непосредственный.

24. Байбородова, Л. В. Методология и методы научного исследования : учебник для вузов / Л. В. Байбородова, А. П. Чернявская ; 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 221 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.

25. Байбородова, Л. В. Педагогическое сопровождение школьников в процессе допрофессиональной педагогической подготовки : монография / Л. В. Байбородова, М. В. Груздев, М. П. Кривунь. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2022б. – 191 с. – (От школьника до учителя...). – Текст : непосредственный.

26. Байбородова, Л. В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе / Л. В. Байбородова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 35–41.

27. Байбородова, Л. В. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности магистрантов / Л. В. Байбородова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2020а. – № 4. – С. 50–60.

28. Байбородова, Л. В. Профессиональная подготовка тьюторов для сферы образования : монография / Л. В. Байбородова, М. П. Кривунь. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2020б. – 232 с. – Текст : непосредственный.

29. Бегидова, С. Н. Профессиональная субъектная позиция как составляющая профессионального развития студента / С. Н. Бегидова, Т. Н. Поддубная. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия : Педагогика и психология. – 2012. – № 2. – С. 17–24.

30. Белицкая, Е. В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история

педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Белицкая Евгения Викторовна ; Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – Волгоград, 2012. – 26 с. – Место защиты : Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т. – Текст : непосредственный.

31. Белкина, В. Н. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция / В. Н. Белкина, И. И. Ревякина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 3. – С. 203–206.

32. Бендова, Л. В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бендова Лариса Васильевна ; Международный институт менеджмента ЛИНК. – Москва, 2006. – 251 с. – Текст : непосредственный.

33. Бенин, В. Л. Нужна ли педагогике постнеклассическая методология? / В. Л. Бенин – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2014. – № 7(116). – С. 115–133.

34. Бережнова, Е. В. Педагогическая наука сегодня : философско-методологические проблемы / Е. В. Бережнова – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2011. – № 4. – С. 79–86.

35. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология : учебник и практикум для вузов / Б. М. Бим-Бад. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 223 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.

36. Бирюкова, И. С. Подготовка педагогов к реализации тьюторской позиции. Актуальность тьюторской компетентности учителя-предметника / И. С. Бирюкова. – Текст : непосредственный // Вопросы современных научных исследований : Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Кишинев, 11 апреля 2022 года. – Нефтекамск : Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2022. – С. 52–57.

37. Блиева, Ф. И. Структура профессиональной субъектной позиции будущего специалиста / Ф. И. Блиева. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2007. – № 3. – С. 123–129.

38. Богуславский, М. В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. / М. В. Богуславский. – Текст : электронный // Проблемы современного образования : Интернет-журнал. – 2014. – № 1. – С. 5–11. – URL: <http://www.pmedu.ru> (дата обращения: 12.05.2024).

39. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко ; 3-е издание дополненное и переработанное. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. – 672 с. – (Большая университетская библиотека). – Текст : непосредственный.

40. Бондаревская, Е. В. Гуманитарная методология исследования целостного образовательного процесса в педагогическом вузе / Е. В. Бондаревская. – Текст : электронный // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2014. – №6(33). – С. 17–23. – URL: www.grani.vspu.ru (дата обращения: 12.05.2024).

41. Бордовский, В. А. Инновационные процессы в современной системе высшего педагогического образования : монография / В. А. Бордовский. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 127 с. – Текст : непосредственный.

42. Бордовский, В. А. Методы педагогических исследований инновационных процессов в школе и вузе : Учебно-методическое пособие / В. А. Бордовский. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 169 с. – Текст : непосредственный.

43. Боровкова, Т. И. Тьюторская магистратура как ресурс развития возможностей самоопределения студентов – Текст : непосредственный // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: становление профессиональной тьюторской деятельности. Материалы VII

Международной научно-практической конференции XIX научно-практической Межрегиональной тьюторской конференции 28-29 октября 2014 года / Научный редактор : Т. М. Ковалева, отв. редактор А. Ю. Шмаков. – Москва : МПГУ, 2014. – С. 171–181.

44. Бочарова, Ю. Ю. Методологические основания исследования педагогического образования в современных социокультурных условиях : специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бочарова Юлия Юрьевна ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2023а. – 48 с. – Место защиты : ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» – Текст : непосредственный.

45. Бочарова, Ю. Ю. Методологические основания исследования педагогического образования в современных социокультурных условиях : специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бочарова Юлия Юрьевна ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена – Санкт-Петербург, 2023б. – 353 с. – Текст : непосредственный.

46. Бочарова, Ю. Ю. Постнеклассическая методология исследования педагогического образования : монография / Ю. Ю. Бочарова ; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023в. – 154 с. – Текст : непосредственный.

47. Бурлакова, Т. В. Индивидуализация как основа подготовки будущего учителя (из опыта работы) / Т. В. Бурлакова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2007. – №1. – С. 64–66.

48. Бурлакова, Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы / Т. В. Бурлакова. –

Шуя : ШГПУ, 2008а. – 179 с. – Текст : непосредственный.

49. Бурлакова, Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Бурлакова Татьяна Вячеславовна ; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2012. – 43 с. – Место защиты : Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Текст : непосредственный.

50. Бурлакова, Т. В. Принципы индивидуализации профессиональной подготовки будущих учителей / Т. В. Бурлакова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2008б. – №4. – С. 41–45.

51. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий. – Москва : Логос, 2009. – 336 с. – Текст : непосредственный.

52. Весна, Е. Б. Диссертационные исследования по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы / Е. Б. Весна, В. В. Сериков. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 7. – С. 67–77.

53. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с. – Текст : непосредственный.

54. Вульф, Б. З. Педагогика рефлексии : Взгляд на проф. подгот. учителя / Б. З. Вульф. – Москва : Магистр, 1995. – 111 с. – Текст : непосредственный.

55. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман. – Текст : непосредственный // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – Москва : Инноватор, 1995. – С. 58–63.

56. Гарднер, В. В. Подготовка учителя к проектированию и

тьюторскому сопровождению индивидуальной образовательной траектории сельского школьника : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гарднер Валерия Валерьевна ; Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского. – Чита, 2011. – 202 с. – Текст : непосредственный.

57. Гедгафова, Л. М. Тьюторское сопровождение студентов высших учебных заведений: сравнительный анализ зарубежной и российской практики : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гедгафова Людмила Мартиновна ; Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова. – Владикавказ, 2014. – 22 с. – Место защиты : Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова. – Текст : непосредственный.

58. Герт, В. А. Индивидуальность и индивидуализация человека / В. А. Герт. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 209–214.

59. Гессен, С. И. Основы педагогики : Введение в прикладную философию : Учеб. пособие для вузов / С. И. Гессен. – Москва : Школа-пресс, 1995. – 447 с. – Текст : непосредственный.

60. Гордон, Э. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся / Эдвард Гордон, Рональд Морган, Чарльз О'Мэлли, Джудит Понтиселл ; пер. с англ. под науч. ред. С. Ф. Сироткина, М. Л. Мельниковой. – Ижевск : ERGO, 2010. – 332 с. – Текст : непосредственный.

61. Гордон, Э. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе / Эдвард Гордон, Элайн Гордон ; пер. с англ. М. Л. Мельниковой [и др.] ; под науч. ред. С. Ф. Сироткина, Д. Ю. Гребенкина. – Ижевск : ERGO, 2008. – 351 с. – Текст : непосредственный.

62. Городецкая, Н. И. Тьюторское сопровождение дистанционного повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Городецкая Наталья Ивановна ; Нижегородский институт развития образования. – Нижний Новгород, 2010. – 237 с. – Текст : непосредственный.

63. Гурин, С. П. Практики себя и практики другого / С. П. Гурин. – Текст : непосредственный // Труды Саратовской православной духовной семинарии. – 2014. – № 8. – С. 244–264.

64. Гущина, Г. А. Использование рефлексивно-деятельностного подхода при подготовке будущих специалистов в вузе / Г. А. Гущина. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2008. – № 4. – С. 185–190.

65. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов ; АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1986. – 239 с. – Текст : непосредственный.

66. Дементьева, М. А. Профессиональная позиция учителя – залог успешности в педагогической деятельности / М. А. Дементьева. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 7. – С. 178–180.

67. Дмитриева, О. И. Тьюторское сопровождение эколого-валеологического образования школьников : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (экология)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дмитриева Ольга Ивановна ; Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. – Самара, 2013. – 23 с. – Место защиты : Поволж. гос. соц.-гуманитар. акад. – Текст : непосредственный.

68. Довбыш, С. Е. Событийный подход в работе преподавателя: открытая образовательная технология «Событийно-ресурсное картирование»

/ С. Е. Довбыш. – Текст : непосредственный // Управление образованием: теория и практика. – 2017. – № 4 (28). – С. 54–66.

69. Дополнительное образование детей. Психолого-педагогическое сопровождение : учебник для среднего профессионального образования / Л. В. Байбородова [и др.] ; ответственный редактор Л. В. Байбородова ; 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 363 с. – (Профессиональное образование). – Текст : непосредственный.

70. Дудчик, С. В. Развитие познавательного интереса младших школьников средствами тьюторского сопровождения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дудчик Светлана Игоревна ; Институт теории и истории педагогики Российской академии образования. – Москва, 2008. – 23 с. – Место защиты : Ин-т. теории и истории педагогики РАО – Текст : непосредственный.

71. Дюков, В. М. Роль рефлексивно-деятельностной педагогики в разработке эффективных путей, средств и возможностей возрождения творческого потенциала образовательной системы / В. М. Дюков, Г. С. Пьянкова. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 10. – С. 103–107.

72. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКСД), утвержденный приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н. – Текст : электронный // Правовой сервер «КонсультантПлюс» : сайт. Москва, 2011 – . – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/ef15250c056ecc80258766b37e9745082dadd404/#dst100009 (дата обращения: 13.02.2025).

73. Ежегодный доклад Правительства о реализации государственной политики в сфере образования в 2023 году. – Текст : электронный // Правительство Российской Федерации : официальный сайт. – Москва, 2024 –

. – URL: http://government.ru/dep_news/51601/ (дата обращения: 13.02.2025).

74. Елканов, С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя : книга для учителя / С. Б. Елканов. – Москва : Просвещение, 1986. – 143 с. – Текст : непосредственный.

75. Ефименко, С. М. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к реализации функций тьютора : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ефименко Светлана Михайловна ; Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2011. – 246 с. – Текст : непосредственный.

76. Загребельная, С. В. Структурно-функциональная модель подготовки тьюторов системы повышения квалификации учителей начальных классов / С. В. Загребельная. – Текст : непосредственный // Перспективы использования вариативных учебно-методических комплектов в современной начальной школе. Материалы областной научно-методической конференции. – Тамбов : ТОИПКРО, 2006. – С. 36–40.

77. Заир-Бек, Е. С. Современная методология проектных исследований инноваций в образовании / Е. С. Заир-Бек. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2017. – № 185. – С. 15–23.

78. Зарецкий, В. К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи / В. К. Зарецкий – Текст : непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. – 2013. – № 2(77). – С. 8–37.

79. Зарецкий, В. К. У истоков рефлексивно-деятельностного подхода: к 120-летию Петра Яковлевича Гальперина, к 90-летию Никиты Глебовича Алексеева / В. К. Зарецкий. – Текст : непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Т. 30, № 4(118). – С. 11–27.

80. Зарипова, Е. И. Анализ опыта современных российских вузов по

созданию индивидуальной образовательной программы магистранта / Е. И. Зарипова. – Текст : непосредственный // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2015. – № 5(9). – С. 70–72.

81. Зарипова, Е. И. Диагностика персонифицированной образовательной среды в аспекте педагогического сопровождения / Е. И. Зарипова, Н. А. Васильева. – Текст : непосредственный // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2023. – Т. 12, № 4. – С. 21–25.

82. Зарипова, Е. И. Индивидуальная образовательная программа студента как средство индивидуализации магистерской подготовки / Е. И. Зарипова. – Текст : непосредственный // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2014. – № 1(2). – С. 124–128.

83. Зарипова, Е. И. Технология динамического обучения в аспекте индивидуализации образовательного процесса магистратуры / Е. И. Зарипова. – Текст : непосредственный // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2017. – № 1(21). – С. 82–86.

84. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2002. – №3. – С. 16–21.

85. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : Учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер ; 2-е изд., перераб., доп. – Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с. – Текст : непосредственный.

86. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – Текст : непосредственный.

87. Змеев, С. И. Как научить учиться (технология самостоятельного учения) : учебное пособие / С. И. Змеев. – Москва : УМК МПС России, 1997.

– 59 с. – Текст : непосредственный.

88. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям : 031000 – Педагогика и психология, 033400 – Педагогика / С. И. Змеев. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с. – Текст : непосредственный.

89. Золотарева, А. В. Позиция тьютора в системе адресного методического сопровождения профессионального развития педагогов / А. В. Золотарева. – Текст : непосредственный // Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (XXVII Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании. 26 октября – 27 октября 2022 г. – Москва : ДПК Пресс, 2022. – С. 35–42.

90. Игнатьева, Е. В. Наставничество в профессиональном становлении молодого учителя в США: позиция ментора / Е. В. Игнатьева. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12. – № 3 (47). – С. 67–72.

91. Индивидуализация и индивидуальность личности / Э. В. Зауторова, Ф. И. Кевля. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2020. – № 5-2. – С. 160–162.

92. Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе : монография / под ред. Л. В. Байбородовой, И. Г. Харисовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. – 181 с. – Текст : непосредственный.

93. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство в 2 ч. Часть 1 : учебник для вузов / С. А. Щенников [и др.] ; под редакцией С. А. Щенникова, А. Г. Теслинова, А. Г. Чернявской ; 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 188 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.

94. Исаев, Е. И. Антропологические проблемы отечественного образования / Е. И. Исаев. – Текст : непосредственный // Народное

образование. – 2017. – № 6-7. – С. 7–17.

95. Исаев, И. Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В. А. Сластенина / И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 193–208.

96. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система / И. Ф. Исаев. – Текст : непосредственный // Гаудеамус. – 2002. – № 1 (1). – С. 20–30.

97. Исторические истоки и теоретические основы тьюторства. [Электронный ресурс]: Учебно-практическое издание: хрестоматийный учебник по дисциплине «Исторические истоки и теоретические основы тьюторства» / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; [сост. А. В. Медведева, И. Б. Клубина]. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2014. – URL: http://uss.dvfu.ru/e-publications/2014/medvedeva-av_istoricheskie-istoki-i-teoret-osnovy-tutorstva.pdf (дата обращения: 12.02.2025). – Текст : электронный.

98. Карпов, А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева; Институт психологии РАН. – Москва; Ярославль: Аверс Пресс, 2001. – 203 с. – Текст : непосредственный.

99. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.

100. Касицина, Н. В. Четыре тактики педагогики поддержки: эффективные способы взаимодействия учителя и ученика / Н. В. Касицина, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – Москва: Творческий центр Сфера; Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 157 с. – (Детская психология и психотерапия). – Текст : непосредственный.

101. Катанандов, С. Л. Феноменологический подход в общественных науках: становление, значение, перспективы / С. Л. Катанандов, А. А. Ковалев. – Текст : непосредственный // Экономические и социально-

гуманитарные исследования. – 2023. – № 1 (37). – С. 111–119.

102. Кевля, Ф. И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка / Ф. И. Кевля. – Вологда : Легия, 2009. – 225 с. – Текст : непосредственный.

103. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе / Л. В. Байбородова, В. Н. Белкина, М. В. Груздев, Т. Н. Гущина. – Текст : непосредственный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Том 8. – № 5. – С. 7–21.

104. Князькова, Л. Н. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студента / Л. Н. Князькова. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. – 2012. – № 3 (3). – С. 13–16.

105. Ковалева, Т. М. Личностно-ресурсное картирование в современной дидактике / Т. М. Ковалева. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 5 (8). – С. 108–112.

106. Ковалева, Т. М. Новые факты для тьюторского сообщества: тьюторская практика в царской семье Николая II / Т. М. Ковалева. – Текст : непосредственный // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: становление профессиональной тьюторской деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции XIX научно-практической Межрегиональной тьюторской конференции 28-29 октября 2014 года / Научный редактор : Т.М. Ковалева, отв. редактор А.Ю. Шмаков. – Москва : МГПУ, 2014. – С. 7–17.

107. Ковалева, Т. М. О понятии тьюторства в современном контексте / Т. М. Ковалева. – Текст : непосредственный // Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (XXVII Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании. 26 октября – 27 октября 2022 г. – Москва : ДПК Пресс, 2022. – С. 10–14.

108. Ковалева, Т. М. Принципиальные характеристики тьюторского действия: полнота, границы, масштаб / Т. М. Ковалева. – Текст : непосредственный // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: разработка профессиональных стандартов тьюторской деятельности : Материалы Третьей международной научно-практической конференции. – Москва : МПГУ, 2011. – С. 84–88.

109. Ковалева, Т. М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / Т. М. Ковалева, Т. В. Якубовская. – Текст : электронный // Человек.ru. – 2017. – № 12. – С. 85–94. – URL: <https://philosophy.nsc.ru/publications/journals/chelovek.ru/12/kovaleva-yakubovskaya> (дата обращения: 13.02.2025).

110. Коджаспирова, Г. М. Педагогическая антропология как отрасль знания / Г. М. Коджаспирова. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 4 (22). – С. 8–20.

111. Колосова, Е. Б. Тьютор как новая педагогическая профессия / Е. Б. Колосова. – Москва : Чистые пруды, 2008. – 32 с. – Текст : непосредственный.

112. Комраков, Е. С. Проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Комраков, Евгений Станиславович ; Международный институт менеджмента ЛИНК. – Москва, 2004. – 201 с. – Текст : непосредственный.

113. Кон, И. С. Социология личности / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1967. – 383 с. – Текст : непосредственный.

114. Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей : коллективная монография / Л. В. Байбородова и др. ; науч. ред. А. В. Золотарева ; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ

ВПО «Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского». – Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2014. – 443 с. – (Серия «Подготовка кадров сферы дополнительного образования детей»). – Текст : непосредственный.

115. Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования : монография / под ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, – 2013. – 228 с. – Текст : непосредственный.

116. Корнеенко, Т. Н. Истоки и перспективы феноменологического подхода в образовании / Т. Н. Корнеенко – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 105–112.

117. Королева, Н. Ю. Изучение информационной среды магистратур, осуществляющих обучение в сфере тьюторства, с точки зрения наличия цифровых образовательных ресурсов / Н. Ю. Королева. – Текст : непосредственный // Тьюторство в открытом образовательном пространстве и коучинг: взаиморесурсность двух профессий. Материалы VIII Международной научно-практической конференции и I научно-практической коучинговой конференции. 27-28 октября 2015 г. / Научный редактор М. Ю. Чередилина, отв. редактор Е. М. Соколова. – Москва : «Буки-Веди», 2015. – С. 289–297.

118. Косолапова, Л. А. Антропологический, деятельностный, компетентностный подходы как методологическая основа эмпирических исследований проблем тьюторства / Л. А. Косолапова. – Текст : непосредственный // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» – развитие личности; становление субъектности; формирование self skills : Материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 27–28 октября 2020 года. – Москва : Издательство «Ресурс», 2020. – С. 158–164.

119. Косолапова, Л. А. Категории «пространство» и «среда»: педагогический контекст / Л. А. Косолапова. Текст : непосредственный // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. – 2020. – № 1(1). – С. 28–33.

120. Косолапова, Л. А. Методология и технологии непрерывного профессионального педагогического образования. Экспериментально-аналитический подход / Л. А. Косолапова ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет». – Пермь : Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2023. – 157 с. – Текст : непосредственный.

121. Косолапова, Л. А. Освоение педагогических компетенций в контексте готовности педагога к реализации антропопрактик / Л. А. Косолапова, Н. Г. Пигарева. – Текст : непосредственный // Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика. 26 октября – 27 октября 2021 г. – Москва : ДПК Пресс, 2021. – С. 183–190.

122. Кривунь, М. П. Картирование как средство проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов / М. П. Кривунь. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2023а. – Т. 29, № 4. – С. 117–123.

123. Кривунь, М. П. Проектирование содержания профессиональной подготовки педагогов-тьюторов / М. П. Кривунь. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2023б. – № 4(133). – С. 84–92.

124. Кривунь, М. П. Рефлексия как средство профессиональной подготовки педагогов-тьюторов / М. П. Кривунь. – Текст : непосредственный

// Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2024а. – № 2(68). – С. 115–120.

125. Кривунь, М. П. Теоретические и содержательные основы профессиональной подготовки тьюторов для сферы образования / М. П. Кривунь. – Текст : непосредственный // На пути к новым открытиям: Направления исследований ученых кафедры педагогических технологий : коллективная монография / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, Ю. В. Яковлевой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. – С. 180–201.

126. Кривунь, М. П. Тьюторская позиция педагога / М. П. Кривунь. – Текст : непосредственный // Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников: Теория и практика : коллективная монография / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, М. В. Груздева. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023в. – С. 216–230.

127. Кривунь, М. П. Ценностно-смысловые характеристики тьюторской позиции педагога / М. П. Кривунь. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2024б. – Т. 13, № 3(51). – С. 275–284.

128. Кригер, Е. Э. Особенности профессионального становления педагога / Е. Э. Кригер. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2013. – № 4. – С. 241–249. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n4/psyedu_2013_n4_65824.pdf?ysclid=m76j5w367z505009832 (дата обращения: 10.04.2024).

129. Кудрявцев, Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 67–69.

130. Кузнецова, Е. Г. К вопросу формирования ценностных ориентаций подростков / Е. Г. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Вестник ОГУ. – 2012. – № 2 (138). – С. 109–114.

131. Кухарчик, П. Д. Повышение качества исследований – одна из приоритетных задач педагогической науки / П. Д. Кухарчик, И. И. Цыркун,

А. И. Андарало. – Текст : непосредственный // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2009. – № 3(61). – С. 3–5.

132. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с. – Текст : непосредственный.

133. Левитан, К. М. Личность педагога : Становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1991. – 163 с. – Текст : непосредственный.

134. Ле Гофф, Ж. Цивилизация средневекового Запада / Жак Ле Гофф ; Пер. с фр. ; Общ. ред. Ю. Л. Бессмертного. Послесл. А. Я. Гуревича. – Москва : Издательская группа Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. – 376 с. – Текст : непосредственный.

135. Лейбович, А. Н. Структура и содержание Государственного стандарта профессионального образования / А. Н. Лейбович. – Москва : Высшая школа, 1994. – 280 с. – Текст : непосредственный.

136. Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора. И не только... : коллективная монография / Т. М. Ковалева, Т. А. Климова, Л. И. Лазарева и др. ; науч. ред. Т. М. Ковалева. – Москва : ООО «Издательство Ресурс», 2018. – 104 с. – Текст : непосредственный.

137. Лобачева, О. В. Тьюторское сопровождение воспитания доброты у детей младшего школьного возраста в детском доме : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лобачева Ольга Владимировна ; Смоленский государственный университет. – Смоленск, 2011. – 22 с. – Место защиты : Смол. гос. ун-т. – Текст : непосредственный.

138. Лях, Ю. А. Тьюторские технологии педагогического мониторинга качества образования старших школьников в условиях профильного

обучения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Лях Юлия Анатольевна ; Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2013. – 47 с. – Место защиты : Новгород. гос. ун-т. им. Ярослава Мудрого. – Текст : непосредственный.

139. Макарова, Н. С. Трансформация дидактики высшей школы : учебное пособие / Н. С. Макарова. – Москва : Флинта, 2012. – 180 с. – Текст : непосредственный.

140. Максимова, Е. А. Признаки антропологической парадигмы в профессиональном образовании / Е. А. Максимова – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2023. – Т. 12, вып. 3 (47). – С. 209–214.

141. Малиновская, Ю. Н. Тьюторство как образовательная практика индивидуализированного общества / Ю. Н. Малиновская. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2017. – № 12 (189). – С. 37–41.

142. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов ; 2-е изд. перераб. – Москва ; Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с. – Текст : непосредственный.

143. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с. – Текст : непосредственный.

144. Материалы конференции «Тьюторство в открытом образовательном пространстве 2023». – Изображение : электронное // Академия социальных технологий : [сайт]. Москва, 2023 – . – URL: https://ast-academy.ru/materials/materialy_konferencii_tutorstvo_v_otkrytom_obrazovatelno_m_prostranstve/ (дата обращения: 10.04.2024).

145. Матолыгина, Н. В. Профессиональное становление студентов на основе индивидуально-творческого подхода в условиях педагогического

колледжа : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Матолыгина Наталия Витальевна ; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 1999. – 23 с. – Место защиты : Кемер. гос. ун-т. – Текст : непосредственный.

146. Махов, А. П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Махов Александр Павлович ; Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с. – Место защиты : Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Текст : непосредственный.

147. Межрегиональная тьюторская ассоциация : сайт. – Томск, 2023 – . – URL: <https://thetutor.ru/> (дата обращения: 13.02.2025). – Текст. Изображение : электронные.

148. Менг, Т. В. СредовЫй подход к организации образовательного процесса в современном вузе / Т. В. Менг. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 52. – С. 70–83.

149. Методы педагогических исследований на постнеклассическом этапе развития науки: Сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции «Педагогическая наука и современное образование», посвященной Дню российской науки 13 февраля 2020 года. Часть 1. Современные ориентиры выбора методов исследования / Под ред. И. С. Батраковой, И. В. Гладкой, С. А. Писаревой, А. П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – 181 с. – Текст : непосредственный.

150. Митина, Л. М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л. М. Митина, О. В. Кузьменкова. – Текст : непосредственный. – Вопросы психологии. – 1998а. – № 3. – С. 3–17.

151. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя : учебно-методическое пособие / Л. М. Митина. – Москва : Флинта : МПСИ, 1998б. – 200 с. – (Библиотека школьного психолога). – Текст : непосредственный.

152. Модернизация современного образования: теория и практика. Сборник научных трудов / Под ред. И. М. Осмоловской, доктора педагогических наук, сост. Л. Б. Прокофьева, Г. А. Воронина. – Москва : ИТиИП РАО, 2004. – 524 с. – Текст : непосредственный.

153. Монахов, В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса : монография / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с. – Текст : непосредственный.

154. На пути к новым открытиям: Направления исследований ученых кафедры педагогических технологий : коллективная монография / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, Ю. В. Яковлевой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. – 354 с. – Текст : непосредственный.

155. Неформальное образование школьников: опыт и перспективы. Инновационные практики образовательных организаций Ярославской области : коллективная монография / Под редакцией Л. В. Байбородовой, М. В. Груздева, А. В. Золотаревой. – Ярославль : Изд-во «Канцлер», 2014. – 405 с. – Текст : непосредственный.

156. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – Москва : Академия, 2004. – 224 с. – Текст : непосредственный.

157. Николаева, А. В. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторскому сопровождению детей при подготовке к школе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Николаева Анастасия Вячеславовна ; Чувацкий государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. –

Чебоксары, 2015. – 180 с. – Текст : непосредственный.

158. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков ; Издание второе. – Москва : «Эгвес», 2006. – 488 с. – Текст : непосредственный.

159. Новиков, А. М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. – Москва : Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с. – Текст : непосредственный.

160. Новиков, А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с. – Текст : непосредственный.

161. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – Москва : Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с. – Текст : непосредственный.

162. Общая и профессиональная педагогика : Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение» : В 2-х книгах. Кн. 1 / Под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – 174 с. – Текст : непосредственный.

163. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; 4-е изд., доп. – Москва : ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с. – Текст : непосредственный.

164. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора : Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора : теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 г. / Науч. ред. Т. М. Ковалева ; Отв. ред. А. А. Теров, М. Ю. Чередилина ; 2-е изд. – Москва : АПКиППРО, 2011. – 208 с. – Текст : непосредственный.

165. Орлов, А. А. Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов / А. А. Орлов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 88–91.

166. Орлов, А. А. Педагогика : концепция и учебная программа курса

для студентов пед. вуза / А. А. Орлов. – Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2001. – 34 с. – Текст : непосредственный.

167. Панов, В. И. Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде / В. И. Панов, И. В. Плаксина. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, № 2. – С. 64–84.

168. Педагогика профессионального образования : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; Под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с. – Текст : непосредственный.

169. Педагогические технологии в 3 ч. Часть 1. Образовательные технологии : учебник и практикум для вузов / Л. В. Байбородова [и др.] ; под общ. редакцией Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской ; 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 258 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.

170. Педагогические технологии в условиях модернизации образования : материалы первой Всероссийской заочной научно-практической интернет-конференции (август-ноябрь 2013 г.) / под ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. – 190 с. – Текст : непосредственный.

171. Педагогические технологии. Проектирование и программирование : учебник и практикум для вузов / Л. В. Байбородова [и др.] ; под редакцией Л. В. Байбородовой ; 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 219 с. – (Высшее образование). – Текст : непосредственный.

172. Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы : монография / под. ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. – Ярославль : ИД «Канцлер», 2015. – 453 с. – Текст : непосредственный.

173. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб.

заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с. – Текст : непосредственный.

174. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бим-Бада. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с. – Текст : непосредственный.

175. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Л. С. Глебова. – Москва : Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. – 528 с. – Текст : непосредственный.

176. Пигарева, Н. Г. Методологические основы моделирования процесса формирования тьюторской позиции педагога / Н. Г. Пигарева. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. – № 3. – С. 18. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN319.pdf> (дата обращения: 13.12.2023).

177. Пигарева, Н. Г. Моделирование процесса формирования тьюторской позиции педагога / Н. Г. Пигарева. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 69–73.

178. Пигарева, Н. Г. Тьюторская позиция педагога как фактор развития профессиональной компетентности / Н. Г. Пигарева. – Текст : непосредственный // Современная начальная школа: инновации и традиции. Сборник статей по материалам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 60-летию факультета педагогики и методики начального образования. Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т ; под общ. ред. Л. В. Селькиной. – Пермь : Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т, 2017а. – С. 424–431.

179. Пигарева, Н. Г. Условия формирования тьюторской позиции в контексте личностно-профессионального развития педагога / Н. Г. Пигарева. – Текст : непосредственный // Перспективы науки. – 2017б. –

№ 8 (95). – С. 78–84.

180. Пикина, А. Л. Обзор современных педагогических позиций педагога дополнительного образования / А. Л. Пикина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – С. 218–221.

181. Пилипчевская, Н. В. Профессиональное становление личности будущего учителя в процессе тьюторского сопровождения / Н. В. Пилипчевская. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 102–107.

182. Пилипчевская, Н. В. Тьюторское сопровождение адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Пилипчевская Наталья Викторовна ; Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. – Москва, 2010. – 213 с. – Текст : непосредственный.

183. Поваренков, Ю. П. Психология деятельности профессионала / Ю. П. Поваренков. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – 243 с. – Текст : непосредственный.

184. Подготовка и профессиональное развитие кадров для сферы дополнительного образования детей в Российской Федерации: Состояние, тенденции, проблемы и перспективы : коллективная монография / под науч. ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2024. – 271 с. – (Подготовка кадров для сферы дополнительного образования детей). – Текст : непосредственный.

185. Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студ. вузов / В. А. Попков ; 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с. – Текст : непосредственный.

186. Похилько, Л. В. Аксиологические основы педагогической системы

П.П. Блонского : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Похилько Людмила Васильевна ; Пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск, 2003. – 20 с. – Место защиты : Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – Текст : непосредственный.

187. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студентов : учебно-методическое пособие / под науч. ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – 116 с. – Текст : непосредственный.

188. Прозорова, М. Н. Образовательная рефлексия как механизм формирования учебно-профессиональной деятельности студентов / М. Н. Прозорова. – Текст : электронный // Письма в Эмиссия.Оффлайн : электронный научный журнал. – 2013. – № 2 (февраль). – С. 1956. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1956.htm> (дата обращения: 13.12.2023).

189. Проскуровская, И. Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов) / И. Д. Проскуровская. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2009. – № 2 (6). – С. 71–81.

190. Профессиональная педагогика : Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. – Москва : Из-во ЭГВЕС, 2009. – 456 с. – Текст : непосредственный.

191. Профессиональная подготовка субъектов образовательного процесса в современном вузе : коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : Зебра, 2020. – 294 с. – Текст : непосредственный.

192. Профессиональное саморазвитие молодого педагога : практикум / авт.-сост. Л. Р. Шафигулина. – Волгоград : Учитель, 2009. – 100 с. – Текст : непосредственный.

193. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30 января 2023 г. № 53н. – Текст : электронный // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации : официальный сайт. – Москва, 2023 – . – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2769#> (дата обращения: 13.12.2023).

194. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик) [и др.] – Москва-Тверь : «СФК-офис», 2012. – 246 с. – Текст : непосредственный.

195. Процедуры и методы социологического исследования. Практикум. Кн. 2. Качественное социологическое исследование : учебное пособие / А. С. Готлиб, Я. Н. Крупец, А. М. Алмакаева [и др.] ; под общ. ред. А. С. Готлиб. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2014. – 354 с. – Текст : непосредственный.

196. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся : учебно-метод. пособие / под ред. Л. В. Байбородовой, Л. Н. Серебренникова. – Ярославль : Изд-во «Канцлер», 2008. – 168 с. – Текст : непосредственный.

197. Пьянин, В. С. Профессиональная подготовка бакалавров как тьюторов в условиях педагогического вуза для общеобразовательных учреждений : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Пьянин Вадим Сергеевич ; Московский гуманитарный педагогический институт. – Москва, 2010. – 177 с. – Текст : непосредственный.

198. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; Пер. с англ. – Москва : «Когито-Центр», 2002. – 396 с. – Текст : непосредственный.

199. Репринцева, Г. А. Профессиональные позиции педагогов в контексте образовательных инноваций / Г. А. Репринцева. – Текст :

электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019 – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/97PSMN219.pdf> (дата обращения: 13.12.2023).

200. Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования : сборник статей / под общ. ред. А. В. Карпова, И. Н. Семенова ; Российское психологическое общество, Ярославское региональное отделение, Международная академия гуманизации образования, Институт рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования. – Москва : Ремдер, 2004. – 240 с. – Текст : непосредственный.

201. Рожков, М. И. Индивидуализация воспитания – целевой ориентир образовательного процесса / М. И. Рожков. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 5 (118). – С. 67–70.

202. Розин, В. М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы / В. М. Розин, Т. М. Ковалева. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2020а. – № 9. – С. 18–28.

203. Розин, В. М. Условия мыслимости индивидуализации в новой парадигме образования / В. М. Розин. – Текст : непосредственный // Педагогика и просвещение. – 2020б. – № 4. – С. 161–172.

204. Росийчук, Т. А. Реальный и воображаемый диалог Л. С. Выготского и Э. Гуссерля: подступы к феноменологической интерпретации речевого развития как становления субъектности / субъективности личности / Т. А. Росийчук. – Текст : непосредственный // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2016. – № 3. – С. 18–26.

205. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – Текст : непосредственный.

206. Рыбалкина, Н. В. Размышления о тьюторстве / Н. В. Рыбалкина. – Москва-Тверь : «СФК-Офис», 2016. – 188 с. – Текст : непосредственный.

207. Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции (XXVI Всероссийской научно-практической конференции).

Тьюторство в открытом образовательном пространстве: педагогическое образование как становящаяся антропопрактика. 26 октября – 27 октября 2021 г. – Москва : ДПК Пресс, 2021. – 362 с. – Текст : непосредственный.

208. Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (XXVII Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании. 26 октября – 27 октября 2022 г. – Москва : ДПК Пресс, 2022. – 468 с. – Текст : непосредственный.

209. Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции (XXVIII Всероссийской научно-практической конференции). Тьюторство в открытом образовательном пространстве. Особое наставничество. 18 октября – 19 октября 2023 г. – Москва : ДПК Пресс, 2023. – 356 с. – Текст : непосредственный.

210. Северин, С. Н. Гуманитарная стратегия постнеклассических педагогических исследований / С. Н. Северин. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 4. – С. 19–27.

211. Селевко, Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с. – Текст : непосредственный.

212. Семенов, И. Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности / И. Н. Семенов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 14 : Психология. – 2015. – № 3. – С. 22–39.

213. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с. – Текст : непосредственный.

214. Сергодеева, Е. А. Идеи феноменологической философии в теории и практике современного образования / Е. А. Сергодеева. – Текст : непосредственный // Вестник Ставропольского государственного

университета. – 2003. – № 35. – С. 25–32.

215. Сериков, В. В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе / В. В. Сериков. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. – 2004. – №1(06). – С. 7–13.

216. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. – Москва : Академия, 2003. – 192 с. – Текст : непосредственный.

217. Сластенин, В. А. Доминанта деятельности / В. А. Сластенин. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 41–42.

218. Сластенин, В. А. Педагогика : профессиональная компетентность педагога / В. А. Сластенин. – Москва : Мысль, 1992. – 237 с. – Текст : непосредственный.

219. Слободчиков, В. И. Антропология образования: ее возможности и действительность / В. И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2008. – № 3. – С. 3–8.

220. Слободчиков, В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования / В. И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2010. – № 1 (69). – С. 11–22.

221. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков ; 2-е издание. – Биробиджан : Биробиджанский государственный педагогический институт, 2005. – 272 с. – (Материалы для педагогических размышлений). – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=90719>. – Текст : электронный.

222. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. – Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 395 с. – (Основы психологической антропологии; Кн. 2) (Для высших учебных заведений). – Текст : непосредственный.

223. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авторы-составители : В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков. Выпуск 1. – Москва : ФИРО, 2010. – 19 с. – Текст : непосредственный.

224. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук : учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под общ. ред. д-ра философских наук, проф. В. В. Миронова. – Москва : Гардарики, 2006. – 639 с. – Текст : непосредственный.

225. Современный словарь по педагогике / Авт.-сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : «Современное слово», 2001. – 928 с. – Текст : непосредственный.

226. Соколовская, О. К. Становление профессиональной позиции студента-психолога в процессе обучения в вузе : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Соколовская Ольга Константиновна ; Вологодский государственный педагогический университет. – Ярославль, 2010. – 18 с. – Место защиты : Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Текст : непосредственный.

227. Становление тьюторской модели современного университета в России / науч. ред. Т. М. Ковалева, А. О. Зоткин, Е. А. Суханова ; отв. ред. А. О. Зоткин, Н. С. Гулиус. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – 256 с. – Текст : непосредственный.

228. Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). – Текст : электронный // Правительство Российской Федерации : официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: <http://government.ru/docs/all/136970/> (дата обращения: 13.02.2025).

229. Суворов, Н. С. Понятие об университете в средние века / Н. С. Суворов. – Текст : электронный // Развитие личности. – 2005. – № 3. –

С. 199–206. – URL: http://rl-online.ru/articles/Rl03_05/363.html (дата обращения: 13.02.2025).

230. Сурнина, Т. Ю. Подготовка преподавателей к реализации тьюторских технологий в профессиональной деятельности : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сурнина Татьяна Юрьевна ; Новосибирский государственный технический университет. – Киров, 2008. – 170 с. – Текст : непосредственный.

231. Суханова, Е. А. Принципы и формы повышения квалификации и переподготовки работников образования в области тьюторства / Е. А. Суханова. – Текст : непосредственный // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора : Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора : теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 г. / Науч. ред. Т. М. Ковалева; Отв. ред. А. А. Теров, М. Ю. Чередилина ; 2-е изд. – Москва : АПКИПРО, 2011. – С. 82–87.

232. Сысоева, Е. Ю. Профессиональное становление педагога : учебное пособие / Е. Ю. Сысоева. – Самара : Издательство Самарского университета, 2021. – 92 с. – Текст : непосредственный.

233. Тарасова, С. А. Структура и типы профессиональной позиции субъекта труда / С. А. Тарасова. – Текст : непосредственный // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2017. – № 2 (29). – С. 115–119.

234. Технологии открытого образования : Сборник научно-методических материалов Московского открытого образовательного проекта / Под ред. Н.П. Дерзковой. – Москва : АПКИПРО, 2002. – 88 с. – Текст : непосредственный.

235. Титова, Е. В. Теория личного выбора в педагогической деятельности / Е. В. Титова. – Текст : электронный // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал. – 2016. – № 1 (13). –

С. 104–117. – URL: <https://lll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=3073> (дата обращения: 13.02.2025).

236. Тихомирова, О. В. Понимание тьюторской позиции педагога допрофессиональной подготовки школьников / О. В. Тихомирова. – Текст : непосредственный // Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников в системе непрерывного педагогического образования (От школьника до учителя...). Материалы II международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2024а. – С. 108-114.

237. Тихомирова, О. В. Становление тьюторской позиции педагога допрофессиональной педагогической подготовки школьников: от «предметника» к «гуманисту» / О. В. Тихомирова. – Текст : непосредственный // Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников в системе непрерывного педагогического образования (От школьника до учителя...). Материалы II международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2024б. – С. 115-120.

238. Трансформация практики ДПО в российских университетах: переход к сопровождению развития потенциала человека : Научно-методические рекомендации / Е. А. Суханова, Л. Г. Смышляева, А. В. Ларионова [и др.] ; Томский государственный университет. – Томск : Издательство Томского государственного университета, 2023. – 72 с. – Текст : непосредственный.

239. Трещев, А. М. Профессионально-субъектная позиция учителя : монография / А. М. Трещев. – Астрахань: АГПУ, 2000. – 211 с. – Текст : непосредственный.

240. Труды научного семинара «Философия – образование – общество», 1-7 июня 2004 г., г. Гагра / под ред. В. А. Лекторского ; Изд-е 2-е, перераб. и доп. – Москва : НТА «АПФН», 2004. – 177 с. – Текст : непосредственный.

241. Тряпицына, А. П. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования / А. П. Тряпицына, С. А. Писарева. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2014.

– № 3(40). – С. 4–12.

242. Тьюторский центр непрерывного педагогического образования ТьюторИн : сайт. – Ярославль, 2022 – . – URL: <http://tutorin.ru/> (дата обращения: 13.02.2025). – Текст. Изображение : электронные.

243. Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике : монография / Т. М. Ковалева, А. А. Теров, Э. В. Хачатрян и др. – Москва : МГПУ, 2023. – 212 с. – Текст : непосредственный.

244. Тьюторство в открытом образовательном пространстве и коучинг: взаиморесурсность двух профессий. Материалы VIII Международной научно-практической конференции и I научно-практической коучинговой конференции. 27-28 октября 2015 г. / Научный редактор М. Ю. Чередилина, отв. редактор Е. М. Соколова. – Москва : «Буки-Веди», 2015. – 344 с. – Текст : непосредственный.

245. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: опыт и перспективы нормативно-правового регулирования : Материалы V Международной научно-практической конференции и XVII Межрегиональной научно-практической тьюторской конференции 6-7 ноября 2012 года / Науч. ред. Т. М. Ковалева, отв. ред. Н. В. Лебедева. – Москва : МГПУ; АПКППРО, 2012. – 180 с. – Текст : непосредственный.

246. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: профессиональный стандарт тьюторского сопровождения : Материалы IV Международной научно-практической конференции и XVI научно-практической Межрегиональной тьюторской конференции 09-10 ноября 2011 г. / Сост. и науч. ред. Т. М. Ковалева, С. Ю. Попова (Смолик). – Москва : МПГУ; АПКППРО, 2011. – 248 с. – Текст : непосредственный.

247. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: разработка профессиональных стандартов тьюторской деятельности : Материалы Третьей международной научно-практической конференции. – Москва : МПГУ, 2011. – 256 с. – Текст : непосредственный.

248. Тьюторство в открытом образовательном пространстве:

родительство, особое детство, учительство. Материалы VI международной научно-практической конференции 29-30 октября 2013 года / Научный редактор : Т. М. Ковалева, отв. редактор А. Ю. Шмаков. – Москва : МГПУ ; МИОО, 2013. – 239 с. – Текст : непосредственный.

249. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: семья и ресурсы тьюторского сопровождения: Материалы XVII Международной научно-практической конференции, 23-25 октября 2024 г., г. Москва / под ред. Т. М. Ковалевой, О. Н. Мачехиной, Е. А. Волошиной. – Москва : ГАОУ ВО МГПУ, ООО «А-Приор», 2024. – 312 с. – Текст : непосредственный.

250. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: становление профессиональной тьюторской деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции XIX научно-практической Межрегиональной тьюторской конференции 28-29 октября 2014 года / Научный редактор : Т. М. Ковалева, отв. редактор А. Ю. Шмаков. – Москва : МПГУ, 2014. – 304 с. – Текст : непосредственный.

251. Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» – развитие личности; становление субъектности; формирование self skills. Материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции) 27-28 октября 2020 г. / Научные редакторы: Е. А. Волошина, Т. М. Ковалева, А. А. Теров. – Москва : Ресурс, 2020. – 384 с. – Текст : непосредственный.

252. Уткин, А. В. Моисей Матвеевич Рубинштейн (К 135-летию со дня рождения) / А. В. Уткин. – Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 21–27.

253. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания : опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Москва : Фаир-Пресс, 2004. – 574 с. – (Из классического наследия педагогики). – Текст : непосредственный.

254. Федеральный государственный образовательный стандарт

высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 126. – Текст : электронный // Образовательная информационная система «ФГОС» : сайт. – Москва, 2021 – . – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/?ysclid=m73nxxpgh8108195139> (дата обращения: 13.02.2025).

255. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. № 1505. – Текст : электронный // Образовательная информационная система «ФГОС» : сайт. – Москва, 2020 – . – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-1505/?ysclid=m73o6tb08d76912636> (дата обращения: 13.02.2025).

256. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. – Текст : электронный // Образовательная информационная система «ФГОС» : сайт. – Москва, 2014 – . – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 13.02.2025).

257. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – Текст : электронный // Правовой сервер «КонсультантПлюс» : сайт. – Москва, 2012 – . – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m73oh8hob4576678998 (дата обращения: 13.02.2025).

258. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления : Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : Избр. тр. / Д. И. Фельдштейн ; 2-е изд. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Флинта, 2004. – 670 с. – Текст : непосредственный.

259. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного общества / Д. И. Фельдштейн. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 8–22.

260. Философия социальных и гуманитарных наук. Учебное пособие для вузов / Под общ. ред. проф. С. А. Лебедева. – Москва : Академический Проект, 2006. – 912 с. – Текст : непосредственный.

261. Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников: Теория и практика : коллективная монография / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, М. В. Груздева. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. – 315 с. – Текст : непосредственный.

262. Халилов, Ш. Р. Сущность и структура профессионально-субъектной позиции учителя / Ш. Р. Халилов. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – № 4. – С. 12–16.

263. Ходырева, Е. А. Инновационные технологии профессионального образования: компетентность, самостоятельность, творчество / Е. А. Ходырева. – Киров : Изд-во ВятГУ, 2011. – 107 с. – Текст : непосредственный.

264. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. – Текст : непосредственный.

265. Цыркун, И. И. Приоритетные направления диссертационных исследований по педагогическим наукам / И. И. Цыркун – Текст : непосредственный // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2013. – № 3(77). – С. 9–14.

266. Чекалева, Н. В. Аксиологические основы профессионального воспитания будущего педагога в современных социокультурных условиях /

Н. В. Чекалева, В. В. Лоренц. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1(184). – С. 20–24.

267. Челнокова, Е. А. Тьюторская деятельность педагога в условиях профильного обучения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Челнокова Елена Александровна ; Волжский государственный инженерно-педагогический университет. – Нижний Новгород, 2010. – 184 с. – Текст : непосредственный.

268. Чернявская, А. П. Психологические предпосылки формирования партнерской позиции педагога как основа эффективной профессиональной деятельности / А. П. Чернявская. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 274–279.

269. Чернявская, А. П. Становление партнерской позиции педагога : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Чернявская Анна Павловна ; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2007. – 43 с. – Место защиты : Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Текст : непосредственный.

270. Чупина, В. А. Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии : монография / В. А. Чупина, О. А. Федоренко. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 200 с. – Текст : непосредственный.

271. Шадриков, В. Д. Мысль, мышление и сознание / В. Д. Шадриков. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2014. – № 1 (77). – С. 17–32.

272. Шалимова, Н. А. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения учащихся в условиях старшей школы : специальность

13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шалимова Наталья Александровна ; Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова. – Кострома, 2012. – 26 с. – Место защиты : Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Текст : непосредственный.

273. Шиянов, Е. Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя / Е. Н. Шиянов ; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина, Ставроп. гос. пед. ин-т. – Москва ; Ставрополь : СГПИ, 1991. – 179 с. – Текст : непосредственный.

274. Щедровицкий, П. Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981–1996 годов / П. Г. Щедровицкий. – Москва : Политическая энциклопедия, 2018. – 359 с. – Текст : непосредственный.

275. Щедровицкий, П. Г. Сопровождение к неизвестному – высший пилотаж / П. Г. Щедровицкий. – Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение. – 2011. – № 1(1). – С. 7–10.

276. Эльконин, Б. Д. Поле и задачи посреднического действия / Б. Д. Эльконин. – Текст : электронный // Межрегиональная тьюторская ассоциация : сайт. – Томск, 2023 – . – URL: <https://thetutor.ru/biblioteka/teoriya-i-istoriya/pole-i-zadachi-posrednicheskogo-dejstviya/> (дата обращения: 13.02.2025).

277. Эльконин, Б. Д. Посреднические Действие и Развитие / Б. Д. Эльконин. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 3. – С. 103–112.

278. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / руководитель авт. кол., науч. и лит. ред. С. Я. Батышев ; науч.-ред. совет: Батышев С. Я. (пред.) [и др.]. – Москва : Рос. акад. образования : Проф. образование, 1999. – 1784 с. – Текст : непосредственный.

279. Юдин, В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса : монография / В. В. Юдин. – Москва : Университетская книга,

2008. – 302 с. – Текст : непосредственный.

280. Юдин, В. В. Ценности личности в свете деятельностного и уровневого подходов / В. В. Юдин. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. – 2022. – С. 16–25.

281. Юрганова, Е. Б. Проявление особенностей профессионального самосознания в определении профессиональных позиций / Е. Б. Юрганова. – Текст : непосредственный // Ползуновский вестник. – 2005. – № 3. – С. 154–157.

282. Юрловская, И. А. Индивидуализация образовательного процесса как инновационная деятельность в современном педагогическом вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Юрловская Иллona Александровна ; Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова. – Владикавказ, 2016. – 50 с. – Место защиты : Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова. – Текст : непосредственный.,

283. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Изд. фирма «Сентябрь», 1996. – 96 с. – Текст : непосредственный.

284. Ямбург, Е. А. Школа для всех : Адаптив. Модель : (Теорет. основы и практ. реализация) / Е. А. Ямбург ; Ин-т упр. РАО, Многопрофил. комплекс N 109. – Москва : Новая шк., 1997. – 346 с. – Текст : непосредственный.

285. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2000. – 203 с. – Текст : непосредственный.

286. Ясвин, В. А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии / В. А. Ясвин. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2020а. – Т. 17. – №2. – С. 295–314.

287. Ясвин, В. А. Школьное средоведение и педагогическое

средотворение. Экспертно-проектный практикум / В. А. Ясвин. – Москва : Благотворительный фонд «Вклад в будущее». – 2020б. – 142 с. – Текст : непосредственный.

288. Burns T., Sinfield S. Teaching, Learning and Study Skills: A Guide for Tutors. – London : SAGE Publications. 2004. – pp. 288.

289. Chin T., Rabow J., Estrada J. Tutoring Matters: Everything You Always Wanted to Know about How to Tutor. – Philadelphia : Temple University Press. 2011. – pp. 240.

290. Cox S., Heames R. Managing the Pressures of Teaching: Practical Ideas for Tutors and Their Students. – London : Routledge. 1998. – pp. 150.

291. Darling-Hammond L. Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? – Chicago : MacArthur Foundation. 2002. – pp. 302.

292. Dengerink J., Lunenberg M. & Korthagen F. Berufsbild Lehrerbildnerin/Lehrerbildner: Sechs Rollen // Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung. – 2015. – № 33 (3). – P 334–344.

293. Falchikov N. Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education. – London : Routledge. 2001. – pp. 312.

294. Lederman N. Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education. – Dordrecht : Kluwer Academic Publishers. 2017. – pp. 195.

295. Milrad M., Wong L.H, Sharples M., Hwang G.J., Looi C., Ogata H. Seamless Learning: An International Perspective on Next Generation Technology Enhanced Learning. – New York : Routledge. 2018. – pp. 108.

296. Rudy S. Consultancy, disruption, and the pulse of pedagogy. Teaching and Learning Together in Higher Education. – Chicago : MacArthur Foundation. 2016. – pp. 325.

297. Wallace S. Teaching, Tutoring and Training in the Lifelong Learning Sector. Third edition. – Exeter : Learning Matters Ltd. 2007. – pp. 240.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Учебный план магистерской программы

по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,

профиль «Тьюторство в общем и профессиональном образовании»

заочной формы обучения

Индекс	Наименование	Блок/часть	Экз меп	Формы пром. атт.				з.е.		Итого акад. часов										Курс 1	Курс 2	Курс 3
				Экз меп	Зачет	Зачет с оц.	Контр.	Оцен ка	Экспертное	Факт	Экспертное	По плану	Конт. раб.	Ауд.	СР	Конт роль	Пр. подгот	з.е. на курсе	з.е. на курсе	з.е. на курсе		
Блок 3. Государственная итоговая аттестация																						
Б3.03.01	Выполнение и защита выпускной квалификационной работы	Б3						9	9	324	25				25			9				
ФТД/Факультативы																						
Часть, формируемая участниками образовательных отношений																						
ФТД.В.01	Иностранный язык	ФТД.В		2				9	9	324	162	162	162			6	3					
ФТД.В.02	Психологический тренинг	ФТД.В		2				3	3	108	54	54	108			4	2					
К.М.Комплексные модули																						
К.М.01	Модуль научно-методологический	К.М	2	11	1122222			111	3996	3996	418	418	3380	144	574,6	40	51	20				
К.М.01.01	Актуальные проблемы педагогики и психологии образования	Б.О		1				33	1188	1188	81	81	1047	36		11	22					
К.М.01.02	Методология научного исследования	Б.О			1			2	72	72	10	10	62			2						
К.М.01.03	Научно-методологический семинар в соответствии с направленностью магистерской программы	Б.О						3	108	108	16	16	92			3						
К.М.01.04	Современная диалектика высшего образования	Б.О		2				5	180	180	26	26	154			1	4					
К.М.01.05	Учебная практика (научно-исследовательская работа)	Б.О		1	2			4	144	144	20	20	124			2	2					
К.М.01.06	Проектно-исследовательская практика (научно-исследовательская работа)	Б.О			22			12	432	432	6	6	414				12					
К.М.01.07	Производственная (педагогическая) практика – проведение занятий со студентами бакалавриата по профилю	Б.О			2			3	108	108	1,5	1,5	100,5				3					
К.М.01.08	Комплексный экзамен по научно-методологическому модулю	Б.О	2					1	36	36				36			1					
К.М.02	Модуль коммуникативный	К.М	1	11	11			12	432	432	51,5	51,5	338,5	36		12						
К.М.02.01	Иностранный язык в профессиональной коммуникации	Б.О			1			4	144	144	26	26	118			4						
К.М.02.02	Русский язык	Б.О		1				2	72	72	12	12	60			2						
К.М.02.03	Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности	Б.О		1				2	72	72	12	12	60			2						
К.М.02.04	Учебная (простое-сложная) практика	Б.О			1			3	108	108	1,5	1,5	100,5			3						
К.М.02.05	Комплексный экзамен по модулю "Модуль коммуникативный"	Б.О	1					1	36	36				36		1						
К.М.03	Модуль предметно-содержательный	К.М	3	111223	113			31	1116	1116	114,5	114,5	953,5	36	214	15	5	11				
К.М.03.01	Научно-методические основы педагогической деятельности	Б.О			1			3	108	108	14	14	94		16	3						
К.М.03.02	Индивидуализация и сопровождение в образовании	Б.О		1				3	108	108	14	14	94		1	3						

Анкета для магистрантов I курса

Уважаемые коллеги!

Просим Вас принять участие в опросе студентов, поступивших на обучение в тьюторскую магистратуру ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Для нас очень важно узнать мнение каждого из Вас, чтобы в процессе дальнейшей работы учесть все ваши потребности, интересы, удовлетворить имеющиеся ожидания. Вам предлагаются открытые вопросы, ответы на которые Вам позволят проанализировать и наиболее полно представить свою позицию.

Спасибо за сотрудничество!

Фамилия:

Имя:

Отчество:

Место работы:

Должность:

1. Какой вуз, факультет, по какой специальности (направлению, профилю подготовки) и в каком году Вы закончили?
2. Что побудило Вас продолжить свое образование в магистратуре?
3. Каким образом Вы узнали о магистерской программе, на которую поступили?
4. Что Вас привлекает в данном направлении профессиональной подготовки?
5. Чем, на ваш взгляд, занимается специалист, прошедший обучение по выбранному вами профилю подготовки?
6. Какова ваша цель обучения в магистратуре?
7. Каким Вы представляете результат своего обучения? В чем он должен выражаться?

8. Как, по вашему мнению, полученное магистерское образование может повлиять на ваше профессиональное развитие, карьерный рост?
9. Что, с вашей точки зрения, необходимо для успешного освоения магистерской программы?
10. Что Вам может помочь в обучении? На какие свои ресурсы Вы можете опереться?
11. А что, на ваш взгляд, может создавать трудности для обучения в магистратуре?
12. Какие страхи у Вас есть в связи с предстоящим обучением?
13. Обучение в магистратуре дает возможность совмещать работу и учебу. Как Вы думаете, что необходимо, чтобы это совмещение было продуктивным? Какие инструменты, умения, навыки Вам в этом могут помочь?
14. Что для Вас является самым важным в вашей профессиональной деятельности?
15. Каковы направления Ваших профессиональных, научных интересов?
16. По какой теме (проблеме) Вы планируете написание магистерской диссертации?
17. Ваши предложения по организации обучения в магистратуре.

**Опросный лист для организации анализа маршрутной игры
по станциям и рефлексии участников мероприятия**

1. Опишите свое эмоциональное состояние в данный момент. С чем оно связано? Как ваше эмоциональное состояние менялось в процессе маршрутной игры? Что влияло на изменение вашего эмоционального состояния?
2. Что в сегодняшнем мероприятии Вам больше всего запомнилось/было наиболее интересно?
3. Что вызвало затруднение? Какие возникли вопросы?
4. Как изменилось ваше представление о предстоящем обучении? Чем отличается обучение в магистратуре от вашего предшествующего опыта? Какие особенности обучения в магистратуре Вы бы выделили? Можете ли Вы определить приоритетное направление в жизнедеятельности магистратуры для своего развития? Если да, то какое и почему? Какие образовательные возможности вы видите для себя в тьюторской магистратуре теперь?
5. Сформулируйте вопросы, которые у Вас возникли после участия в маршрутной игре или на которые вы не получили сегодня ответа.
6. Что самое важное Вы узнали для себя? Какие основные выводы Вы можете сделать после сегодняшней встречи?

Шаблон дорожной карты для составления алгоритма проектирования индивидуальной образовательной программы

Риски	Ресурсы (Средства)	Результат	Сроки

The diagram illustrates the structure of the road map template. At the bottom, a yellow box labeled "Цель:" (Goal) has four green arrows pointing upwards to four green rounded rectangles. From each green rectangle, a purple arrow points upwards to a purple rounded rectangle. These purple rectangles are arranged in two groups of two. The word "Шаги" (Steps) is written vertically in purple between the two rectangles in each group. From each of these four purple rectangles, a purple arrow points upwards into the "Сроки" (Deadlines) column of the table above.

Характеристика целевой выборки исследования*Часть I.*

Характеристики	2014	2015	2016	2017	2018
Поступившие в магистратуру	4	7	7	9	6
Женщины	3	5	7	7	6
Мужчины	1	2	-	2	-
Работающие педагоги	4	6	6	9	6
Не имеющие педагогического образования	1	1	1	2	-
Успешно закончившие обучение	3	5	7	7	5
Осознанно изменившие траекторию личностно-профессионального развития	-	1	-	1	1
Незавершившие обучение	1	2	-	2	1

Часть II.

Характеристики	2019	2020	2021	2022	всего
Поступившие в магистратуру	8	7	4	4	56
Женщины	8	6	4	4	50
Мужчины	-	1	-	-	6
Работающие педагоги	8	7	4	4	54
Не имеющие педагогического образования	-	-	-	-	5
Успешно закончившие обучение	4	6	2	3	42
Осознанно изменившие траекторию личностно-профессионального развития	2	1	2	1	9
Незавершившие обучение	4	1	2	1	14

**Кодирование данных опроса о профессии «тьютор» обучающихся,
поступивших на первый курс тьюторской магистратуры**

Ответы на вопрос «Кто такой тьютор?»	Коды
<ul style="list-style-type: none"> – не знаю; – сопровождающий; – помощник, сопровождающий в образовательном процессе; – новая профессия; – педагогическая должность 	<p>представление о профессии «тьютор» отсутствует</p>
<ul style="list-style-type: none"> – педагог, желательно освобожденный, к которому могут прийти дети после уроков за помощью; – педагог, освобожденный от уроков во второй половине дня; – хороший классный руководитель; – освобожденный классный руководитель; – человек, который помогает разобраться в инновационных вопросах; – это и учитель, и психолог, и классный руководитель в одном лице 	<p>представление о профессии «тьютор» не соответствует ее сущности</p>
<ul style="list-style-type: none"> – личность, которая помогает организовать образовательную среду другой личности; – координатор семьи, школы, социума в развитии личности через самого ребенка; – педагог, помогающий детям найти ответы на интересующие их вопросы, направляющий их; – идущий рядом и направляющий ученика; – педагог-советчик, старший товарищ, лицо, заинтересованное в личностном росте ученика 	<p>представление о профессии «тьютор» в виде набора разрозненных понятий, имеющих содержательно- смысловую связь с тьюторскими идеями</p>

<ul style="list-style-type: none"> – педагог, который помогает обучающемуся выстроить свой образовательный маршрут, индивидуальную программу для лучшего осознания своего «я»; – тьютор помогает осуществлять индивидуализацию; – педагогическая специальность или позиция, которая в рамках своей профессиональной деятельности осуществляет сопровождение индивидуальной образовательной деятельности учащихся; – педагог, работающий с принципом индивидуализации, обеспечивающий открытость образования учащихся; – сопровождающий, который создает условия по образовательному запросу обучающегося для реализации этого запроса, а иногда и выявляет этот запрос; работает в условиях неопределенности и инноваций 	<p>имеется общее представление о профессии «тьютор»</p>
---	---

**Самооценка магистрантов уровня сформированности профессиональных
тьюторских компетенций (конец первого года обучения)**

<i>Профильные профессиональные компетенции</i>		min. значение	max. значение	Средний балл
ППК-1. Способен осуществлять тьюторское сопровождение обучающихся в процессе разработки и реализации проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности	ППК-1.1. Владеет технологией тьюторского сопровождения	0	8	7,5
	ППК-1.2. Владеет способами и средствами выявления индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем, затруднений обучающихся в процессе образования	2	8	3,8
	ППК-1.3. Организует и сопровождает деятельность обучающихся по разработке и реализации проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности	0	8	5,7
	ППК-1.4. Организует рефлексию обучающихся относительно результатов индивидуальной образовательной деятельности	0	8	3,9
ППК-2. Способен проектировать и организовывать открытую, вариативную образовательную	ППК-2.1. Проектирует компоненты образовательной среды на основе принципов открытости и вариативности и обеспечивает их	2	8	5,1

среду для реализации обучающимися проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности	практическую реализацию в педагогическом процессе			
	ППК-2.2. Осуществляет мониторинг и систематизацию образовательных ресурсов внутри и вне образовательной организации для обеспечения вариативности способов и средств осуществления обучающимися индивидуальной образовательной деятельности	0	9	5,9
	ППК-2.3. Разрабатывает стратегии реализации проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности обучающихся в условиях открытого образования	0	8	6,1
	ППК-2.4. Организует и координирует взаимодействие субъектов образования с целью создания условий для разработки и реализации обучающимися проектов и программ индивидуальной образовательной деятельности	0	8	3,9
ППК-3. Способен моделировать, организовывать,	ППК-3.1. Осознает ценностно-целевые ориентиры тьюторства как практики индивидуализации	1	9	4,6

оценивать и корректировать педагогическую деятельность в соответствии с требованиями профессии «тьютор», а также целями и задачами тьюторского сопровождения	и следует им в профессиональной педагогической деятельности, занимая по отношению к обучающемуся позицию тьютора и осуществляя тьюторское сопровождение			
	ППК-3.2. Разрабатывает, подбирает и адаптирует педагогические средства индивидуализации образовательного процесса в соответствии с задачами тьюторского сопровождения	0	8	5,4
	ППК-3.3. Разрабатывает и оформляет профессиональную документацию педагога-тьютора	0	7	5,1
	ППК-3.4. Осуществляет мониторинг и оценку результатов тьюторского сопровождения	0	8	3,4
	ППК-3.5. Владеет современными образовательными технологиями, методами и формами организации тьюторской деятельности, основами консультационной работы	0	8	3,9

Биографические описания индивидуального образовательного опыта выпускников тьюторской магистратуры

Анастасия обучалась в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по программе «Тьюторство в общем и профессиональном образовании» с 2016 по 2019 годы. До этого она имела образование по специальности «Дошкольная педагогика и психология» и с 2009 года работала воспитателем дошкольных групп в муниципальном общеобразовательном учреждении «Дубковская средняя школа» Ярославского муниципального района. Анастасия хотела продолжить свое образование, поэтому решение о поступлении в магистратуру было осознанным. Однако девушка испытывала затруднения в выборе направления и профиля обучения. В приемной комиссии ей предложили подать документы на образовательную программу «Тьюторство в общем и профессиональном образовании». *«На момент поступления в магистратуру я имела очень общие представления о специалисте под названием тьютор, понимала, что это человек, который создает среду для развития ребенка. Он ориентируется на потребности самого воспитанника, старается привести познавательные вопросы в гармонию с интересами и возможностями семьи. Мне хотелось бы научиться управлять своим взаимодействием с воспитанниками в соответствии с профессиональными компетенциями, которые возлагаются на тьютора. Это явилось для меня сильным мотивом для поступления в магистратуру, для получения дальнейших теоретических знаний и практических умений в этом направлении».*

Обучение в тьюторской магистратуре Анастасии давалось очень непросто. Сложности были в понимании и освоении учебного материала, выполнении практических заданий. У данной студентки наблюдался достаточно высокий уровень сопротивления по отношению к разворачивающемуся учебному процессу, которое выражалось в отказе вступать с педагогами в коммуникацию, эмоциональных выплесках, нередко

заканчивающихся слезами, отчаянием, желанием все бросить. *«Время обучения на первом курсе по новой специальности было для меня очень непростым. Приходилось осваивать очень большой объем теоретического материала и выполнять практические задания. Я не успевала совмещать работу и учебу».*

Поворотным моментом в обучении для Анастасии стало очное участие осенью 2017 года в Москве в X Международной научно-практической и XXII Всероссийской тьюторской конференции «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: «забота о себе» и построение индивидуальной образовательной программы». Это был осознанный шаг студентки, ее самостоятельный и ответственный выбор, потребовавший от нее волевых и материальных вложений. О предстоящей конференции, являющейся главным событием года для российского тьюторского сообщества, магистрантам рассказал работающий с ними преподаватель в целях расширения образовательных возможностей студентов. При этом только два человека воспользовались данным ресурсом для наращивания своего образования. Впоследствии Анастасия вспоминала: «Одним из памятных событий для моего понимания тьюторства стало участие в международной научно-практической тьюторской конференции «Тьюторство в открытом образовательном пространстве», на которой выступали «светила» педагоги: А. Г. Асмолов и П. Г. Щедровицкий. Особенно ярким впечатлением был личный контакт с Татьяной Михайловной Ковалевой, которая пожелала мне успешного освоения актуальной специальности».

Анастасия успешно завершила свое обучение в тьюторской магистратуре. В настоящий момент она работает учителем в общеобразовательной школе и готовит детей с ограниченными возможностями здоровья к участию в ежегодном чемпионате профессионального мастерства среди инвалидов и лиц с ОВЗ «Абилимпикс» по компетенциям «Малярное дело» и «Клининг», где ее ученики успешно

выступают, побеждают и занимают призовые места. «К моменту завершения обучения я получила большой профессиональный прирост и поняла особую педагогическую позицию тьютора, которая заключается в том, чтобы помочь ребенку самостоятельно достичь поставленной цели, понять свои возможности, найти недостающие ресурсы, сопровождать каждого ученика в процессе его индивидуального образования. Тьютор – это особый педагог, который очень аккуратно идет рядом, обеспечивая поддержку в трудную минуту, и отходит в сторону, когда воспитанник справляется сам. Все это созвучно с моим педагогическим кредо. Время, проведенное в магистратуре, – бесценно! Я приобрела тьюторские компетенции, которые мне помогают в педагогической деятельности сегодня! Эта профессия дает возможность постоянного профессионального и личностного совершенствования, роста, познания и изменения себя. Я регулярно изучаю методическую литературу, в которой описывается опыт наставников. Во время учебы я вышла замуж и родила ребенка, не уходя в академический отпуск. Знания и компетенции, которые я получила в магистратуре, мне также помогают в воспитании и развитии моей дочери».

Наталия Ж. – одноклассница Анастасии. «Мой путь в тьюторство начался уже в зрелом возрасте. Я окончила Ярославский педагогический университет по направлению «Психология». Работая в школе педагогом-психологом, планировала поступить в магистратуру по направлению «Психологическое консультирование», но попасть на это направление не удалось. О программе «Тьюторство в общем и профессиональном образовании» узнала случайно и для себя решила поступить на данное направление, чтобы в дальнейшем перевестись на свободное место по программе «Психологическое консультирование».

Наталия – очень осознанная, зрелая личность, проявляющая высокий уровень субъектности во всех своих действиях. В соответствии со своими исходными целевыми ориентирами она приступила к обучению в тьюторской магистратуре. «На учебных занятиях по тьюторским

дисциплинам я все время задавала себе вопросы: Зачем мне необходимо это обучение? Как это может мне пригодиться? Как эти знания я буду использовать в своей профессиональной деятельности? И где вообще можно работать тьютором?»

Решающим для самоопределения Наталии стало взаимодействие с преподавателем, который занимал по отношению к группе тьюторскую позицию и разворачивал совместную деятельность с магистрантами на основе технологии тьюторского сопровождения. «На учебных занятиях наша преподаватель Кривунь М. П. выводила группу из зоны комфорта. Ее метод отличался от стандартной системы преподавания в университете. Она задавала неудобные вопросы, которые ставили нас в ступор и заставляли думать больше и глубже обычного. Для того чтобы на них ответить, мне приходилось нестандартно мыслить, что вызывало во мне протест, но в то же время и возбуждало интерес, который порождал желание не бросать, а продолжить учиться. Именно этот преподаватель сыграл самую главную роль в моем профессиональном становлении как педагога-тьютора. Этот человек стал для меня и преподавателем, и руководителем-наставником, и тьютором».

На протяжении первого года магистратуры Наталия обучалась без особого личностно-профессионального интереса к тьюторской деятельности. При этом она отличалась высокой организованностью, пытливостью и цепкостью ума, стремлением проникнуть в суть изучаемого, у нее всегда и во всем был проявлен личностный смысл. Базовое психологическое образование позволяло ей тоньше и глубже понимать и интерпретировать информацию о тьюторстве, улавливать сущностные характеристики деятельности тьютора, различающие его и с педагогом, и с психологом. Личностно-профессиональные особенности магистрантки вызвали к ней живой интерес со стороны работодателей, которые пригласили Наталию на работу педагогом-тьютором в государственное образовательное учреждение дополнительного образования Ярославской области «Ярославский

региональный инновационно-образовательный центр «Новая школа» для реализации инновационного проекта по тьюторскому сопровождению одаренных школьников. *«Окончив первый курс магистратуры, я из общеобразовательной школы с должности педагога-психолога перешла работать тьютором в центр дополнительного образования «Новая школа». Мария Павловна предложила работать под ее руководством. Она собирала команду для реализации идеи тьюторского сопровождения одаренных подростков в процессе личностно-профессионального самоопределения. Так появился проект «Траектория мечты», в котором я стала куратором и тьютором. С этого момента и началась моя профессиональная тьюторская деятельность. В отличие от магистрантов моей группы свои знания, приобретаемые в процессе учебы на втором и третьем курсе, я сразу использовала на практике. Именно это и поменяло мое отношение к учебе, оно стало осмысленным и осознанным, появились ответы на мои вопросы к себе. За четыре года работы в проекте «Траектория мечты» я получила огромный опыт по проектированию и реализации образовательных событий и тьюторских действий. Приобрела опыт профессиональной тьюторской деятельности и методической работы. Самым интересным для меня стало тьюторское сопровождение подростков в индивидуальном образовательном проекте. Я научилась выходить с ребенком на интересную или проблемную для него тему. Не ставить ему цель и задачи, а быть рядом в этом процессе, задавать уточняющие или проблематизирующие вопросы, отвечая на которые ребенок сам формулирует свои собственные цель и задачи. Приобрела опыт сопровождения школьника на каждом этапе работы с проектом, от замысла до его финальной презентации. Научилась обустраивать методически и разворачивать рефлексию обучающегося в процессе индивидуальной тьюторской консультации».*

По окончании магистратуры Наталия защитила магистерскую диссертацию «Тьюторское сопровождение школьников в процессе личностно-профессионального самоопределения», выполненную на основе

практического опыта работы в качестве педагога-тьютора. Завершив свое обучение, она продолжила профессиональную тьюторскую деятельность в центре «Новая школа» и через некоторое время прошла аттестацию по должности «тьютор» на первую категорию. В 2021 году по семейным обстоятельствам Наталия переехала жить в Москву. Встал вопрос о трудоустройстве. Она твердо для себя решила, что будет продолжать свое личностно-профессиональное развитие в тьюторской сфере. «Я осознанно приняла решение, что именно в тьюторстве буду развиваться и дальше. Годы работы в «Новой школе» стали для меня самыми продуктивными и счастливыми. Это была работа, которая приносила огромное удовлетворение и желание развиваться в направлении тьюторской деятельности. Не все получалось, очень тяжело давались групповые форматы тьюториалов, ожидания часто не совпадали с реальностью. Но Мария Павловна в качестве наставника всегда сопровождала меня в этой работе, давала мотивирующую обратную связь, была для меня ресурсом двигаться дальше. И я сделала вывод, что тьюторство будет основой моего дальнейшего профессионального роста и развития». Именно в направлении профессиональной тьюторской деятельности Наталия стала искать новую работу. В начале 2021-2022 учебного года она устроилась работать тьютором в Университетскую школу Московского городского педагогического университета, где работает и в настоящее время. В ее должностные обязанности входит тьюторское сопровождение обучающихся при выстраивании ими индивидуальных образовательных траекторий, в проектной деятельности и при организации и проведении образовательных событий разного формата, а также сопровождение родителей и детей с целью разрешения возникающих образовательных трудностей. Осенью 2024 года аттестационной комиссией департамента образования и науки города Москвы Наталии была присвоена высшая квалификационная категория по должности «тьютор».

Анна – еще одна выпускница набора тьюторской магистратуры 2016 года. На момент поступления она работала в одной из центральных общеобразовательных школ города Ярославля учителем истории и обществознания и достаточно успешно развивалась в своей профессии. По рекомендации коллеги Анна приняла решение о поступлении в магистратуру. Она пришла в приемную комиссию университета с намерением освоить для себя еще одну педагогическую специальность, которая может пригодиться ей как классному руководителю и для сопровождения обучающихся в проектной деятельности, и целенаправленно подала документы на программу «Тьюторство в общем и профессиональном образовании». Но при этом о профессии «тьютор» она не имела представления. *«До обучения в магистратуре я о тьюторстве ничего не знала. Но было интересно узнать новую для себя педагогическую практику. Знакомство с тьюторством началось с книги «Профессия «тьютор» и учебной дисциплины «Индивидуализации образовательной деятельности», на которой мы познакомились с технологией, позволяющей иначе построить процесс обучения на основе образовательных потребностей обучающихся. Интересно. Но как применить новые знания в своей деятельности? Какие есть конкретные техники, приемы работы тьютора? Как можно использовать для тьюторского сопровождения уже известные и освоенные образовательные технологии?»*

Анна подавала большие надежды. Она отличалась высокими интеллектуальными способностями, на этапе теоретического освоения учебного материала у нее не возникало особых трудностей, обучение давалось ей легко. Наличие богатой практики педагогической деятельности позволяло ей успешно справляться с разнообразными практическими заданиями, разработкой и проведением учебных занятий и образовательных событий для одnogруппников. Однако при точной смысловой идентификации специфики тьюторской деятельности, методически корректном проектировании тьюторского действия в практике взаимодействия с

обучающимися Анне не удавалось соблюдать технологию тьюторского сопровождения, удерживать тьюторскую позицию, выстраивать особую коммуникацию педагога-тьютора. «Первые самостоятельные тьюторские пробы осуществлялись в магистратуре в процессе разработки и проведения групповых тьюториалов для студентов следующего курса. Очень сложно было выйти из позиции «учитель». Сложно было организовывать групповые тьюториалы, выдерживать темп групповой коммуникации, рефлексивный фокус взаимодействия, позицию тьютора в общении. Оказывается, не так то просто задавать открытые вопросы, менять сценарные ходы в процессе тьюториала, импровизировать в соответствии с тем, что говорят тьюторанты, а не представлять им собственные взгляды. Возникало понимание, что нужно больше практики, необходимо учиться способам коммуникации тьютора, развивать рефлексивные навыки, чтобы удерживать тьюторскую позицию, прилагать больше усилий для освоения технологии тьюторского сопровождения».

По завершении обучения в магистратуре Анна пробовала свои силы в профессиональной тьюторской деятельности. Она, также как и Наталия, была приглашена тьютором в центр «Новая школа» для реализации развивающегося инновационного проекта «Траектория мечты: тьюторское сопровождение одаренных школьников в процессе личностно-профессионального самоопределения». Но после года работы она окончательно для себя поняла, что ее путь в тьюторстве – это педагог с тьюторской компетенцией, который усиливает свою педагогическую деятельность технологиями, методами и приемами тьюторского сопровождения для повышения эффективности достижения учебно-воспитательных задач. «Тьюторство – отдельная педагогическая профессия по сопровождению обучающихся в индивидуальном образовательном движении. Это сложно встраивать в деятельность учителя. В ежедневном образовательном процессе, наверное, можно говорить о педагоге с тьюторской компетенцией. В моей практике данная компетенция больше

всего проявляется при организации и сопровождении школьников в проектной деятельности, проведении образовательных мероприятий в рамках профориентационного лагеря для обучающихся 7-11 классов. Использую в работе образовательное картирование, колесо баланса, техники целеполагания, вопрошания, рефлексии. В перспективе планирую опираться на тьюторские технологии в наставничестве молодых специалистов, которые приходят работать в нашу школу».

Наталья Х. обучалась в ЯГПУ им. К. Д. Ушинского по программе «Тьюторство в общем и профессиональном образовании» с 2017 по 2020 годы. Поступление в магистратуру было осознанным шагом, связанным с личностно-профессиональными интересами и целями. Выбор профиля подготовки тоже не был случайным. «Все началось в 2013 году, когда я пришла работать в Воцажниковскую школу, которая в тот период времени активно развивалась и преобразовывалась под руководством ее директора Татьяны Викторовны Чистовой. В качестве основного пути развития школы была определена индивидуализация образовательного процесса. В коллективе разгорались конструктивные споры, мы приглашали специалистов, изучали опыт коллег Великосельской средней школы Ярославской области; всем коллективом прошли обучение по курсу «Индивидуализация образовательного процесса» под руководством профессора ЯГПУ им. К. Д. Ушинского Л. В. Байбородовой. В результате, в школе сформировалась команда педагогов, которые в своей педагогической деятельности стали реализовывать принципы и технологию индивидуализации. Четверо из нас были приглашены на обучение в магистратуру по профилю «Тьюторство в общем и профессиональном образовании».

Несмотря на то, что Наталья была замотивированной студенткой, педагогом, имеющим практический опыт выстраивания профессиональной деятельности на основе индивидуализации образования, ее знакомство и вхождение в тьюторство было непростым. У нее было много непонимания и

сопротивления по отношению к тьюторским идеям. «До магистратуры о тьюторстве я не знала ничего. Когда приступила к обучению, я прошла все стадии принятия. Самое важное, через что нужно было пройти, – это изменение своего педагогического мышления. Мы все привыкли мыслить, что педагог дает знания ученику. Несмотря ни на что. Хочет – не хочет, может – не может. И самое главное – это ДАТЬ КАЧЕСТВЕННЫЕ ЗНАНИЯ, те, которые мы считаем нужными. Как сделать так, чтобы ребенок САМ ставил цели и искал пути их реализации, сам определял, какие знания ему нужны, и пути, как можно их добыть? Но к пониманию этого нам еще только предстояло прийти, мучительно сложно и долго, далеко не сразу. Было очень сложно изменить свое сознание».

Ключевым условием профессионального становления в качестве педагога-тьютора для Наталии стала возможность освоения новой профессии в неразрывной взаимосвязи теории и практики. «Хорошо, что процесс изменения педагогического мышления и освоения тьюторской деятельности проходил сразу с нескольких позиций. Мы изучали историю и теорию тьюторства, составляли и реализовывали свои индивидуальные образовательные программы, практиковались друг на друге, а главное – параллельно пробовали и внедряли новые знания на практике в своей школе. Помогало то, что мы уже были знакомы с индивидуализацией. Отрадно было видеть колоссальные результаты этой деятельности».

После окончания тьюторской магистратуры Наталия продолжила свою педагогическую деятельность в Вошажниковской школе Ярославской области. Она организует проектирование обучающимися индивидуальной образовательной деятельности при изучении своего предмета «Музыка», в составе авторского коллектива ведет исследовательскую работу по изучению развития индивидуальности сельских школьников, проводит для педагогов обучающие семинары и мастер-классы по индивидуализации образовательного процесса и тьюторским практикам, осмысливает свою личностно-профессиональную траекторию развития как педагог с

тьюторской позицией. «В настоящее время в нашей школе старшеклассники учатся по индивидуальным образовательным маршрутам. Далеко не все делают свой выбор осознанно. Но наша задача – максимально в этом продвинуть ребенка. Мы помогаем учащимся расставлять свои личные и образовательные приоритеты, находить между ними баланс, осмысливать свои потребности и в соответствии с ними определять индивидуальный образовательный запрос, ставить учебные цели и выстраивать программу их достижения. Все это я освоила за годы обучения в магистратуре. У меня принципиально изменился подход к детям. Профессиональным тьютором я не стала, но тьюторской позиции я придерживаюсь и стараюсь в своей педагогической деятельности использовать все то, чему меня научили в магистратуре».

Полина – выпускница тьюторской магистратуры 2023 года. Ранее закончила исторический факультет ЯГПУ им. К. Д. Ушинского и работала в ГОУ ЯО «Центр помощи детям» учителем истории и обществознания. В июне 2020 года получила предложение продолжить обучение по магистерской программе «Тьюторство в общем и профессиональном образовании» от своего директора. «Планов и личной заинтересованности в поступлении в магистратуру у меня не было. Я успешно работала учителем истории и обществознания, имела первую квалификационную категорию, руководила в своей школе методическим объединением учителей истории, обществознания и географии и в ближайшей перспективе собиралась защищаться на высшую категорию, но никак не обучаться в тьюторской магистратуре. Совершить этот шаг и начать готовиться к собеседованию для поступления, я думаю, меня побудила любовь к новому знанию. На работе все было довольно однообразно, вокруг были люди, которые мало чем продвигали, поэтому я решила, что мне будет полезно поучиться. Про тьюторство не знала ничего. Не слышала и не встречалась нигде. Начала читать литературу по теме, но никак не могла ответить даже самой себе, кто такой тьютор, что это за профессия такая или это не профессия

вовсе. К моменту зачисления я так и не смогла ответить на вопрос, кем же я буду, когда закончу магистратуру, но решила так: начну учиться, если пойму, что это совсем не мое и мне не нужно, то заберу документы».

Полина оказалась очень многообещающей студенткой, глубокой, основательной, вдумчивой. Она скрупулезно работала с информационными источниками, тщательно разбиралась в учебном материале, неформально подходила к выполнению практических заданий. «Тьюторские идеи изначально воспринимались как-то абстрактно. Было ощущение, что мне это близко, но непонятно, как это работает на практике. Очень часто ловила себя на мысли, что говорю правильными словами, но не могу применить к своей педагогической деятельности. Пыталась понять, где грань между тьютором, учителем, психологом, коучем. Привлекала ценность самостоятельности выбора тьюторанта, субъектность его позиции, готовность тьютора идти за интересом ребенка, оказывать помощь в создании своего личного образовательного маршрута и рефлексии обучения».

Личностно-профессиональное становление Полины в тьюторской деятельности происходило постепенно, но при этом очень целенаправленно. Магистрантка проявляла активность и инициативность в освоении технологии тьюторского сопровождения на педагогической практике, посещала не только учебные занятия, но и все дополнительные научные и образовательные мероприятия, которые рекомендовались преподавателями, пробовала применять полученные знания, новые умения и навыки в своей педагогической работе. Вхождение в профессиональное тьюторское сообщество через участие в разнообразных событиях стало для Полины ресурсом для самоопределения и развития в тьюторской профессии. «В рамках своей магистерской диссертации я разработала программу курса профессионального самоопределения для детей с ОВЗ 8-9-х классов «Шаг в будущее» и проводила дистанционный курс по этой программе. В рамках данного курса я впервые начала самостоятельно пробовать тьюторскую

деятельность: разрабатывать и проводить рефлексивные тьюторалы, создавать избыточную образовательную среду, применять технологию образовательного картирования для выявления интересов детей, сопровождать школьников в проектной работе. Я разработала и провела образовательный марафон, в котором мои ученики реализовывали свои образовательные интересы. Мы встречались 1 раз в неделю. Школьники с удовольствием ходили на занятия, это вдохновляло, хотелось пробовать что-то новое. Я начала встраивать тьюторские элементы в свои уроки по истории и обществознанию. Очень тяжело было работать с вопросами, находиться в контексте ребенка, не проваливаться в позицию учителя. Также не хватало сообщников, с которыми я могла бы обсудить идеи и результаты своих опытов. Но мне было очень интересно. Помню, меня особенно вдохновило онлайн-участие в ежегодной Международной тьюторской конференции, которую проводит Межрегиональная тьюторская ассоциация. После завершения конференции всем ее участникам были разосланы записи секций и мастер-классов, которые я с большим интересом изучала и сразу пробовала на своем курсе «Шаг в будущее». Мне захотелось больше приобщиться к российскому тьюторскому сообществу. На конференции была информация про тьюторский сейшен, и я решила узнать об этом событии подробнее. После участия в нескольких организационных онлайн-встречах, я приняла решение поехать в Пермь на данное мероприятие. На сейшене пришло практическое понимание того, что значит создавать образовательную среду и как среда может способствовать раскрытию ребенка, как понимать и различать, где ты тьютор, а где учитель. Пройдя через организацию профессиональных проб для школьников, я поняла особенности тьюторской деятельности в этом направлении. Участие в сейшене помогло мне больше узнать о тьюторских сообществах и присоединиться к ним, познакомиться с практикующими тьюторами, задать им интересующие меня вопросы. Благодаря сообществам я смогла участвовать в онлайн-встречах и обсуждении

реальных тьюторских кейсов, узнавала и присоединялась к тьюторским мероприятиям, тематическим группам. Так я попала на онлайн-интенсив тьюторской команды «ПрЭСТО», присоединилась к группе «Профессиональная проба», сообществу «Молодежка МТА», стала слушателем конкурса «Тьютор года» города Москвы, поучаствовала в образовательном интенсиве для конкурсантов Всероссийского конкурса «Тьютор года».

К моменту завершения обучения в тьюторской магистратуре Полина самоопределилась как педагог-тьютор и твердо для себя решила продолжать становление и развитие в профессиональной тьюторской деятельности. «На сегодняшний день я по-прежнему учитель истории и обществознания, методист по проектной деятельности ГОУ ЯО «Центр помощи детям», репетитор по обществознанию в частной школе «Эйнштейн центр», а также тьютор частной практики. Тьютор и учитель для меня – это принципиально разные профессии и позиции. Изначально я могла сказать про себя, что я педагог с тьюторской компетенцией, но сейчас я все больше развожу для себя пространства деятельности учителя и тьютора. На уроках я учитель, даже если применяю средства индивидуализации, я передаю обучающимся знания в своей предметной области в соответствии с образовательной программой, моя задача – качественно научить. Своим ученикам я всегда говорю, что при необходимости (например, для разработки индивидуальной траектории подготовки к выпускным экзаменам) я могу с ними поработать как тьютор, поясняя разницу между тьютором и учителем. Также тьюторскую позицию я занимаю, когда сопровождаю своих учеников в проектной деятельности. В моей работе стало меньше оценки и больше рефлексии, фокус педагогической активности сместился с передачи знания на пробуждение у учеников образовательной активности, самостоятельности, собственных вопросов и потребности в поиске на них ответов. Осознание того, что образование шире, чем обучение, помогает не заикливаться на одних и тех же ресурсах,

побуждает искать новые в открытом образовательном пространстве. Чаще обращаюсь к интересам ребенка, опираюсь на его субъектную позицию. Понятие субъектности перестало быть просто модным в педагогике словом, теперь для меня это ценность».