

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»



На правах рукописи

РЫЛОВ АНДРЕЙ НИКОЛАЕВИЧ

**ФОРМИРОВАНИЕ ТЬЮТОРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Соловова Наталья Валентиновна

Самара – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ Тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе	18
1.1. Предпосылки и тенденции профессиональной подготовки педагогов-психологов в контексте тьюторской деятельности	18
1.2. Теоретические основы формирования тьюторской деятельности будущих педагогов-психологов.....	37
1.3. Методологические основы формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе	65
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I	79
ГЛАВА II. КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ Тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе	82
2.1. Субъектно-ориентированная технология формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов: сущность, понятие, структура	82
2.2. Научно-методическое и программное обеспечение субъектно- ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе	93
2.3. Организационно-управленческие условия формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе	105
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II.....	126

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ Тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе	129
3.1. Организация опытно-экспериментальной работы и сравнительный анализ результатов эксперимента по формированию тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе	129
3.2. Корреляционный анализ и оценка эффективности сформированности тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе	139
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III.....	158
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	160
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ	164
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	165
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Приложение 1. Анкета «Определение уровня сформированности тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов»	199
Приложение 2. Тест критического мышления Старки	201
Приложение 3. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности.....	210

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. С середины XX века гуманизация образования выступает основной системообразующей тенденцией, предполагающей, что в центре внимания должна быть целостная уникальная личность обучающегося, его потребности. В процессе подготовки обучающийся должен стать субъектом, самостоятельно определяющим свое поведение в ситуации выбора образовательного маршрута, а преподаватель должен способствовать проектированию образовательной среды, благоприятной для раскрытия личностного потенциала, осознания способностей обучающегося.

В стратегических приоритетах в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года, в федеральных, региональных и локальных нормативно-правовых документах системы образования подчеркивается важность индивидуального подхода к обучению, что подразумевает определение и учет способностей и особенностей обучающихся, поддержку их запросов и инициативности в учебном процессе. Образовательные учреждения внедряют гибкие образовательные формы, в том числе модели смешанного, адаптированного, гибридного обучения, чему способствуют условия открытой образовательной среды и формирование индивидуальных образовательных маршрутов для каждого обучающегося.

Реализация принципа персонализации в образовании подразумевает, что обучающийся самостоятельно или при поддержке преподавателя формирует цели обучения, выбирает образовательный контент и координирует свою траекторию и время ее освоения, выбирает те или иные задания, способы их решения и проверки, работает индивидуально и в группе, мотивируя себя и других, становится субъектом образовательного процесса. Таким образом, персонализация нацелена, прежде всего, на удовлетворение персональных потребностей обучающегося, а не на усвоение определённого объёма знаний.

Тенденция индивидуализации и персонализации современного образования требует сопровождения образовательных программ специально подготов-

ленными кадрами, готовыми осуществлять тьюторскую деятельность, которая может быть направлена на изучение образовательных потребностей и возможностей, проектирование и сопровождение образовательного маршрута средствами индивидуализации и персонализации обучения, формируя у обучающегося потребность в постоянном совершенствовании, прививая навыки самообразования.

Степень разработанности проблемы исследования. Анализ научной литературы указывает на разработанность проблемы профессионально-педагогической деятельности в достаточной степени (С.А. Белов, Т.И. Руднева, Н.В. Соловова, Н.В. Ходакова и др.). В работах Л.С. Выготского поднимается проблема сопровождения обучающегося для его развития, а в трудах Б.Д. Эльконина акцентируется проблема развития индивидуальных способностей обучающихся и его сопровождения. В актуальных исследованиях обсуждается сопровождение обучающихся в том числе в качестве тьюторского сопровождения на разных уровнях образования. В дошкольном образовании: рассматривался аспект реализации индивидуальных образовательных маршрутов (А.П. Баева), применение технологического подхода (Е.В. Вовк), с опорой на принципы личностно-ориентированного и гуманно-личностного подходов (О.Н. Тутевич). В основном общем образовании: тьюторское сопровождение рассмотрен как элемент модели полисистемной школы (Т.М. Ковалева), определяются исторические основания феномена тьюторства (Н.В. Рыбалкина), выявляются ресурсы тьюторства для организации практики образования (Е.А. Суханов), определяется тьюторство как инновация в образовании (А.Г. Чернявская). В системе дополнительного образования: внедрение тьюторского сопровождения в открытую систему повышения квалификации педагогов (Н.И. Городецкая Г.А. Игнатьева), определяется специфика деятельности тьютора (О.А. Волондина, Е.П. Никитина). В высшем образовании: обозначаются функции тьютора (Л.В. Бендова), определяется тьюторская позиция (Т.Я. Шихова), рассмотрен опыт тьюторства в высшем образовании (Л.А. Михайлова).

Генезис идей подготовки педагогов-психологов отражен в исследованиях российских ученых: актуализируется проблема профессиональной

компетентности будущих педагогов-психологов (З.М. Алисултанова, И.А. Пермагаева); значимость исследовательской деятельности (Г.Н. Бахарева, Т.А. Шкери́на), формирование коммуникативной компетентности (С.С. Киржинова, Е.А. Попович, Т.Ю. Удалова), актуальность психологического консультирования (Ю.В. Гольцева). Профессиональная культура будущих педагогов-психологов была предметом исследования в научных трудах: как жизненный ориентир (С.А. Архарова), как цель профессиональной подготовки (А.В. Блаженко), как способ жизнедеятельности с позиции культурологического и интегративного подхода (М.М. Назаренко), как теоретические аспекты конфликтологической компактности (А.К. Бисембаева), как обобщенная система предметных и профессиональных знаний и гуманистических ценностей (В.О. Романова), как готовности к профессиональной деятельности (О.В. Борзенко, А.М. Кумушкулов), как основа работы с родителями школьников (Г.Г. Хасанова и др.).

Вместе с тем, в научных исследованиях не в полной мере раскрыта проблема подготовки в системе высшего образования будущих педагогов-психологов (бакалавриат), реализующих одновременно с обязательными тьюторские функции. Возникает потребность восполнения данного пробела в научном знании.

Проведенный анализ научной литературы и практики профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов в вузе позволил выделить несколько групп противоречий:

– **на социально-экономическом уровне:** между возрастающей потребностью общества и работодателей в индивидуализации и персонализации образования и неготовностью педагогов-психологов к сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся на основе субъектно-ориентированного подхода;

– **на научно-теоретическом уровне:** между необходимостью формирования тьюторской компетентности педагогов-психологов для становления их готовности к реализации национальных стратегических приоритетов в сфере образования и существующей системой подготовки будущих педагогов-психологов в вузе;

– *на научно-методическом уровне:* между потребностью в модернизации содержания подготовки будущих педагогов-психологов на основе субъектно-ориентированного подхода и недостаточной разработанностью субъектно-ориентированной технологии обучения будущих педагогов-психологов.

Проблема исследования обусловлена стремлением найти пути разрешения вышеуказанного комплекса противоречий и представляет собой вопрос: каковы теоретические основания, сущность и особенности реализации технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе?

Проблема исследования определила **тему диссертационной работы:** «Формирование тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе».

Объект исследования: профессиональная подготовка будущих педагогов-психологов в вузе.

Предмет исследования: субъектно-ориентированная технология формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать субъектно-ориентированную технологию формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов и в ходе апробации определить ее эффективность в условиях профессиональной подготовки в вузе.

Гипотеза исследования базируется на концептуальной идее о необходимости и возможности формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе в русле субъектно-ориентированного подхода и на основе ресурсного комплекса научно-методического, программного и организационно-управленческого обеспечения.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы исследования в профессиональном образовании и определить теоретико-методологические основы формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях

профессиональной подготовки в вузе.

2. Определить сущность тьюторской компетентности как профессионально важного качества педагогов-психологов.

3. Обосновать и разработать субъектно-ориентированную технологию формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов.

4. Разработать ресурсный комплекс, включающий научно-методическое, программное и организационно-управленческое обеспечение реализации субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности педагогов-психологов в вузе.

5. Экспериментально апробировать субъектно-ориентированную технологию формирования тьюторской компетентности педагогов-психологов в вузе и выявить ее эффективность.

Методологическую основу исследования образуют: *субъектно-ориентированный подход*, позволяющий стратегически направить в рамках профессиональной подготовки процесс формирования тьюторской компетентности (Л.В. Байбородова, А.В. Брушлинский, О.С. Гребенюк, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, С.Л. Рубинштейн, Н.Е. Щуркова, В.В. Юдин и др.), *компетентностный подход*, определяющий требования к содержанию и организации процесса формирования и оценки тьюторской компетентности в условиях профессиональной подготовки (А.А. Вербицкий, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторской и др.); *проблемно-ориентированный подход*, способствующий отбору и применению научно-методического и программного обеспечения для достижения роста показателей в структуре компонентов тьюторской компетентности (А.В. Брушлинский, С.Г. Гильмиярова, Д.С. Ермаков, М.Н. Махмутов, А.А. Саламатов и др.), *лично-деятельностный подход*, направленный на обоснование развития личностных качеств и умений, значимых для формирования тьюторской компетентности, в процессе учебной, учебно-практической деятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Городецкая, Н.Л. Коршунова, А.Н. Леонтьев, Е.А. Макарова, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Й. Энгелстром и др.).

Теоретическая база исследования основывается на:

- идеях о совершенствовании профессиональной подготовки специалистов в области управления образовательным процессом (О.Н. Беришвили, М.Д. Виноградова, В.И. Голованов, В.Н. Колесников, Н.В. Соловова и др.);
- научных идеях педагогики высшей школы, раскрывающих дидактические основы организации деятельности обучающихся (С.И. Архангельский, Н.В. Кузьмина, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, М.А. Червонный и др.);
- положениях о базовых основах профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов (К.Я. Вазина, В.Н. Мезинов, Р.И. Платонова, Н.Б. Стрекалова, Н.У. Ярычев и др.);
- теориях педагогического моделирования (Н.В. Загладимова, В.А. Штофф, З.Л. Шулиманова, Е.В. Яковлев В.А. Ясвин и др.);
- концепциях педагогического образования, результаты которого представляются готовностью к осуществлению тьюторской деятельности (Э. Гордон, Т.М. Ковалева, А.П. Махов, Т.Ю. Сурнина, В.С. Цилицкий, П.Г. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.).

Методы исследования определены, исходя из поставленной цели и задач. Теоретическое исследование проводилось с использованием таких методов, как анализ научной литературы, концептуальных и нормативно-правовых документов в области тьюторского сопровождения образовательного процесса; педагогическое моделирование процесса формирования тьюторской компетентности, систематизация теоретических положений и обобщение. Эмпирическая часть исследования обеспечивалась применением таких методов, как статистическая обработка данных, анкетирование, тестирование, экспертная оценка проектов индивидуальных образовательных маршрутов.

База исследования: опытно-экспериментальная работа проводилась на базе социально-гуманитарного института и института экономики и управления ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева». Выборочная совокупность составила 207 человек, обучающиеся по специальности «Психолого-педагогическое образование».

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2021 по 2025 год:

На первом этапе (2021–2022) осуществлялось изучение научной литературы по проблеме тьюторства и сопровождения образовательного процесса; обосновывались методологические позиции; определены цель, объект, предмет, гипотезы и задачи исследования.

На второго этапа (2022–2023) проводилась опытно-экспериментальная работа по апробации субъектно-ориентированной технологии подготовки будущих педагогов-психологов, анализ сформированности их тьюторской компетентности.

На третьем этапе (2023–2025) систематизировались и анализировались полученные данные. Проведены сравнительный и корреляционный анализы. Сформулированы выводы по результатам опытно-экспериментальной работы. Оформлен текст диссертационной работы.

Научная новизна исследования:

– конкретизирована применительно к процессу формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки педагогов в вузе ведущая идея субъектно-ориентированного подхода о роли участников образовательного процесса в его проектировании и реализации;

– введено представление о «тьюторской компетентности» как об интегративном профессионально важном качестве личности будущего педагога-психолога, демонстрирующем его готовность к выполнению тьюторской деятельности по сопровождению и поддержке обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями;

– разработана субъектно-ориентированная технология формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов, представляющая собой системный процесс, направленный на становление субъекта профессиональной деятельности, способного к самореализации, непрерывному личностному и профессиональному росту;

– создан ресурсный комплекс реализации субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-

психологов в вузе, состоящий из научно-методического и программного обеспечения в виде программ учебных дисциплин, распределенной производственной (педагогической (тьюторской)) практики, интерактивных методов обучения, фондов оценочных средств, балльно-рейтинговой оценочной системы, а также организационно-управленческого обеспечения, представляющего собой совокупность мер по созданию и развитию организационной структуры, постановке и решению управленческих задач по проектированию и реализации непрерывного и поэтапного процесса формирования компонентов тьюторской компетентности;

– построена критериально-уровневая шкала и введены, соответствующие компонентам структуры тьюторской компетентности, показатели ее сформированности у будущих педагогов-психологов посредством реализации субъектно-ориентированной технологии в условиях профессиональной подготовки в вузе.

Теоретическая значимость исследования заключается:

– в конкретизации содержания и выделении структурных компонентов тьюторской компетентности педагогов-психологов, обосновании показателей оценки их сформированности, что позволит совершенствовать качество профессиональной подготовки педагогических кадров для выполнения тьюторской деятельности по сопровождению и поддержке индивидуального образовательного маршрута;

– в расширении теоретических представлений о сущности и механизмах реализации субъектно-ориентированной технологии профессиональной подготовки в вузе в части применения принципов субъектно-ориентированного подхода к формированию тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов;

- в обосновании необходимости создания и определения структуры и содержательного наполнения ресурсного комплекса реализации субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов для повышения эффективности их профессиональной подготовки в вузе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что

– в образовательный процесс Самарского университета внедрены рабочие программы учебных дисциплин «Технология тьюторского сопровождения в образовании», «Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов», «Психолого-педагогическая диагностика», «Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности» и распределенной педагогической (тьюторской) практики, система учебных заданий, учебные пособия, практико-ориентированные кейсы и учебно-тематические планы тьюториалов, фонды оценочных средств и технологические карты балльно-рейтинговой системы, которые могут быть применены преподавателями в реализации образовательных программах психолого-педагогического направления, а также в программах дополнительного профессионального образования по проблемам тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов;

– создан ресурсный комплекс реализации субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов, представленный научно-методическим, программным и организационно-управленческим обеспечением, доказана эффективность его применения для повышения качества профессиональной подготовки в вузе, что определяет возможность его использования в построении непрерывного и поэтапного процесса формирования тьюторской компетентности у обучающихся по психолого-педагогическим направлениям высшего образования.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Интегрированная совокупность принципов передовых методологических подходов профессионального образования является основой проектирования и реализации субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетенции будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе, ведущим определен субъектно-ориентированный подход. Этот подход обеспечивает ориентацию образовательного процесса на развитие профессионального мышления будущих педагогов-психологов для принятия решений в нестандартных условиях, для активизации внутренних резервов личности с целью достижения успеха продуктивной тьюторской

деятельности. Принципы компетентного подхода выступают в качестве основы отбора и построения содержания профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, ориентированного на формирование их тьюторской компетентности, и разработки диагностических материалов для выявления результативности и эффективности субъектно-ориентированной технологии, тогда как принципы личностно-деятельностного и проблемно-ориентированного подходов служат регуляторами выбора научно-методического и программного обеспечения и методов формирования тьюторской компетентности.

2. Тьюторская компетентность как интегративное профессионально важное качество личности будущего педагога-психолога, необходимость формирования которого в условиях профессиональной подготовки в вузе подтверждена социальным заказом, включает ценностно-мотивационный (внутренний спрос на саморазвитие в технологии тьюторства), когнитивно-гносеологический компонент (владение методиками тьюторского сопровождения); методико-технологический компонент (умение создать образовательное пространство посредством индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся); диагностико-консультационный компонент (способность консультировать обучающихся по вопросам разработки индивидуального образовательного маршрута, в том числе в открытой образовательной среде), рефлексивно-экспертный (умение отобрать оптимальное научно-методическое и программное обеспечение индивидуализации обучения) компоненты, доминирующие показатели которых свидетельствуют о готовности педагога-психолога к выполнению тьюторской деятельности по сопровождению и поддержке обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями.

3. Субъектно-ориентированная технология формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов представляет собой системный процесс поэтапного развития профессионально важных качеств, необходимых для успешного осуществления тьюторской деятельности. Субъектно-ориентированная технология представлена концептуально-целевым, содержательным, процессуальным и оценочно-результативным блоками.

Концептуально-целевой блок определяет основания формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов, содержит совокупность принципов и подходов, позволяющих ставить акцент на обучающемся как активном участнике образовательного процесса, с ориентацией на развитие его самостоятельности и субъектной позиции на основе его особенностей и потребностей. Содержательный блок интегрирует программы учебных дисциплин, ориентированных на развитие ценностно-мотивационного, когнитивно-гносеологического, методико-технологического, диагностико-консультационного и рефлексивно-экспертного компонентов тьюторской компетентности педагогов-психологов на основе принципов субъектности, диалогичности, адаптивности, индивидуальности и рефлексивности. Процессуальный блок образован комплексом практико-ориентированных методов и техник, способствующих приобретению обучающимися опыта решения профессиональных задач с целью продуктивной профессиональной самореализации. Оценочно-результативный блок технологии содержит критерии – обобщенные показатели оценки качества достигнутого результата профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов в виде готовности к осуществлению тьюторской деятельности.

4. Ресурсная база эффективной реализации субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов образована средствами научно-методического, программного и организационно-управленческого обеспечения. Искомый образовательный результат достигается реализацией комплекса разработанных дисциплин («Технология тьюторского сопровождения в образовании», «Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов», «Психолого-педагогическая диагностика», «Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности») и педагогической (тьюторской) практики, посредством целенаправленных совместных действий субъектов образовательного процесса. В состав организационно-управленческого обеспечения входят следующие условия: ориентация на решение конкретной проблемы или задачи и активное вовлечение обучающихся в поиск решений; поддержка самостоятельности и

инициативы будущих педагогов-психологов; возможность выбора дополнительного образовательного контента; обеспечение непрерывного и поэтапного процесса формирования компонентов тьюторской компетентности; наличие ценностно-мотивационных установок на осуществление тьюторской деятельности с гуманистических позиций; создание рефлексивной педагогической среды, способствующей стимулированию обучения; обеспечение открытости образовательной среды, когда образовательную функцию выполняет не только вуз, но иные элементы социальной и культурной среды, что делает образовательный процесс более эффективным; приобретение будущими педагогами-психологами практических навыков тьюторской деятельности в образовательных учреждениях параллельно с теоретическим обучением.

5. Оценка результативности и эффективности субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе осуществляется на основе критериально-уровневой шкалы. В качестве критериев определены находящиеся в корреляционной связи между собой компоненты тьюторской компетентности: ценностно-мотивационный; когнитивно-гносеологический; методико-технологический; диагностико-консультационный; рефлексивно-экспертный компоненты. Каждый критерий содержит комплекс диагностируемых показателей, позволяющих определить уровень сформированности тьюторской компетентности: низкий, средний, высокий. Наиболее значимыми показателями готовности будущих педагогов-психологов к тьюторской деятельности определены субъектность, развитое критическое мышление и способность к проектированию индивидуального образовательного маршрута.

Достоверность и обоснованность обусловлены базовой методологией, соответствующей выдвинутой проблеме диссертационного исследования; разработанной субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов; применением педагогических методов в исследовании, соответствующих его предмету; репрезентативностью выборки и статистической значимостью опытно-экспериментальных данных;

возможностью воспроизведения проведенной опытно-экспериментальной работы; личным участием автора в организации научного исследования.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Работа выполнена согласно паспорту специальности 5.8.7 Методология и технология профессионального образования: п. 4. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции; п. 5. Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование; п. 19. Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Теоретические положения исследования отражены в научных публикациях автора. Полученные материалы исследования обсуждались и получили высокую оценку на научно-практических конференциях различных уровней: VIII международной научно-практической конференции «Актуальные научные исследования» (Пенза, 2022 г.), всероссийской научно-методической конференции «Образование в современном мире: ключевые тренды трансформации» (Самара, 2022 г.), СХХVII международной научно-практической конференции «Инновационные подходы в современной науке» (Москва, 2022 г.), всероссийской научно-методической конференции «Образование в современном мире: риски и перспективы цифровизации» (Самара, 2023 г.), V международной интернет-конференции «Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекст» (Ставрополь, 2023 г.), II международной модульной научно-практической конференции «Инклюзия для всех 2023» (Самара, 2023 г.), всероссийской научно-методической конференции «Образование в современном мире: стратегии развития в условиях инновационных изменений» (Самара, 2024 г.), всероссийской научно-методической конференции «Образование в современном мире: эволюция смыслов и приоритетов педагогической деятельности» (Самара, 2025 г.). Результаты исследования обсуждались

на заседаниях кафедры теории и методики профессионального образования, кафедры управления человеческими ресурсами Самарского университета. По итогам работы опубликовано 15 работ, из них 5 научных статей в журналах, входящих в перечень ведущих периодических изданий ВАК РФ, 2 учебных пособия. Результаты опытно-экспериментальной работы используются в образовательном процессе ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование.

Структура и объем исследования. Исследование состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы из 227 источников (в том числе 32 иностранных источников), 3 приложения. В работе приведено 31 таблицы, 15 рисунков. По теме диссертации опубликовано 15 научных работ, общим объемом 13,685 п.л., в том числе 3 п.л. в рецензируемых научных журналах ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТьюТОРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

1.1. Предпосылки и тенденции профессиональной подготовки педагогов-психологов в контексте тьюторской деятельности

Мировым сообществом признано, что главным трендом устойчивого развития государства в XXI веке является образование. В Концепции международного образования акцентируется внимание на получение качественного образования для всех слоев населения и граждан общества, создавая условия для развития каждого человека на протяжении жизни [211]. Стратегии развития и совершенствования образовательной сферы Российской Федерации сформулированы в государственной программе «Развитие образования»: попадание в десятку лидеров стран с качественным образованием; развитие поддержки талантливых молодых людей; создание системы кадрового резерва педагогических работников [121].

Вышеназванные приоритеты стали основой создания Национального проекта «Образование» [112], состоящего из проектов федерального уровня:

- «Молодежь – России» (обеспечение условий самореализации молодежи);
- «Цифровая образовательная среда» (формирование современной цифровой инфраструктуры и осуществление цифрового перехода образования);
- «Успех каждого ребенка» (поддержка талантливых молодых людей).

Для достижения намеченных целей и реализации поставленных задач необходимо внедрение инновационных образовательных технологий [24]. Важнейшим направлением модернизации современного образования в России является индивидуализация образовательного процесса на уровнях среднего и высшего профессионального образования, что предполагает трансформацию традиционных подходов к обучению, научно-методического обеспечения и организационно-управленческих условий, которые обеспечат обучающемуся

самостоятельность и выбор образовательного маршрута, в соответствие с его способностями и потребностями [9, 18, 25, 42, 196]. Обучающиеся становятся активными субъектами образовательного процесса, а образовательные учреждения создают вариативные модели сопровождения индивидуальных образовательных программ и обеспечивают тьюторское сопровождение для каждого обучающегося [15, 171]. Феномен тьюторства требует особого рассмотрения этапов его исторического развития, изменения функций в контексте образовательных парадигм и дальнейшие перспективы развития.

Современное общество характеризуется вызовами и кризисным изменением социального контекста. Технологический прогресс и усложнение социального взаимодействия нуждаются в осмыслении человека, задающего направление развития. Социальные конфликты становятся причиной неустойчивости общества и требует поиска новых путей социального развития [169].

Границы человеческого пространства обусловлены экстремальными условиями выживания человечества, космосом и океаном. Развитие цифровых технологий привело к созданию новой виртуальной среды – утопического сообщества, которое предъявляет определенные требования (порой завышенные) к своим обитателям. Платоновская концепция идеального мира находит отражение и в современном контексте. Идея эталонности, сократовский принцип стремления лучших мужчин к лучшим женщинам для воспитания только их детей [117], трансформируясь в современной философии, поднимает вопрос обесценивания и отчуждения человека. Эта идея оказало значительное влияние на историю и социальную действительность, где «Другой» превращается в «Чужого». С появлением новых способов социального взаимодействия, охватывающих миллионы людей, продолжается процесс снижения устойчивости системы. Усложнение и рост неопределенности социальных процессов («макросдвиг» по Э. Ласло, «ускользающий мир» по Э. Гидденсу [33] или «мир нарастающих социокультурных неравенств и рисков во всех областях его жизнедеятельности» по Н.И. Лапину) обострило до крайности отрицательные последствия социальной эксклюзии, нуждающиеся в критическом пересмотре социальных

стратегий для поддержки устойчивости сохранения человечества [118].

Впервые в истории цивилизации общество обращает внимание на Другого, его самоценность, потребность в понимании и принятии. Человек в идеальном мире, как носитель уникального бытия (культуры), поднимает проблематику понимания себя, Другого как себя, для создания справедливого общества и общего блага. Преодолевая обесценивание человека, находясь в поисках выхода из ситуации смысловой неопределённости [83], социальная система создала такой феномен как инклюзия, который стал своеобразной универсалией, ядром гуманистической парадигмы [200]. В современном обществе инклюзия устанавливает априори ценность личности, соблюдение ее прав и свобод для реализации принципов справедливости, самореализации, самоактуализации [150].

Инклюзия неразрывно связана с гуманистическими принципами, которые до второй половины XIX века ассоциировались либо с эпохой Возрождения, либо с отдельными философскими течениями. Понятие «гуманизм» как идея появилось у Г. Сибберна в сочинении «О гуманизме», (1858 г.), где он критиковал концепции откровения и супранатурализма.

В начале XX века представители унитаризма стали отвергать некоторые догматы церкви и использовали идею нового гуманизма для ее демократизации. Среди них были известные преподобные М. Саффорд, К.В. Риз и Дж.Х. Дитрих [184], которые сформулировали понятие «гуманизм» как нечто, отличное от материализма, позитивизма, рационализма и атеизма [227].

В 1920-х годах гуманистические идеи стали привлекать большое количество мыслителей различных направлений, в том числе агностиков, атеистов, вольнодумцев и рационалистов.

Наряду с другими, гуманистические принципы поддержали и «Этические общества», впервые возникнув в 1876 году, начали сложный процесс разделения морали и религии, продвигая нравственность как личную ценность. Проводя просветительские программы в образовательных учреждениях, они делали акцент на расовом и гендерном аспектах [12]. Уже в 1896 году был учрежден Международный этический союз, в который входили десятки подобных

обществ, расположенных в Соединенных Штатах Америки и Западной Европе.

Один из сподвижников американского гуманистического общества, Ч.Ф. Поттер, призывал к развитию организованного гуманистического движения, представители которого приведут общество к самосовершенствованию без усилий сверхъестественных сил [227]. Чикаго 30-х годов стал эпицентром гуманистического движения, где вышел в свет один из центральных документов – «Гуманистический манифест-I» [195], что укрепило позиции гуманистов и стало отправной точкой развития движения религиозного гуманизма – новой светской «религии», основанной на гуманистических принципах. В документе подчеркивалось необходимость критического пересмотра содержания религии, которая бы стала объединяющим началом, ориентированной на потребности общества [156].

Манифест состоял из 15 тезисов, где повторялась идея «натуральной» эволюции, социальной основы религии и культуры. Утверждалось, что научный подход к религии приведет к нивелированию различий между религиозным и светским. Новую экономическую реальность необходимо строить на принципах справедливости и нацеленности на каждого члена общества, так как капиталистический строй не оправдал надежд [40, 156].

Германия 1920-х годов отметилась значительным ростом комьюнити, объединяющие людей, не придерживающихся каких-либо религиозных взглядов, повсеместным созданием образовательных учреждений, не связанные с церковью, увеличением сторонников Союза внецерковных общин Германии (Bund Freireligiöser Gemeinden Deutschlands). Однако, с приходом фашистов к власти гуманистическое движение было признано «враждебным» [142].

В довоенные годы Нидерланды в Западной Европе стали местом притяжения движения гуманистов, однако война на время прервала его развитие. Сразу после окончания Второй мировой войны в мае 1945 года образовывается общество Humanitas, направленное на помощь бедного населения страны. Одной из ключевой фигур гуманистического движения и «выдающимся теоретиком гуманизма», по мнению Ф. Хьюэса [210], становится Я. ван Праг.

В настоящее время именно Голландия отличается самым высоким

уровнем нерелигиозности, одновременно являясь центром развития европейского гуманизма. Многочисленные организации ведут общественную, образовательную и исследовательскую работу среди населения. Там же находится Гуманистический университет – единственный в своем роде [38].

Широкое распространение принципа гуманизма вызвало изменения в педагогических процессах: объект научения человек становится субъектом воспитания и развития, что потребовало поиска новых подходов к их организации. Исследование вопросов тьюторства и тьюторского сопровождения можно найти в научных работах Л.С. Выготского и Б.Д. Эльконина. В настоящее время большое внимание уделяется различным сторонам этого явления. Так, О.Е. Баятова, Н.В. Матвеева, А.И. Соколова и др. рассматривают тьюторское сопровождение детей младшей школы и детских садов; Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, Е.А. Суханова, А.Г. Чернявская, П.Г. Щедровицкий и др. исследуют тьюторство в среднем и старшем звене школы; работы Т.И. Ганжаловой, Е.А. Зотовой, А.А. Майоровой, С. Сулеймановой и других обращены к аспектам реализации тьюторского сопровождения в контексте дополнительного образования; на уровне высшей школы можно отметить труды Л.В. Бендовой, А.Б. Вифлеемского, Т.М. Ковалевой, Т.Я. Шиховой, Н.В. Юняевой и др. Как технология тьюторство рассматривалось в работах Т.П. Афанасьевой, В.И. Ерошина, Н.В. Немовой, Т.И. Пуденко и других.

Для осмысления текущего состояния и будущего развития тьюторства и тьюторской деятельности необходимо обратиться к истории вопроса и ее методологической основы. В качестве базы были рассмотрены ряд работ зарубежных (Э. Гордон [208]) и отечественных (Т.М. Ковалева [74], И.Д. Проскуровская [128], Н.В. Рыбалкина [138], В.В. Фетисов [178] и др.), исследователей, в которых на наш взгляд подробно изучены исторические аспекты и та ситуация, которая способствовала развитию тьюторства как феномена.

Стремление к гуманизации образовательного процесса и обращении к обучающемуся, как к полноправному участнику взаимодействия, со своими интересами и потребностями стали предпосылками возникновения различных ролей

педагога [55]. Возросший исследовательский интерес к тьютору объясняется особо организованной системой образования [104]. Тьюторство как явление создает новые педагогические функции, которые требуют пристального внимания и исследования. При этом, тьюторская деятельность рассматривается как комплекс мер различного характера (образовательного, воспитательного и развивающего), являясь средством управления индивидуальной траекторией развития [43].

Э. Гордон провел большое научное исследование содержания и трансформации понятия «тьютор» в разные исторические периоды от истоков до наших дней. В результате своей работы, он собрал более полусотни названий, как отражение особенностей деятельности и выполняемых задач [208].

Автор предположил, что одним из первых проявлений роли тьютора можно назвать древнегреческого *paidagogos*, который провожал детей и занимался их воспитанием, при этом был рабом. В Древнем Риме существовал целый комплекс понятий, обозначающий тьютора, каждый из которых отражал свою специфику. Например, общим термином был *tutela* (римский тьютор), а приходящие или проживающие в доме назывались соответственно *fori* или *domi*. Также существовали греческие рабы *pedagogues*, которые повсюду сопровождали детей и были привезены в Римскую империю в ходе военных действий). Выделялись отдельные категории слуг-тьюторов: *comes* — тьютор-проводник; *custos* — тьютор-охранник; *governor* — тьютор-гувернер и *governess* — тьютор-гувернантка. Тем не менее основными задачами тьютора на тот момент оставались воспитание и сопровождение.

В средневековой Европе выделяли 2 вида тьюторов: богослов (*theologal*) и не специализирующийся на теологии (*escalastre*). В ирландских монастырях проживали наставники *fosterage*. В эпоху итальянского Возрождения мальчики должны были обучиться особым манерам поведения и обладать необходимыми при дворе умениями — *courtesy education*.

В Англии Средних веков также можно найти различные термины для тьюторов, которые выполняли специфические задачи. Например, учитель королевских пажей наименовался *master of the henchmen*, а учитель грамматики

– scrivener. Домашнее обучение обозначалось как fireside education или «образование у камина», что характеризовало местоположение, где проходило обучение и воспитание подрастающего поколения. Существовала практика длительного путешествия молодого человека по Европе (Большого Тура), а для помощи и обеспечения сопровождения вместе с ним направлялся странствующий гувернер (bear leader). Позднее, в XIX веке, получил широкую известность тьютор-monitor, в обязанности которого входило отслеживать обучающихся. С самыми маленькими детьми занималась Nanny, которая также выполняла и тьюторскую деятельность. Tuition (репетитор) появился в XV веке, он занимался домашним частным образованием за определенную плату. Во Франции имели широкое распространение частные учителя escolate и candidatus. Исходя из этого автор делает вывод, весь спектр названий и функций сводится к индивидуальному частному обучению и сопровождению.

В XIX столетии в Германии распространилась образовательная практика wohnstubenerziehung (обучение в гостиной), которая стала следствием влияния философских идей И.Г. Песталоцци. Другой представитель немецкой философии и педагогики И.Ф. Гербарт внес значительный вклад в развитие идеи воспитывающего обучения. Данные концепции определяли ключевую функцию наставника в воспитании. Гербарт подразумевал, что образование должно не только транслировать знания, но и формировать личность обучающегося, его моральные качества и ценности. Воспитывающее обучение предусматривает включение нравственного развития в процесс обучения, а тьютор выступает как образец для подражания.

В Соединенных Штатах Америки широко распространена образовательная практика peer-tutoring, когда обучающиеся выпускных курсов оказывают поддержку только что поступившим студентам в интеграции в образовательную среду колледжа или университета. Понятие private tutor относится к тьютору-репетитору, который проводит индивидуальные занятия на дому или в специальном университетском центре [215]. Деятельность тьютора направлена на образовательную и сопровождающую (наставническую) составляющие работы. Все эти

формы можно охарактеризовать как индивидуализированное обучение [45].

Обращаясь назад, можно утверждать, что тьюторство рассматривалось в узком смысле. На данный момент, оно базируется на принципах гуманизации, индивидуализации, персонификации обучения, а также развития субъектности обучающегося, исходя из современной парадигмы образования.

Для нашего исследования представляют научный интерес труды Т.М. Ковалевой, которые посвящены широкому спектру вопросов теории и практики тьюторства в образовательной деятельности [170]. Автор анализирует тьюторство [72] как уникальную форму наставничества, реализуемую в открытой образовательной среде [71]. Автор особое внимание уделяет профессиональной подготовке тьюторов, основанной на принципах антропопрактики. Их деятельность будет направлена не только на тьюторское сопровождение в инклюзивном образования [129], но и как связующего звена [73] между обучающимися и актуальным социальным контекстом университета [162]. В работах данного исследователя рассматривается позиция тьютора в современном образовании [77], осмысляется его опыт [132] и развитие критического мышления в тьюторской деятельности [76]. Т.М. Ковалева приходит к выводу о новой роли тьюторской практики как «тихой революции» в образовании и появлении новой модели современного университета: «тьюторского», в котором на основе психолого-антропологического и культурно-средового подходов [133] возможно построение индивидуальных траекторий и персонализации образовательного процесса [79] в условиях цифровой образовательной среды [75].

А.А. Барбарига, Н.В. Федорова [11] и Т.М. Ковалева [74] в своих работах исследуют истоки классического тьюторства с основания Оксфордского и Кембриджского университетов, в которых студенты обладали свободой выбора организации своего обучения. Преподаватели вместе со студентами организовывали обсуждение научных трудов. Достижение необходимого уровня знаний, чтобы сдать экзамен и получить степень, зависело от самого студента. Тьютор оказывал поддержку в выборе лекций, которые студенту нужно было посетить.

Принцип свободного преподавания и обучения стал для британской

системы образования основным. Отказ от утвержденных общих учебных планов и графиков привело к тому, что самообразование, саморазвитие и планирование собственного образовательного пути стал базовым сценарием получения степени. Функция тьютора в такой системе стала заключаться в сопровождении и поддержки студента, адаптации и помощи в решении возникающих затруднений.

К XVII столетию функционал тьюторов значительно расширился, включив консультирование по поводу выбора лекций и семинаров, разработку персонализированного учебного графика, мониторинг академической успеваемости и помощь в подготовке к итоговым испытаниям. Данная системы сопровождения студентов получила официальное признание и стала основной моделью британского образования. Лишь в конце позапрошлого столетия появились кафедры, при этом обучающиеся сохранили автономность самостоятельно составлять набор курсов и выбирать профессоров. В настоящее время тьюторская поддержка по-прежнему является главной по отношению к лекционной форме обучения. В Англии распространено мнение, что профессиональное становление личности студента происходит эффективнее при активном сотрудничестве всех субъектов образовательного процесса. Главную роль в этом процессе отдается тьютору, который создает единую образовательную среду, выполняя функцию соразработчика образовательных программ и консультанта в сфере образовательных услуг [120].

В России в контексте высшего образования П.Г. Щедровицкий [192] изучал тьюторский опыт в рамках подготовки к первому конкурсу тьюторов. Результаты работы были предложены слушателям лекций, посвященных роли тьютора, что способствовало новому взгляду на образовательную среду в рамках происходящих изменений в сфере образования. В последствии появились первые образовательных учреждения с введенным тьюторским сопровождением детей. Вместе с тем, выявлялись различия в понимании сущности тьюторской практики. Конференции и форумы в различных городах России, от Санкт-Петербурга до Томска стали своего рода научной платформой обмена смыслами и мнениями.

Профессия тьютора была официально установлена приказами Министерством здравоохранения и социального развития Российской Федерации

[123, 124] и занесена в официальный справочник профессий и должностей [125]. Деятельность тьютора в инклюзивном образовании приобрела особую актуальность, что нашло отражение в работах Л.М. Шипицыной, Е. В. Самсоновой, Ю. В. Мельник, И.В. Карпенковой [153], Е.И. Казаковой, В.А. Галкиной [29] и других исследователей.

В отечественной системе образования тьюторов готовят в рамках различных профилей: «Тьютор», «Психология и педагогика инклюзивного образования», «Тьютор в инклюзивном образовании», «Тьюторство в сфере образования», «Тьюторство в образовании и педагогический фриланс». Более подробно некоторые из программ проанализированы в таблице 1.

Таблица 1 – Современные тренды и особенности профессиональной подготовки тьюторов

Название образовательной программы	Уникальность и особенности программы	Образовательная организация
Тьюторство в сфере образования	Интеграция управленческого и педагогического компонентов; практика в инновационных тьюторских лабораториях; цифровое тьюторство	Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики"
Современные технологии тьюторского сопровождения	Работа с одаренными студентами; исследовательское тьюторство	Томский государственный университет
Педагогика и тьюторство	Технологии работы в полилингвальной среде	Казанский (Приволжский) федеральный университет
Тьюторское сопровождение образовательной деятельности	Мультидисциплинарный подход, подготовка к работе в школе	Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Тьютор в образовании	Урбанистическая педагогика инклюзивное сопровождение	Московский городской педагогический университет

О востребованности специалистов, способных выполнять функции тьютора свидетельствует перечень программ профессиональной переподготовки в ведущих вузах Российской Федерации, дополнительные профессиональные программы адресованы педагогам, психологам, социальным работникам, имеющих целью освоить тьюторскую деятельность и получить профессию тьютора для работы в образовательных учреждениях различного типа и вида, для трудоустройства важно убедиться, что программа соответствует профстандарту

«Специалист в области воспитания» (приказ Минтруда № 10н от 10.01.2017).

Слушатели профессиональной переподготовки изучают учебные дисциплины: теоретические основы тьюторства, история и философия тьюторской деятельности; нормативно-правовые основы тьюторской деятельности, диагностика образовательных запросов обучающихся, разработка индивидуальных маршрутов, специализированные модули (см. таблица 2).

Таблица 2 – Программы профессиональной переподготовки с присвоением квалификации «тьютор»

Наименование программы	Образовательная организация	Объем программы и направленность
Тьюторское сопровождение лиц с ОВЗ	Самара, Самарский национальный исследовательский университет	250 часов – Проектирование индивидуальных образовательных траекторий
Профессия Тьютор	Ижевский центр опережающей профессиональной подготовки	250 часов – Подготовка тьюторов для школ
Тьюторское сопровождение в образовании	Московский государственный психолого-педагогический университет	250-520 часов – Акцент на инклюзивном и психолого-педагогическом сопровождении
Тьютор в образовании: сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов	Московский городской педагогический университет	300 часов – Работа с детьми с ОВЗ и одаренными обучающимися
Тьюторство в современном образовании	Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена	256 часов – Нормативно-правовая база тьюторства
Современные технологии тьюторского сопровождения	Томский государственный университет	280 часов – Использование цифровых инструментов. Подготовка тьюторов для колледжа
Тьюторское сопровождение в высшем и дополнительном образовании	Уральский федеральный университет	300 часов – Тьюторское сопровождении студентов и взрослых обучающихся

Следует отметить, что рынок тьюторских услуг демонстрирует устойчивый рост, что подтверждается увеличением количества образовательных программ и расширением профессиональных стандартов в данной области. Проведенный анализ современных образовательных программ тьюторской направленности в условиях цифровой трансформации образования, смешанного обучения, актуализации запроса на индивидуализацию и персонализацию обучения свидетельствует об их востребованности, так как тьюторство способствует развитию образовательной

автономии обучающегося, осознанному выбору индивидуальной траектории, что соответствует современным запросам педагогики [222]. Тьюторская деятельность трансформирует методические подходы к обучению, цель которых формирование активной субъектной позиции обучающегося, именно тьюторство акцентирует право обучающегося на самостоятельный выбор, помогает в условиях разнообразных форм обучения уйти от жестких методических рамок в сторону развития саморегуляции и критического мышления [148].

Тьюторская деятельность представляется видом профессиональной деятельности, обеспечивающей сопровождение процесса разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающегося.

Исследователями [73] утверждается, что педагогические работники в процессе профессиональной подготовки должны овладеть универсальными и профессиональными компетенциями, в том числе инновационными, которые направлены на решение актуальных методических задач в сфере образования. Генезис становления профессии педагог-психолог позволяет выявить несколько этапов развития:

- становления и нормативного оформления (1990-е гг.) – службы психологической помощи возникали стихийно и ориентировались на зарубежный опыт;
- профессиональной стандартизации (2000-2010 гг.) – появление профстандартов и программ переподготовки;
- разработка и внедрение ФГОС ВО и осуществление профессиональной подготовки педагогов-психологов на основе компетентностного подхода (2010-настоящее время).

Появление профессии представляет собой эволюционный процесс и отражает общие тенденции социального развития общества и педагогического образования в России, однако в настоящее время профессиональные функции педагога-психолога усложняются и претерпевают изменения. Так, например, педагогу-психологу становятся необходимы не только психолого-педагогические знания и умения, но и личные качества и смысловые ориентации, способности к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов, интегративные

метакомпетенции креативного решения педагогических проблем.

Генезис психологии как научной дисциплины в России свидетельствует, что антропологическая рефлексия, направленная на познание человеческой природы, уходит корнями в античную философскую традицию; институционализация психологии как автономной научной дисциплины произошла лишь в XIX столетии; российская психологическая школа, развиваясь в русле мировой науки, сформировала собственную в несколько этапов: создание экспериментальных лабораторий (В.М. Бехтерев, 1885); введение курсов психологии в университетах (1880-1905 гг.); проведение Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии (1906); учреждение кафедр психологии в ведущих университетах; основание психологического института (1912). Российская психология, характеризуется практико-ориентированной направленностью исследований и организационной централизацией научного сообщества.

Можно выделить несколько дифференцированных путей развития отечественной психологии в XX веке, развитие данной науки существенно различалось в России и за рубежом. Так если европейская и американская психология развивались поэтапно, то психология в России прошла сложный путь кризисов институциональных изменений. В 1930-1950-е гг. произошел Запрет педологии и научный потенциал психологии сохранился лишь благодаря практическим направлениям дефектологии и психотехники. Психология развивалась благодаря научным школам Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурия. К 1960-м годам происходит становление советской психологии. В 1960-1980-е гг. можно отнести к периоду организационного возрождения психологии и началу профессиональной подготовки кадров, в Московском и Ленинградском университетах открылись специализированные факультеты, появилась специализация: «педагогика и психология», в образовании стали работать педагоги-психологи, укреплялись научные школы (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) [91]. Профессиональная подготовка педагогов-психологов осуществлялась на основе деятельностного подхода и приобрела педагогическую направленность,

специалистов стали готовить в университетах, академических институтах, тогда как в западной традиции при университетских центрах данных специалистов готовили с клинической ориентацией.

Трансформация системы образования, переход к компетентностной модели подготовки высококвалифицированных специалистов востребовали педагогов-психологов на всех уровнях образования. Профессиональная подготовка педагогов-психологов нормативно регламентируется на федеральном уровне: Профессиональный стандарт (утв. приказом Минтруда № 514н от 24.07.2015) определяет трудовые функции (психолого-педагогическое сопровождение; устанавливает требования к квалификации; регламентирует работу с особыми категориями обучающихся) [175]; ФЗ № 273 «Об образовании в РФ», ст. 42 определяет принципы и нормы оказания психолого-педагогическую помощи и поддержки; ФГОС ВО 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» устанавливает требования к условиям [126], в рамках которого в Самарском национальном исследовательском университете имени академика С.П. Королёва реализуются различные профили и квалификацию педагога-психолога можно получить по нескольким образовательным программам, однако компетенции тьютора формируется только при освоении программы «Психология и педагогика инклюзивного образования» [127].

Современная Концепция развития психологической службы в системе образования Российской Федерации (утвержденная Минпросвещения России в 2021 году) акцентирует необходимость качественного преобразования системы психолого-педагогического сопровождения. В настоящее время существует ряд проблем: нормативно-организационного характера (правовой статус педагога-психолога, отсутствие стандартов оказания психолого-педагогической помощи), методического характера (разрозненность подходов к организации педагогического сопровождения, отсутствие критериев оценки эффективности, продуктивности и результативности работы.

Наблюдается кадровый голод педагогов-психологов в системе образования: несоответствие числа педагогов-психологов рекомендуемым нормативам

(1 специалист на 500 обучающихся) в отдельных образовательных учреждениях и неравномерное распределение кадров между регионами [85].

С середины XX века в мировом образовательном пространстве утверждается тенденция гуманизации педагогического процесса, предполагающая принципиальный пересмотр традиционной образовательной парадигмы. Антропоцентрическая парадигма и компетентностный подход переориентируют образовательный процесс: обучающийся становится субъектом и активным участником образовательного процесса, носителем личностного опыта при формировании компетентности. Происходит перестройка учебного процесса и его целей: развитие личностного потенциала и внутренней мотивации обучающегося, сегодня необходимо уйти от принципа унифицированной трансляции знаний к индивидуализации обучения [155]. Появляется новая роль педагога-психолога, он может быть тьютором (медиатором) между требованиями системы образования и индивидуальными потребностями обучающихся, особенно лиц с ОВЗ, одаренными, взрослыми, иностранцами [88, 149, 167]. Педагогу-психологу необходимы новые компетенции, например, владение технологиями тьюторского сопровождения и поддержки обучающихся (см. рисунок 1).

В контексте гуманизации образовательной сферы, на первый план выходит задача индивидуализированного подхода к обучению. Это подразумевает всестороннее изучение психофизиологических характеристик каждого ученика, его способностей, уровня подготовки также разработку и внедрение персонализированных планов и методов обучения. В данном процессе учащиеся играют активную роль, в то время как образовательные учреждения, с привлечением педагогов-психологов и тьюторов, создают благоприятную среду для психологической и педагогической поддержки. Индивидуальные образовательные траектории обучения является ключевым элементом Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), возможность их реализации заложена в вариативной структуре учебных планов образовательных программ (индивидуальные учебные планы и графики; элективные и вари-

тивные дисциплины, встроенные дисциплины для дополнительного образования и т.д.). Госпрограмма «Развитие образования» на период до 2030 г. транслирует запрос обучающегося и его родителей на индивидуализацию обучения, так как в процессе такого обучения формируется самостоятельная личность, способная делать жизненный выбор и решать важные для общества задачи.



Рисунок 1 – Логика реализации идей гуманизации и индивидуализации обучения

Персонализация обучения трансформируется в подход к организации и проведению образовательного процесса, где обучающемуся отводится роль активного архитектора своей индивидуальной. Он получает свободу в определении приоритетных образовательных целей, формировании графика занятий и темпа изучения образовательного контента, выборе уровня сложности дисциплин и методов решения задач, а также формата работы – самостоятельно или в сотрудничестве, онлайн или офлайн, синхронно или асинхронно [201, 223]. Главная задача применения принципа персонализации – удовлетворить уникальные образовательные потребности каждого ученика, смещая акцент с традиционного усвоения знаний на получение знаний через исследования и рефлексию [66].

Информатизация и цифровая трансформация общества делают возможным

более полное вовлечение в образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, мигрантов и иностранцев, в том числе разработка открытой образовательной среды, создает благоприятные условия индивидуализации учебного процесса для одаренных обучающихся [157]. Значимые изменения в области научно-методического обеспечения индивидуализации и персонализации обучения, а также потребность в формировании личного запроса у обучающихся, диктуют необходимость профессиональной подготовки тьютора, который сможет, опираясь на диагностику и анализ личного потенциала обучающегося, конкретизировать его образовательные цели, разработать траекторию обучения и создать организационные условия, способствующую целенаправленному и всестороннему развитию личности посредством психолого-педагогического сопровождения в процессе освоения индивидуальной образовательной траектории.

В области профессиональной подготовки вопрос адаптации обучения под конкретного учащегося является ключевой задачей. В истории педагогики разных стран много примеров структур, форм и типов индивидуального обучения, но тем не менее в современных условиях группового обучения в российских вузах самый результативный, значительный и эффективный можно назвать индивидуальную образовательную траекторию (ИОТ) [139, 158].

Развитие ИОТ зависит от многих факторов: уменьшение объёма лекционных занятий и увеличение практико-ориентированных; массовое распространение сетевого обучения с использованием потенциала работодателей, делая обучение более приспособленным к индивидуальным потребностям каждого учащегося; быстрого роста количества новых профессий, связанных с цифровой трансформацией в экономике; интерес со стороны обучающихся к развитию self-skills компетенции [69], по вопросу самоуправления, личной навигации человека.

Современные высшие учебные заведения сталкиваются с рядом ключевых вызовов, одним из которых является необходимость персонализации образовательного процесса. В первую очередь требуется разработать открытую и адаптивную образовательную среду, способную структурировать учебный процесс на отдельные модули и специализированные образовательные траектории [95].

При этом важно разработать широкий диапазон таких модулей и треков, чтобы студенты могли самостоятельно конструировать свои индивидуальные образовательные траектории, учитывая собственные интересы и особенности. Не менее значимой является организация комплексной системы поддержки обучающихся, включающей таких специалистов, как тьюторы, педагоги-психологи, кураторы и наставники, которые помогают студентам грамотно проектировать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты.

Особую важность приобретает этап подготовки, в ходе которого обучающиеся выбирают дисциплины и образовательные треки (ИОТ), который состоит из двух этапов: диагностика, которая определяет стратегию профессионального роста интересов, предпочтений и личностного потенциала; организация комплексного тьюторского сопровождения, обеспечивающего постоянную поддержку и консультирование на всех этапах планирования и реализации ИОТ, с использованием разнообразных модулей и курсов.

Внедрение современных технологий и методик, включая использование информационно-коммуникационных ресурсов и психодиагностических инструментов, позволяет повысить точность и эффективность профориентационной работы, обеспечивая тем самым более осознанный и успешный выбор образовательного пути каждым студентом. Эта траектория дополняет основную образовательную программу и направлена на достижение конечной цели обучения, получение желаемой профессиональной квалификации.

В связи с этим крайне важно внедрить систему тьюторского сопровождения педагогом-психологом, которая будет работать на протяжении всего периода обучения по выбранной индивидуальной траектории. Деятельность педагога-психолога с тьюторскими навыками становится ключевым условием для успешной индивидуализации и персонализации учебного процесса, направлена на становление субъекта профессиональной деятельности и позволяет формировать новое целеполагание, осуществлять поиск авторского пути профессионального развития и самореализации в условиях неопределенности [140].

В настоящее время тьюторская компетентность как профессионально важное качество при формировании субъектности обучающихся вызывает исследовательский интерес и имеет разные интерпретации, споры относительно своей смысловой сущности. Тьюторские практики становятся все более разнообразными и востребованными в образовательной сфере [39, 57, 90, 130]. Исследования затрагивают тьюторскую компетентность у различных категорий педагогов, включая учителей начальных классов (Н.Г. Пигарева), специалистов дополнительного и высшего образования (О.М. Богомолова, М.А. Флидерман, Т.Ю. Сурнина) [21, 119, 65].

Благодаря сформированной тьюторской компетентности, обучающийся становится многогранной и целостной личностью, обладающей способностью к новому целеполаганию и мотивации в жизнедеятельности, а также готовность осознанно брать на себя ответственность за формирование собственной образовательной траектории. Для успешного выполнения функций сопровождения индивидуальных образовательных путей педагогам-психологам необходима глубоко развитая тьюторская компетентность, позволяющая им выступать не просто наставниками, а истинными проводниками идей, стремлений и потенциала обучающихся, вдохновляя на получение непрерывного образования и поиск способа преодолеть личностные и профессиональные вызовы.

Теоретический анализ показал, что для построения практики формирования тьюторской компетентности, необходимым условием является разрешение сложившегося противоречия между необходимостью разработки условий и системы обеспечения для организации тьюторского сопровождения обучающихся вуза и практическим отсутствием моделей, направленных на развитие тьюторских навыков, умений, компетенций у будущих педагогов и психологов.

Это несоответствие затрудняет реализацию инновационных образовательных моделей и требует системного подхода к развитию профессиональных навыков, включающего внедрение современных методик, программ повышения квалификации и практико-ориентированных тренингов. Только преодолев этот разрыв, можно обеспечить качественную поддержку студентов и

повысить эффективность индивидуализации образовательного процесса.

Нормативно-методическое обеспечение формирования тьюторской компетентности основывается на Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [173], Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», обновленных ФГОС, профессиональном стандарте психолога-педагога, Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих. Эти документы служат основой для создания современной инновационной системы подготовки будущих педагогов психологов.

Формирование тьюторской компетентности у будущих педагогов-психологов является одной из наиболее значимых и сложных задач современного образования, требующей постоянного обновления научных знаний и внедрения передовых технологий и методик психолого-педагогического сопровождения, которые должны представлять собой целостный и системный педагогический подход, который не только способствует профессиональному становлению и самореализации специалистов, но и стимулирует их личностное развитие и осознанное самоопределение. Только благодаря такому комплексному подходу будущие педагоги-психологи смогут эффективно адаптироваться к динамичным изменениям образовательной среды и успешно сопровождать обучающихся в их индивидуальных образовательных траекториях [60, 163].

1.2. Теоретические основы формирования тьюторской деятельности будущих педагогов-психологов

В качестве исходных позиций нами рассмотрены диссертационные исследования, посвященные проблеме формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов. Выделим следующие группы и аспекты актуальных формируемых результативных характеристик в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов: профессионально-педагогическая направленность, профессиональное мировоззрение,

профессионально значимые качества, умения психологического консультирования, профессиональная культура, готовность к профессиональной ориентировке; «ценностные представления, мотивационный компонент профессионального становления, нравственные ценности; ИКТ-компетентность; исследовательская компетенция [187, 188]; конфликтологическая готовность; гибкие навыки коммуникации; иноязычная коммуникативная компетентность; готовность к смыслообразующей профессиональной деятельности, рефлексивные умения, рефлексивная позиция; самоотношения личности; способность к коммуникации с сотрудниками коррекционных образовательных учреждений; готовность к работе с детьми с нарушениями аутистического спектра; готовность к проектированию безопасной и комфортной среды, готовность к управленческим решениям; готовность к работе с родителями [63].

Следует отметить, что в рассмотренных работах доминируют профессионально-значимые компетенции (педагогическая направленность, психологическое консультирование, профессиональная культура и мировоззрение), несомненный интерес представляют исследования, посвященные формированию универсальных компетенций: конфликтологической, ИКТ-, коммуникативной, социальной, а также мотивации, нравственных ценностей, исследовательских, и рефлексивных умений. Вместе с тем многие авторы направляют свои усилия на формирование компетенций, выполняющих тьюторские функции (проектирование безопасной образовательной среды, работе в коррекционных учреждениях, взаимодействию с родителями, решению вопросов здоровья обучающихся с ОВЗ). Выделим следующие аспекты субъектных образований будущих педагогов-психологов, сущность которых, на наш взгляд, близка к тьюторской компетентности.

Так, Н.М. Гаджиева рассматривает готовность к работе с детьми с нарушениями аутистического спектра как феномен интегрирования квалификационной и психологической готовности педагога-психолога к профессиональной деятельности, сочетающий в себе на базе компетентностного подхода когнитивный и практический компоненты и профессиональный опыт [28]. В контексте данного исследования, по мнению ученого, важным является

адаптация принципов научности, безопасности, деятельностного опосредования. Работа с детьми, обладающими нарушениями психического развития аутистического спектра, расширяет виды профессиональной деятельности педагога-психолога и требует специальных методических средств формирования в процессе профессиональной подготовки.

Уточним, что З.Б. Киндарова в своем исследовании определяет готовность будущих педагогов-психологов к проектированию безопасной и комфортной среды в качестве устойчивого личностно-профессионального образования, что предполагает ценностное отношение к проектной деятельности, сформированность нравственных убеждений личности, наличие эмоциональной гибкости для того чтобы, противостоять рискам профессиональной деятельности [63], определяет способности к проектированию на основе принципов системности и результативности, умения применять экопсихологический и адресный подходы педагогами-психологами к различным категориям обучающихся. Следует отметить, что В.М. Миназова в исследовании также рассматривает проблему взаимодействия со специалистами коррекционных учреждений на основе комплексного и андрагогического подходов, включая когнитивно-информационный; эмпатийно-коммуникативный; андрагогико-субъективный и нормативно-поведенческий компоненты [108]. Процесс взаимодействия и сотрудничества субъектов коррекционно-педагогических мероприятий рассматривается как установление связей и зависимостей, взаимного влияния, устранения возможных противоречий, а принципами такого сотрудничества определены обусловленность, информированность и паритетность.

Теоретическим значимым является исследование З.М. Миназовой, в котором предложена дефиниция понятия профессиональная готовность педагогов-психологов к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий [109], структурными компонентами которой являются «когнитивно-знаниевый, коммуникативно-речевой, логико-поисковый и вариативно-методический» [109] компоненты, выделенные аналогично деятельности по поиску, отбору, внедрению здоровьесберегающих

образовательных технологий. Для профессиональной подготовки будущих педагогов определяется совокупность комплексного, компетентностного, личностно-ориентированного, здоровьесберегающего, адаптационного, уровневой, табличного (табулированного) методологических подходов.

Представим результаты анализа некоторых дефиниций, раскрывающих суть и смысл универсальных компетенций будущих педагогов-психологов. В исследовании Л.Л. Лесных описано и представлено в качестве новообразования личности педагогов-психологов профессиональное самоотношение, включающего комплекс особых форм рефлексии, направленной на осознание проблем, возникающих в учебной деятельности [98]. Профессиональное самоотношение формируется на основе рефлексивного мышления и учебно-профессионального самосознания обучающегося.

Вопросы развития навыков рефлексии в рамках подготовки педагогов-психологов в условиях высшей школы рассматриваются в трудах О.С. Сазоновой. Рефлексивные умения как универсальная компетенция педагога-психолога мотивируют будущего специалиста на самообразование, самореализацию, самосовершенствование, выступают стимулом для инновационной деятельности [152].

На наш взгляд, актуальным является представленное в исследовании определение рефлексивных умений, которые разделяются на умение решать профессиональную проблему различными способами; умение моделировать всевозможные результаты решения профессиональной проблемы; умение интуитивно чувствовать противоречия, возникающие в ходе решения профессиональной проблемы; умение выбирать оптимальный способ и результат решения профессиональной проблемы [152]. М.Р. Бекова предлагает следующее определение рефлексивной позиции будущего педагога-психолога – это установка и переосмысление прежнего собственного личного и профессионального опыта, направлена на активизацию инновационного и творческого потенциала личности педагога-психолога, расширение возможностей применения рефлексии в профессиональной деятельности [14]. Автор исследования ставит

акцент на формировании способности к самосознанию и самоконтролю, переосмыслению профессиональных действий.

К рефлексивным компетентностям, способствующим успешной профессиональной реализации, на наш взгляд относится феномен смыслообразующей профессиональной деятельности педагогов-психологов. О.В. Борзенко рассматривает данную универсальную компетентность как механизм активного осмысления профессиональных ценностей, мотивационно-ценностного отношения к профессии, определения ее смыслов [23]; структура новообразования представлена мотивационно-ценностным, интеллектуально-познавательным и эмоционально-волевой компонентами.

С.А. Архарова уточняет определение нравственных ценностей у будущих педагогов-психологов в вузе как идеальные образы, которыми руководствуется личность в своей жизни и будущей профессиональной деятельности; как система убеждений, взглядов и представлений и поведения личности; как важнейшие социальные потребности человека [8]. Н.С. Спинжар исследует аналогичный феномен личности у будущих педагогов-психологов: ценностные представления о профессиональной деятельности, сущность и содержание которых определяется как как система устойчивых, значимых для личности студента взглядов, имеющих глубокий духовно-нравственный смысл, комплекс идей, связанных с собственными переживаемыми состояниями, повышающими ценность выбранной профессии педагога-психолога в убеждениях самого студента и направляющими его профессиональную деятельность к успешному ее освоению [161].

В научном исследовании О.Б. Ганпанцурова достаточно широко представлен процесс формирования коммуникативных компетенций будущих педагогов-психологов, в структуру которой включено пять компонентов: психодинамическим (обуславливает индивидуальные особенности субъекта в высоком темпе откликаться на стимулы социальной реальности); эмоционально-волевым (предполагает понимание чувств и эмоций других); интерактивно-коммуникативным (отражает стремление к включенности в контактах с окружающими людьми); мотивационно-целевым (включает осознание мотивов и коммуникативных потребно-

стей); рефлексивным (предполагает способность к анализу коммуникативной ситуации) [30]. Автор исследования делает вывод, что гибкие навыки коммуникации будущих педагогов-психологов – это интегративная характеристика личности, компоненты которой взаимосвязаны и детерминируют друг друга через развитие показателей. В рамках профессиональной подготовки педагогов-психологов в исследовании С.С. Киржановой на основе компетентностного подхода при формировании иноязычной коммуникативной компетентности представлены и охарактеризованы ведущие компоненты: мотивационный, функциональный, коммуникативный, рефлексивный [64, 65].

На основании представленных точек зрения можно упорядочить совокупность научных подходов и принципов как теоретико-методологическое обоснование процесса профессиональной подготовки будущим педагогов-психологов: аксиологический, личностно-ориентированный, культурологический, компетентностный, андрогогический, деятельностный, акмеологический, герменевтический; принципы рефлексивности, ценности, результативности, интегративности, комплексности выступают в качестве методологической основы решения проблем формирования личностных новообразований специалистов психолого-педагогических направлений.

Большое внимание исследователей теории и методики профессионального образования уделено формированию профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов. С целью развития представлений о психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов обратимся к исследованию С.А. Черкасовой. В работе рассматривается проблема острой нехватки специалистов в сфере инклюзивного образования, которые объединяют всех субъектов образовательного пространства, ставят акценты на возможностях, а не на ограничениях детей. С.А. Черкасова определяет структуру психолого-педагогической готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования как совокупность компонентов: мотивационного, личностного, эмоционально-волевого и когнитивного [183]. Профессиональ-

ная деятельность педагогов-психологов раскрывается через работу по адаптации обучающихся, выбору приоритетных направлений взаимодействия с ребенком, родителями и учителями. Для успешного выполнения психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ будущим педагогам-психологам необходимо сформировать высокий уровень толерантности, просоциальные установки на альтруизм и труд, высокий уровень развития эмпатии и принятия, высокий уровень социального интеллекта.

В исследуемых особенностях профессионально-педагогической направленности А.М. Кумушкулов, на наш взгляд, определяет специфику будущей профессиональной деятельности педагогов-психологов и разрабатывает условия и методику формирования данной компетенции в процессе профессиональной подготовки. Обобщая итоги проведенного анализа А.М. Кумушкулова, приходим к выводу, что для формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов необходимы условия для саморазвития и рефлексии обучающихся [92]. В работах И.И. Рысбаева выявлены особенности и уточнены признаки такой результативной характеристика, как профессионально-педагогическая направленность будущих педагогов-психологов в студенческом коллективе [151]. К важным профессиональным компетенциям будущих педагогов-психологов Ю.В. Гольцева относит умения психологического консультирования (коммуникативные, аналитические и умения психологического воздействия), которые формируются в процессе профессиональной подготовки обучающихся на основании системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов в соответствии со спецификой деятельности педагога-психолога на разных этапах психологического консультирования обучающихся [35, 36]. Профессиональные умения психологического консультирования определяются автором как знания и навыки способы деятельности педагога-психолога, направленные на психологическую консультативную помощь клиенту в ходе специально организованного взаимодействия, имеющего целью осознание клиентом сути психологической проблемы и совместного поиска способов ее разрешения [36].

А.В. Блаженко формирует в исследовании профессиональную культуру будущих педагогов-психологов, под которой понимается синтез профессионально значимых качеств личности, позволяющих решать творческие задачи профессиональной деятельности. Сложная структура феномена профессиональной культуры представляет собой интеграцию аксиологического, технологического, личностного, когнитивный, рефлексивный, диагностико-коррекционного и организационно-управленческого компонентов [20], автор вводит новый учебный курс компетентностной направленности.

Исследование С.С. Новиковой посвящено формированию готовности к профессии: определен статус профессиональной ориентировки в структуре деятельности современного педагога-психолога [114]. Разработаны особенности ориентировки как составляющей профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов. Готовность к профессиональной ориентировке раскрывается через совокупность формационно-содержательного, операционно-деятельностного и мотивационного компонентов, формирование которых прослеживается на протяжении всего образовательного процесса при подготовке педагогов-психологов и предполагает междисциплинарную интеграцию [114].

Диссертационная работа В.О. Романовой посвящена проблеме профессионального мировоззрения, где автор раскрывает данный феномен как обобщенную систему предметных и профессиональных знаний, взглядов, убеждений, гуманистических ценностей и идеалов, на основе которых производится психодиагностика, развитие и коррекция учащихся, консультирование и просвещение педагогов и родителей [134]. В качестве методологической основы подготовки определены акмеологический подход, методы проблемного обучения и социально-психологического тренинга, которые стимулируют профессионально-личностное саморазвитие обучающихся. Профессиональное мировоззрение будущих педагогов-психологов формируется последовательно в процессе непрерывного элективного обучения на основе гуманистических ценностей и идеалов и структурно состоит из познавательного, ценностно-нормативного и практического компонентов.

Проанализированы и обобщены в таблицы 3 результирующие характеристики, методологические подходы и принципы, используемые в диссертационных исследованиях, посвященных проблематике формирования профессиональных компетенций педагогов-психологов.

Таблица 3 – Дефиниции исследований проблемы формирования профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов

Исследование	Формируемая характеристика, методологические подходы (принципы)
Алисултанова З.М. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов в самообразовательной деятельности [4]	Компетентность. Компетентностный, личностно-ориентированный (рефлексивность, индивидуальность)
Архарова С.А. Формирование нравственных ценностей у будущих педагогов-психологов в вузе [8]	Ценностные ориентиры и нравственные нормы. Ценностный, акмеологическая перспектива и герменевтическое понимание, (активная вовлеченность, самоанализ и самооценка, творчество)
Бекова М.Р. Формирование рефлексивной позиции у будущего педагога-психолога в профессиональной подготовке вуза [14]	Позиция. Рефлексивный (инновационность, адаптивность, активность)
Берлина С.А. Практико-ориентированные технологии профессиональной подготовки педагогов-психологов [17]	Готовность. Системный, личностно-деятельностный, аксиологический, акмеологический, антропологический, культурологический (деятельность, ценность, субъектность, культуросообразность, диалогичность)
Безызвестных Е.А. Электронный портфолио как средство формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов-тьюторов [13]	Компетентность. Компетентностный, системный (непрерывность, интерактивность, систематичность, обратная связь, вариативность)
Бисембаева А.К. Формирование конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в вузе [19]	Готовность. Системный, компетентностный, партисипативный (целостность, двунаправленность деятельности, практикоориентированность, диалогизации, профессиональная обусловленность)
Блаженко А.В. Формирование профессиональной культуры будущих педагогов-психологов [20]	Профессиональная культура. Личностно-деятельностный, личностно-ориентированный (рефлексивность, деятельность, индивидуальность)
Борзенко О.В. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к смыслообразующей профессиональной деятельности в вузе [23]	Готовность. Экзистенциальный, системный, аксиологический, антропологический, личностный, контекстный, компетентностный, личностный (взаимосвязь, выбор, социальная ценность, рефлексивность, осмысленность)

Продолжение таблицы 3

Гаджиева Н.М. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с нарушениями аутистического спектра [28]	Готовность. Компетентностный, деятельностный (научности, комплексности, деятельности)
Ганпанцурова О.Б. Формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления [30]	Гибкие навыки. Компетентностный (интегративность, рефлексивность, индивидуальность)
Гольцева Ю.В. Формирование профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов [36]	Компетенции. Системно-структурный, ориентированный на личность, (единство и неповторимость, взаимозависимость элементов)
Завражнов В.В. Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе [46]	Профессиональное самоопределение. Аксиологический, рефлексивный (выборность, последовательность)
Каримова Л.Ш. Формирование социальной компетенции будущих педагогов-психологов [62]	Компетенция. Компетентностный (рефлексивность, интерактивность)
Киндарова З.Б. Повышение эффективности подготовки будущих педагогов-психологов к проектированию безопасной и комфортной среды в общеобразовательной организации [63]	Готовность. Аксиологический, компетентностный, деятельностный, эконпсихологический (результативность, интегративность, рефлексивность, комплексность)
Киржинова С.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности в процессе вузовской подготовки педагогов-психологов [65]	Компетентность. Компетентностный, акмеологический (рефлексивность, интегративность, ценность)
Кумушкулов А.М. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов [92]	Готовность к педагогической деятельности. Самоанализ в контексте взаимодействия
Лесных Л.Л. Динамика формирования самоотношения личности педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки [98]	Самосознание. Индивидуально-ориентированный подход в деятельности (рефлексия и практическая направленность)
Миназова В.М. Формирование у будущего педагога-психолога способности к взаимодействию со специалистами коррекционных образовательных учреждений [108]	Способность. Комплексный, андрогогический (взаимосвязь, обусловленность, конфиденциальность, информированность, паритетность)
Миназова З.М. Профессиональная подготовка педагогов-психологов к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий [109]	Готовность. Компетентностный, аксиологический (индивидуализации, адаптивности, инновационности, целостности)
Назаренко М.М. Формирование профессионально-информационной культуры педагогов-психологов в вузе [111]	Профессионально-информационная культура. Интегративный (системность, проблемность, диалогичность, рефлексивность)

Продолжение таблицы 3

Новикова С.С. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной ориентировке [114]	Готовность. Междисциплинарный (интеграция, этапность)
Романова В.О. Формирование профессионального мировоззрения будущих педагогов-психологов на основе акмеологического подхода [134]	Профессиональное мировоззрение. Системный, акмеологический (взаимосвязи, проблемность, адаптивность)
Ромицына Е.Г. Развитие профессионально значимых качеств педагога-психолога в системе повышения квалификации [135]	Профессионально важные качества. Личностно-деятельностный, системно-деятельностный
Рысбаев И.И. Формирование профессионально-педагогической направленности будущих педагогов-психологов в студенческом коллективе [151]	Профессионально-педагогическая готовность и ООД. Деятельностный, личностно-ориентированный, ценностно-целевой (деятельность как ценность)
Сазонова О.С. «Формирование рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки педагогов-психологов» [152]	Рефлексивные компетенции. Культуро-ориентированный, индивидуальный (соответствие культуре, активность, рефлексия)
Спинжар Н.С. Формирование ценностных представлений о профессиональной деятельности у будущих педагогов-психологов в гуманитарных вузах [161]	Ценностные представления. Аксиологический, личностно-ориентированный, культурологический, компетентностный (этические принципы, включенность, рефлексивность)
Удалова Т.Ю. Формирование специальной информационно-коммуникационной компетенции будущих педагогов-психологов [172]	Компетенция. Системный, деятельностный, компетентностный (системность, результативность, комплексность)
Хасанова Г.Г. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников [180]	Готовность. Системный, рефлексивный, личностно-ориентированный, деятельностный (взаимообусловленность, деятельность, взаимосвязь)
Шкерина Т.А. Формирование исследовательской компетенции будущих бакалавров – педагогов-психологов в вузе [189]	Способности. Ориентированный на компетенции, основанный на деятельности (самоанализ, созидание активность)

Далее были проанализированы исследования, посвященные проблематике профессиональной подготовки специалистов в области тьюторства: рассмотрены такие результативные характеристики как готовность, компетенции, компетентность, взаимодействие, педагогическая культура, профессиональная и проектировочная деятельность.

В исследовании О.С. Коркиной в качестве технологии развития педагогической культуры воспитателя сельской дошкольной образовательной организации в системе дополнительного профессионального образования предложено тьюторское сопровождение, которое рассматривается как «ситуация движения

тьютора в едином образовательном пространстве вместе с воспитателем, реализующим свою индивидуальную траекторию развития», «технология тьюторского сопровождения включает диагностический, мотивационный, проблемно-целевой, проектировочный, организационно-управленческий, рефлексивный этапы, реализующиеся в соответствии с алгоритмом тьюторской деятельности» [86].

Педагогическая культура воспитателя является «профессионально-личностным качеством педагога, обеспечивающим возможность творческой самореализации. Структура педагогической культуры представлена в исследовании совокупностью компонентов (когнитивного, инновационно-технологического, личностно-творческого, ценностного), формирующимся на основе принципов интегративности и модульности личностно-ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов» [86].

Тьюторское сопровождение также рассматривается Н.И. Городецкой в качестве технологии повышения квалификации педагогов в условиях дистанционного образования. Н.И. Городецкая в определении сущности тьюторского сопровождения опирается на мнение Е.А. Сухановой и А.Г. Чернявской, что тьюторское сопровождение — это особый тип сопровождения образовательной деятельности человека в ситуациях неопределенности выбора и переходах по этапам развития, в процессе которого обучающийся выполняет образовательные действия, а тьютор создает условия для его осуществления и осмысления [37]. Тьютор организует взаимодействие обучающихся и педагогов, проектирует учебно-методическое сопровождение обучения, разрабатывает индивидуальный образовательный маршрут. Процесс повышения квалификации педагогов моделируется на основе принципов открытости, вариативности, индивидуальности, а методологической базой заявлены компетентностный и проектный подходы. Аналогичная проблема технологий тьюторского сопровождения процесса повышения квалификации учителей рассматривается в исследовании С.В. Загребельной, однако автор дополняет методологическую базу личностно-ориентированным и андрогогическим подходами, а также принципами непрерывности и дидактичности.

Научный интерес представляет обоснование функций тьюторского сопровождения: диагностическая, компенсаторная, образовательно-познавательная, прогностическая, коммуникативная, рефлексивная [48].

Вопросы подготовки тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования к педагогической деятельности исследовала Л.В. Бендова. Определены функции педагогической деятельности тьютора: контрольно-диагностическая, проектная, мотивационная, информационно-содержательная, организационно-деятельностная, технологическая, консультационная, рефлексивная [16]. На основе принципа функциональности и личностно-ориентированного подхода разработана модель педагогической деятельности тьютора, структура и содержание которой включают в себя: процесс, состоящий из четырех этапов – проектировочный, организационно-деятельностный, диагностический, поддерживающий [16].

Е.С. Комраков в своей работе, также выявляет специфику проектировочной деятельности тьютора, которая заключается в том, что он «интегрирует многоуровневую систему проектирования образовательной программы, протекает в реальном образовательном процессе применительно к конкретной группе обучающихся и каждому из них» [82]. Функции тьютора определены как исследовательская, диагностическая, методическая, собственно проектировочная [82].

Исследователи (В.С. Пьянин) использует широкий спектр методологических подходов: личностно-ориентированный, компетентностный, экзистенциальный, субъектно-деятельностный и научных принципов обучения: многообразие, практико-ориентированность, уточняет понятие «бакалавр-тьютор», под которым подразумевается «педагог в области общего образования, осуществляющий тьюторское сопровождение обучающихся с целью формирования когнитивных, коммуникативных компетенций, самостоятельности, самоопределения, самоактуализации» [131]. При создании модели профессиональной подготовки бакалавров-тьюторов к тьюторской деятельности в работе выделяются этапы: диагностический, мотивационно-целевой, информационно-аналитический, интегративный, рефлексивный [131].

Предметом исследования А.В. Николаевой стала готовность будущих педагогов к тьюторскому сопровождению детей при подготовке к школе, в структуру которой входят аксиологический, когнитивный и деятельностный компоненты, а критериями – мотивационно-ценностный, познавательный и операционный. При подготовке детей к школе является актуальным индивидуализация ребенка-дошкольника, учет его познавательных интересов и образовательных запросов, что становится возможным при тьюторском сопровождении на основе теоретических знаний и практических умений данного процесса у педагога. Формирование готовности педагога в исследовании опирается на принципы компетентностного, системного и деятельностного подходов [113].

Наиболее близкой к предмету нашего исследования и значимой в области изучения тьюторства является работа В.С. Цилицкого, в которой он рассматривает готовность к тьюторству как интегративное свойство личности, основу которого составляют мотивационно-ценностный, когнитивно-операциональный, личностно-рефлексивный компоненты [181]. Тьюторская деятельность по мнению автора заключается в проектировании, построении и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающихся на основе принятия оптимальных решений [181]. Отмечается, что принципами профессиональной подготовки будущих педагогов являются индивидуализация и управленческое сопровождение на основе компетентностного подходов.

С.М. Ефименко обращается к проблеме подготовки педагогов профессионального обучения, которые могут исполнять функции тьютора. Автор определяет роли тьютора – консультант, наставник, организатор [44]. Рассматривает функции тьютора – диагностическая, аналитическая, мотивационная, проектировочная, реализационная, методическая, коммуникативная и рефлексивная» [44]. Выводит критерии готовности – «мотивационный, когнитивный операционный критерий [44].

Данная работа расширяет представление о содержании профессиональной деятельности педагога профессионального обучения и вносит существен-

ный вклад в дефиниции понятийного аппарата тьюторской деятельности. Традиционным в исследовании являются системный, личностно-деятельностный, компетентностный подходы, принципы индивидуализации и функциональности, вместе с тем к научным результатам следует отнести применение в качестве методологического основания логико-эволюционного подхода и принципа проектирования при формировании готовности к выполнению тьюторских функций.

В.В. Гарднер в своем исследовании разделяет процессы проектирования и тьюторского сопровождения индивидуальной образовательной траектории сельского школьника. Фундамент исследования составили личностный и системно-деятельностный методологические подходы к организации системы повышения квалификации учителей сельских школ. Критериями готовности называются компоненты: мотивационный, гностический, технологический, регулятивный [31]. В проектировании индивидуальной образовательной траектории сельского школьника уделяется внимание не только принципу индивидуализации обучения, но и персонализации тьюторского сопровождения.

В исследовании Т.В. Литвиновой впервые эффективно применяются технологии тьюторской деятельности в процессе практической подготовки будущих психологов с целью интегративного развития их профессиональных и личных компетенций. У студентов, как субъектов тьюторского сопровождения, компетенции формируются на основе принципов субъектности профессиональной подготовки, интегративного и компетентностного подходов, психологических закономерностей развития. Предметом исследования стали цель, мотивы, содержание, результаты, критерии оценки тьюторской деятельности [99], изучены ее специфика и особенности в условиях вечерней школы. Т.В. Литвинова предлагает рассматривать тьюторское сопровождение учащихся вечерней школы как эффективный способ коррекции социальной дезадаптации [99].

Аналогичной теме научного исследования посвящена работа Т.Ю. Сурниной Подготовка преподавателей к реализации тьюторских технологий в профессиональной деятельности [164]. В качестве методологической основы автор предлагает системный и компетентностный подходы, а среди принципов

использования тьюторских технологий выделены системность, адаптированность и сотрудничество. Т.Ю. Сурнина рассматривает применение тьюторских технологий с целью поддержки активной позиции, самоопределения и саморазвития обучающихся, а для реализации тьюторских технологий в деятельности современного преподавателя необходимы психолого-педагогические компетенции по организации учебного процесса и оказанию поддержки обучающимся [164].

Для понимания методологических и теоретических основ тьюторства в России и за рубежом следует рассмотреть работы Л.М. Гедгафовой о сравнительном анализе зарубежной и российской тьюторской практики сопровождения студентов высших учебных заведений и Е.А. Андреевой о моделях тьюторства на примере зарубежных стран и в России. Авторы определяют основные научные подходы при исследовании тьюторских практик: гуманистический, культурологический, аксиологический, цивилизационный, компетентностный и метакогнитивный подходы. Отмечаются принципы внедрения тьюторских практик во всех странах: индивидуализация, адаптивность, рефлексивность. Л.М. Гедгафова определяет тьюторское сопровождение как взаимодействие тьютора и тьюторанта с целью построения и реализации программ профессионального развития подопечных, адаптации в многочисленных инновационных процессах, стимулирования самостоятельного и мотивированного обучения, развития интеллектуальной активности [32]. Автор описывает универсальный алгоритм тьюторской деятельности, применяемый во всех рассматриваемых странах, и предлагает модель тьюторского сопровождения, в которую обязательно входят компоненты: тьютор, студент, цели обучения, методы взаимодействия, средства и результаты обучения. В исследовании Е.А. Андреевой выявлено существование вариантов моделей тьюторства в зарубежном и отечественном образовании: немецкий, арабский и российский варианты отнесены к адаптивному, в то время как английский вариант – к эндогенному [6]. Исследователем выявлены сходства и различия зарубежных и отечественного подходов к реализации модели тьюторства: к сходствам относятся единая цель деятельности тьютора, принцип индивиду-

лизации, на котором базируется деятельность тьютора; формы и методы тьюторской деятельности, а также ее результат; различия заключаются в уровнях применения моделей (университетском, общеобразовательном) [6]. Можно согласиться с мнением Е.А. Андреевой, которая рассматривает тьюторство как инструмент повышения качества образования через построение индивидуальной образовательной траектории. Однако нельзя сказать, что результат тьюторского сопровождения всегда является схожим. На наш взгляд, результат обучения зависит от способностей тьюторанта и его персонального запроса.

Следует отметить, что в рассмотренных исследованиях, посвященных тематике тьюторства, в качестве теоретической базы доминируют личностно-ориентированный, системный, компетентностный, субъектно-деятельностный, интегративный, аксиологический, андрогогический, деятельностный подходы [191]. Вместе с тем, при профессиональной подготовке тьюторов с учетом специфики их деятельности ряд исследователей используют в построении моделей гуманистический, культурологический, цивилизационный, проектный, метакогнитивный и экзистенциальный подходы. Обобщая исследования, можно сделать вывод, что есть понимание содержания тьюторского сопровождения и функций тьюторской деятельности. Многие авторы отдельно выделяют проектирование индивидуальных образовательных траекторий, как отдельную функцию тьютора (см. таблицу 4).

Таблица 4 – Дефиниции исследований проблемы тьюторского сопровождения и формирования тьюторских компетенций в условиях профессиональной подготовки

Исследование	Формируемая характеристика, Методологические подходы, (принципы)
Андреева Е.А. Сравнительный анализ моделей Тьюторства (на примере Англии, Германии, Объединенных Арабских Эмиратов и России) [6]	Модель тьюторства. Гуманистический, культурологический, аксиологический, цивилизационный (индивидуализация, адаптивность)
Бендова Л.В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования [16]	Педагогическая деятельность. Личностно-ориентированный (функциональность)
Гарднер В.В. Подготовка учителя к проектированию и тьюторскому сопровождению индивидуальной образовательной траектории сельского школьника [31]	Готовность. Личностный, системно-деятельностный (индивидуализация, персонализация, проектирование)

Продолжение таблицы 4

Гедгафова Л.М. Тьюторское сопровождение студентов высших учебных заведений: сравнительный анализ зарубежной и российской практики [32]	Взаимодействие. Метакогнитивный, индивидуализированный, компетентностный (адаптация, активность, рефлексивность)
Городецкая Н.И. Тьюторское сопровождение дистанционного повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования [37]	Тьюторское сопровождение. Системный, деятельностный, компетентностный, проектный (взаимосвязь, открытость, вариативность, индивидуальность)
Ефименко С.М. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к реализации функций тьютора [44]	Готовность. Логико-эволюционный, системный, личностно-деятельностный, компетентностный (индивидуализация, функциональность, проектирование)
Загребельная С.В. Моделирование технологии тьюторского сопровождения процесса повышения квалификации учителей: на примере учителей начальных классов [48]	Технологии тьюторского сопровождения, компетентность. Личностно-ориентированный, компетентностный, андрогогический (непрерывность, индивидуальность, дидактичность)
Комраков Е.С. Проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования [82]	Проектировочная деятельность. Личностно-ориентированный (событийность, модульность, динамичность)
Коркина О.С. Тьюторское сопровождение развития педагогической культуры воспитателя сельской дошкольной образовательной организации в системе дополнительного профессионального образования [86]	Педагогическая культура. Личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный, андрогогический (индивидуализация, интегративность, модульность)
Литвинова Т.В. Развитие личностных и профессиональных качеств у субъектов тьюторской деятельности [99]	Компетенция. Интегративный, компетентностный (субъектность, взаимосвязь)
Николаева А.В. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторскому сопровождению детей при подготовке к школе [113]	Готовность. Персонализированный, системный, практико-ориентированный (мотивация, активность, геймификация)
Пьянин В.С. Профессиональная подготовка бакалавров как тьюторов в условиях педагогического вуза для общеобразовательных учреждений [131]	Профессиональная деятельность. Личностно-ориентированный, компетентностный, экзистенциальный, субъектно-деятельностный (обучение через деятельность, многообразие, практико-ориентированность)
Сурнина Т.Ю. Подготовка преподавателей к реализации тьюторских технологий в профессиональной деятельности [164]	Компетенция. Системный, компетентностный (системность, адаптированность, сотрудничество)
Цилицкий В.С. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности [181]	Компетентность. Компетентностно-ориентированный (персонализация, административная поддержка, рефлексия, эффективность)

В педагогических исследованиях в области профессионального образования дискуссионным остается вопрос о выборе и сути результативной характеристики: готовность, компетенции или компетентность. Термин «компетентный» – лат. *competens* (*competentis*) – означает соответствующий, способный. Компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Компетенция включает следующие составляющие: когнитивную – знания, опыт; функциональную – умения, владение; личностную – предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации; этическую – предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей [53, 54]. В научной литературе в понятие компетентности включается, помимо общей совокупности знаний, знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умений и опыт практического использования знаний [81]. Мы согласны с исследователями Э.Ф. Зеер, А.М. Павловой и О.Н. Садовниковой, которые рассматривают понятие «готовность» как активно-действенное состояние личности, отражающее содержание стоящей перед ней задачи и условия предстоящего ее решения и выступающее условием успешного выполнения любой деятельности [52].

Так, при формировании готовности к тьюторской деятельности обучающиеся должны быть мотивированы на тьюторство, понимать его содержание, овладеть средствами выполнения, в то время как сформированная компетентность транслирует готовность и дополнительно предполагает наличие опыта решения тьюторских задач в процессе тьюторской практики. Будущий педагог-психолог в условиях профессиональной подготовки должен не только овладеть необходимыми знаниями, умениями и навыками, но и освоить опыт квазипрофессиональной тьюторской деятельности, что позволяет говорить о формировании у него тьюторской компетентности, структура которой обусловлена спецификой и особенностью профессиональной деятельности с учетом выполнения тьюторских функций и различных видов тьюторской деятельности.

Подводя итоги проведенного анализа, можно сделать вывод о том, что вопросы тьюторского сопровождения в контексте индивидуализированного

обучения и формирования компетенций достаточно освещены в педагогической литературе, тем не менее, на данный момент нами не было найдено исследований по формированию тьюторской компетентности педагогов-психологов в процессе их обучения в вузе. В тоже время, формирование данной компетентности является важным для решения ряда задач: во-первых, обосновать необходимость тьюторской компетентности, как результативной характеристики, для осуществления тьюторского сопровождения персонализированного образовательного процесса обучающихся с индивидуальными особенностями в контексте открытой; во-вторых, возросшая необходимость выявления теоретических основ формирования тьюторской компетентности; в-третьих, необходимость экспериментальной апробации субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов.

Вместе с тем, исследование развития этой компетенции имеет важное значение: установлении методологических подходов и принципов, как научной основы профессиональной подготовки тьюторов; для аргументации значимости тьюторской компетентности, как условия тьюторского сопровождения индивидуализированного обучения субъектов образования с особыми возможностями здоровья; создании и тестировании технологии формирования тьюторской компетентности в условиях открытой образовательной среды.

Индивидуальные образовательные маршруты чаще всего реализуются в открытой образовательной среде, что порождает ряд проблем: информационного пересыщения обучающихся, формирования навыков цифровой гигиены, свободы выбора образовательного контента, что требует разработки адаптированных образовательных программ, системного педагогического сопровождения и стратегической направленностью развития каждого, с акцентом на его самоопределение.

Результаты исследования подчеркивают важность и востребованность профессиональной подготовки педагогов-психологов к профессии тьютора, способного переосмыслить традиционные подходы обучения к индивидуализации и персонализации, а также решать инновационные методические задачи психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях

открытой образовательной среды [93].

В современной педагогике индивидуализацию трактуют как адаптацию образовательного процесса к особенностям обучающегося, в которой применяются различные подходы, технологии, методики с учетом индивидуальных образовательных потребностей [174].

В связи с этим, педагог-психолог, способный выполнять функции тьютора, играет ключевую роль в процессе обновления образовательной системы и ее адаптации к индивидуализированному подходу в обучении. Запрос современного общества ставит перед системой образования задачу профессиональной подготовки тьютора на уровнях дополнительного профессионального и высшего образования, эффективность решения поставленной исследовательской задачи потребовала разработки нового типа содержания, построения практики, технологии формирования тьюторских знаний и умений, предусматривающие возможность освоения практического опыта и общения с коллегами-тьюторами.

Реализация обучения на основе принципа индивидуализации подразумевает построение образовательного процесса, далее осуществляется взаимодействие субъектов, с ориентацией на уникальные характеристики и возможности обучающегося. Индивидуализированный подход предполагает работу в рамках учебной группы и благоприятной психологической атмосферы, способствующей развитию личности, при этом обучающие материалы и задания могут быть разного уровня сложности, а траектория обучения выстраивается в зависимости от успехов и потребностей обучающегося.

Создание индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) начинается с тщательной диагностики (тестирование, анкетирование, наблюдение, беседа) уровня знаний, умений и навыков, а также выявления интересов и образовательных потребностей. ИОМ представляет собой четко спланированную и организованную последовательность учебных целей и действий, направленную на предоставление обучающемуся возможности самостоятельно выбирать задания, время их выполнения. Реализация ИОМ требует постоянного взаимодей-

ствия между преподавателем и обучающимся. При реализации ИОМ преподаватель (тьютор) выступает в роли наставника и консультанта, оказывающего поддержку и помощь в решении возникающих проблем. Обучающийся в свою очередь, должен проявлять самостоятельность в процессе обучения, принимать решения и нести ответственность за свои результаты. Эффективность ИОМ оценивается по достижению образовательных целей, получению результатов и развитию личностных компетенций обучающихся.

Процесс реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в условиях открытой образовательной среды складывается из нескольких этапов: диагностического (выявление образовательных потребностей и направлений развития); проектировочного (отбор содержания, цифровых ресурсов, средств, критериев оценки); реализационного (тьюторское сопровождение, мониторинг и коррекция).

Меняется роль педагога-психолога при реализации ИОМ, он должен обладать ключевыми компетенциями: выявлять индивидуальные образовательные запросы и особенности обучающихся; уметь проектировать ИОМ, строя открытое образовательное пространство и развивающие среды в сочетании традиционных и цифровых средств обучения; конструировать персонализированные ИОМ по обеспечению тьюторского сопровождения индивидуального образовательного выбора обучающихся. Однако, несмотря на социальный заказ и востребованность в педагоге-психологе, обладающем тьюторской компетентностью, отсутствуют единые стандарты тьюторской деятельности для сопровождения обучающегося в условиях открытой образовательной среды [140].

Институт психолого-педагогической помощи в образовательных организациях должен обеспечиваться специалистами, готовыми профессионально разрешать личностные проблемы, однако, модель личности педагога-психолога зависит от запросов представителей разных педагогических систем. Бесспорным остаются к ней требования, отражающие функциональный, и личностный характер данной профессии.

Анализ современных тенденций развития образования: переход от коллективно-ориентированных к персонализированным моделям обучения; возрастание значимости тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных траекторий, цифровая трансформация образовательной среды, показывает, что профессиональный стандарт педагога-психолога (приказ Минтруда России №514н) [127] в настоящее время должен быть актуализирован, что представляет собой стратегическую задачу по повышению качества образования.

Сегодня ожидания субъектов образовательного процесса представлены следующим образом: обучающиеся делают запрос на персонализированную поддержку и помощь в цифровой навигации; родители настроены на поддержку образовательной мотивации обучающихся и своевременной профориентации; коллеги говорят о необходимости консультаций по индивидуализации обучения.

Таким образом, существует социальный запрос на новые компетенции педагога-психолога: базовые (диагностика когнитивного развития обучающихся, проектирование адаптивных образовательных стратегий); метакомпетенции (медиапедагогика, цифровая дидактика, применение искусственного интеллекта в адаптированных стратегиях); тьюторские (сопровождение образовательного выбора и поддержка обучения).

Успешная профессиональная деятельность обеспечивается определенным набором личностных качеств и свойств, позволяющим вести поиск адекватных способов решения психолого-педагогических задач. Изменения в социальной жизни вызовы, стоящие перед обществом и государством, обусловили существенные изменения в системе педагогического образования, в том числе в содержании и местах профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

Анализ научной литературы свидетельствует о значительном исследовательском интересе к проблематике тьюторства в образовании (Н.А. Глузман [34], Т.М. Ковалева [70], Т.Ю. Сурнина [164] и др.), остается недостаточно изученной роль педагога-психолога как субъекта реализации функций индивидуализации обучения и сопровождения ИОМ.

Ретроспективный анализ профессиональной деятельности педагога-психолога, позволяет сделать вывод о необходимости интеграции психолого-педагогических и тьюторских компетенций: когнитивных (знание теоретических основ индивидуализации обучения), деятельностных (умение разрабатывать персонализированные программы), личностных (развитие профессиональной рефлексии) [147]. Тьюторская компетентность становится их ключевой профессиональной характеристикой. Вместе с тем, остаются проблемы в профессиональной подготовке педагогов-психологов к тьюторской деятельности: отсутствует системное формирование тьюторских компетенций. На теоретическом уровне нужна концептуализация феномена тьюторской компетентности, на методическом – технология формирования тьюторской компетентности. Таким образом, исследование тьюторской компетентности педагога-психолога представляет собой перспективное направление научного поиска, имеющее важное теоретическое и прикладное значение для развития современного образования.

В исследованиях, посвященных профессиональной подготовке специалистов на основе компетентностного подхода, предпринималась попытка достичь достоверности при разработке структуры компетентности специалистов различных профилей. Однако, содержание компетенций в структуре профессиональной компетентности в основном определялась запросом со стороны работодателей на совокупность характеристик для выполнения определенных видов профессиональных задач (см. таблицу 5).

Функциями тьюторской деятельности, как специфической профессиональной деятельности, являются сопровождение и поддержка обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями, а также владение приемами диагностики индивидуальных особенностей обучаемых, одновременно стимулируя их потребности в саморазвитии.

Проведенный анализ научных разработок отечественных исследователей по тьюторской деятельности на предмет выделения профессиональных функций и структурных компонентов тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов показывает следующее.

Таблица 5 – Обусловленность структуры тьюторской компетентности педагогов-психологов спецификой и особенностями профессиональной деятельности

Функции	Виды деятельности	Формируемые компетенции	Принципы
Сопровождение	Диагностика индивидуальных особенностей обучающегося Выбор и адаптация методов индивидуализации обучения	Потребность в обучении и самообразовании в области тьюторских технологий. Знание схем (алгоритмов) общего тьюторского действия и этапов тьюторского сопровождения обучающихся. Способность конструировать и проектировать образовательную среду с учетом индивидуальных образовательных маршрутов обучающегося	Адаптивность Индивидуальность
Поддержка	Стимулирование потребностей в саморазвитии	Способность консультировать обучающихся по вопросам разработки индивидуального образовательного маршрута, проекта, в том числе в открытой образовательной среде. Умение подбирать и адаптировать средства индивидуализации образовательного процесса	Рефлексивность Субъективность

Так, В.С. Пьянин, обосновывая модель профессиональной подготовки бакалавров-тьюторов, определил функции, выполнение которых позволяет подготовить будущих тьюторов к профессиональной деятельности в образовательной сфере. По мнению автора, это такие функции как управленческая, диагностическая, целеполагания, мотивационная, планирования, коммуникативная, проектно-организаторская, контрольная, рефлексивная и методическая. Были выделены структурные компоненты деятельности преподавателя-наставника: диагностический, мотивационно-целевой, информационно-аналитический, интегративный, рефлексивный [131].

С.М. Ефименко, исследуя профессиональную подготовку будущих педагогов профессионального обучения, автор в своей работе дает содержательно-функциональную характеристику его деятельности при реализации функций

тьютора и выделяет диагностическую, аналитическую, проектировочную, реализационную, рефлексивную, информационную, методическую, мотивационную и коммуникативную функции [44].

Л.В. Бендова, рассматривая педагогическую деятельность тьютора, выделяет следующие его функции: контрольно-диагностическую, проектную, мотивационную, информационно-содержательную, организационно-деятельностную, технологическую, консультационную и рефлексивную [16].

С.В. Загребельная, разрабатывая технологию тьюторского сопровождения, определила место, функции и содержание деятельности тьютора в системе дополнительного образования, выделив основные функции тьютора такие как экспертная, мотивационная, проектировочная, методическая, технологическая, консультационная, управленческая, диагностическая. Выполняя данные функции, тьютор осуществляет образовательную, научно-методическую, административную, производственную, маркетинговую и информационную деятельность [48].

В.С. Цилицкий на основе функций педагога конструирует модель их готовности к тьюторской деятельности, которая состоит из компонентов. Так, нормативная и целеобразующая функции соответствует нормативно-детерминантному компоненту; мотивационная, ориентационная и стимулирующая функции – мотивационно-ориентационному компоненту; деятельностная, когнитивная и организационная функции – содержательно-процессуальному компоненту; диагностическая, корректирующая, рефлексивная и аналитическая функции – оценочно-результативному компоненту. Также автор выделил основу готовности к тьюторской деятельности в виде мотивационно-ценностного, когнитивно-операционального, личностно-рефлексивного компонентов [181].

В контексте профильного обучения Е.А. Челнокова, изучает определяет ключевые функции педагога, выполняющего тьюторскую деятельность. Автор в своем исследовании определяет диагностически-целевой, организационно-координационный, учебно-методический и консультативно-практический компоненты тьюторской деятельности [182].

В нашем исследовании [146] представлен вариант структуры тьюторской компетентности, в котором раскрывается сравнительно-сопоставительный метод, позволяющий выявлять и сопоставлять виды и функции данной компетентности, дополняя характеристиками в соответствии с принципом идентификации по сопровождению индивидуального маршрута обучающихся [137]. Результаты исследования представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Структура тьюторской компетентности педагогов психологов: компоненты и показатели

Компонент	Шифр	Показатель
Ценностно-мотивационный	п1/ц-м	Интерес к осуществлению тьюторской деятельности по сопровождению обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями
	п2/ц-м	Интерес к применению технологий тьюторского сопровождения обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями
	п3/ц-м	Потребность в обучении и самообразовании в области тьюторских технологий
	п4/ц-м	Ценностные ориентации и убеждения в необходимости реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и их тьюторском сопровождении
Когнитивно-гносеологический	п5/к-г	Знание законодательных актов в области образования и нормативно-правовых основ тьюторского сопровождения в образовании
	п6/к-г	Знание теоретических и методических основ тьюторской деятельности
	п7/к-г	Знание схем (алгоритмов) общего тьюторского действия и этапов тьюторского сопровождения обучающихся
	п8/к-г	Знание технологий индивидуализации образования и психолого-педагогического сопровождения проектирования и реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов
Продолжение	п9/м-т	Умение разрабатывать нормативно-методическую документацию по сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся
	п10/м-т	Умение применять технологии педагогической поддержки обучающихся при реализации ими индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе в открытой образовательной среде
	п11/м-т	Умение предоставлять обучающемуся выбор форм и содержания деятельности с учетом его возраста, индивидуальных особенностей и образовательных интересов, потребностей
	п12/м-т	Способность конструировать и проектировать образовательную среду с учетом индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и принципов открытого образовательного пространства

Продолжение таблицы 6

Диагностико-консультационный	п13/д-к	Умение применять методы психолого-педагогической диагностики для выявления индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем и потребностей обучающихся
	п14/д-к	Умение учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся в процессе тьюторского сопровождения
	п15/д-к	Способность консультировать обучающихся по вопросам разработки индивидуального образовательного маршрута, в том числе в открытой образовательной среде
	п16/д-к	Способность проводить индивидуальные и групповые консультации с родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам реализации индивидуальных образовательных маршрутов
Рефлексивно-экспертный	п17/р-э	Умение осуществлять психолого-педагогическую поддержку рефлексии обучающимися результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов
	п18/р-э	Умение анализировать и оценивать результаты освоения обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов
	п19/р-э	Способность применять инновационные образовательные и рефлексивные технологии в процессе психолого-педагогического сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся
	п20/р-э	Умение подбирать и адаптировать средства индивидуализации образовательного процесса

Ценностно-мотивационный компонент включает в себя систему ценностей и побуждений, формирующих тьюторскую направленность личности будущего педагога-психолога, что выражается в формировании интереса к профессиональному росту в области тьюторства и представляется как осознанная потребность в решении методических задач персонализации обучения в рамках профессиональной деятельности, разработкой программ и проектов, а также получение удовольствия от своей работы. Это подразумевает не только желание, но и готовность к активным действиям в реализации поставленных целей, то есть его субъектности [146].

Когнитивно-гносеологический компонент отражает осведомленность относительно основ и содержания деятельности, индивидуальном образовательном маршруте, его структуре, содержании, форматах и сопровождению в условиях открытой образовательной среды. Ключевыми показателями компонента выступают уровень знаний о правовой базе в сфере образования в контексте индивидуализации, технологиях индивидуализации, способах и действиях в процессе тьюторского

сопровождения. То есть данный компонент отражает степень теоретической подготовленности к осуществлению тьюторской деятельностью [146, 185].

Методико-технологический составляющая охватывает методические и технологические умения и способности, которые включает владение аналитическим инструментарием, умение предвидеть результат реализации индивидуальных образовательных маршрутов, пользование рефлексивными практиками для достижения целей тьюторского сопровождения.

Диагностико-консультационный компонент предполагает развитие умений и способностей грамотно проводить входящую диагностику образовательных потребностей и интересов, организовать систему группового и индивидуального консультирования построения индивидуальной траектории развития и профилактических мер стабилизации отношений.

Рефлексивно-экспертный компонент направлен на развитие экспертности, рефлексивности и позиционности, что требует умения проводить рефлексивные действия, методы и процедуры, наличия постоянно-действующей практики и рефлексивных сессий с целью осмысления роли и сущности наличия образовательного маршрута для непрерывного профессионального развития. Данный аспект тьюторской деятельности охватывает всестороннюю поддержку рефлексии обучающегося над собственным образовательным опытом, что обеспечит повышение его ответственности за образовательные результаты.

1.3. Методологические основы формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе

Методологическое обеспечение нашего исследования представляется совокупностью знаний, выполняющих роль регуляторов, контролирующих поисковый процесс, методологическими подходами.

Методологический подход задает направление уточнения предмета исследования, а его принципы – исходную позицию. В ходе научного поиска разработана практико-ориентированная концепция формирования тьюторской

компетентности будущих педагогов-психологов. Всякий научный результат имеет не только предметное, но и методологическое содержание. Методология изучает этапы научного исследования, однако организация педагогического процесса, его логика определяется методологическим подходом.

Проведенный нами анализ педагогических исследований показывает различное понимание его сути. Общим является то, что подход есть совокупность принципов, среди которых доминирует один как исходная позиция, основное положение. Результат научной деятельности обусловлен стратегией исследования, методологическими позициями, что позволяет получить достоверное научное знание для организации эффективного процесса. Методологический подход обеспечивает инструментами научного поиска и инструментами организации деятельности (в частности, педагогической деятельности). Методологическую базу подхода представляют: понятийный аппарат (ключевые понятия, характеризующие логические связи); концептуальная основа (исходные идеи); условия реализации деятельности на основе подхода (средства).

Таким образом, реализация методологических подходов выражается результатами научного поиска: первый результат – содержательный; второй – ценностный. Связи между совокупностью методологических подходов обусловлены тремя задачами нашего исследования.

Рассмотрим методологические подходы к формированию тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов. Так, для доказательства необходимости формирования результативной личностной характеристики опора делалась на принципы субъектно-ориентированного подхода, способствующего развитию профессионального мышления для принятия осознанных решений в нестандартных условиях, для активизации внутренних резервов личности с целью достижения успеха продуктивной деятельности. Поведение специалиста обусловлено единством сознания и деятельности (Л.С. Выготский [27], Л.С. Рубинштейн [136], А.Н. Леонтьев [96]). Устойчивое доми-

нирование мотивов и стимулов поведения способствует становлению социально-активной личности, сопровождающей предмет своей деятельности. Принципы субъектно-ориентированного подхода становятся механизмами управления разнообразными видами тьюторской деятельности, которая имеет свое содержание – общение и результат – личность как продукт общения.

Для реализации задач сопровождения и поддержки обучающегося педагог-психолог в своей профессиональной деятельности опирается на принципы субъектности (активной позиции обучающегося) и диалогичности (равноправном диалоге субъект-субъектного образовательного процесса).

Таким образом, субъектно-ориентированный подход к профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов выражается индивидуализацией их обучения, современными образовательными технологиями. В ходе образовательного процесса на основе принципов субъектно-ориентированного подхода не только приобретает педагогом-психологом доминирующая личностная характеристика, но и субъектная позиция (способность делать предметом рефлексии свою профессиональную деятельность). Осмысление субъектно-ориентированного подхода в ракурсе доминирующей личностной характеристики педагога-психолога приводит к необходимости принятия этой характеристики в виде системы – совокупности компонентов (Таблица 7).

Таблица 7 – Доказательство необходимости формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов

Функции профессиональной деятельности (тьюторской деятельности)	Принципы субъектно-ориентированного подхода	Результат профессиональной подготовки (компоненты тьюторской компетентности)
Сопровождение	Субъектность	- Ценностно-мотивационный; - Когнитивно-гносеологический; - Методико-технологический
Поддержка	Диалогичность	- Диагностико-консультационный; - Рефлексивно-экспертный

Принципы методологических подходов становятся базисом, рассматриваются учеными и как методологическая основа исследования, и как методологический принцип для решения поставленной проблемы. Относительно конкретного вида деятельности он может быть методологическим регулятором [84]. Подход, как базисная категория, позволяет реализовать педагогическую идею на практике.

В нашем исследовании опора на совокупность принципов методологических подходов обусловлена рядом методических установок:

1. Подготовка педагогов-психологов, обладающих новыми профессиональными качествами в связи с расширением профессиональных функций, обусловленных социальным запросом, требует интегрирования методологических подходов.

2. Интегрирование методологических подходов целесообразно, если соответствует целевой установке и задачам исследования.

3. В профессиональном пространстве скорость и качество освоения профессиональных функций свидетельствуют о готовности специалиста к саморазвитию, что повышает его конкурентоспособность. Осознанию профессиональной миссии будет способствовать контекстное обучение.

С целью проектирования и аргументации структуры результативной характеристики исследования (тьюторской компетентности), следует отметить, что в исследованиях, посвященных профессиональной подготовке конкурентоспособных специалистов, предпринята попытка доказательства значимости создания новой образовательной среды, ориентированной на личностный результат – совокупность компетенций для продуктивной профессиональной деятельности или совокупность способностей действовать в различных обстоятельствах [56]. Такой личностный результат требует пересмотра отношения как к позиции преподавателя, так и к позиции обучающегося [78]. Особенность формулирования компетенций заключается в том, что они формируются не с точки зрения действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучающегося [168].

На сегодняшний день в педагогической науке существуют разные точки зрения на понятие компетентность. Выявляется, что причина заключается в

методологической позиции автора этой дефиниции. Так, в рамках деятельностного подхода компетентность – это владение набором способов деятельности (Г.Б. Голуб); адаптационного подхода – качество личности (К.А. Эрикссон); знаниевого подхода – способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации (В.В. Сериков). Мы придерживаемся точки зрения З.А. Аксютиной, что это интегративная характеристика, необходимая для решения реальных профессиональных задач, обусловленных актуальной или потенциальной должностью [2].

Таким образом, в качестве перспективной методологической основы подготовки специалистов, отвечающим современным требованиям, является компетентностный подход, ориентирующий обучающихся на овладение комплексом процедур личностно-деятельностного характера.

Итак, методологический подход – это целостное явление, в структуре которого выделяется два уровня: концептуально-теоретический включает базовые положения, выступающие гносеологической основой деятельности; процессуально-деятельностный обеспечивает выработку в процессе деятельности адекватных содержанию способов и форм осуществления.

Профессиональная компетентность задает педагогу-психологу возможность выстраивать свою деятельность адекватно вызовам времени [22]. В итоге образование становится личностно значимым. Опора на принципы компетентностного подхода позволяет одновременно решить две исследовательские задачи: разработать структуру тьюторской компетентности будущего педагога-психолога и создать условия компетентностно-ориентированного обучения. Итак, тьюторская компетентность будущего педагога-психолога интегрирует совокупность компетенций адекватно профессиональным функциям и задачам.

Значительное число исследований указывает на необходимость изменения содержания и технологического инструментария с целью формирования компетенций будущих специалистов, психологической основой которых явля-

ются мыслительные операции. Инновационные методы и технологии обучения предполагают внесение целенаправленных изменений в организацию учебного процесса, стимулируя активную учебную деятельность.

Новый компетентностный формат образовательного процесса в вузе ставит новые требования к формированию результатов обучения. Отличие нашего взгляда на структуру такого результата от имеющихся точек зрения заключается в приоритете субъектно-ориентированного аспекта над технологическим. Компетентностный подход позволяет построить маршрут движения обучающегося к конечному результату – профессиональной компетентности. Субъектно-ориентированный и компетентностный подходы выступают во взаимосвязи и задают совокупность принципов проектирования технологии профессиональной подготовки в вузе.

Также должны быть определены методологические основы формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов. Профессиональная подготовка будущих педагогов-психологов – это системно обоснованный взаимосвязанный многокомпонентный конструкт. Системно-деятельностный подход, представленный в государственных образовательных стандартах как теоретико-методологическая основа реорганизации российской системы образования в рамках компетентностной парадигмы, позволяет создать технологию процесса обучения в виде единства теоретической и практической подготовки обучающихся к выполнению профессиональных задач и установить интегративные связи между ее элементами и компонентами результативной характеристики. Нам импонирует точка зрения ученых о том, что базисным компонентом является ориентация современного образования на личность обучаемого, деятельность которого носит системообразующий характер в образовательном процессе [168]. По мнению Н.Г. Агаповой, связующим звеном, интегрирующим категории деятельности и системности в образовательном пространстве, является культура. Согласно данного подхода, содержание образовательного процесса осваивается за счет включенности и рефлексии, то есть в субъектной позиции [1].

Современному работодателю необходим выпускник вуза, обладающий индивидуальным критическим мышлением и совокупностью компетенций для полной самореализации в профессиональной сфере.

Системно-деятельностный подход связан со структурным, в котором делается акцент на выявлении, описании, строении системы, составляющие ее элементы, связей между ними. Его целесообразно применять при разработке технологии профессиональной подготовки будущих специалистов. Опора на принципы системно-деятельностного подхода позволяет создать комфортную образовательную среду с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся.

В педагогике системно-деятельностный подход рассматривается как единство взаимосвязанных элементов в процессе обучения (Б.Г. Ананьев [5], Б.Ф. Ломов [100] и др.) и как особая форма деятельности, в которой принцип системности может реализоваться в любой практической деятельности (Л.С. Выготский [26], Л.В. Занков [51], А.Р. Лурия [102], Д.Б. Эльконин [193] и др.). Данный подход позволяет установить факторы, влияющие на формирование профессиональных компетенций, и определиться с научно-методическим и программным обеспечением. Стабильное функционирование системы возможно при ее ориентации на результат профессиональной подготовки, адекватный квалификационным характеристикам будущего специалиста.

Сквозная стратегия достижения результата профессиональной подготовки представляется субъектно-ориентированным подходом к проектированию технологии, способствующей развитию субъектности, приобретению теоретических знаний для решения практических задач профессиональной деятельности.

Система высшего образования фундаментально приходит к субъектно-ориентированному подходу, субъект-субъектным отношениям, ставя во главу угла ценности человеческого капитала, моделируя образовательный процесс вокруг интересов и потребностей студента.

Трудоустройство и адаптация начинающего специалиста к профессиональной деятельности осложняется ситуацией турбулентности, высокой кон-

курении на рынке труда и недостатком опыта. Задачей образовательных организаций высшего образования становится развитие у способности у обучающихся к саморазвитию и самообразованию, умению найти оптимальное решение профессиональных задач в контексте индивидуализации обучения.

Будущие педагоги-психологи, при осуществлении сопровождения личности, должны владеть средствами, адекватными особенностям своих подопечных. В связи с развитием концепции проблемно-ориентированного обучения (А.В. Брушлинский, И.А. Ильницкая, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.) его стали рассматривать педагоги-практики как эффективное средство поддержания интеллекта, как основы способностей решать проблемы. Выборками педагогических исследований становятся специалисты различных профессий (инженеры, врачи, учителя и т.д.). В ходе учебного процесса обучающиеся получали знания о способах решения проблемных задач в соответствии с поставленными целями. Познавательная самостоятельность обучаемых принимается за результат проблемного обучения, содержанием которого являлись проблемные ситуации. Преподаватель поддерживает и сопровождает субъекта познавательной деятельности.

Согласно позиции Е.Л. Иргит, современные вызовы, возникающие перед государством и обществом в сфере образования, предъявляют к специалистам требования обладания определёнными личностными качествами и профессиональными компетенциями, способствующими эффективному решению актуальных психолого-педагогических задач. В связи с этим возникает объективная необходимость трансформации системы профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов с целью её адаптации к новым требованиям и реалиям российского образования [59].

В условиях динамичных изменений в системе высшего образования Российской Федерации осуществляется активный поиск и внедрение инновационных методов и технологий обучения, направленных на формирование у будущих специалистов комплексных профессиональных навыков. Современные

исследования предлагают разнообразные методические подходы и их комбинации, способствующие не только теоретической подготовке, но и развитию практической ориентированности, необходимой для решения нестандартных и сложных профессиональных задач.

В условиях усиливающейся конкуренции и неопределённости отсутствие у молодых специалистов опыта и практических умений существенно затрудняет их успешное трудоустройство и адаптацию в профессиональной среде, что обуславливает необходимость особого внимания образовательных организаций к подготовке выпускников. Современная система профессионального образования базируется на принципах, ориентированных на формирование у обучающихся готовности к постоянному саморазвитию и самообразованию, а также на переход к открытой образовательной среде, обеспечивающей интеграцию различных форм и методов обучения [58].

Важным элементом профессиональной подготовки становится целенаправленное применение субъектно-ориентированного подхода, который способствует формированию у будущих педагогов тьюторской компетентности. Эта компетентность играет важную роль в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся, особенно в условиях индивидуализированного обучения и реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Такой подход обеспечивает не только передачу знаний, но и развитие у студентов способности к самостоятельному поиску и критическому осмыслению информации, что является необходимым условием их успешной профессиональной самореализации.

Субъектно-ориентированный подход в педагогике представляет собой современную методологическую позицию, основанную на признании обучающегося как активного субъекта образовательного процесса. Исторически поиск эффективных средств совершенствования обучения всегда оставался в центре педагогической науки. В этом контексте идеи активного и осознанного познания, заложенные в трудах классиков педагогики – Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского и других-продолжают оста-

ваться актуальными и служат теоретической базой для современных инновационных педагогических практик.

Кроме того, современные образовательные вызовы требуют интеграции междисциплинарных знаний и навыков, развитие коммуникативной компетентности, а также умения работать в условиях цифровой образовательной среды, что расширяет спектр профессиональных задач, стоящих перед педагогами-психологами. В этой связи особое значение приобретает формирование у будущих специалистов умения адаптироваться к быстро меняющимся условиям, проявлять гибкость мышления и творческий подход к решению возникающих проблем.

Таким образом, успешная профессиональная подготовка педагогов-психологов в современных условиях невозможна без системного внедрения субъектно-ориентированных технологий, направленных на развитие тьюторской компетентности и личностного потенциала обучающихся. Данное развитие обеспечивает готовность к эффективной деятельности в условиях динамично развивающегося образовательного пространства.

Исследования в области педагогики активно фокусируются на различных подходах к обучению, среди которых особое внимание уделяется концепции проблемного обучения. В своей книге «How to Think» Джон Дьюи впервые выдвинул идею о том, что проблемное обучение противопоставляется традиционным методам, акцентируя внимание на практической деятельности студентов, направленной на решение конкретных проблемных ситуаций. Он утверждал, что обучение должно способствовать развитию у учеников умения анализировать, рассуждать, прогнозировать и владеть собой. Важна рефлексия и создание условий, стимулирующих удивление и размышление, а не простое запоминание правильных ответов [203]. В своих последующих работах он подчеркивает, что интеллект является основой способности человека успешно справляться с возникающими проблемами, что делает проблемное обучение важным инструментом для формирования критического мышления и адаптивности [204].

В конце 1960-х годов XX века проблемное обучение начало активно внедряться в высшие учебные заведения. Это обучение определяется как «процесс,

возникающий в ходе работы над пониманием или решением определенной проблемы» [199]. Позже данный подход был адаптирован и в инженерных специальностях, где преподаватели начали акцентировать внимание на развитии у студентов навыков решения практических задач, что является неотъемлемой частью инженерной деятельности в различных областях [225, 213, 219]. В результате сфера применения проблемного обучения значительно расширилась [202, 226].

Вторая половина XX века стала пополниться известными именами ученых, которые исследовали данную проблему, такими как Х. Барроуз [199], Т.В. Кудрявцев [89], И.Я. Лернер [97], М.И. Махмутов [106], С.Л. Рубинштейн, В. Оконь [115] и другие. Несмотря на значительный вклад каждого из них, в педагогической науке не удалось прийти к единому мнению.

Х. Барроуз выделяет ключевые характеристики проблемного обучения, такие как ориентация на обучающегося, наличие проблемной ситуации как центра обучения и особая роль преподавателя, который выступает не только как источник знаний, но и как фасилитатор. Он определял проблемно-ориентированное обучение как процесс, в котором обучение является результатом работы над пониманием и решением проблемы, а сама проблема становится отправной точкой образовательного процесса [199].

И.Я. Лернер подчеркивает важность поиска решений проблемных задач в специально организованной образовательной среде, где преподаватель выступает в качестве наставника и поддерживающего [97]. В. Гийселаерс выделяет основные принципы проблемного обучения: последовательное накопление знаний, контекстуальное обучение и метапредметный подход, способствующий развитию универсальных учебных навыков [207].

В то же время, субъектно-ориентированное обучение акцентирует внимание на активной роли обучающегося, направленной на саморазвитие и самостоятельный поиск решений. В этом контексте преподаватель становится тьютором, который поддерживает и направляет студентов, создавая условия для глубокого осмысления и усвоения знаний. Такой подход способствует формированию у студентов критического мышления, самостоятельности и готовности к

постоянному обучению и развитию. Современные технологии открывают новые горизонты для внедрения. Применение цифровых платформ, интерактивных симуляций и онлайн-ресурсов позволяет создавать более гибкие и адаптивные образовательные среды, что способствует активному вовлечению студентов и развитию их навыков решения реальных проблем. Интеграция таких технологий также расширяет возможности тьюторского сопровождения, делая образовательный процесс более персонализированным и эффективным.

Таким образом, субъектно-ориентированное обучение представляет собой динамичную и многогранную методику, способствующую развитию ключевых компетенций современного специалиста — критического мышления, самостоятельности, гибкости и способности к непрерывному обучению. Внедрение этого подхода в образовательные программы различных направлений помогает готовить квалифицированных и адаптивных профессионалов, способных успешно работать в условиях быстро меняющегося мира. Оно требует обоснования актуальности решаемых задач с опорой на систему принципов и методов. Когда такое обучение, методически оснащенное, становится мировоззренческой позицией его организатора, правомерно принимать данную систему за методологический подход.

Резюмируя проведенное исследование, можно заключить, что субъектно-ориентированный подход к обучению будущих педагогов-психологов наилучшим образом обеспечивает решение практических задач, обуславливающих развитие ключевых тьюторских компетенций и глубокое вовлечение обучающихся в процессы маршрутизации индивидуальных образовательных траекторий с учетом их личностных характеристик, жизненных ориентиров и профессионально значимых убеждений.

Конкретизируем основные эффекты от применения этого подхода:

1. Стимулирование саморазвития. По сравнению с подготовкой к заданиям, выданным на традиционных занятиях, при разработке ответов на вопросы проблемных ситуаций обучающимся потребуется проанализировать больше информации.

2. Развитие когнитивных процессов. Механизм решения проблемной ситуации представляет собой структурированную последовательность действий, состоящих в декомпозиции целостной задачи на составляющие элементы, их детальном анализе и синтезе оптимальных предложений, приводящих к наилучшим результатам. При этом каждой проблемной ситуации свойственны определенные ситуационные характеристики, обуславливающие подбор индивидуального инструментария для ее разрешения. Подобный мыслительный процесс способствует практическому освоению изучаемых теорий и закономерностей в рамках будущей профессии.

3. Развитие креативного мышления. Работа с разнообразными проблемными ситуациями активизирует творческий потенциал обучающихся, стимулируя их на поиск нестандартных подходов к решению.

4. Обеспечение вовлеченности. Анализ конкретных проблем практической ситуации пробуждает интерес не только к профессиональной деятельности, но и к научным исследованиям.

5. Повышение практико-ориентированности. Применение проблемно-ориентированного метода усиливает связь между теорией и практикой посредством постоянного восполнения обучающимися недостающих знаний, необходимых им для полноценного понимания и успешного решения поставленных задач [101].

Отметим наличие схожих характеристик субъектно-ориентированного и проблемно-ориентированного подходов. Например, К. Смит, Н. Мейнард, А. Берри и др. выделяют ряд объединяющих их принципы [218].

Проблемность и актуальность контекста обучения. Необходимо осознавать, что рассматриваемые ситуации должны быть реалистичными и максимально отражать возможные трудности будущей профессиональной деятельности. Для поиска эффективных решений обучающемуся потребуется научиться применять междисциплинарные знания, разнообразные навыки и обширный кругозор. Это позволит повысить интенсивность мыслительных процессов у молодого специалиста, приведет его к активному поиску оптимальных решений на основе развития критического мышления и многоаспектного подхода к задаче.

Гибкость знаний, умений и навыков. Формирование когнитивной гибкости способствует росту адаптированности обучающихся к изменяющимся обстоятельствам и оперативному выходу из сложных ситуаций на основе рационального применения полученных знания, умений и навыков.

Активное и стратегическое метакогнитивное мышление. Метакогнитивные процессы, заключающиеся в осознанном восприятии собственных мыслей и способов мышления, играют важную роль в данном подходе. Ориентация преимущественно на сам процесс познания, а не его конечный результат позволяет осознать глубину и многоаспектность возникающих проблем. Реалистичное моделирование типовых профессиональных задач способствует выработке стратегического видения необходимого набора компетенций, требующихся будущему специалисту для осуществления эффективной работы.

Сотрудничество, основанное на внутренней мотивации. Совместная работа над проблемами в малых группах выводит процесс поиска их решений на качественно иной уровень. Применяемые при этом методы и инструменты усиливают синергию коллективной интеллектуальной активности. Такая форма взаимодействия не только формирует навыки активного восприятия чужих мнений, терпимости к различным убеждениям, развивает критическое мышление [194] и демонстрирует важность вклада каждого участника команды, но и приносит элемент состязательности, повышая вовлеченность участников.

Рассмотрим основные фазы проблемно-ориентированного подхода в обучении, актуальные, по мнению Э.В. Балакиревой и Е.И. Бражника [10]:

Фаза 0 (предфаза). Описание ситуации и формулировка проблемы, имеющей отношение к предстоящей профессиональной деятельности. Формирование задания для совместной разработки обучающимися оптимальных решений.

Фаза 1. Активное обсуждение проблемы. Декомпозиция общей задачи на составляющие части, определение ключевых ситуационных характеристик, алгоритмизация решения, проверка правильности интерпретации исходной ситуации. Формирование комплекса возможных решений. Здесь преподава-

тель-тьютор, обеспечивает обучающихся дополнительной информацией, необходимой для полноценного решения проблемной ситуации, а также поддерживает обратную связь и ведет рефлексивный анализ хода работы.

Фаза 2. В соответствии с распределенными ролями и зонами ответственности обучающиеся проводят исследовательскую работу. Осуществляют поиск и систематизацию дополнительной информации, производят ее аналитику, что необходимо для качественного решения отдельных задач и общей проблемной ситуации.

Фаза 3. Совместное обсуждение альтернатив решений проблемной ситуации. Согласованный выбор наиболее подходящих из них.

Фаза 4. Всесторонний анализ групповой деятельности в целом и каждого участника в отдельности (индивидуальный и коллективный самоанализ). Определение положительных и отрицательных аспектов взаимодействия обучающихся.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

1. В современном мире, в XXI веке, образованию отводится ключевая роль в обеспечении устойчивого развития всех стран поддержки. Особый акцент ставится на организации условий для непрерывного образования человека в течение всей жизни. Среди современных тенденций развития в Российской Федерации следует отметить усиление внимания к гуманистическим принципам и индивидуальным потребностям обучающихся на всех этапах обучения.

Вместе с тем, трудности реализации образовательного результата каждого участника субъект-субъектного взаимодействия вызывают необходимость его сопровождения специалистом, готовым выявлять, принимать и способствовать становлению обучающегося как активной личности. В педагогической деятельности появляется ее новый вид – тьюторская деятельность, которую реализует тьютор, управляя индивидуальной траекторией развития личности в различных педагогических системах.

Ретроспективный анализ проблемы тьюторства показал, что исследователи предпринимали попытку проследить историю понятия «тьютор» и «тьюторское

сопровождение». Пришли к выводу, что в основе тьюторства лежат принципы гуманизма, индивидуализации и персонализации обучения. В отличие от европейского опыта, где сопровождение имеет форму наставничества, отечественный опыт содержит ориентацию тьютора на личностное развитие, становление субъектности сопровождаемого. Требуется специальная профессиональная подготовка к тьюторской деятельности, о чем свидетельствуют специальные учебные программы в разных городах России и разных образовательных организациях.

Индивидуализация образовательного процесса требует специальной подготовки специалиста (тьютора), готового диагностировать индивидуальные возможности и потребности обучающегося и организовывать среду гармоничного развития личности. Таким образом, тьюторская деятельность интегрирует два ее вида: сопровождение и поддержку.

2. В ходе теоретического исследования было доказано, что современная образовательная среда предъявляет к тьютору особые требования как к профессиональной, так и личностной квалификации. В качестве интегрированного личностного свойства рассматривается тьюторская компетентность, структура которой определялась с опорой на принцип идентификации: функции тьюторской деятельности (сопровождение и поддержка), как ее специфика, противопоставлялись профессиональным задачам (особенность тьюторской деятельности), что позволило выделить пять ее компонентов (с перечнем показателей) для оценки меры их сформированности (ценностно-мотивационный, когнитивно-гносеологический, методико-технологический, диагностико-консультационный, рефлексивно-экспертный).

В системе целостной профессиональной подготовки адекватно новым социальным вызовам появляется задача наделения функциональными обязанностями тьютора педагога-психолога как специалиста, способного видеть личность в ее целостности и решать задачи ее развития с учетом индивидуального сопровождения и поддержки.

3. Методологическое обеспечение исследования представляется сово-

купностью подходов и их принципов к формированию тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов. Для доказательства необходимости формирования результативной личностной характеристики опора делалась на принципы субъектно-ориентированного подхода, ориентирующие на развитие профессионального мышления для принятия решений в нестандартных условиях, для активизации внутренних резервов личности с целью достижения успеха продуктивной деятельности. В качестве методологической основы подготовки специалистов, отвечающим современным требованиям, опора делалась на компетентностный подход, ориентирующий на овладение комплексом процедур личностно-деятельностного характера. Определению требований к формированию профессиональных компетенций способствует опора на системный подход. Интегративные связи и взаимодействия блоков и компонентов тьюторской компетентности строились на основе системно-деятельностного подхода, представленного в государственных образовательных стандартах как теоретико-методологическая основа реорганизации российской системы образования в рамках компетентностной парадигмы. Сквозная стратегия достижения результата профессиональной подготовки представляется субъектно-ориентированным подходом к проектированию технологии подготовки будущих педагогов-психологов, способствующей приобретению теоретических знаний для решения практических задач профессиональной деятельности. Отбор содержания базируется на деятельностном подходе. Выбор средств достижения цели профессиональной подготовки педагогов-психологов достигается опорой на принципы системно-деятельностного подхода.

Глава II. КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЬЮТОРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

2.1. Субъектно-ориентированная технология формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов: сущность, понятие, структура

В настоящее время возникли потребности общества и заказ образовательных учреждений на тьюторскую деятельность, так педагоги-психологи с тьюторской компетентностью могут поддерживать обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования, адаптировать методическое обеспечение и технологии обучения для персонализированного образовательного процесса. Кроме того, педагоги-психологи могут сопровождать обучающихся, испытывающих проблемы с поведением или находящихся в кризисных ситуациях, могут сопровождать обучающихся в процессе профориентации, а также обучающихся с повышенной успеваемостью. Образовательным организациям сегодня требуются тьюторы, умеющие не только разрабатывать персонализированные траектории обучения и для обучающихся с ОВЗ, но и ИОМ как для талантливых, так и испытывающих трудности обучающихся. Важно, чтобы эти специалисты разбирались в нормативно-методическом сопровождении и обеспечении учебного процесса, умели создавать адаптированные образовательные программы, гибкие учебные планы, отвечающие персонализированным потребностям каждого обучающегося, умели настроить процесс обучения, используя современные цифровые ресурсы открытой образовательной среды.

Применение субъектно-ориентированной технологии существенно трансформирует учебный процесс, в отличие от традиционного подхода меняется роль обучающегося: с объекта воздействия на активного субъекта, происходит развитие его самостоятельности. Применяются субъектно-ориентированные методы

обучения: обучение через исследования, рефлексия, проекты, поиск решений через анализ противоречий, цифровые платформы под запросы обучающегося, анализ реальных кейсов, дискуссии, деловые и ролевые игры, мозговые штурмы. К основным принципам субъектно-ориентированной технологии относятся субъектность, взаимодействие, активность, деятельность, персонализация, рефлексия.

Таким образом, сущность субъектно-ориентированной технологии в том, что не преподаватель должен «научить» обучающегося, а обучающийся должен «научиться» и тогда в процессе обучения формируется самостоятельная личность, способная управлять своими жизненными траекториями [94].

Субъектно-ориентированная технология обучения задает новую философию образования: обучающийся становится соавтором, получение знания из статичного результата превращается в совместный динамичный процесс, таким образом, свобода и смысл в обучении становятся выше стандартов [68]. Философский смысл субъектно-ориентированной технологии заложен в гуманистической и экзистенциальной философии, ее философская сущность раскрывается через следующие ключевые идеи: гуманизм: человек как высшая ценность; «человек есть мера всех вещей» (от Протагора до А. Маслоу); образование не как «трансляция знаний», а как «условие для самоактуализации» (А. Маслоу, К. Роджерс); человек «обречён на свободу» и сам определяет свою сущность через выбор (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер); смыслообразование: знания ценны, только если ученик «находит в них личный смысл» (В. Франкл); «критерий истины – практика» (Дж. Дьюи).

При реализации в обучении субъектно-ориентированной технологии основным методом становится диалог преподавателя и обучающегося, а истинное знание не абсолютным, а контекстуальным, множественным.

Философская сущность субъектно-ориентированной технологии состоит не «в наполнении сосуда», а как говорил Плутарх нужно «зажечь огонь», обучающийся становится не потребителем образовательного процесса, а «творцом собственного образовательного пути».

Ценностный смысл рассматриваемой технологии – это вера в человека, в его способность к самоопределению. Идея «смыслообразование и осознанность» реализуется через постановку вопросов, осознание ценности и связи знаний с реальными проблемами и ситуациями; тезис «свобода и ответственность» реализуется через выбор траектории, темы проекта; в обучающем диалоге в процессе познания преподаватель и обучающийся становятся равноправными партнерами, а образование личным потенциалом обучающегося, а не внешним требованием.

Антропологическая сущность субъектно-ориентированной технологии заключается в гуманистической основе: ученик рассматривается не как пассивный "объект обучения", а как неповторимая личность, образование которой призвано способствовать его превращению в самостоятельную, рефлексирующую и созидательную натуру, данная технология обучения не только транслирует знания, но и способствует становлению личности, раскрывает ее потенциал, признает ее индивидуальность, и как следствие множественность траекторий обучения.

Таким образом, под субъектно-ориентированной технологией формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов мы понимаем системный процесс формирования тьюторской компетентности педагога-психолога, включающий концептуально-целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки, направленный на развитие уровня сформированности тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов и его становление как субъекта профессиональной деятельности.

Методы обучения субъектно-ориентированной технологии предполагают субъектную активную позицию обучающегося и ориентированы на развитие критического мышления, рефлексии и личностной вовлечённости обучающегося, когда он не просто усваивает знания, а самостоятельно их конструирует, осмысливает и применяет. К таким методам следует отнести: проблемное обучение (решение неочевидной задачи, которую нужно решить через анализ и проверку), проектную деятельность (выбор темы и самостоятельное создание продукта), исследовательские методы, методы развивающие рефлекссию (эссе,

дневники); интерактивные методы (дискуссии и диалоги, эвристические беседы), самооценки и взаимооценки (рейтинговые системы, оценки по чек-листу), симуляцию (деловые и ролевые игры), геймификацию (баллы, квесты), кейс-метод (анализ реальных ситуаций), методы персонализации и выбора (индивидуальные образовательные маршруты, выбор задания), социальное проектирование (применение знаний в благотворительных проектах).

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы определил следующие результаты у будущих педагогов-психологов: отсутствует готовность к тьюторскому сопровождению; кроме того, слабо выражен запрос на приобретение опыта применения тьюторских технологий в будущей профессиональной деятельности; неустойчивость ценностных ориентаций на разные возможности и потребности субъектов образования; недостаточность осознания необходимости оценки и анализа результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Разрешению противоречия между потребностью в модернизации содержания подготовки будущих педагогов-психологов и отсутствием научного обоснования конструирования процесса формирования тьюторской компетентности будет способствовать профессиональная подготовка, которая учитывает специфику и особенности тьюторской деятельности в условиях открытого образовательного пространства и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Основой для конструирования процесса формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов становится субъектно-ориентированный подход, принципы которого позволяют разработать базовое основание специализированной технологии, которое аккумулируется в концептуально-целевом блоке; разработка содержательного блока строится на основных принципах компетентностного подхода, что определяется выбором учебных дисциплин, их интеграцией с педагогической (тьюторской) практикой; реализация содержательного блока обусловлена комплексом научно-методического и программного обеспечения и методов обучения, входящих процессу-

альный блок. Принципы субъектно-ориентированного подхода обуславливают эффективность разработанной специализированной технологии и способствуют развитию показателей в структуре тьюторской компетентности.

Концептуально-целевой блок субъектно-ориентированной технологии дает теоретическое обоснование процесса формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в виде методологической основы исследования проблемы посредством интеграции доминирующих принципов нескольких подходов. Системообразующим становится субъектно-ориентированный подход – совокупность принципов и методов обучения, позволяющих ставить акцент на обучающемся как активном участнике образовательного процесса, с ориентацией на развитие его самостоятельности и субъектной позиции на основе его особенностей и потребностей.

Содержательный блок субъектно-ориентированной технологии интегрирует четыре разработанных учебных дисциплины, ориентированных на развитие компонентов на основе принципов адаптивности, диалогичности, индивидуальности, субъектности, рефлексивности.

Процессуальный блок базируется на личностно-деятельностном и проблемно-ориентированном подходах: в учебный процесс включены практики и средства обучения, требующие мобилизации сил для их выполнения, что способствует приобретению опыта решения профессиональных задач с целью продуктивной профессиональной самореализации. Поэтому личностный и проблемный аспекты учебного процесса базируется на принципах вовлечения в поиск решения задачи и ориентации на решение конкретной проблемы, а также индивидуализации, функциональности и проектирования.

Оценочно-результативный блок субъектно-ориентированной технологии содержит критерии – обобщенные показатели сформированности тьюторской компетентности. В целом разработанная субъектно-ориентированная технология должна быть представлена как системный процесс, направленный на развитие уровня сформированности тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов и их становление как субъекта профессиональной деятельности.

Субъектно-ориентированная технология способствует овладению будущими педагогов-психологов способами диагностики индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся, формированию их ценностных ориентаций и убеждений. В основе такого обучения лежит алгоритм: «проблемная ситуация – материалы для решения (теория, законы и др.) – поиск решения – адекватное решение» [145]. Данный алгоритм не только способствует развитию нестандартного мышления, но и стимулирует интерес и потребность в профессиональной деятельности, что формирует педагогическую направленность – миссию педагога-психолога. Междисциплинарные знания дают широкий кругозор и нацеленность для осмысления сложной профессиональной проблемы. В ходе решения проблемных задач развивается когнитивная гибкость (скорость поиска нестандартных решений), стратегическое мышление (см. рисунок 2).

Отбор содержания профессиональной подготовки базируется на компетентностном подходе. Выбор средств достижения цели профессиональной подготовки педагогов-психологов достигается опорой на принципы субъектно-ориентированного подхода. Полученные знания в ходе исследования носят нормативный характер и включаются в научный категориальный массив в виде понятий: «тьюторская компетентность будущих педагогов-психологов», «тьюторское сопровождение обучающихся», «индивидуальный образовательный маршрут обучающегося».

Настоящее исследование проводилось с помощью процедур: планирование, моделирование [190], выбор репрезентативной выборки, констатирующий и формирующий этапы опытно-экспериментальной работы, сбор и обработка данных (опрос, анкетирование, тестирование, сравнительный и корреляционный анализ), соблюдение этических норм представления данных опытно-экспериментальной работы. Соблюдение правил технологического уровня методологии позволило получить достоверный эмпирический материал, на основе которого можно делать обоснованные выводы и принимать решения.



Рисунок 2 – Субъектно-ориентированная технология формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов

Содержанием концептуально-целевого блока является интеграция процесса формирования тьюторской компетентности в профессиональную подготовку специалистов. Принципы субъектно-ориентированного подхода обуславливают цель и задачи формирования тьюторской компетентности, способствуя детерминации функций тьютора в профессиональную подготовку будущих педагогов-психологов.

Отбор научно-методического и программного обеспечения в содержательный блок проводился с учетом имеющихся профессиональных стандартов и функциональных обязанностей специалистов. Содержание и методы учебных модулей предмета «Технология тьюторского сопровождения в образовании» рассматривают тьюторскую деятельность как часть профессиональной и направлены на ознакомление с основными (базисными) технологиями. Курс Проектирование ИОМ направлен на ознакомление обучающихся с процессом выстраивания взаимодействия с тьюторантом по поводу построения индивидуального маршрута, открытой образовательной среды. На практических занятиях формируются практические навыки создания ИОМ. В дисциплине «Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности» приобретаются умения эффективной коммуникации для индивидуализации образовательного процесса. Интеграция отобранных учебных дисциплин с производственной практикой в виде распределённой педагогической практики и организацией внеучебной деятельности по тьюторскому сопровождению в учебных организациях региона способствует развитию показателей в структуре компонентов тьюторской компетентности [144].

Содержанием процессуального блока являются научно-методическое и программное обеспечение и методы обучения, обуславливающие освоение учебных дисциплин и практик содержательного блока технологии формирования тьюторской компетентности с целью развития показателей в структуре компонентов. Организационно-управленческие условия реализации субъектно-ориентированной технологии обеспечивают достижение образовательного результата в процессуальном блоке за счет: направленности

научно-методического и программного обеспечения и методов обучения на решение конкретной проблемы в учебных задачах, поддержки самостоятельности и инициативы обучающихся, наличия выбора и открытостью образовательного контента. Выявление основополагающих методов обучения для каждой учебной дисциплины в процессуальном блоке субъектно-ориентированной технологии обуславливают выделенные критерии сформированности тьюторской компетентности.

Распределенная педагогическая (тьюторская) практика в организациях разного уровня образования позволяет сформировать практические навыки в тьюторской деятельности: в части разработки и реализации ИОМ; сотрудничество с различными учреждениями; взаимодействие с практикующими тьюторами в качестве их помощников и ассистентов; стажировка.

В оценочно-результативном блоке технологии прогнозируемый результат профессиональной подготовки представляется критериями и уровнями развития показателей компонентов тьюторской компетентности. Развитию показателей способствуют методы обучения, которые используют нестандартный подход к решению проблем, стимулируя критическое мышление, поощряя обучающихся к участию в творческих конкурсах и мероприятиях, связанных с тьюторством.

Научно-методическое обеспечение процесса формирования тьюторской компетентности содержит оценочно-результативный блок. Организация непрерывного и поэтапного процесса формирования компонентов тьюторской компетентности за счет адаптированных фонды оценочных средств создает рефлексивную открытую педагогическую среду, которая способствует стимулированию обучения и развитие ценностно-мотивационных установок на осуществление тьюторской деятельности с гуманистических позиций.

При подготовке будущих педагогов-психологов к тьюторской деятельности по сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов необходимо руководствоваться принципами субъектности, проблемности, вариативности и интеграции. Для формирования тьюторской компетентности будущим пе-

дагогам-психологам важно овладеть опытом проектирования собственного образовательного маршрута. Погружение в проблемы практики тьюторской деятельности делает процесс формирования тьюторской компетентности более эффективным, помогает нивелировать разрыв между полученными теоретическими знаниями и способами их применения в профессиональной деятельности, развитию индивидуальности и субъектности будущего педагога-психолога.

Разработка технологии профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, на наш взгляд, должна опираться на субъектно-ориентированный подход, который обеспечит развития их субъектной позиции в вопросах самообразования, эффективного решения профессиональных задач по сопровождению и поддержке индивидуального образовательного маршрута обучающегося, на основе индивидуальных образовательных потребностей и возможностей, уровня сформированности субъектности.

Субъектно-ориентированная технология формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов обусловлена общей логикой организации образовательного цикла: проблемность ситуации – предложение решений – выбор оптимального варианта – внедрение – рефлексия результатов – коррекция. При этом технология сбалансированно сочетает педагогическое воздействие (развитие извне) и сопровождение ИОМ, самообразования (развитие изнутри). Данная технология акцентирует внимание на трансформации вектора развития: от внешнего к внутреннему, т.е. развитию субъектности [181].

Субъектно-ориентированную технологию можно условно представить через прохождения этапов становления субъектности будущего педагога-психолога в освоении тьюторской деятельности от простого наблюдения за действиями других до проектирования новых способов тьюторских действий:

1 этап – ознакомление с нюансами тьюторской деятельности. Студент на занятиях следит за ходом процесса взаимодействия преподавателя и тьюторанта.

2 этап – копирование тьюторских действий, показанные преподавателем или другими студентами. Например, выполняет диагностику образовательных потребностей обучающегося по образцу, точно выполняя действия, которые

он видел ранее. Возможно, даже не осознавая задачи этого действия во всем процессе тьюторской деятельности.

3 этап – самостоятельное выполнение тьюторские действия в заданной ситуации под наблюдением и коррекцией правильности их выполнения как со стороны преподавателя, так и со стороны других студентов. Например, при самостоятельном выполнении диагностики образовательных потребностей обучающегося, подбирает методику, но не сумеет проверить правильность своих действий, ищет подсказки от других.

4 этап – формулирование и участие в реализации тьюторской деятельности в условиях реальной ситуации, анализ и при необходимости корректировка своих действий. Например, при получении задания по диагностики обучающегося, самостоятельно составляет план действий, подбирает методики; анализирует недочеты в своих действиях, чтобы избежать ошибок в будущем; предпочитает проверенные методики диагностики, которые успешно освоил.

5 этап – анализ и оценка тьюторских действий студентов, способность предвидеть оценку своих действий другими. Например, при выполнении заданий тьюторской практики происходит взаимное оценивание процесса диагностики обучающегося, представляют анализ действий и советы по их корректировке.

6 этап – самостоятельное освоение новых способов тьюторской деятельности, проектирование направления самообразования и самореализации. Например, обладая высокой мотивацией по совершенствованию умений и навыков, студент самостоятельно производит поиск инновационных методик диагностики обучающегося, осваивает на практике и предлагает к использованию другим студентами; через личный опыт формирует собственный образовательный маршрут.

Предложенная субъектно-ориентированная технология обеспечивает поэтапное формирование тьюторской компетентности, так как процесс обучения выстроен системно, через постепенное усложнение профессиональных задач (кейсы, деловые игры, проекты), стратегия поэтапного развития предполагает связь теоретического материала с заданиями распределенной тьюторской практики. В ходе опытно-

экспериментальной работы отмечена положительная динамика роста среднего значения показателей компонентов тьюторской компетентности, что говорит об эффективности применения субъектно-ориентированной технологии в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

2.2. Научно-методическое и программное обеспечение субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе

При формировании тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов необходимо применять технологии проблемно-ориентированного обучения с ориентацией на его этапы: постановка проблемы и проблемных вопросов; организация в учебном контенте проблемной ситуации; поиск решения; проверка гипотезы; формулировка правила; вывод. Для проведения опытно-экспериментальной работы были отобраны педагогические технологии, позволяющие формировать результат обучения адекватно компонентам структуры тьюторской компетентности (см. таблицу 8) и дидактическим единицам учебных дисциплин содержательного блока апробируемой субъектно-ориентированной технологии.

Таблица 8 – Педагогические методы формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов

Компонент тьюторской компетентности	Педагогические методы
Ценностно-мотивационный	Проблемная лекция, невыполнимое задание, эссе
Когнитивно-гносеологический	МООК, выбор из ряда готовых решений, образовательный квест
Методико-технологический	Эвристическая лекция-беседа, проблемная, парадоксальная ситуация, проект
Диагностико-консультативный	Диагностические задачи, новая ситуация (условия) или задача, ролевая или деловая игра, лекция пресс-конференция
Рефлексивно-экспертный	Лекция с запланированными ошибками, коллективный анализ кейсов, воркшоп: мастер класс по решению проблем

При отборе содержания учебных дисциплин нами были учтены показатели компонентов, входящих в структуру тьюторской компетентности.

Дисциплина «Технология тьюторского сопровождения в образовании» направлена на формирование готовности к тьюторскому сопровождению субъектов в образовательной среде, в том числе открытой: ПК-1 «Способен осуществлять проектирование и тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью» [7] (индикатор: ПК-1.2 «Осуществляет тьюторское сопровождение реализации обучающимися, в том числе с ОВЗ или инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов» [7]). Курс обучения спроектирован для формирования и совершенствования показателей ценностно-мотивационного, когнитивно-гносеологического, методико-технологического компонентов. Тематическое планирование представлено в таблице 9.

Таблица 9 – Тематический план дисциплины «Технология тьюторского сопровождения в образовании»

Тема	Форма занятия, методы обучения
Основные направления и тенденции развития тьюторского сопровождения детей и молодежи в образовании	Проблемная лекция
Нормативно-правовые основы тьюторского сопровождения в образовании	Интерактивная лекция
Основы тьюторского сопровождения	Традиционная лекция
Технологии тьюторской деятельности	Лекция-презентация
Тьюторское сопровождение: диагностика и коррекция	Образовательный квест
Здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности тьютора. Условия обеспечения безопасности жизнедеятельности в инклюзивном образовательном пространстве	Лекция-дискуссия
Программное содержание тьюторского сопровождения	Лекция-презентация
Типы индивидуальных образовательных маршрутов, этапы разработки	Семинар
Роль педагога-психолога в проектировании индивидуального образовательного маршрута	Эссе
Тьюторское сопровождение субъектов инклюзивного образования, обусловленные характером и типом ограниченных возможностей здоровья	Семинар
Структура и базовые компоненты тьюторского сопровождения субъектов в образования	Контрольная работа

Логика построения курса направлена на определение понятийного аппарата и нормативно-правовых основ тьюторского сопровождения в образовании, овладение современными технологиями тьюторского сопровождения, а также разработку индивидуального образовательного маршрута.

При изучении темы «Основные направления и тенденции развития тьюторского сопровождения детей и молодежи в образовании» с целью формирования ценностно-мотивационного компонента используется проблемная лекция для развития критического мышления и формирования познавательного интереса обучающихся. Утверждается, что на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо «открыть», в течение лекции мышление обучающихся запускается в начале, до того, как они получают всю необходимую информацию [80]. Так, преподаватель представляет проблемную ситуацию с множеством вопросов, ответы на которые можно получить в течение лекции, путем осознанного осмысления и «слушания» лекционного материала.

В рассматриваемой учебной дисциплине также применяется метод написания эссе «Роль педагога-психолога в проектировании индивидуального образовательного маршрута (ИОМ)». Небольшое сочинение позволяет выразить индивидуальную позицию по рассматриваемому вопросу, сконцентрировать свои мысли и сформулировать мнение относительно роли педагога-психолога при выполнении функции проектирования ИОМ. Данные мыслительные действия влияют на развитие показателей ценностно-мотивационного компонента тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов. Эссе проверяется студентами peer-to-peer, что способствует формированию навыков экспертизы и аналитики и принимаемых решений.

Учебная дисциплина «Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов» ставит целью формирование компетенции «ПК-1 Способен осуществлять проектирование и тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью» [7]. В таблице 10 представлен тематический план курса.

Таблица 10 – Тематический план дисциплины «Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов»

Тема	Форма занятия, методы обучения
Типы индивидуальных образовательных маршрутов, модели разработки индивидуальных образовательных маршрутов	Лекция-презентация
Технология тьюторского сопровождения реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов, проектов	Интерактивная лекция
Роль субъектов образовательного процесса в проектировании индивидуального образовательного маршрута (педагог, педагог-психолог, тьютор, обучающийся, родители и др.)	Лекция-дискуссия
Психолого-педагогическая характеристика субъектов инклюзивного образования	МООК
Психолого-педагогический консилиум как форма взаимодействия специалистов при осуществлении психолого-педагогического сопровождения обучающихся	Ролевая игра
Индивидуальный образовательный маршрут как средство развития детей с разными учебными возможностями	Проект ИОМ
Содержание программы (системы) психолого-педагогического сопровождения с учетом принципов и технологий оказания консультативно-диагностической помощи субъектам инклюзивного образования	Лабораторная работа
Сопровождение ИОМ обучающихся с нарушением слуха	Практическое занятие
Этапы разработки индивидуального образовательного маршрута	Практическое занятие
Сопровождение ИОМ обучающихся с нарушением зрения	Практическое занятие
Сопровождение ИОМ обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата	Практическое занятие
Сопровождение ИОМ обучающихся с нарушением интеллекта	Проблемная парадоксальная ситуация
Сопровождение ИОМ обучающихся с нарушением эмоционально-волевой сферы	Новая ситуация
Портфолио обучающегося как средство завершения индивидуального образовательного маршрута	Портфолио

Данный курс направлен на развитие показателей ценностно-мотивационного, когнитивно-гносеологического, методико-технологического компонентов тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов. В частности, он призван укрепить уверенность в важности тьюторской поддержки и применении индивидуальных образовательных траекторий в обучении. Содержание курса направлено на формирование знаний о современных техноло-

гиях индивидуализации обучения и психолого-педагогического сопровождения, умений организовывать и моделировать образовательную среду, принимаю во внимание ИОМ обучающихся и принципы субъектности. [143].

В ходе изучения темы «Психолого-педагогическая характеристика субъектов инклюзивного образования» обучающиеся имеют возможность пройти массовый открытый онлайн-курс (MOOK) «Основы инклюзивного взаимодействия». MOOK – это «дистанционные учебно-методические комплексы, включающие видеолекции, слайд-презентации, дополнительный материал для чтения или просмотра, глоссарии, домашние задания в форме проектов, интерактивных игр, симуляций, промежуточные и итоговые тесты, списки литературы по курсу, полезные ссылки, вопросы для обсуждения на форуме или в социальных сетях и так далее» [166]. «Основы инклюзивного взаимодействия» расширяют знания в области социальной инклюзии и психолого-педагогической характеристики субъектов инклюзивного образования. В рамках рассмотрения психолого-педагогических характеристик субъектов инклюзивного образования MOOK помогает глубже рассмотреть вопросы, связанные с пониманием психологических особенностей лиц с инвалидностью различных нозологических групп; раскрываются современные подходы к организации безбарьерной среды, а в ходе видеотренинга приобретает уникальный опыт погружения в мироощущение людей с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. Содержание курса позволяет понять, каким образом инклюзивное взаимодействие способствует развитию дополнительных способностей – экстрабилити. Для выстраивания эффективного общения с лицами с инвалидностью слушателями усваиваются этические принципы инклюзивного взаимодействия [116].

В рамках рассмотрения темы «Индивидуальный образовательный маршрут как средство развития детей с разными учебными возможностями» предлагается разработать проект ИОМ с целью более глубокого изучения возможностей развития обучающихся с разными образовательными потребностями и возможностями в одном образовательном пространстве. В настоящее время идея индивидуального образовательного маршрута рассматривается как путь

к своему «индивидуальному максимуму». Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова, А.Н. Тубельский и др. определяют индивидуальный образовательный маршрут «не только как персональный путь реализации личностного потенциала, но и как программу формирования и развития своей жизнедеятельности в определенный временной период, но и личностное развитие» [3].

Эффективным методом обучения является ролевая игра при изучении темы «Психолого-педагогический консилиум (ППК) как форма взаимодействия специалистов при осуществлении психолого-педагогического сопровождения обучающихся». «Ролевая игра — это эффективная отработка вариантов поведения в педагогических ситуациях, в которых могут оказаться будущие педагоги-психологи. В игре принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях через присвоение внешних черт поведения, присвоение норм поведения; присвоение социальных задач, стоящих перед ролью, что позволяет приобрести навыки принятия ответственных и безопасных решений в профессиональной деятельности» [80]. Поскольку в ролевой игре обучающийся исполняет роль какого-либо персонажа (педагог-психолог, социальный педагог, классный руководитель, родитель, учащийся и т.д.), а не свою собственную, он может свободно экспериментировать и раскрепоститься и увидеть процессы консилиума системно на уровне взаимодействия специалистов» [80], что способствует формированию не только навыков диагностико-консультативного компонента, но и показателей методико-технологического компонента тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов.

В рамках рассмотрения темы «Содержание психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушением интеллекта» применяется эффективная технология проблемного обучения – проблемная парадоксальная ситуация, сущность которой заключается в противоречии между имеющимися знаниями обучающегося и ситуацией, для понимания и объяснения которой необходимо новое знание. Создать проблемную ситуацию – значит ввести противоречие, столкновение с которым вызывает эмоциональную реакцию удивления или

затруднения. Анализом создания проблемных ситуаций занимались А.В. Мо-хорт [110], М.И. Махмутов [106] и др. Проблемная парадоксальная ситуация – ситуация, при которой существуют по крайней мере два взаимно исключающих друг друга утверждения, причем каждое из них по отдельности является убедительным с точки зрения здравого смысла и формальной логики. Парадокс всегда рождает противоречие, а противоречия создают условия для глубокого анализа. В ходе рассмотрения содержания психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушением интеллекта обучающиеся «наталкиваются» на, казалось бы, «непреодолимое» противоречие, а в ходе дискуссии и обогащения своих знаний «решают парадокс». Такая технология развивает критическое мышление и формирует умения методико-технологического компонента в структуре тьюторской компетентности будущего педагога-психолога.

Для раскрытия особенностей психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушением эмоционально-волевой сферы эффективна педагогическая технология «Новая ситуация», то есть перенос знакомых методов и технологий работы в новую ситуацию. Студенты пытаются творчески переосмыслить применение знакомых технологий и методик в новых условиях их применения.

Учебная дисциплина «Психолого-педагогическая диагностика» направлена на «освоение обучающимися основ психолого-педагогической диагностики как вида профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий – педагога-психолога, социального педагога и тьютора: ПК-2 «Способен осуществлять психолого-педагогическую диагностику, психологическое консультирование субъектов образовательного процесса, в том числе обучающихся с ОВЗ или инвалидностью, ПК-2.1 Осуществляет психолого-педагогическую диагностику обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью» [7]. Содержание дисциплины направлено на развитие диагностико-консультационного и рефлексивно-экспертного компонентов, в процессе обучения формируются навыки в области диагностического консультирования обучающихся с ОВЗ и экспертной оценки их учебных достижений, В частности, развиваются умения определять и учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся, их таланты [143]. В таблице 11 представлен тематический план курса.

Таблица 11 – Тематический план курса «Психолого-педагогическая диагностика»

Тема	Форма занятия, методы обучения
Предмет, цели, задачи	Лекция-презентация
Психолого-педагогическая диагностика образовательной среды	Коллективный анализ кейсов
Общие требования к диагностическим методикам	Круглый стол
Изучение семьи	Диагностическая задача
Диагностика в образовании: цели и задачи	Кейс
Цели, задачи и функции психолого-педагогической диагностики	Практическое занятие
Классические и современные методы психолого-педагогической диагностики в образовании	Практическое занятие
Требования к обработке и оформлению результатов психолого-педагогической диагностики	Проблемная беседа

При рассмотрении темы «Изучение семьи» эффективной технологией является диагностическая задача – это анализ социально-педагогической информации о процессах, протекающих в семье (исследование состава семьи, установление индивидуальных характеристик субъектов, определение отклонений в поведении). Диагностические задачи делятся на 2 типа: от причины к следствию и более сложная – от следствия к причине. Студентам предлагаются различного рода задачи для принятия корректирующих психолого-педагогических мероприятий.

Кейс-метод является одним из эффективных имитационных практико-ориентированных методов обучения; это техника, использующая описания реальных педагогических ситуаций. Кейс может быть в виде сюжета, иллюстрации, видеофрагмента и требовать применения знаний из нескольких учебных дисциплин в зависимости от объема формируемых компетенций. Так, например, при изучении темы «Психолого-педагогическая диагностика личности» в рамках учебной дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика» активно применялись кейсы в виде описания и видео-фрагментов (ситуация подбирается достаточно характерная и, как правило, острая), обучающихся просят проанализировать кейс-ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них. По мере усложнения тематики «Классификация методов психолого-педагогической диагностики.

Психолого-педагогическая диагностика образовательной среды» преподаватель внедряет в учебный процесс коллективный анализ практических кейсов с приложениями, который используется не только как метод проблемно-ориентированного обучения, но и как инструмент формирования системного мышления, гибкости, готовность к изменениям, коммуникативности, инициативности, межличностного общения, которые необходимы для целей формирования диагностико-консультативного и рефлексивно-экспертного компонентов тьюторской компетентности. Кроме того, при групповом анализе и совместном принятии управленческих и педагогических решений выбираются лучшие решения, рассматриваются более серьезные проблемы.

Дисциплина «Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности» формирует у студентов теоретические и практические основы психологического консультирования субъектов образования: ПК-2 «Способен осуществлять психолого-педагогическую диагностику, психологическое консультирование субъектов образовательного процесса, в том числе обучающихся с ОВЗ или инвалидностью» (индикатор: ПК-2.2 «Осуществляет психологическое консультирование субъектов образовательного процесса») [7]. Содержание дисциплины направлено на развитие рефлексивно-экспертного и диагностико-консультационного компонентов структуры тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов. Особое внимание уделяется: развитию умений консультировать обучающихся при составлении индивидуальных образовательных траекторий, пояснять им условия открытой образовательной среды; развитию навыков консультирования родителей по вопросам, связанным с реализацией ИОМ и мотивацией обучающихся. Разработан тематический план учебной дисциплины «Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности» (см. таблицу 12).

В ходе освоения дисциплины содержательного блока «Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности» развитию методических и рефлексивных умений способствует лекция «Психологическое кон-

консультирование в рамках реализации образовательных программ» в виде эвристической беседы, что «позволяет привлекать внимание обучаемых к наиболее важным вопросам темы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории» [80].

Таблица 12 – Тематический план дисциплины «Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности»

Тема	Форма занятия, методы обучения
Психологическое консультирование как вид деятельности педагога-психолога	Лекция-дискуссия
Консультирование субъектов образовательного процесса	Эвристическая беседа
Консультирование: основные понятия. Структура и технологии психологического консультирования	Выбор из готовых решений
Задачи и принципы психологического консультирования	Лекция-презентация
Этапы, методы, приемы и техники консультирования	Лекция пресс-конференция
Консультирование субъектов образовательного процесса	Лекция-дискуссия
Особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса в ходе консультирования	Лекция с запланированными ошибками
Технологии консультирования в контексте программ образования	Мастер-класс
Психологическое консультирование участников образовательных отношений	Практическое занятие
Структура и базовые компоненты психологического консультирования участников образовательного процесса	Контрольная работа
Современные технологии психологического консультирования	Практическое занятие
Основные этапы психологического консультирования	Деловая игра
Программное содержание психологического консультирования	Практическое занятие

Реализация активного обучения возможна с применением лекции пресс-конференции, когда лектор адресно отвечает на вопрос каждого обучающегося. Для формулирования вопроса будущий педагог-психолог должен предварительно самостоятельно изучить учебный материал, что побуждает его к осмысленному продуктивному действию.

Для формирования рефлексивно-экспертного компонента проводится лекция с запланированными ошибками по теме «Психологическое консультирование как вид деятельности педагога-психолога». При изложении содержания лекции допускается «определенное количество ошибок содержательного,

методического или поведенческого характера, что позволяет развивать у будущих педагогов-психологов умений оперативно анализировать профессиональные ситуации при проведении психологического консультирования, выступать в роли экспертов, вычленять неверную или неточную информацию» [80].

Изучая тему «Основные понятия психологического консультирования. Структура и технологии психологического консультирования», студенты на практических занятиях разбирают ситуации с начальными вводными. Предлагается сделать выбор из готовых решений в конкретной ситуации. Выбор решения является наиболее ответственным этапом и характеризуется большой эмоциональной нагрузкой. Сделать выбор из множества решений довольно сложно, так как сохраняется некоторая степень неопределенности. Поэтому на первом этапе из всего множества решений отбирают так называемые допустимые (приемлемые) решения, на втором этапе выбирают эффективные решения и на третьей – выбирают оптимальное (единственное) готовое решение.

В теме «Основные технологии психологического консультирования в рамках реализации образовательных программ» обучающимся предоставляется возможность участия в мастер-классе как «особой форме учебного занятия, которая основана на «практических» действиях показа и демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной педагогической задачи» [154]. В процессе проведения мастер-класса идет непосредственное представление технологий консультирования опытным педагогом-психологом с последующим обсуждением плюсов и минусов, применимости и ограничений, а также поиском творческого решения педагогической проблемы со стороны участников мастер-класса.

«Обсуждение микро-ситуации может использоваться в качестве своеобразного пролога к последующей части проблемной лекции для того, чтобы заинтересовать и подготовить обучающихся к творческому восприятию» [80], и выработать ценностное отношение к тематике «тьюторского сопровождения».

Наиболее эффективным методом формирования диагностико-консульт-

тативного компонента тьюторской компетентности в условиях профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов является предметная комплексная деловая игра «Психологическое консультирование». Практическое занятие объединяет несколько последовательных разделов учебного курса на одном производственном материале, имитируя характерную профессиональную деятельность, что позволяет обучающимся отрабатывать навыки принятия совместных решений в реальных условиях.

Для закрепления учебного материала в рамках темы «Основные этапы психологического консультирования» подходит организационно-деятельностная игра, в которой обучающиеся сначала индивидуально, а затем совместно выстраивают последовательность этапов консультирования и оценивают правильность собственных решений и решений, принятых коллегиально, что способствует развитию показателей компонентов компетентности.

Целью практики является содействие становлению тьюторской компетентности будущего педагога-психолога, готовности к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования, готовности к тьюторскому сопровождению обучающегося, с учетом их возрастных особенностей и образовательных потребностей, помогает сформировать способность к проектированию ИОМ. В том числе особых образовательных потребностей, способности использовать современные методы и технологии психолого-педагогического и тьюторского сопровождения обучающихся.

Будущие педагоги-психологи проявляют положительную мотивацию и интерес к профессии педагога-психолога; овладевают основными видами и формами тьюторской деятельности; приобретают практические навыки и профессиональные компетенции; изучают современное состояние психолого-педагогической и тьюторской работы в образовательном учреждении; формируют у себя способности организовывать деятельность обучающихся по проектированию ИОМ.

Успешность прохождения практики зависит от развития практических

умений в процессе изучения учебных дисциплин. Особенность практики проявляется в ее комплексности, позволяющей обеспечить междисциплинарные связи и одновременную опору на ряд дисциплин: «Технология тьюторского сопровождения в образовании», «Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов», «Психолого-педагогическая диагностика» и «Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности». Прохождение производственной практики является необходимой основой для последующего изучения курсов по выбору, прохождения других видов производственной практики, подготовки к профессиональной деятельности.

2.3. Организационно-управленческие условия формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе

Эффективность подготовка будущих педагогов-психологов в готовности организовывать комплексное тьюторское сопровождение обучающихся с различными образовательными и личностными особенностями. Для достижения поставленных целей необходимо создать эффективные организационно-управленческие условия, способствующие развитию у будущих специалистов ключевых компетенций, необходимых для успешной тьюторской деятельности. В числе таких компетенций выделяются креативное мышление, способность анализировать и решать проблемные педагогические ситуации, а также активное вовлечение в образовательный процесс.

Методологической основой формирования тьюторской компетентности в условиях открытого образовательного пространства служит субъектно-ориентированная технология, основанная на современных подходах и принципах организации образовательного процесса. Эта технология предусматривает создание организационно-управленческих условий, обеспечивающих высокую эффективность обучения и развития будущих педагогов-психологов. В частности, она ориентирована на учет индивидуальных особенностей обучающихся, стимулирование их

самостоятельности и ответственности, а также развитие навыков сотрудничества и критического мышления.

Таким образом, формирование тьюторской компетентности представляет собой системный процесс, направленный на развитие уровня сформированности тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов и его становление как субъекта профессиональной деятельности.

Для определения сущности понятия организационно-управленческие условия обратимся к научной литературе:

– под «условием понимают то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [187];

– понятие «организационные условия – это существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие, обусловливаемые феномены (объекты, явления или процессы), и влияющий на направленное и упорядоченное формирование среды, в которой протекает феномен» [187];

– под «образовательной средой понимают совокупность условий, создающих возможности для развития познавательных потребностей, личностного развития и саморазвития обучающихся; обеспечивающих активное взаимодействие субъектов образовательных отношений» [187];

В настоящем исследовании нами определены организационно-управленческие условия формирования тьюторской компетентности как принципиальные основания организации образовательной деятельности, совокупность форм и методов профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов в вузе, способствующих эффективному решению педагогических задач.

Среди основных принципов организационно-управленческих условий формирования тьюторской компетентности следует выделить: ориентацию на решение конкретной проблемы или задачи и возможность активного вовлечения учащихся в поиск решений (проблемно-ориентированный подход в обучении); поддержку самостоятельности и инициативы обучающихся (учебно-методическое

обеспечение самостоятельной работы обучающихся; синхронное и асинхронное взаимодействие между участниками образовательного процесса); возможность выбора дополнительного образовательного контента, элективных учебных дисциплин (гибкость и вариативность образовательной траектории; неограниченный доступ к электронным библиотекам; профессиональным базам данных и информационным справочным системам, образовательным платформам, реализующим MOOK); обеспечение непрерывного и поэтапного процесса формирования компонентов тьюторской компетентности (последовательное изучение дисциплин с одновременным погружением в распределенную тьюторскую практику; наличие ценностно-мотивационных установок на осуществление тьюторской деятельности с гуманитарных позиций (поддержка личности обучающегося педагога-психолога через беседы; формирование ценностных установок на субъектность образовательных отношений; поддержка внутренней мотивации обучающихся).

Ведущими принципами является создание рефлексивной педагогической среды, способствующей стимулированию обучения (возможность самодиагностики; прозрачность и объективность критериев оценки; доступность диагностических и оценочных средств; проведение конкурсов и научных конференций по тьюторской тематике); обеспечение открытости образовательной среды, когда образовательную функцию выполняет не только вуз, но иные элементы социальной и культурной среды, что делает образовательный процесс более эффективным (соблюдение нормативных основ деятельности ЭИОС; наличие учебных аудиторий для гибридного обучения; динамическая система событий); приобретение будущими педагогами-психологами практических навыков тьюторской деятельности в образовательных учреждениях параллельно с теоретическим обучением (наличие договоров на практическую подготовку и сопровождение наставниками).

В Самарском национальном исследовательском университете имени академика С.П. Королёва имеется успешный опыт в организации и проведении студенческих секций научных конференций, в которых участвуют студенты с исследованиями по проблемам тьюторского сопровождения и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов. Например, в 2025

году на Всероссийской научно-методической конференции с международным участием «Образование в современном мире: эволюция смыслов и приоритетов педагогической деятельности» и LXXV Молодежной научной конференции Самарского университета, посвящённая 80-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне и 105-летию со дня рождения В.П. Лукачёва были подготовлены доклады на тему «Применение инструментов искусственного интеллекта для развития навыков психологического консультирования», «Оценка эффективности реализации индивидуального образовательного маршрута обучающегося», «Обзор методик психолого-педагогической диагностики коллектива старших школьников» и другие.

С целью учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов разработано пособие «Тьюторская деятельность педагога-психолога», в котором отобраны учебно-методические материалы для сопровождения учебной деятельности, пособие направлено на формирование тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях индивидуализации обучения.

Для проведения опытно-экспериментальной работы были подготовлены фонды оценочных средств дисциплин, позволяющие оценить результат обучения и соотнести их с уровнями развития показателей компонентов структуры тьюторской компетентности.

Для учебной дисциплины «Технология тьюторского сопровождения в образовании» были отобраны компетенции и определены планируемые результаты освоения дисциплины (см. таблицу 13).

По дисциплине «Технология тьюторского сопровождения в образовании» предусмотрен зачет. В таблице 14 предложены критерии оценивания результатов обучения и шкала сформированности компетенций.

Таблица 13 – Перечень профессиональных компетенций и планируемые результаты «Технология тьюторского сопровождения в образовании»

Компетенция	Индикатор	Ожидаемые результаты
ПК-1 «Способен осуществлять проектирование и тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью» [7]	ПК-1.2 «Осуществляет тьюторское сопровождение реализации обучающимися, в том числе с ОВЗ или инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов» [7]	Знать: цель, задачи, технологии тьюторского сопровождения реализации обучающимися, в том числе с ОВЗ или инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов. Уметь: использовать технологии, формы тьюторского сопровождения реализации обучающимися, в том числе с ОВЗ или инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов. Владеть: навыками использования способов осуществления тьюторского сопровождения реализации обучающимися, в том числе с ОВЗ или инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов

Для оценки результативности освоения дисциплины в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы был подготовлен фонд оценочных средств (ФОС), позволяющий соотнести их с уровнями развития показателей компонентов структуры тьюторской компетентности, состоящий из тестов, кейсов, лабораторных практических работ и других типов заданий.

Таблица 14 – Критерии и шкала оценивания результатов обучения

Индикатор	Критерии оценивания результатов обучения	
	зачтено	не зачтено
ПК-1.2 Осуществляет тьюторское сопровождение реализации обучающимися, в том числе с ОВЗ или инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов	Студент имеет сформированные систематические знания о цели, задачах и других аспектах тьюторского сопровождения процесса реализации ИОМ	Студент показывает отсутствие понимания особенностей сопровождения различных категорий обучающихся, или затруднения в объяснении цели, задач и технологий тьюторского сопровождения
	Студент умеет правильно, без грубых ошибок, выбрать технологию, форму при решении задач тьюторского сопровождения ИОМ обучающихся	Студент допускает грубые ошибки при выборе технологий и форм тьюторского сопровождения ИОМ обучающихся
	Студент показывает навыки тьюторского сопровождения реализации обучающимися ИОМ	Студент допускает грубые ошибки при осуществлении тьюторского сопровождения ИОМ

Примеры тестовых заданий из ФОС, состоящих из закрытых и открытых вопросов для оценивания достижения ПК-1.2 «Осуществляет тьюторское сопровождение реализации обучающимися, в том числе с ОВЗ или инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов».

Задание 1. Индивидуализация обучения – _____:

1. индивидуальный учебный план; 2. методологический подход, в центре которого находятся индивидуальные характеристики ученика; 3. организация образовательного процесса, при котором выбор методов, скорости освоения зависит от особенностей обучающегося; 4. содержание обучения по запросу.

Ответ: 3

Задание 2. Расположите последовательно этапы тьюторского сопровождение обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями:

1. совместная с другими специалистами разработка рекомендаций; 2. анализ ситуации коррективировка стратегии развития обучающегося; 3. анализ информации об образовательных потребностях; 4. решение поставленных задач.

Ответ: 2, 4, 1, 3

Задание 3. Какой принцип является ведущим при организации тьюторского сопровождения:

1. гибкости; 2. дифференцированного подхода; 3. индивидуализации; 4. оптимальности.

Ответ: 1

Задание 4. _____ – личностный путь развития потенциала обучающегося.

Ответ: индивидуальная образовательная траектория.

Пример задания на составление глоссария по дисциплине: Составьте глоссарий «Понятийный аппарат индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся». На каждый термин приводится 2-3 определения из разных источников. В качестве источников использовать не более 1 ресурс Интернет.

Критерии оценки глоссария: разнообразие представленных определений и источников; раскрытие не менее 10 терминов; анализ и оценка представленных определений; уровень систематизации и оформления.

Для курса «Проектирование ИОМ» выделены компетенция, индикатор и планируемые результаты, которые представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Перечень профессиональных компетенций и планируемые результаты освоения дисциплины «Проектирование ИОМ»

Компетенции	Индикатор	Планируемые результаты обучения
ПК-1 Способен осуществлять проектирование и тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью	ПК-1.1 Осуществляет проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью	Знать: цель, задачи, технологии индивидуализации образования и проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью. Уметь: проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью. Владеть: навыками проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью

По дисциплине «Проектирование ИОМ» предусмотрен зачет. В таблице 16 предложены критерии оценивания результатов обучения.

Таблица 16 – Критерии оценивания результатов обучения

Индикатор	Критерии оценивания результатов обучения	
	зачтено	не зачтено
ПК-1.1 Осуществляет проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью	Студент имеет сформированное представление о цели, задачах и механизмах применения ИОМ в учебном процессе, включая особенности их проектирования для обучающихся с ОВЗ	Студент не имеет полного представления о цели, задачах и механизмах применения ИОМ в учебном процессе, включая особенности их проектирования для обучающихся с ОВЗ
	Студент умеет правильно организовать процесс проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося, в том числе с ОВЗ или инвалидностью	Студент допускает грубые ошибки в организации процесса проектирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося
	Студент уверенно демонстрирует владение методами дифференциации и персонализации обучения при проектировании ИОМ, в том числе при адаптации для обучающихся с ОВЗ	Студент не демонстрирует владение методами дифференциации и персонализации обучения при проектировании ИОМ, в том числе при адаптации для обучающихся с ОВЗ

Для оценки результативности освоения дисциплины в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы был подготовлен фонд оценочных средств, (ФОС) позволяющий соотнести их с уровнями развития показателей компонентов.

Примеры заданий ФОС, состоящих из вопросов для оценивания ПК-1.1.

Задание 1. К основным задачам проектирования ИОМ относятся (может быть несколько правильных ответов):

1. определение стратегии взаимодействия с законными представителями обучающегося; 2. определение индивидуальных потребностей обучающегося в технических средствах; 3. определение формы обучения; 4. определение объема и содержания обучения; 5. определение формы и содержания промежуточной и итоговой аттестации обучающегося.

Ответ: 2, 3, 4

Задание 2. Какой преимущественный характер носит построение индивидуального образовательного маршрута?

1. пролонгированный; 2. избирательный; 3. временный.

Ответ: 1

Задание 3. Кто формирует инклюзивную образовательную среду?

Ответ: инклюзивная образовательная среда формируется психолого-медико-педагогическим консилиумом (ПМПК), педагогами, тьютором, администрацией образовательного учреждения.

Задание 4. Восстановите логическую цепочку проектирования индивидуального образовательного маршрута:

1. выявление проблем ученика; 2. сроки реализации; 3. цель маршрута; 4. способы решения проблем; 5. диагностика; 6. результаты реализации; 7. составление ИОМ; 8. рефлексия результатов.

Ответ: 5-1-3-2-4-7-6-8

Пример организационно-деятельностной игры «Основы разработки адаптированных образовательных программ для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ».

Задание: сначала индивидуально, затем в группе расставить в логической последовательности этапы разработки адаптированной образовательной программы.

Для учебной дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика» были спроектированы результаты освоения дисциплины (см. таблицу 17).

Таблица 17 – Перечень профессиональных компетенций и планируемые результаты освоения дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика»

Код и наименование компетенции	Индикатор достижения компетенции	Планируемые результаты обучения по дисциплине (модулю)
ПК-2 Способен осуществлять психолого-педагогическую диагностику, психологическое консультирование субъектов образовательного процесса, в том числе обучающихся с ОВЗ или инвалидностью	ПК-2.1 Осуществляет психолого-педагогическую диагностику обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью	Знать: цели, задачи, принципы, методики и технологии психолого-педагогической диагностики обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью. Уметь: применять методики и технологии психолого-педагогической диагностики обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью. Владеть: навыками проведения психодиагностических процедур обучающихся, с учетом возрастных особенностей, в том числе с ОВЗ или инвалидностью

По дисциплине «Психолого-педагогическая диагностика» предусмотрен экзамен. Для оценки результатов освоения дисциплины были разработаны шкалы и критерии оценивания сформированности компетенций (см. таблицу 18).

Таблица 18 – Критерии оценивания результатов обучения

Индикатор достижения компетенции	Критерии оценивания результатов обучения			
	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
ПК-2.1 Осуществляет психолого-педагогическую диагностику обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью	Студент имеет прочные сформированные систематические знания о цели, задачах и технологиях психолого-педагогической диагностики обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью	Студент имеет сформированные, но содержащие отдельные пробелы знания о цели, задачах и технологиях психолого-педагогической диагностики обучающихся	Студент имеет знания основных положений о психолого-педагогической диагностике	Студент имеет существенные пробелы в знаниях основных положений
	Студент умеет правильно выбирать и применять методики и технологии психолого-педагогической диагностики	Студент умеет использовать стандартные методики диагностики	Студент умеет с помощью преподавателя применять методики и технологии психолого-педагогической диагностики	Студент допускает грубые ошибки в организации психодиагностической процедуры

Продолжение таблицы 18

	Студент в полной мере владеет навыками проведения психодиагностических процедур обучающихся, учитывая возрастные и индивидуальные особенности	Студент владеет навыками проведения психодиагностических процедур обучающихся, с учетом некоторых особенностей	Студент не в полной мере владеет необходимыми навыками проведения психодиагностических процедур обучающихся	Студент допускает грубые ошибки в организации психодиагностической процедуры
--	---	--	---	--

Подготовлен фонд оценочных средств для соотнесения результатов обучения и уровней развития показателей диагностико-консультационного и рефлексивно-экспертного компонентов структуры тьюторской компетентности.

Примеры тестовых заданий из ФОС, состоящих из закрытых и открытых вопросов для оценивания достижения ПК-2.1 «Осуществляет психолого-педагогическую диагностику обучающихся, в том числе с ОВЗ или инвалидностью».

Тестирование включает ряд открытых и закрытых вопросов по психолого-педагогической диагностике. Примеры тестовых заданий:

Задание 1. Какой метод психолого-педагогической диагностики используется для выявления мотивации и интересов обучающихся?

1. опросники и анкеты; 2. наблюдение за поведением; 3. стандартизированные тесты; 4. анализ письменных работ.

Ответ: 1

Задание 2. Какой метод диагностики поможет определить уровень социального и эмоционального развития обучающихся?

1. тестирование знаний; 2. лексикографический; 3. социометрический; 4. аудирование.

Ответ: 3

Задание 4. Какой из инструментов можно использовать при определении уровня развития коммуникативных навыков обучающихся?

1. психосоциометрическое исследование; 2. письменное тестовое задание; 3. устный опрос; 4. анкета самооценка.

Ответ: 1

Пример задания на составление глоссария по дисциплине: Составьте терминологический словарь понятий, указав его определение и ссылку на источник. На каждый термин приводится 2-3 определения из разных источников. Критерии оценки: разнообразие представленных определений и источников; раскрытие не менее 10 терминов; анализ и оценка представленных определений; уровень систематизации и оформления.

Примеры заданий для самостоятельной практической работы:

1. Составьте библиографический список научных источников, где рассматриваются особенности применения методик компьютерной диагностики в психолого-педагогической практике. Составьте перечень правил и требований для данных диагностических методик.

2. На основе пройденных диагностических методик составьте собственную психолого-педагогическую характеристику. Наметьте мероприятия по самосовершенствованию и личностному росту.

Для учебной дисциплины «Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности» были спланированы результаты освоения дисциплины (см. таблицу 19), а для оценки качества подготовки студентов к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов были разработаны шкалы и критерии оценивания сформированности компетенций, тесты, кейсы, лабораторная практическая работа и другие типы заданий.

Таблица 19 – Перечень профессиональных компетенций и планируемые результаты освоения дисциплины «Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности»

Код и наименование компетенции	Индикатор достижения компетенции	Планируемые результаты обучения по дисциплине (модулю)
ПК-2 Способен осуществлять психолого-педагогическую диагностику, психологическое консультирование субъектов образовательного процесса	ПК-2.2 Осуществляет психологическое консультирование субъектов образовательного процесса	Знать: цели, задачи, принципы и технологии оказания консультативной помощи субъектам образовательного процесса, в том числе с ОВЗ или инвалидностью. Уметь: использовать технологии оказания консультативной помощи субъектам образовательного процесса, в том числе с ОВЗ или инвалидностью. Владеть: навыками оказания консультативной помощи субъектам образовательного процесса, в том числе с ОВЗ или инвалидностью

Был подготовлен фонд оценочных средств для соотнесения результатов обучения и уровней развития показателей компонентов структуры тьюторской компетентности. Примеры ФОС для оценки ПК-2.2 «Осуществляет психологическое консультирование субъектов образовательного процесса». Тестирование включает ряд открытых и закрытых вопросов:

Задание 1. Выделите основную задачу психологического консультирования педагога в рамках реализации образовательных программ.

Задание 2. При какой стратегии взаимодействия и психолог, и обучающийся берут на себя ответственность?

1. медицинская помощь; 2. краткосрочная психотерапия; 3. религиозное (моральное) взаимодействие; 4. гуманистическая.

Блок кейсов включает несколько задач на выбор. Например, Напишите анализ кейса «Моя дочь с детства любила рисовать. Я уверена, что она – одаренный ребенок. Ее работы всегда сочные, яркие, привлекают внимание. В детском саду и школе она всегда участвовала в выставках. Я отвела ее в художественную студию рядом с домом, взяв с собой ее картины, но педагог отнесся спокойно, даже я бы сказала «холодно», мол, так многие дети рисуют. В студию мы все равно начали ходить, но замечаю, что педагог больше уделяет внимания другим детям. Когда делают выставки, работы моей дочки не берут, и на конкурсы рисунки не отправляют. Я очень переживаю. Мне кажется, что моего ребенка недооценивают. Я должна что-то сделать, как-то доказать ее талантливость».

По дисциплине «Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности» предусмотрен зачет. В таблице 20 предложены критерии оценивания результатов обучения.

Творческий проект с презентацией является результатом групповой работы обучающихся (3-4 человека). Критерием оценки является актуальность решения запланированных задач, оригинальность предложенных мероприятий, оформление презентации, грамотная речь, ответы.

Таблица 20 – Критерии оценивания результатов обучения

Индикатор достижения компетенции	Критерии оценивания результатов обучения	
	зачтено	не зачтено
ПК-2.2 Осуществляет психологическое консультирование субъектов образовательного процесса	Студент имеет сформированные систематические знания о цели, задачах и процессе психологического консультирования в тьюторской деятельности субъектов образовательного процесса, в том числе обучающихся с ОВЗ или инвалидностью	Студент имеет неполные знания о цели, задачах и процессе психологического консультирования в тьюторской деятельности субъектов образовательного процесса
	Студент умеет правильно организовать процесс психологического консультирования субъектов образовательного процесса, в том числе обучающихся с ОВЗ или инвалидностью	Студент допускает грубые ошибки в процессе психологического консультирования субъектов образовательного процесса
	Студент адекватно применяет навыки психологического консультирования субъектов образовательного процесса, в том числе обучающихся с ОВЗ или инвалидностью, учитывая их индивидуальные особенности	Студент не владеет необходимыми навыками психологического консультирования субъектов образовательного процесса

Текущий и промежуточный контроль результатов освоения дисциплин, формирующих компоненты тьюторской компетентности, осуществляется с учетом балльно-рейтинговой системы, которая представляет собой технологию оценивания учебных достижений студентов в ходе освоения ими учебных дисциплин.

Целью балльно-рейтинговой системы оценки знаний является комплексная оценка качества учебной работы студентов на основе регламентации семестровых контрольных точек, структурирования и активизации самостоятельной работы студентов, повышения объективности оценки успеваемости.

Главными задачами балльно-рейтинговой системы являются: повышение мотивации учебной деятельности студентов; стимулирование студентов к регулярной самостоятельной работе и самообразованию; упорядочение системы контроля и учета освоения студентами основных тем дисциплины; создание информационных баз данных для внутриуниверситетской системы управления качеством учебного процесса.

Усвоение учебной дисциплины в семестре максимально оценивается в 100 баллов. Максимальное количество баллов за ответ на зачете/экзамене составляет 30 баллов. В ходе промежуточной аттестации перевод рейтинговых баллов студентов в стандартную систему оценок осуществляется по следующему сценарию: оценка «отлично» соответствует результату 85-100 баллов; оценка «хорошо» соответствует результату 70-84 баллов; оценка «удовлетворительно» соответствует результату 49-69 баллов; оценка «неудовлетворительно» – менее 49 баллов; оценка «зачтено» соответствует результату 49 и выше баллов; оценка «не зачтено» соответствует результату менее 49 баллов.

Преподаватели, читающие лекции по дисциплинам, где учебными планами предусмотрены практические, семинарские или лабораторные занятия, могут запланировать дополнительные виды текущего контроля в форме тестирования, письменного опроса и иные, не менее двух.

Если студент по результатам текущего контроля до начала экзаменационной сессии набрал по дисциплине сумму баллов, позволяющую выставить ему в ходе промежуточной аттестации оценку «удовлетворительно» без сдачи экзамена, то он может до начала экзаменационной сессии подать в дирекцию института заявление о выставлении ему оценки «удовлетворительно» без сдачи экзамена.

Интегральный рейтинг R (1) качества освоения дисциплин студентом по итогам семестра подсчитывается как сумма произведений числа баллов b_i , набранных по дисциплине семестра, на весовые коэффициенты дисциплины k_i и рассчитываемый по формуле:

$$R = \sum_{i=1}^n b_i \cdot k_i, \quad (1)$$

где n – число изучаемых дисциплин в семестре.

Значение весового коэффициента дисциплины k_i определяется путем деления числа часов по данной дисциплине на общее количество часов в семестре.

В начале семестра обучающиеся знакомятся с технологической картой балльно-рейтинговой системы (см. таблицу 21), определяющей порядок начисления баллов по дисциплине в текущем семестре.

Таблица 21 – Пример технологической карты (экзамен)

№ п/п	Вид работ	Сумма в баллах
1.	Активная познавательная работа (участие в оценке результатов обучения других и самооценка, участие в обсуждении проблемных вопросов по теме занятия и т.д.)	до 15 баллов
2.	Контрольные мероприятия (тестирование, выступление на семинарском занятии, участие в групповом обсуждении кейса, организационно-деятельностной игре, написание контрольной работы и др.)	до 15 баллов
3.	Выполнение заданий по дисциплине в течение семестра (составление глоссария, выполнение заданий, обзор научных статей, конспектирование дополнительной и специальной литературы и др.)	до 15 баллов
4.	Выполнение дополнительных практико-ориентированных заданий (решение кейсов, презентация группового творческого проекта, подготовка реферата, написание эссе и др.)	до 10 баллов
5.	Поощрительные баллы (участие в научно-практических и студенческих конференциях, сотрудничество с психологическими службами образовательных организаций, индивидуальные консультации и др.)	до 15 баллов
6.	Ответ на экзамене	до 30 баллов

Преподаватели, ведущие аудиторные занятия по дисциплине (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия), систематически вносят данные по учету посещаемости студентов и выполнению ими запланированных видов текущего контроля в электронный журнал личного кабинета преподавателя электронной информационно-образовательной среды университета.

Педагогический контроль с помощью балльно-рейтинговой системы позволяет установить взаимосвязь между планируемыми, промежуточными и итоговыми достижениями обучающихся. В свою очередь, это позволяет совершенствовать и оптимизировать образовательный процесс, а также активизировать самостоятельную работу студентов по освоению дисциплины.

Производственная практика (педагогическая (тьюторская) практика) является распределенной, проводится путем чередования в календарном учебном графике периодов учебного времени для проведения практик с периодом

учебного времени для проведения теоретических занятий. Самарским национальным исследовательским университетом имени академика С.П. Королёва заключены договора на проведение практик с различными образовательными учреждениями: дошкольные учреждения (в том числе детские сады комбинированного вида); общеобразовательные школы (в том числе образовательные центры, школы-интернаты для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья); лицеи (в том числе образовательные центры для одаренных детей), колледжи, центры дополнительного образования детей.

Целью педагогической (тьюторской) практики является формирование профессиональной (тьюторской) компетентности будущего педагога-психолога, осознание значимости тьюторской деятельности, повышение профессиональной мотивации, готовности к тьюторской деятельности путем индивидуализации образования, подбору научно-методического и программного обеспечения индивидуализации и персонализации обучения в соответствии с требованиями образовательных стандартов, способности использовать современные методы и технологии тьюторского сопровождения обучающихся.

Практика состоит из трех этапов: начальный, основной и заключительный. На начальном этапе составляется индивидуальный план работы на период практики, проводится инструктаж по технике безопасности, студенты знакомятся с локальными актами организации (положение о социально-психологической службе, должностные инструкции педагога-психолога и тьютора, отчетная документация). На основном этапе происходит изучение опыта работы педагога-психолога (тьютора) непосредственно в профильной организации; посещение и анализ занятий педагогов-психологов; выполнение индивидуальных заданий на практику (проведение психодиагностических процедур с тьюторантами, сбор и анализ данных по результатам диагностики, проектирование индивидуального образовательного маршрута, проведение тьюториала, тьюторское сопровождение индивидуального образовательного маршрута, формирование презентационного портфолио тьюторанта, оказание консультативной помощи субъектам образовательного процесса). Каждому студенту на

практике помогает при необходимости наставник из числа работников профильной организации, проводит консультации при затруднениях.

Выполнение самостоятельного практического задания практики по проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося можно также разделить на несколько этапов. На подготовительном этапе студенты проводят опрос обучающегося и его родителей с целью выявления потребности на индивидуализацию обучения в виде формирования индивидуального образовательного маршрута обучающегося и его тьюторского сопровождения. Производится анализ ресурсов образовательной организацией на построение избыточной образовательной среды.

На диагностическом этапе изучается заключение психолого-педагогической комиссии, проводится беседа с обучающимся с целью выявления интересов и потребностей, учебных целей и мотивов, достижений и трудностей, выявляется образовательный запрос, проводится наблюдение в различных ситуациях для выявления сильных и слабых сторон.

На проектировочном этапе студенты участвуют в разработке индивидуального образовательного маршрута, представляя данные проведенной ими диагностики по интересам, особенностям и потребностям обучающегося и запросам его родителей (классного руководителя). Совместно с руководителем практики от образовательной организации определяются цель и задачи тьюторского сопровождения, порядок взаимодействия с другими специалистами, педагогами и родителями.

На реализационном этапе студенты проводят сопровождение индивидуальных и групповых проектов обучающихся в рамках прохождения индивидуальных образовательных маршрутов.

На рефлексивном этапе студенты проводят тьюториалы с целью активизации самоанализа обучающимся выполнения намеченного индивидуального образовательного маршрута, вовлекая в процесс оценки результатов освоения индивидуального маршрута родителей и учителей.

На этапе планирования дальнейших действий студенты обсуждают с

обучающимся их видение своих дальнейших шагов, вырабатывают ответственную позицию обучающегося в отношении своего образовательного пути.

Одним из перспективных направлений модернизации образовательной среды и создания благоприятных условий проектирования индивидуального образовательного маршрута является внедрение комплексов интеллектуальных систем, базирующихся на технологиях искусственного интеллекта. Такие системы способны учитывать уникальные характеристики и предпочтения каждого обучающегося, принимая во внимание опыт учебы, практические достижения, интересы, и другие характеристики, на основе которых можно создать цифрового двойника. Применение методов машинного обучения обеспечит возможность обработки больших массивов данных и повышение точности рекомендаций, исходя из личных особенностей и запросов обучающегося [141, 198].

Так, в ходе исследования было проведено пилотажное интервьюирование стейкхолдеров образовательного процесса относительно перспективных навыков и умений тьюторов в условиях цифровой трансформации образовательного процесса, которое показало необходимость их формирования для адаптивного обучения с использованием инструментов искусственного интеллекта (ИИ).

Создание различных систем на основе ИИ приобрело высокую популярность в сфере образования [186, 197, 209]. На сегодняшний момент времени это одно из стремительно развивающихся направлений научно-исследовательской деятельности. Интенсивное развитие интернет-технологий обуславливает использование принципиально новых (уникальных) инструментов для построения индивидуальных образовательных траекторий.

Цифровизация – одно из условий современной трансформации системы образования и важнейшая составляющая процесса индивидуализации обучения. Несмотря на значительное количество публикаций, посвящённых применению ИИ в сфере образования, этот вопрос не проработан в достаточной степени и нуждается в дальнейшем изучении [212, 221].

В подтверждение вышесказанному следует отметить, что следующих

этап цифровой эволюции общества обуславливает актуальность использования ИИ и интеллектуальных обучающих систем (ИОС), способных автономно подбирать индивидуальный путь обучения, регулировать уровень сложности контента, предоставлять необходимый теоретический материал и прочую дополнительную информацию, а также осуществлять интерактивную поддержку и обратную связь. Заметим, что ИОС имеют высокую актуальность и значимость для образовательных организаций, реализующих массовые онлайн-курсы с участием больших аудиторий слушателей, где реализация персонального подхода традиционными методами невозможна.

В рамках созданной системы выбора индивидуальной образовательной траектории студентов в Самарском национальном исследовательском университете имени академика С.П. Королёва предлагаются на выбор несколько дисциплин, формирующие компетенции в области искусственного интеллекта: «Цифровая педагогика», «Искусственный интеллект в научных исследованиях», «Философские проблемы искусственного интеллекта», «Интеллект-реинжиниринг», а также доступно учебное пособие.

Организация образовательной среды на основе технологий ИИ и принципа индивидуализации обучения способствует значительному росту качества образовательного процесса. Однако данное преимущество проявится лишь тогда, когда будет создан высокотехнологичный инструментарий, соответствующий современным стандартам образования, и детально проработаны этические вопросы, связанные с его внедрением. Необходимо чётко определить допустимые границы ИИ в образовательном процессе, уделив особое внимание ценностным установкам и областям его применения в образовании [160].

Хотя разработка соответствующих инструментов сопровождается техническими сложностями и отсутствием четких этических рамок применения ИИ в образовании, потребность в создании технологий индивидуализации обучения сохраняется на достаточно высоком уровне. Это подтверждает целесообразность осуществления научных изысканий в тьюторском сопровождении, построении индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся

и создании цифрового профиля обучающегося, учитывающего его особые образовательные потребности, способности, учебные мотивы и интересы.

По педагогической (тьюторской) практике предусмотрен дифференцированный зачет (с оценкой). Предложены критерии оценивания:

– Отлично – студент демонстрирует высокий уровень умения анализировать и использовать различные источники информации, владения навыками осуществления тьюторского сопровождения реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов; навыками проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся; навыками проведения психодиагностических процедур обучающихся, с учетом возрастных особенностей; навыками оказания консультативной помощи субъектам образовательного процесса, в том числе с ОВЗ или инвалидностью.

– Хорошо – студент демонстрирует достаточно высокий уровень умения анализировать и использовать различные источники информации, с незначительными замечаниями осуществления проектирования ИОМ.

– Удовлетворительно – студент имеет общее представление о тьюторском сопровождении ИОМ обучающихся, с недочетами демонстрирует навыки проведения психодиагностических мероприятий и оказания консультативной помощи субъектам образовательного процесса.

– Неудовлетворительно – студент допускает грубые ошибки в организации тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов, психодиагностических процедур, нарушает технику безопасности, этический кодекс педагога-психолога.

Особые требования предъявляются к прохождению практики обучающимися с ОВЗ и инвалидов. Подбирается место прохождения практики с учетом возможности передвижения по территории и внутри помещений и оборудования рабочего места, рекомендациями заключения медико-социальной экспертизы и индивидуальной программой реабилитации и абилитации индивидуальных программ реабилитации, а также состояния здоровья обучающегося.

Механизмы и методы реализации субъектно-ориентированной техноло-

гии формирования тьюторской компетентности должны создавать организационно-управленческие условия, идентичные условиям тьюторского сопровождения обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями, чтобы будущие педагоги-психологи имели опыт построения индивидуальных образовательных маршрутов, создания мотивов и стимулов к обучению, диагностики собственных образовательных результатов.

Все обучающиеся Самарского университета имеют доступ к электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) независимо от места их пребывания (на территории кампуса посредством беспроводной сети интранет, вне его через сеть «Интернет»). ЭИОС представляет собой совокупность цифровых информационных и образовательных ресурсов, технологий обработки информации, телекоммуникационных систем и прочих технологических средств, создающих платформу для полноценного освоения образовательных программ вне зависимости от места нахождения обучающихся и предоставляет доступ к учебным планам, программам дисциплин, цифровым учебникам и методическим пособиям, электронным образовательным материалам и/или специализированным профессиональным базам данных (подборкам информационных ресурсов по тематикам) в соответствии с содержанием реализуемой образовательной программы [41].

Так, в Самарском университете реализуются ряд MOOK, которые направлены на предоставление дополнительного контента (текст, видео) по изучаемым курсам (например, «Основы формирования инклюзивного взаимодействия», «Комплексное сопровождение ребенка с расстройствами аутистического спектра и его семьи»), причем сами обучающиеся вовлечены в обогащение содержания курса в виде эссе, которое оценивают (peer-to-peer) другие обучающиеся, записавшиеся на данный курс. ЭБС университета предоставляет круглосуточный неограниченный доступ к электронным изданиям, находящимся в репозитории Самарского университета, а также в ЭБС РУКОНТ, Университетская Библиотека Онлайн, Лань и др. Для организации самостоятельной работы предоставляется перечень электронных ресурсов, справочных

систем и профессиональных баз данных (см. таблица 22, 23).

Таблица 22 – Перечень электронных информационных ресурсов «Интернет» для организации самостоятельной работы обучающихся по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

№	Наименование информационного ресурса	Адрес	Тип доступа
1	Открытая электронная библиотека «Киберленинка»	http://cyberleninka.ru	Открытый ресурс
2	Национальная электронная библиотека российского индекса научного цитирования НЭБ «E-library»	http://e-library.ru	Открытый ресурс
3	Электронная библиотека РФФИ	http://www.rfbr.ru/rffi/ru	Открытый ресурс
4	Русская виртуальная библиотека	http://www.rvb.ru/	Открытый ресурс
5	Словари и энциклопедии онлайн	http://dic.academic.ru/	Открытый ресурс
6	Архив научных журналов на платформе НЭИКОН	https://archive.neicon.ru/xmlui/	Открытый ресурс

Таблица 23 – Перечень информационных справочных систем и профессиональных баз данных, необходимых для освоения дисциплин по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

№	Наименование ресурса	Тип и реквизиты ресурса
1	СПС КонсультантПлюс	Информационная справочная система
2	Электронно-библиотечная система eLibrary (журналы)	Профессиональная база данных

Таким образом, организационно-управленческие условия формирования тьюторской компетентности у будущих педагогов-психологов должны быть ориентированы на реализацию принципов: открытости, вариативности, непрерывности, рефлексивности, ценностной ориентации.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

1. В ходе исследования была разработана субъектно-ориентированная технология с опорой на доминирующие принципы методологических подходов (субъектно-ориентированного, компетентностного, проблемно-ориентированного, личностно-деятельностного). При проектировании содержательного блока, опираясь на принципы проблемно-ориентированного подхода (проблемность, актуальность контекста обучения), включающего интеграцию

четырёх дисциплин учебного плана, произведен отбор содержания профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, направленного на развитие показателей в структуре компонентов тьюторской компетентности. На основе методологических принципов индивидуализации и проектирования (личностно-деятельностный подход) в процессуальном блоке отбирались научно-методическое и программное обеспечение и методы обучения для освоения учебных дисциплин и педагогической (тьюторской) практики. Оценочно-результативный блок представлен прогнозируемым результатом профессиональной подготовки, определяющийся критериями сформированности тьюторской компетентности и уровнями развития показателей в структуре компонентов тьюторской компетентности.

2. Интеграция четырех учебных дисциплин, педагогической практики и внеучебной деятельности стала возможной в ходе отбора содержания на основе должностных обязанностей тьютора. Эффективность научно-методического и программного обеспечения и методов обучения обнаружена в каждом элементе профессиональной подготовки. Содержание учебной дисциплины «Технология тьюторского сопровождения в образовании» потребовало проведение образовательного квеста, направленного на организацию тьюторского сопровождения субъектов в образовательной среде. Целью учебной дисциплины «Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов» является готовность проектировать индивидуальные образовательные маршруты субъектов, в том числе инклюзивного образования, что актуализирует применение метода проектов (проект ИОМ) для освоения ее содержания. В учебной дисциплине «Психолого-педагогическая диагностика» в качестве основного метода обучения применяется решение практико-ориентированных кейсов и освоение актуальных психолого-педагогических диагностик. Учебная дисциплина «Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности» предполагает в ходе прохождения мастер-класса и участия в деловых играх направленность на получение опыта студентами психологического консультирования субъектов образова-

ния. В ходе прохождения производственной практики (педагогическая (тьюторская) практика) обучающиеся приобретают опыт практической деятельности по тьюторскому сопровождению, в рамках которого происходит оценка их тьюторской компетентности при самостоятельном проектировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

3. Уровень освоения учебных дисциплин и практик осуществляется с помощью специализированного комплекса научно-методического обеспечения, разработанного на основе принципов научных подходов, который обеспечивается применением БРС в составе фондов оценочных средств и обеспечивает готовность будущих педагогов-психологов к осуществлению тьюторской деятельности. Организационно-управленческие условия формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов обеспечивают поддержку самостоятельности и инициативы обучающихся; возможность выбора дополнительного образовательного контента и самодиагностики образовательного результата; неограниченный доступ к электронным библиотекам, профессиональным базам данных и информационным справочным системам, образовательным платформам, реализующим MOOK; непрерывность и поэтапность процесса обучения, имеются практические учебные пособия: «Тьюторская деятельность педагога-психолога», «Цифровая дидактика: технологии и сервисы».

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТьюТОРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

3.1. Организация опытно-экспериментальной работы и сравнительный анализ результатов эксперимента по формированию тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе

Целью опытно-экспериментальной работы, которая проводилась на базе ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева», являлась апробация субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе. В ней участвовали 207 студентов направления «Психолого-педагогическое образование» (102 человек – контрольная группа (Кг), 105 человека – экспериментальная группа (Эг)).

В рамках констатирующего этапа (Кэ) эксперимента был проведен опрос самооценки сформированности показателей тьюторской компетентности обучающихся контрольной и экспериментальной группы по авторской анкете (см. Приложение 1). Производился расчет среднего значения индекса самооценки в границах от 0 до 1, где 0 – «низкий уровень выраженности показателя», 1 – «высокий уровень выраженности показателя». Данные опроса были подвергнуты обобщению и статистической обработке значений показателей в структуре компонентов тьюторской компетентности. (см. таблицу 24).

Из данных сравнительного анализа следует, что средние значения индекса первого компонента составили в контрольной группе 0,28, в экспериментальной группе 0,29. Самое высокое значение среди показателей компонента проявилось в интересе к тьюторской деятельности (0,38 Кг и 0,37 Эг). Это может свидетельствовать о некоторой общей осведомленности о данной деятельности, но уровень развития показателей остается низким. Самое низкое

значения показателя оказался у ценностных убеждений (0,19 Кг, 0,21 Эг), что говорит о несформированности внутренних убеждений относительно необходимости тьюторского сопровождения, построения ИОМ и индивидуализации обучения. Можно сделать общий вывод о том, что в контрольной и экспериментальной группах преобладает низкий интереса к тьюторскому сопровождению и таковой деятельности в целом, несформированности потребности в обучении и самообразовании в области тьюторских технологий.

Таблица 24 – Значения показателей в структуре компонентов тьюторской компетентности на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Компонент	Шифр	Кг	Эг
Ценностно-мотивационный	п1/ц-м	0,38	0,37
	п2/ц-м	0,26	0,26
	п3/ц-м	0,30	0,32
	п4/ц-м	0,19	0,21
Среднее значение компонента		0,28	0,29
Когнитивно-гносеологический	п5/к-г	0,27	0,24
	п6/к-г	0,37	0,39
	п7/к-г	0,31	0,35
	п8/к-г	0,35	0,33
Среднее значение компонента		0,33	0,33
Методико-технологический	п9/м-т	0,28	0,26
	п10/м-т	0,35	0,31
	п11/м-т	0,32	0,34
	п12/м-т	0,30	0,28
Среднее значение компонента		0,31	0,30
Диагностико-консультационный	п13/д-к	0,52	0,51
	п14/д-к	0,36	0,37
	п15/д-к	0,30	0,33
	п16/д-к	0,27	0,29
Среднее значение компонента		0,36	0,38
Рефлексивно-экспертный	п17/р-э	0,36	0,33
	п18/р-э	0,21	0,19
	п19/р-э	0,24	0,23
	п20/р-э	0,28	0,26
Среднее значение компонента		0,27	0,25
Общее среднее		0,31	0,31

Средние значения индекса второго компонента в контрольной и экспериментальной группах оказались равнозначными и составили 0,33, что может свидетельствовать о низком уровне или об отсутствии базовых знаний в области тьюторской деятельности, технологий индивидуализации образования и психолого-педагогического сопровождения проектирования и реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Максимальное значение среди показателей компонента оказалось у знания основ тьюторской деятельности в теоретическом и методическом плане (0,37 Кг и 0,39 Эг). Минимальное значение оказалось у показателя, связанного со знанием правовых основ в образовательной сфере (0,27 Кг и 0,24 Эг).

Средние значения индекса третьего компонента составили 0,31 в контрольной группе и 0,30 в экспериментальной группе, что соответствует низкому уровню сформированности. Минимальные значения (0,28 Кг и 0,26 Эг) относятся к умению разрабатывать и вести документацию по сопровождению ИОМ. Максимальное значение показателя в контрольной группе (0,35) относится к умению применения методик педагогической поддержки, а в экспериментальной группе – к умению учитывать особенности обучающихся при выборе средств и содержания обучения. В целом наблюдается недостаток умений и способностей в реализации тьюторской деятельности.

Четвертый компонент показал самые высокие средние показатели среди остальных 0,36 (Кг) и 0,38 (Эг). Максимальное значение показателя в компоненте (0,52 Кг и 0,51 Эг) относится к умению проводить психолого-педагогическую диагностику обучающихся, что соответствует среднему уровню развития показателя и, возможно, связано с ранее освоенными дисциплинами, до начала опытно-экспериментальной работы. Минимальное значение (0,27 Кг и 0,29 Эг) показала способность к проведению консультационной работы с родителями. Остальные показатели соответствуют низкому уровню значения индекса, что свидетельствует о недостаточном умении проводить консультации по индивидуализации и персонализации обучения.

Средние значения показателей последнего компонента оказались самыми низкими среди остальных компонентов (0,27 Кг и 0,25 Эг), что связано с более сложным умением – рефлексией, проведение которой требует специальных знаний и навыков. Максимальные значения принадлежат поддержке рефлексии обучающимися (0,36 Кг и 0,38 Эг). Минимальные значения относятся к уровню освоения умения проводить анализ результатов освоения ИОМ.

Итак, по результатам констатирующего этапа эксперимента наибольшее значение имеет диагностико-консультационный компонент тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов. Объяснить этот факт можно тем, что, принимая на себя функции психолога, он обращает внимание прежде всего на знание и владение методиками диагностики. В то же время он не связывает эти знания с особенностями процесса консультирования, результативность которого обусловлена способностями анализировать результаты диагностики.

В целом можно сделать вывод о низком уровне развития показателей в структуре тьюторской компетентности в обеих группах, а незначительная разница (0,002) средних значений показателей в структуре тьюторской компетентности у контрольной (общее среднее по Кг = 0,311) и экспериментальной (общее среднее по Эг = 0,309) групп, что свидетельствует об их однородности и равных стартовых условиях проведения опытно-экспериментальной работы.

В рамках формирующего этапа эксперимента была проведена апробация субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов с 2022 по 2024 год.

По результатам формирующего этапа эксперимента проведена диагностика значений показателей компонентов тьюторской компетентности для проведения сравнительного анализа динамики изменений среднего значения индекса самооценки показателей компонентов тьюторской компетентности (см. таблицу 25).

Данные среднего значения показателей первого (ценностно-мотивационного) компонента на формирующем этапе эксперимента показали значение 0,66 в экспериментальной группе и 0,37 в контрольной группе, то есть можно наблю-

дать значительный рост значения индекса в экспериментальной группе (рост составил +0,37 или 2,28 раза) и небольшого повышения показателя в контрольной группе (+0,06). Максимальное значение показателя в контрольной группе относится к возрастанию интереса к тьюторской деятельности (0,44), в экспериментальной группе наибольшее значение (0,78) получил показатель потребности в получении знаний по технологиям в тьюторской деятельности (см. рисунок 3). В целом, можно сделать вывод, что в контрольной группе уровень развития показателей компонента относится к низкому и среднему, в экспериментальной группе в среднем и высокому.

Таблица 25 – Значения показателей в структуре тьюторской компетентности на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Компонент	Шифр	Кг	Эг
Ценностно-мотивационный	п1/ц-м	0,44	0,65
	п2/ц-м	0,32	0,58
	п3/ц-м	0,37	0,78
	п4/ц-м	0,21	0,62
Среднее значение компонента		0,34	0,66
Когнитивно-гносеологический	п5/к-г	0,31	0,74
	п6/к-г	0,36	0,76
	п7/к-г	0,37	0,87
	п8/к-г	0,45	0,75
Среднее значение компонента		0,37	0,78
Методико-технологический	п9/м-т	0,33	0,81
	п10/м-т	0,46	0,77
	п11/м-т	0,41	0,64
	п12/м-т	0,37	0,83
Среднее значение компонента		0,39	0,76
Диагностико-консультационный	п13/д-к	0,65	0,76
	п14/д-к	0,44	0,69
	п15/д-к	0,39	0,86
	п16/д-к	0,45	0,74
Среднее значение компонента		0,48	0,76
Рефлексивно-экспертный	п17/р-э	0,41	0,62
	п18/р-э	0,30	0,59
	п19/р-э	0,34	0,55
	п20/р-э	0,33	0,63
Среднее значение компонента		0,35	0,60
Общее среднее		0,39	0,71

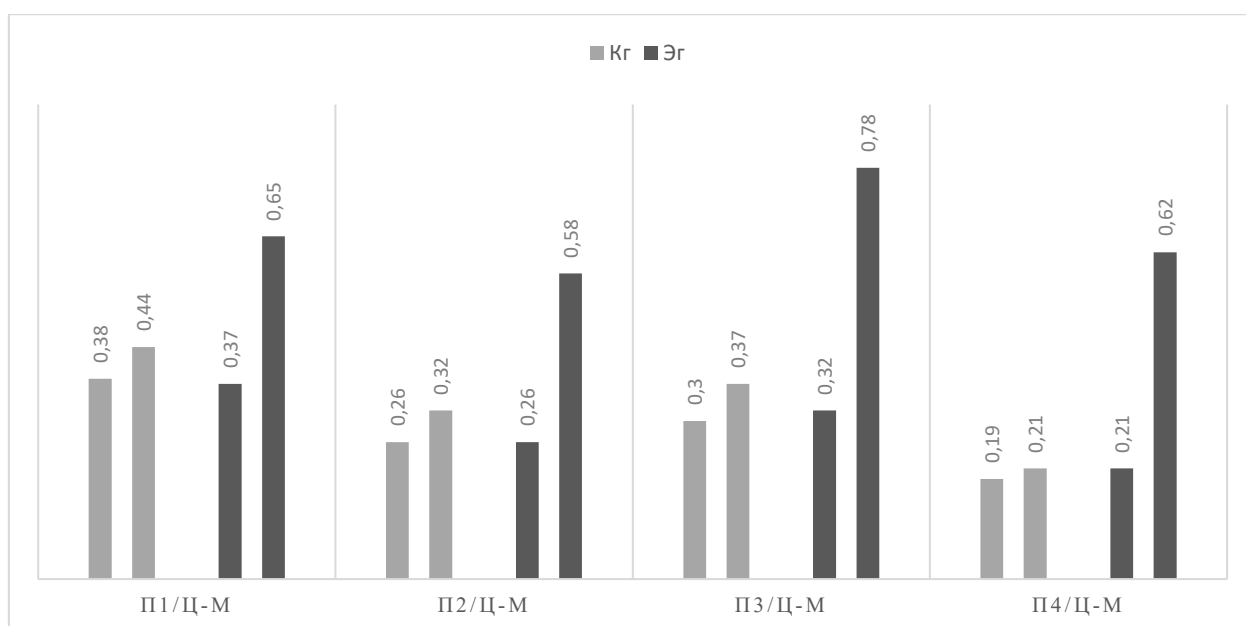


Рисунок 3 – Динамика показателей ценностно-мотивационного компонента в контрольной (Кг) и экспериментальной (Эг) группах

Среднее значение индекса второго компонента в контрольной группе составил 0,37 (+0,04). В экспериментальной группе рост среднего значения составил +0,44 и достиг 0,78, что является максимальным значением среди других компонентов. Максимальное значение из показателей в контрольной группе достиг осведомленность в области сопровождения ИОМ (0,45), в экспериментальной группе – знание технологий тьюторской деятельности (0,87). Минимальные значения в компоненте принадлежат показателю уровня знаний правовых основ в сфере образования (0,31 Кг и 0,74 Эг). В целом можно сделать вывод, что в экспериментальной группе все показатели вышли на высокий уровень развития, а в контрольной группе только один показатель достиг среднего уровня (см. рисунок 4).

Среднее значение индекса третьего компонента в контрольной группе составил 0,39 (+0,08), в экспериментальной группе – 0,76 (+0,46). Максимальные значения среди показателей в контрольной группе лежат в области умения проводить психолого-педагогическую диагностику обучающихся (0,65). Следует отметить, что показатель консультирование обучающихся по персонализации обучения и проектированию ИОМ в экспериментальной группе набрал

максимум (0,86), а в контрольной группе оказался на минимуме (0,39). Минимальные значения показало умение вести сопроводительную документацию в контрольной группе (0,33) и учет особенностей обучающегося при отборе методов и содержания обучения (см. рисунок 5).

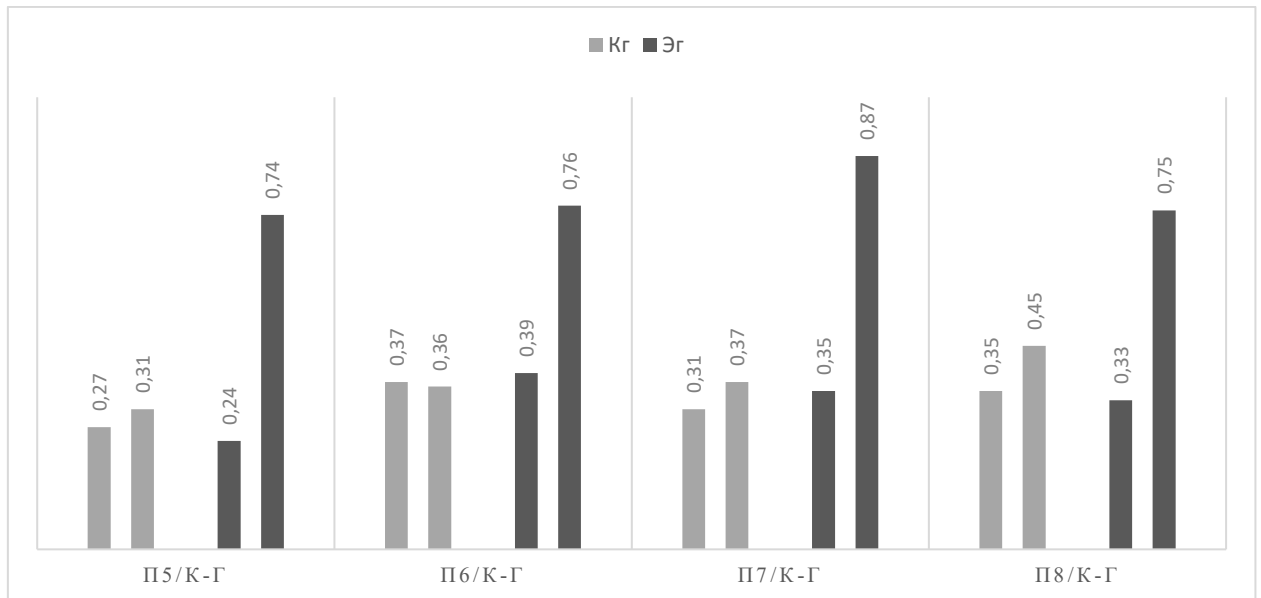


Рисунок 4 – Динамика показателей когнитивно-гносеологического компонента в контрольной (Кг) и экспериментальной (Эг) группах

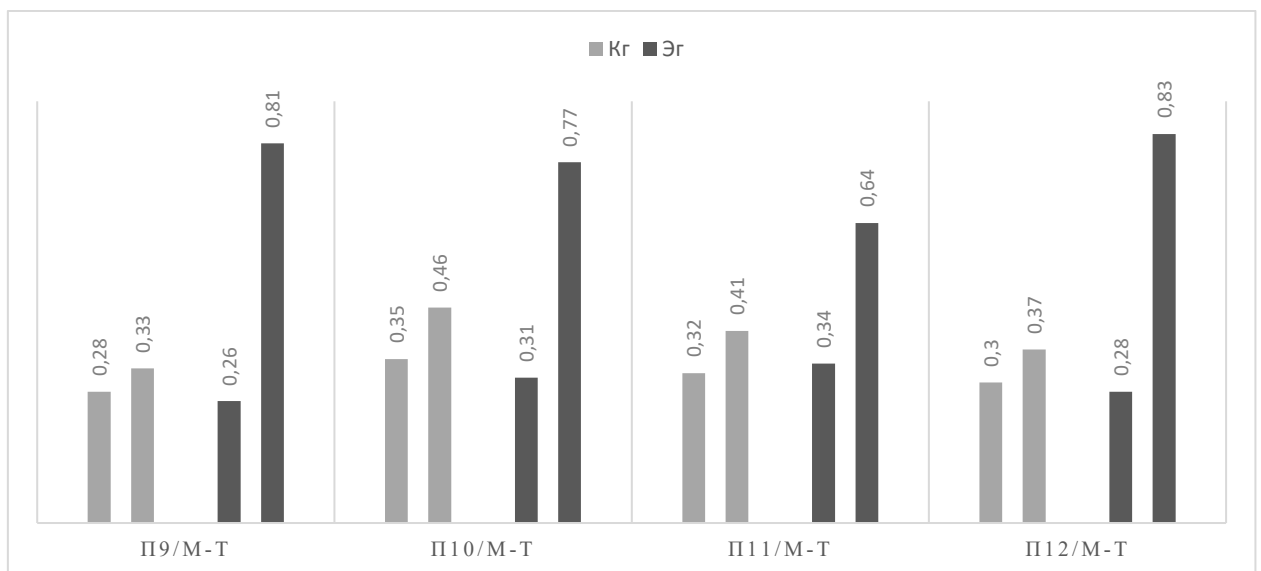


Рисунок 5 – Динамика показателей методико-технологического компонента в контрольной (Кг) и экспериментальной (Эг) группах

Среднее значение показателей четвертого компонента в контрольной группе достиг 0,48 (+0,12), в экспериментальной группе – 0,76 (+0,38). Максимальное значение в контрольной группе достиг показатель диагностика осо-

бенностей обучающихся (0,65). Следует отметить, что показатель консультационная работа с обучающимися по разработке ИОМ в экспериментальной группе (0,86) набрал максимальное значение, а в контрольной группе оказался на минимуме (0,39). Минимальные значения в экспериментальной группе достиг показатель умения учитывать при сопровождении особенности обучающегося (0,69) (см. рисунок 6).

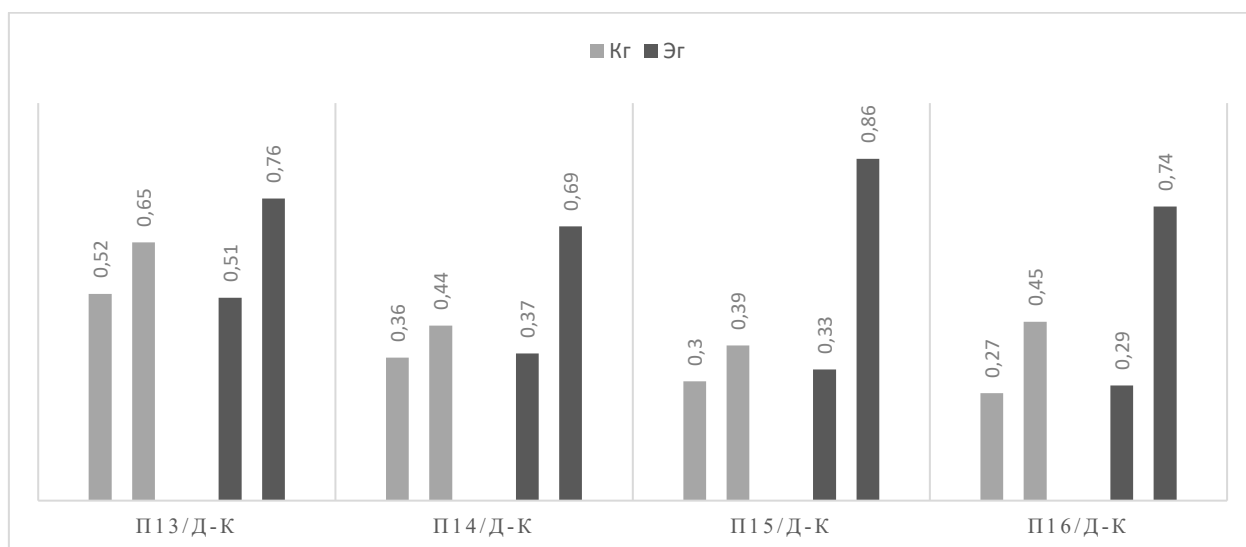


Рисунок 6 – Динамика показателей диагностико-консультационного компонента в контрольной (Кг) и экспериментальной (Эг) группах

Среднее значение показателей пятого компонента в контрольной группе достиг 0,35 (+0,08), в экспериментальной группе 0,60 (+0,35). Максимальное значение достиг показатель поддержки рефлексии при осуществлении ИОМ (0,41) в контрольной группе и показатель умение подбирать научно-методическое и программное обеспечение с целью индивидуализации обучения (0,63) в экспериментальной группе. Минимальные значения оказались у показателей умение оценивать результаты ИОМ (0,30) в контрольной группе и осуществление сопровождения ИОМ с применением инновационных технологий (0,55) в экспериментальной группе (см. рисунок 7).

По результатам формирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе наибольшее значение приобрел когнитивно-гносеологический компонент (0,78). Овладение теорией и практикой для решения задач, что требует критической оценки условий, обеспечивающих продуктивную тьюторскую деятельность.

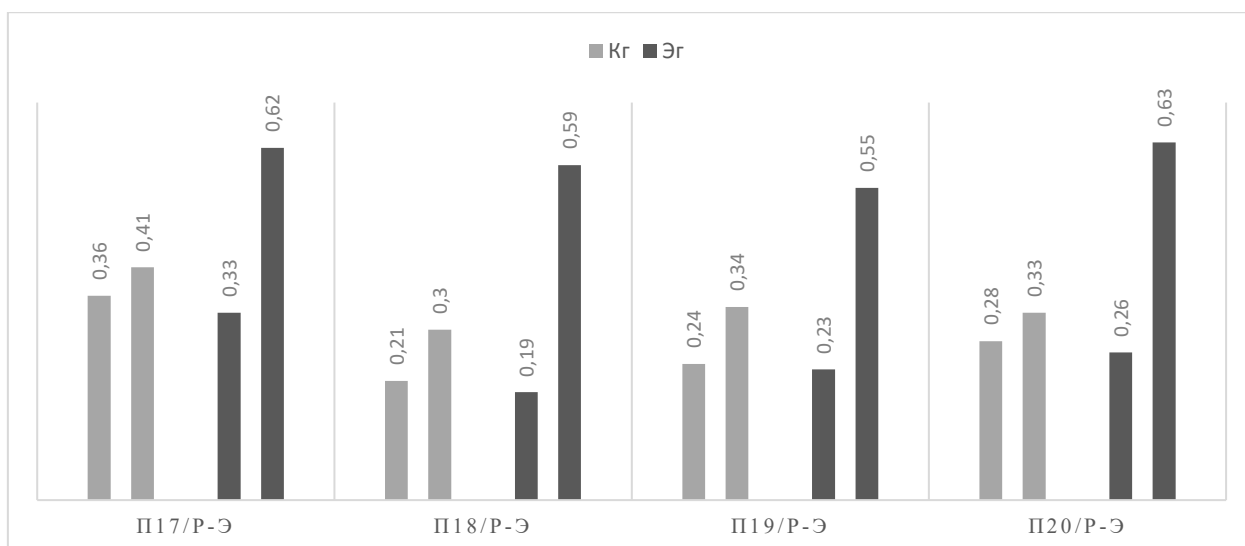


Рисунок 7 – Динамика показателей рефлексивно-экспертного компонента в контрольной (Кр) и экспериментальной (Эг) группах

Для проверки значимости полученных в ходе опытно-экспериментальной работы данных использовали методику расчета критерия согласия Пирсона χ^2 . Вычисления проводились в электронных таблицах MS Excel.

Проверка осуществлялась в отношении всех показателей структуры тьюторской компетентности по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}, (3)$$

где, O_i – значение, полученное по экспериментальной группе на этапах опытно-экспериментальной работы исследования; E_i – значение, полученное по контрольной группе на категории на этапах опытно-экспериментальной работы исследования; n – количество категорий (групп по которым происходит анализ).

Была выдвинута нулевая гипотеза, что результаты контрольной и экспериментальной группы на констатирующем этапе эксперимента не отличаются, разница является погрешностью; на формирующем этапе результаты контрольной и экспериментальной группы значимо отличаются, разница не является погрешностью. Подтверждение данной гипотезы позволит подтвердить эффективность разработанной субъектно-ориентированной технологии в рамках экспериментальной группы методов. Расчеты представлены в таблице 26.

Таблица 26 – Расчет критерия согласия Пирсона χ^2 по показателям

Компонент	Показатель	Значение χ^2 на констатирующем этапе	Значение χ^2 на формирующем этапе
Ценностно-мотивационный	п1/ц-м	1,38	64,04
	п2/ц-м	4,30	112,60
	п3/ц-м	3,63	279,79
	п4/ц-м	0,90	1242,65
Когнитивно-гносеологический	п5/к-г	1,41	252,50
	п6/к-г	1,34	130,14
	п7/к-г	5,55	284,64
	п8/к-г	4,14	90,28
Методико-технологический	п9/м-т	5,10	312,54
	п10/м-т	1,56	98,75
	п11/м-т	2,80	45,66
	п12/м-т	1,88	243,41
Диагностико-консультационный	п13/д-к	0,23	13,47
	п14/д-к	5,79	57,44
	п15/д-к	4,28	303,66
	п16/д-к	0,40	70,65
Рефлексивно-экспертный	п17/р-э	6,29	57,42
	п18/р-э	0,10	129,17
	п19/р-э	0,86	75,68
	п20/р-э	7,06	124,14

Критическое значение χ^2 при числе степеней свободы $k=2$ и уровень значимости $\alpha=0,01$, $\chi^2_{\text{крит}}=9,21$.

Из таблицы 26 видно, что на констатирующем этапе различия между контрольной и экспертной группой изменяются в рамках статистической погрешности, т.е. не превышают критическое значение 9,21, что говорит об однородности групп. На формирующем этапе эксперимента, что значения χ^2 превышают критическое значение, что подтверждает статистическую достоверность полученных результатов.

Разработанная субъектно-ориентированная технология, применяемая в условия профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, оказывают эффективное влияние на личность и успешность профессиональной деятельности по сопровождению ИОМ. Сравнительный анализ значений показате-

лей компонентов тьюторской компетентности на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы дает возможность глубже понять динамику и тенденции изменения результативной характеристики и подтверждает эффективность субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов.

3.2. Корреляционный анализ и оценка эффективности сформированности тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе

Методы математической статистики достаточно популярны в отечественной педагогической науке. Они активно применяются, например, такими учеными, как Т.В. Федяева [177], Е.Н. Демьянков, Н.В. Софронова [159] и др. Корреляционный анализ играет значительную роль при построении прогнозов динамики изменений в исследуемых системах. Значения коэффициентов корреляции позволяют оценить характер взаимосвязи между различными параметрами.

Разновидностей коэффициентов корреляции несколько. Однако наибольшей популярностью пользуется коэффициент Пирсона (актуален для линейной зависимости и используется для количественной оценки взаимосвязи между двумя параметрами) [217].

Значения коэффициента корреляции могут располагаться в интервале от -1 до 1: близость к «1» свидетельствует о прямой взаимосвязи параметров (при возрастании значения одного наблюдается пропорциональный рост другого); близость к «-1» указывает на обратную зависимость между параметрами (рост значения одного параметра сопровождается снижением другого); близость к «0» характеризует слабую зависимость между параметрами (или ее отсутствие).

Исходя из выше сказанного, выделим следующие виды связей: сильная взаимосвязь: от $\pm 0,70$ до ± 1 (изображена двойной линией); средняя сила взаимосвязи: от $\pm 0,5$ до $\pm 0,69$ (изображена одинарной линией); слабая взаимосвязь: от $\pm 0,2$ до $\pm 0,49$ (изображена пунктирной линией).

В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы выявлены следующие взаимосвязи между компонентами структуры тьюторской компетентности (см. рисунок 8).

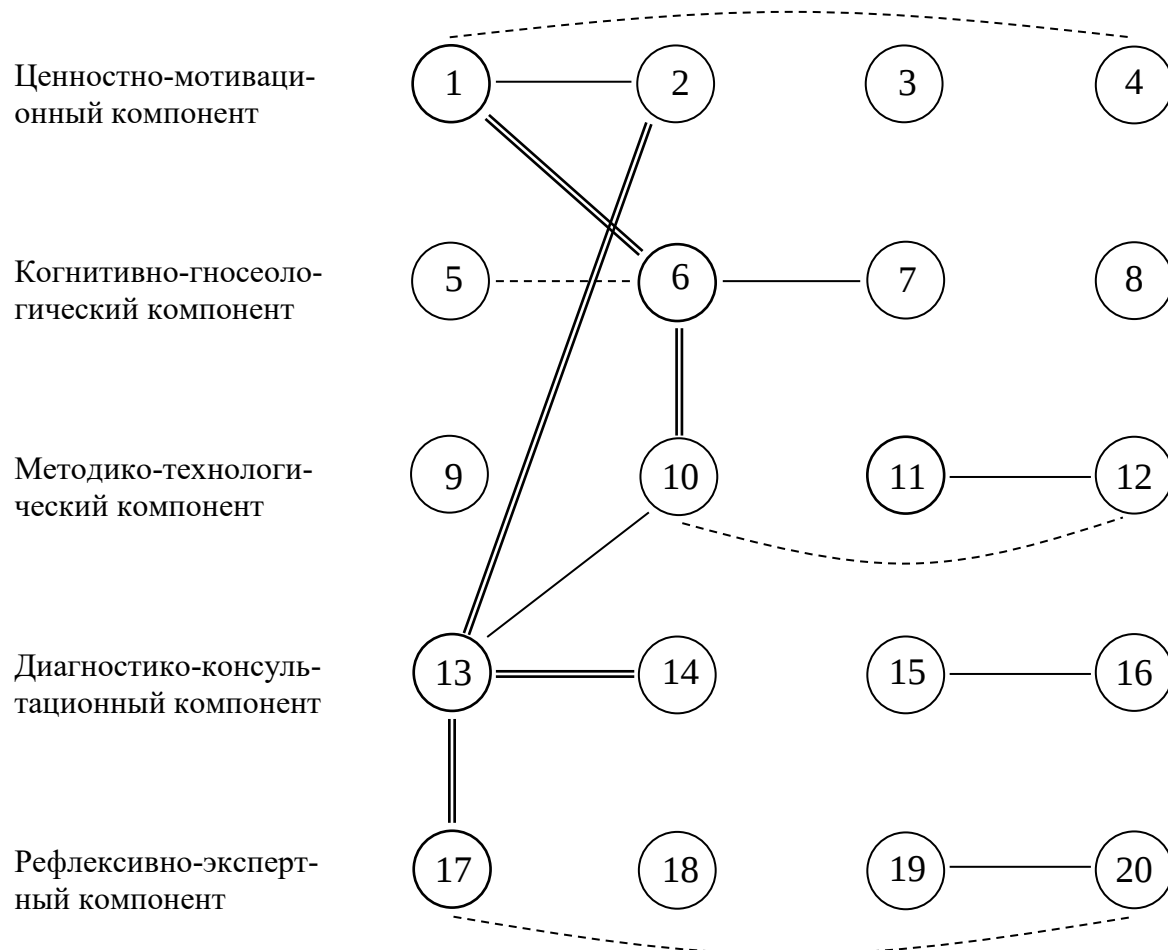


Рисунок 8 – Корреляционная плеяда по результатам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Так, когнитивно-гносеологический компонент показал тесную связь с ценностно-мотивационный компонентом, которая выражена «знанием теоретических и методических основ тьюторской деятельности» (6), опосредованная «интересом к осуществлению тьюторской деятельности по сопровождению обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями» (1), а также с методико-технологическим компонентом через «умение применять технологии педагогической поддержки обучающихся при реализации ими индивидуальных образовательных маршрутов, в том числе в открытой образовательной среде» (10).

Диагностико-консультационный компонент через показатель «умение применять методы психолого-педагогической диагностики для выявления индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем и потребностей обучающихся» (13) показал сильную связь с рефлексивно-экспертным компонентом посредством показателя «умение осуществлять психолого-педагогическую поддержку рефлексии обучающимися результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов» (17) и с ценностно-мотивационным компонентом посредством «интереса к применению технологий тьюторского сопровождения при сопровождении обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями» (2). Также рассматриваемый компонент показал среднюю взаимосвязь с методико-технологическим компонентом через «умение применять технологии педагогической поддержки обучающихся при реализации ими индивидуальных образовательных маршрутов, в том числе в открытой образовательной среде» (10). Таким образом, данные взаимосвязи подтвердили интегративный характер структуры тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов.

Не удалось найти сколь значимые связи рефлексивно-экспертного компонента и ценностно-мотивационного, когнитивно-гносеологического, методико-технологического компонентов, а также ценностно-мотивационного и методико-технологического компонентов.

Внутрикомпонентные связи оказались в большинстве случаев тандемными и не столь выраженными. Сильную связь показали «умение применять методы психолого-педагогической диагностики для выявления индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем и потребностей обучающихся» (13) и «умение учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся в процессе тьюторского сопровождения» (14) внутри диагностико-консультационного компонента, что связано с изучением цикла психологических дисциплин по направлению обучения. Таким образом, две плеяды внутри общей по результатам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы сви-

детельствуют о том, что успешность выполнения диагностики обусловлена совокупностью знаний основ тьюторской деятельности, которые будущие педагоги-психологи получают, изучая дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика» и «Технология тьюторского сопровождения в образовании».

По результатам корреляционного анализа данных формирующего этапа опытно-экспериментальной работы можно объективно утверждать, что появились связи между всеми компонентами тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов. Связи стали более сильными и множественными, а также поменялась их направленность (см. рисунок 9).

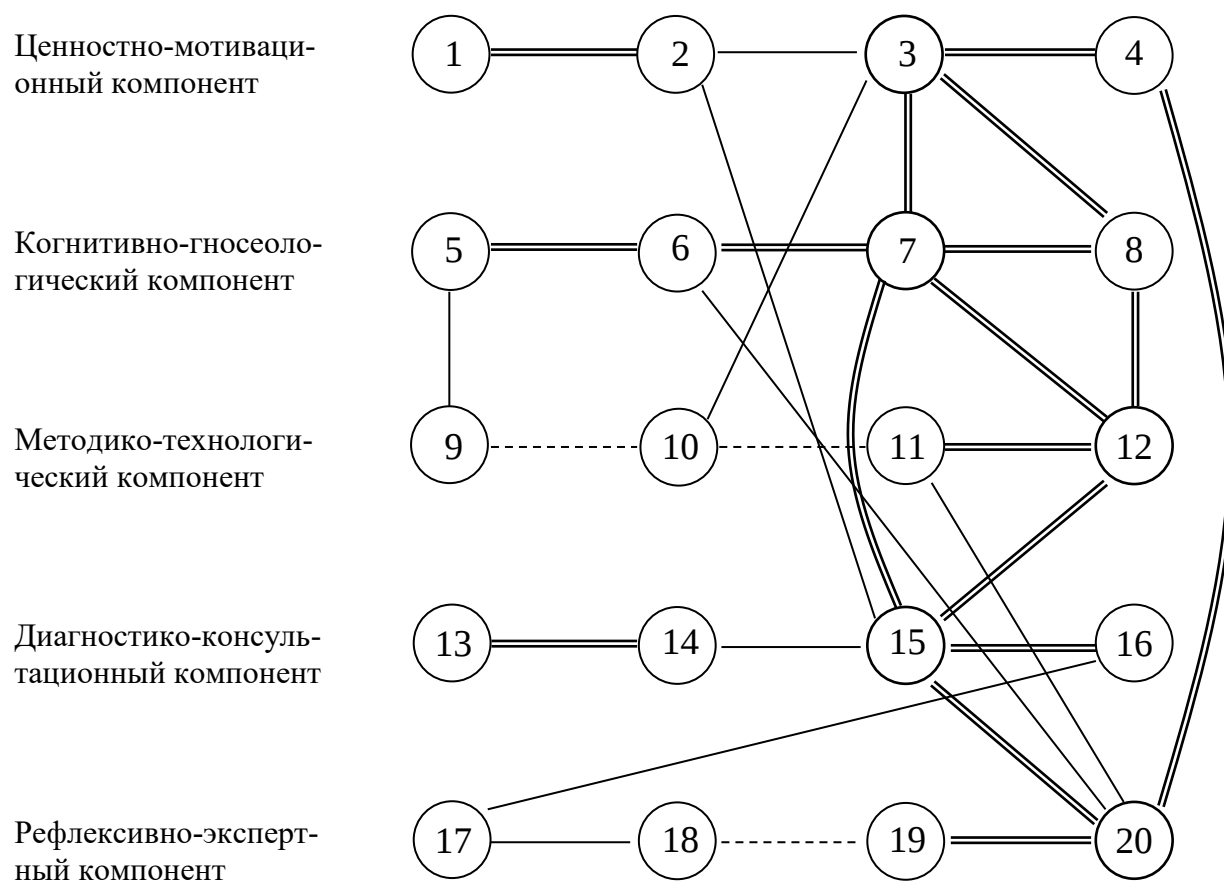


Рисунок 9 – Корреляционная плеяда по результатам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы

В ценностно-мотивационном компоненте произошел сдвиг с «интереса к осуществлению тьюторской деятельности по сопровождению обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями» (1) и «интереса к при-

менению технологий тьюторского сопровождения обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями» (2) к «потребности в обучении и самообразовании в области тьюторских технологий» (3) и «ценностным ориентациям и убеждениям в необходимости реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и их тьюторском сопровождении» (4).

Когнитивно-гносеологический компонент показал самые сильные внутри-компонентные связи, что свидетельствует о прочности знаний по тьюторскому сопровождению обучающихся, а наибольшую множественность и силу связей дал показатель «знание схем (алгоритмов) общего тьюторского действия и этапов тьюторского сопровождения обучающихся» (7), что говорит об изменении направленности знаний от общетеоретических основ тьюторской деятельности к практико-ориентированным технологиям индивидуализации образования (8).

Методико-технологический компонент получил сильные связи с когнитивно-гносеологическим и диагностико-консультационным компонентами через «способность конструировать и проектировать образовательную среду с учетом индивидуальных образовательных маршрутов обучающегося» (12), а также с рефлексивно-экспертный компонентом через «умение предоставлять обучающемуся выбор форм и содержания деятельности с учетом его возраста, индивидуальных особенностей и образовательных интересов, потребностей» (11).

В диагностико-консультационном компоненте сместился акцент на «способность консультировать обучающихся по вопросам разработки индивидуальной образовательной маршрутов, в том числе в открытой образовательной среде» (15), что свидетельствует о большей вовлеченности в процесс использования на практике схем и алгоритмов тьюторского действия (7) и возрастания «интереса к применению технологий тьюторского сопровождения обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями» (2). Показатель «умение подбирать и адаптировать средства индивидуализации образовательного процесса» (20) рефлексивно-экспертного компонента продемонстрировал связь со всеми компонентами тьюторской компетентности будущих психологов-педагогов в той или иной степени выраженности (4, 15, 6, 11).

По результатам корреляционного анализа материалов апробации можно объективно утверждать, что по итогу формирующего этапа опытно-экспериментальной работы появились связи между всеми компонентами тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов. Связи стали более сильными и множественными (см. таблицу 27).

Таблица 27 – Значения коэффициентов корреляции

Коэффициент связи	Кэ	Фэ
$R_{\text{(ценностно-мотивационный – когнитивно-гносеологический)}}$	+0,39	+0,76
$R_{\text{(ценностно-мотивационный – методико-технологический)}}$	+0,17	+0,62
$R_{\text{(ценностно-мотивационный – диагностико-консультационный)}}$	+0,46	+0,69
$R_{\text{(ценностно-мотивационный – рефлексивно-экспертный)}}$	+0,18	+0,66
$R_{\text{(когнитивно-гносеологический – методико-технологический)}}$	+0,41	+0,71
$R_{\text{(когнитивно-гносеологический – диагностико-консультационный)}}$	+0,27	+0,70
$R_{\text{(когнитивно-гносеологический – рефлексивно-экспертный)}}$	+0,19	+0,68
$R_{\text{(методико-технологический – диагностико-консультационный)}}$	+0,43	+0,65
$R_{\text{(методико-технологический – рефлексивно-экспертный)}}$	+0,20	+0,59
$R_{\text{(диагностико-консультационный – рефлексивно-экспертный)}}$	+0,49	+0,70

Наличие значимых корреляционных внутрикомпонентных и межкомпонентных связей доказывает интегративный характер тьюторской компетентности и адекватность выбора научно-методического и программного обеспечения в субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов (см. таблица 28).

Таблица 28 – Взаимосвязь компонентов тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов (по результатам корреляционного анализа)

Компоненты тьюторской компетентности	Кэ	Фэ
Ценностно-мотивационный	↑	↑
Когнитивно-гносеологический	↓	↓
Методико-технологический	↓	↓
Диагностико-консультационный	↓	↓
Рефлексивно-экспертный	↓	↓

Корреляционный анализ значений показателей компонентов тьюторской компетентности на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы, показал направленность и силу взаимосвязи компонентов

тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов и подтвердил её интегративный характер её структуры посредством проявления сильных взаимосвязей ценностно-мотивационного, когнитивно-гносеологического, методико-технологического, диагностико-консультационного и рефлексивно-экспертного компонентов. Следует отметить появление на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы связи показателей, отражающих идентичные тьюторские функции выполняемыми педагогом-психологом.

По результатам прохождения педагогической (тьюторской) практики была проведена экспертная оценка критерия «способность к проектированию индивидуального образовательного маршрута». Были опрошены руководители практики со стороны вуза и образовательной организации.

Руководители практики со стороны вуза и образовательной организации провели экспертную оценку каждого проекта индивидуального образовательного маршрута по критериям: достоверность (соответствие проекта ИОМ исходным результатам); полнота (учтены индивидуальные особенности, потребности, интересы и мотивы); обоснованность (адекватность и реалистичность реализации проекта ИОМ возможностям и потребностям обучающегося, опора на диагностический материал).

Нами были выделены три уровня развития критерия «способность к проектированию индивидуального образовательного маршрута»:

- репродуктивный уровень характеризуется применением базовых методик диагностики, проектирование ИОМ для обучающихся без особых образовательных потребностей, при учете одного интереса на срок целеполагания (до 1 года).

- продуктивный уровень предполагает применение широкого спектра диагностических методик выявления интересов, мотивов и потребностей обучающегося, учет особых образовательных потребностей при проектировании ИОМ, с целеполаганием на 2-3 года.

- творческий уровень предполагает оригинальность проектирования ИОМ, сочетание множества интересов обучающегося, работа с одаренными и с обучающимися с комплексными нарушениями психофизического развития.

Получены следующие результаты экспертных оценок (см. таблица 29).

Таблица 29 – Экспертная оценка проектов ИОМ

Критерии	Количество человек		
	0-5 баллов	6-10 баллов	11-15 баллов
Достоверность	28	61	16
Полнота	25	65	15
Обоснованность	31	56	18

На основании экспертных оценок проектов индивидуальных образовательных маршрутов были определены уровни развития критерия «способность к проектированию индивидуального образовательного маршрута» (см. рисунок 10).

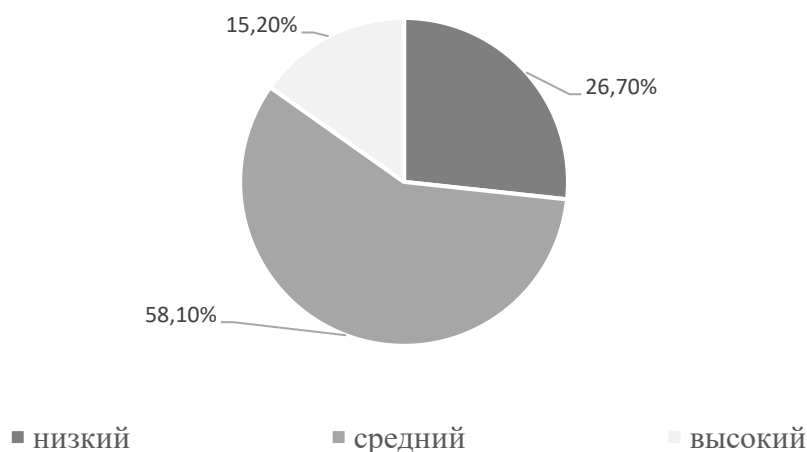


Рисунок 10 – Экспертная оценка уровня развития критерия «способность к проектированию индивидуального образовательного маршрута»

26,7% студентов, прошедших практику, были отнесены к низкому уровню развития; 58,1% – к среднему уровню и 15,2% – к высокому уровню. Результаты обусловлены небольшим опытом проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в реальных условиях.

Для оценки сформированности компонентов тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов нами были предложены критерии и показатели уровня тьюторской компетентности (см. таблицу 30). На основании интегрального показателя сформированности компонентов тьюторской компетентности производился расчет среднего значения индекса сформированности тьюторской компетентности в границах от 0 до 1, где 0 – «минимальный уровень проявления показателя», 1 – «максимальный уровень проявления показателя». При

этом значение индекса от 0 до 0,33 соответствует низкому уровню сформированности тьюторской компетентности; от 0,34 до 0,66 соответствует среднему уровню сформированности тьюторской компетентности; от 0,67 до 1 соответствует высокому уровню сформированности тьюторской компетентности.

Таблица 30 – Критериально-уровневая шкала сформированности компонентов тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов

Компонент/ критерий	Показатели	Уровни
Ценностно-мотивационный компонент: принятие ценности тьюторской деятельности	Заинтересованность в выполнении функции тьютора, наличие ценностных ориентаций на реализацию индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), а также потребность в самообразовании в области тьюторских технологий	Низкий: проявляют слабый/ не проявляют интереса к тьюторской деятельности. Средний: осознают значимость тьюторской деятельности, интересуются тьюторскими технологиями, проявляют потребность в обучении тьюторским технологиям. Высокий: осознают ценность и значимость тьюторского сопровождения в профессиональной деятельности педагога-психолога, проявляют потребность в самообразовании, высокий интерес к технологиям тьюторства
Когнитивно-гносеологический компонент: наличие знаний о тьюторской деятельности и технологий индивидуализации образования	Знания нормативных положений в сфере тьюторского сопровождения, технологий персонализации обучения посредством ИОМ	Низкий: имеет общие представления о тьюторской деятельности и ИОМ. Средний: знает теоретические основы тьюторской деятельности, проектирования ИОМ. Высокий: показывает глубокие знания теоретических основ тьюторского сопровождения ИОМ, технологий персонализации обучения посредством реализации ИОМ
Методико-технологический компонент: умение конструировать образовательную среду для реализации индивидуального образовательного маршрута	Способность к проектированию избыточной образовательной среды с учетом мотивов и интересов обучающегося, индивидуальной образовательной траектории на основе принципов персонализации, с учетом методов психолого-педагогической поддержки и помощи обучающимся	Низкий: умеет проектировать индивидуальный образовательный маршрут, но без учета всех возрастных и образовательных особенностей и потребностей обучающегося. Средний: проявляет способности к проектированию индивидуального образовательного маршрута с учетом возрастных и образовательных особенностей и потребностей обучающегося. Высокий: проявляет способности к проектированию индивидуального образовательного маршрута с учетом возрастных и образовательных особенностей и потребностей обучающегося, требований нормативно-правовой документации, применяет инновационные методы тьюторской поддержки

Продолжение таблицы 30

Диагностико-консультационный компонент: умение выявлять индивидуальные образовательные особенности и потребности обучающегося	Умение применять методы диагностики образовательных потребностей обучающихся с учетом индивидуальных характеристик и потребностей, предоставлять консультации в ходе прохождения обучающимися индивидуальных образовательных траекторий	Низкий: умеет применять традиционные методы психолого-педагогической диагностики для выявления индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем и потребностей обучающихся. Средний: применяет современные методы психолого-педагогической диагностики для выявления индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем и потребностей обучающихся, проводит индивидуальные и групповые консультации с обучающимися по вопросам разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Высокий: проводит системную работу по психолого-педагогической диагностике для выявления индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем и потребностей обучающихся, принимает во внимание психофизиологические характеристики и возрастные этапы обучающихся, проводит индивидуальные и групповые консультации с обучающимися и их родителями по вопросам разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, в том числе в открытой образовательной среде
Рефлексивно-экспертный компонент: умение проводить рефлекссию, анализ и коррекцию реализации индивидуального образовательного маршрута	Умение осуществлять поддержку и сопровождение, анализ и оценку результатов индивидуального образовательного маршрута, а также подбирать и адаптировать средства индивидуализации образовательного процесса	Низкий: знает о рефлексивных методиках в рамках психолого-педагогической поддержки обучающихся, осваивающих индивидуальный образовательный маршрут, применяет готовые методика самооценки и самоанализа. Средний: применяет инновационные рефлексивные методики в рамках психолого-педагогической поддержки обучающихся, осваивающих индивидуальный образовательный маршрут, проводить анализ и коррекцию его реализации. Высокий: владеет пониманием подходов и инструментов для изучения и оценивания эффективности реализации индивидуальных образовательных маршрутов

Расчет общего среднего значения индекса сформированности компонентов тьюторской компетентности в экспериментальной группе по результатам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показал значение 0,31, что соответствует низкому уровню тьюторской компетентности. На этапе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы значение индекса составило 0,71, что соответствует высокому уровню развития компонентов тьюторской компетентности (см. рисунок 11).

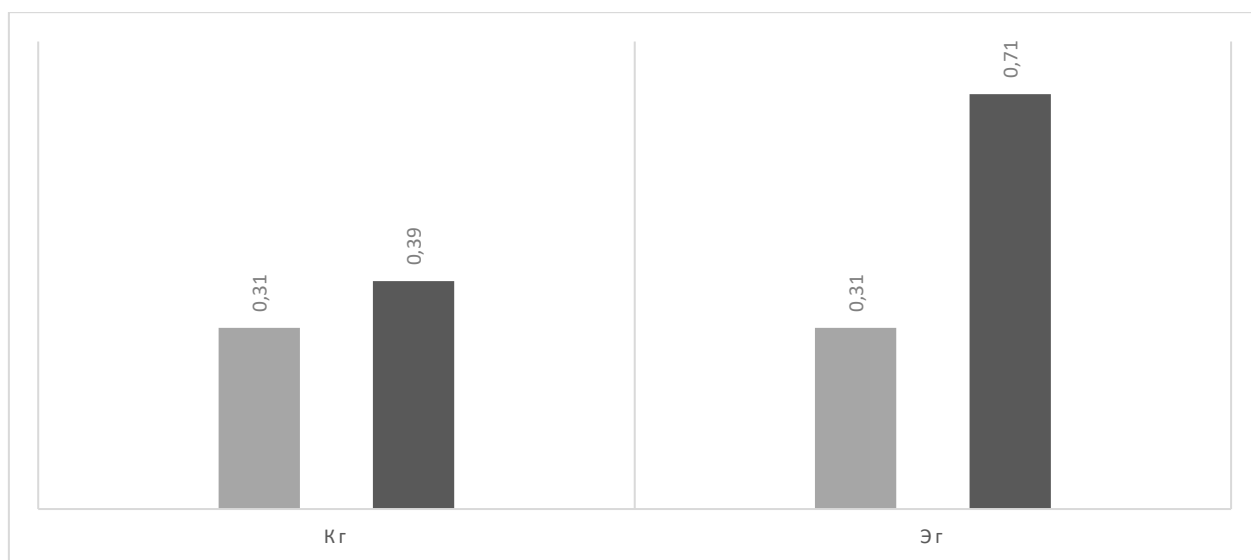


Рисунок 11 – Уровни сформированности компонентов тьюторской компетентности на этапах констатирующего (Кэ) и формирующего (Фэ) этапов опытно-экспериментальной работы

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы был проведен анализ успеваемости обучающихся по дисциплинам «тьюторского модуля»: «Технология тьюторского сопровождения в образовании», «Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов», «Психолого-педагогическая диагностика» и «Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности» (см. таблицу 31).

Нами были определены границы уровней освоения дисциплин: низкий (0-70 баллов); средний (71-85 баллов); высокий (86-100 баллов).

По данным таблицы 31 можно сделать вывод, что 8,33% обучающихся имеют низкий уровень качества освоения четырех дисциплин, 41,91% – средний уровень, 49,76% будущих педагогов-психологов имеют высокий уровень.

Таблица 31 – Успеваемость обучающихся по дисциплинам

Дисциплина	Уровни освоения дисциплины					
	Низкий		Средний		Высокий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Технология тьюторского сопровождения в образовании	7	6,66	49	46,67	49	46,67
Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов	8	7,62	43	40,95	54	51,43
Психолого-педагогическая диагностика	11	10,48	39	37,14	55	52,38
Основы психологического консультирования в тьюторской деятельности	9	8,57	45	42,86	51	48,57

Также был рассчитан интегральный показатель качества освоения дисциплин «тьюторского модуля» R (2), рассчитанный по формуле:

$$R = \sum_{i=1}^n b_i \cdot k_i, (2)$$

где b_i – количество баллов, набранных по дисциплине в соответствии с балльно-рейтинговой системой,

k_i – весовой коэффициент дисциплины (результат деления часов по дисциплине на общее количество часов по дисциплинам «тьюторского модуля»).

Подсчет показал, что $R=86,64$ баллов. Это соответствует нижней трети высокого уровня качества освоения дисциплин, что говорит о высоком уровне сформированности тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов.

Еще одним критерием сформированности тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов стала субъектность будущих педагогов-психологов. Для определения уровня субъектности мы применили модифицированную методику диагностики стадий становления субъектности ОСС-С2.4 [61].

Из статистических данных (см. рисунок 12) можем сделать вывод, что на констатирующем этапе различия между контрольной и экспериментальной группой были незначительные, что говорит об однородности групп. В контрольной и экспериментальной группе преобладала 1 стадия (53 и 55 баллов соответственно). На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы в контрольной группе значительную отрицательную динамику показали 1 и 2 стадии

(-20 и -14 соответственно), положительную динамику показали 3 (+12), 4 (+12), 5 (+4) и 6 (+6) стадии. В экспериментальной группе значительную отрицательную динамику показали 1 (-29), 2 (-21) и 3 (-11) стадии, а положительную динамику показали 4 (+17), 5 (+19) и 6 (+25) стадии. Доминирующей стадией в контрольной группе стала 3 стадия (51 балл), в экспериментальной – 6 стадия (52 балла). Можно сделать вывод о том, что развитие субъектности в экспериментальной группе прошло с большей динамикой, чем в контрольной группе.

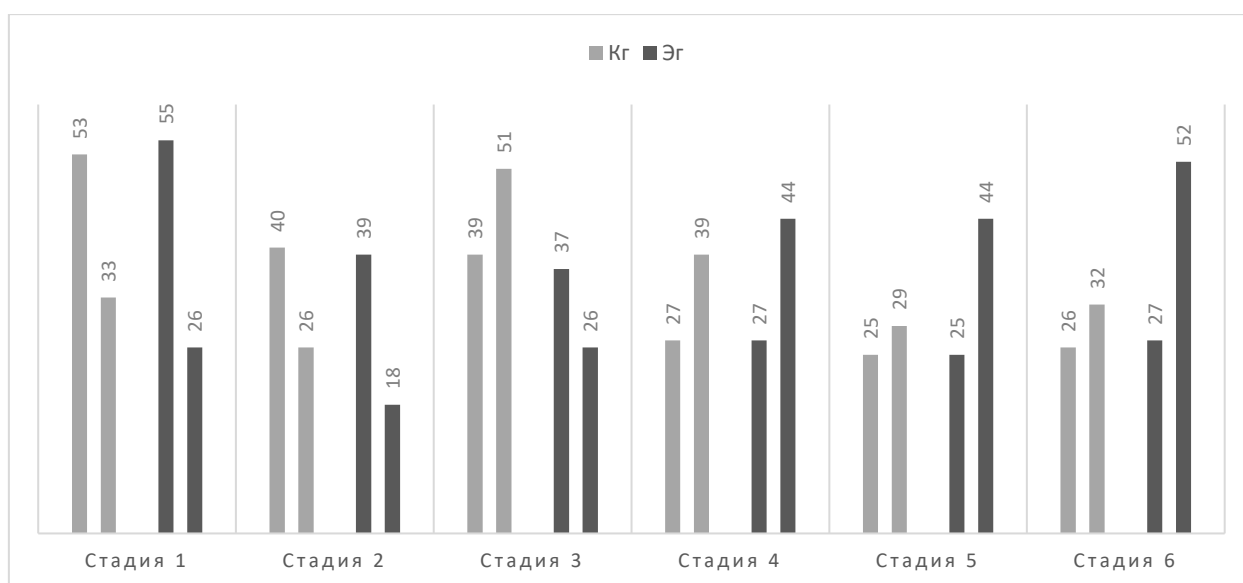


Рисунок 12 - Динамика развития стадий становления субъектности студентов контрольной (Кг) и экспериментальной (Эг) групп на констатирующем и формирующем этапах

Еще одним критерием сформированности тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов стало критическое мышление. При определении результативной характеристики процесса формирования тьюторской компетентности возникла потребность в использовании теста критического мышления. По нашим наблюдениям, критическое мышление в процессе проектирования и тьюторского сопровождения индивидуального образовательного маршрута обучающегося обуславливает эффективность профессиональной деятельности будущего педагога-психолога: поднимает важные вопросы и проблемы, формулируя их ясно и точно; подбирает адекватную, относящуюся к проблеме информацию; делает обоснованные выводы и приходит к адекват-

ным решениям, проверяя их по релевантным критериям; мыслит беспристрастно в пределах иных систем представлений, оценивая их практичность и ограничения (допущения и предвзятость); эффективно взаимодействуя с другими по поводу выработки решений сложных проблем [107].

Многие исследователи занимаются проблемой критического мышления в отечественной науке и за рубежом, но в научной литературе существует множество определений критического мышления. Например, Б. Рейскамс описывает как «мышление о мышлении» [220]. Д. Майерс считает, что «это мышление, которое не приемлет аргументы и выводы слепо, скорее наоборот, оно исследует предположения, распознает скрытые ценности, оценивает имеющиеся данные и выводы» [105]. Р. Эннис определяет его как «разумное рефлексивное мышление, направленное на принятие решения чему доверять и что делать» [205]. По мнению М. Скривена и Р.У. Пола, это «интеллектуально упорядоченный процесс активного и умелого анализа, концептуализации, применения, синтезирования и/или оценки информации, полученной или порождённой наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией, как ориентир для убеждения и действия» [224, 216]. Д. Халперн рассматривает его как: «использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Оно отличается контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью; к нему прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений» [179]. Д. Майерс обращает внимание на развитие критического мышления, где он в каждой главе «Психологии» [105] приводит небольшой раздел типа «Критический взгляд» о распространенных в данной области мифах, которые не выдерживают проверки обоснованной критикой. Д. Клустер [67] подчеркивает, что критическое мышление нельзя приравнивать к хорошей памяти, пониманию сложных идей или творческой интуиции. Ключевыми характеристиками критического мышления являются по Клустеру самостоятельность критического мышления; продуцирование новых идей на основе информации как отправной точки, от постановки вопросов и

проблем, которые необходимо решить, к убедительной аргументации решений; социальность критического мышления, решающего более широкий круг вопросов нежели конструирование своей личности [67].

Список из 35-ти стратегических аспектов критического мышления отражены в докладе «Критическое мышление: заявление о согласованном мнении экспертов для целей оценки качества образования и обучения» П. Фасиоуна [206]. Многие из этих аспектов отражены в сравнительных перечнях обыденного и критического мышления, приведенных в работах М. Липмана [214] и Р.У. Пола [216]. С.А. Король определил критичность мышления как такое качество мышления, которое позволяет контролировать соответствие мыслительной деятельности закономерностям объективной действительности, обеспечивая, таким образом, объективность субъективным (идеальным) результатам познания. Критичность мышления выступает психологическим механизмом использования практики как критерия истины [87, 122, 194].

Мы отобрали «Тест критичности мышления Л. Старки» [103] в модификации Е.Л. Луценко (см. Приложение 2), который подходит в контексте современных реалий для проведения среди студентов как индивидуально, так и в группе. Еще одной ценностью этого варианта теста на критическое мышление являются открытые психометрические характеристики. Тест основан на словесном представлении информации и помогает оценить общий уровень критического мышления, а также по отдельным характеристикам, например, умение фокусировать наблюдение, способность к дедукции и индукции, выявление генезиса проблемы, оценивание фактов, что непосредственно связано с функциональной грамотностью и соотносится с необходимыми учебными навыками по анализу, синтезу и оценки информации при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов. В тесте 27 вопросов и четыре возможных варианта ответа. Каждый верный ответ составляет 1 балл. Надежность теста является достаточной. После получения результата его можно сравнить с нормативными данными. Для теста существует ограничение по времени – 25 минут (см. Приложение 3).

В научной литературе рассматриваются 4 уровня проявления критического мышления: воспроизводящий, реконструктивный, эвристический и исследовательский [112, 47, 49, 176]. Нами были определены границы 4 уровней критического мышления: воспроизводящий (0-6 баллов); реконструктивный (7-13 баллов); эвристический (14-20 баллов); исследовательский (21-27 баллов).

Исследовательский уровень критического мышления будущего педагога-психолога свидетельствуют о «высоком развитии всех операций критического мышления – логики, индукции, дедукции, рефлексии, контроля над эмоциями, анализа информации на достоверность, способности распознавать манипуляции со стороны окружающих, способности отделять оценки и допущения от фактов, обнаруживать причинно-следственные связи или их отсутствие, выработки наиболее оптимальные решения в условиях неопределенности и риска, умении ставить реалистичные цели и находить адекватные пути их достижения» [50], что позволяет эффективно выполнять тьюторскую деятельность, требующую принятия сложных и ответственных решений в проектировании и сопровождении индивидуальных образовательных маршрутах (высокий уровень сформированности тьюторской компетентности).

По результатам опытно-экспериментальной работы были получены следующие данные в контрольной и экспериментальной группах (см. рисунки 13, 14).

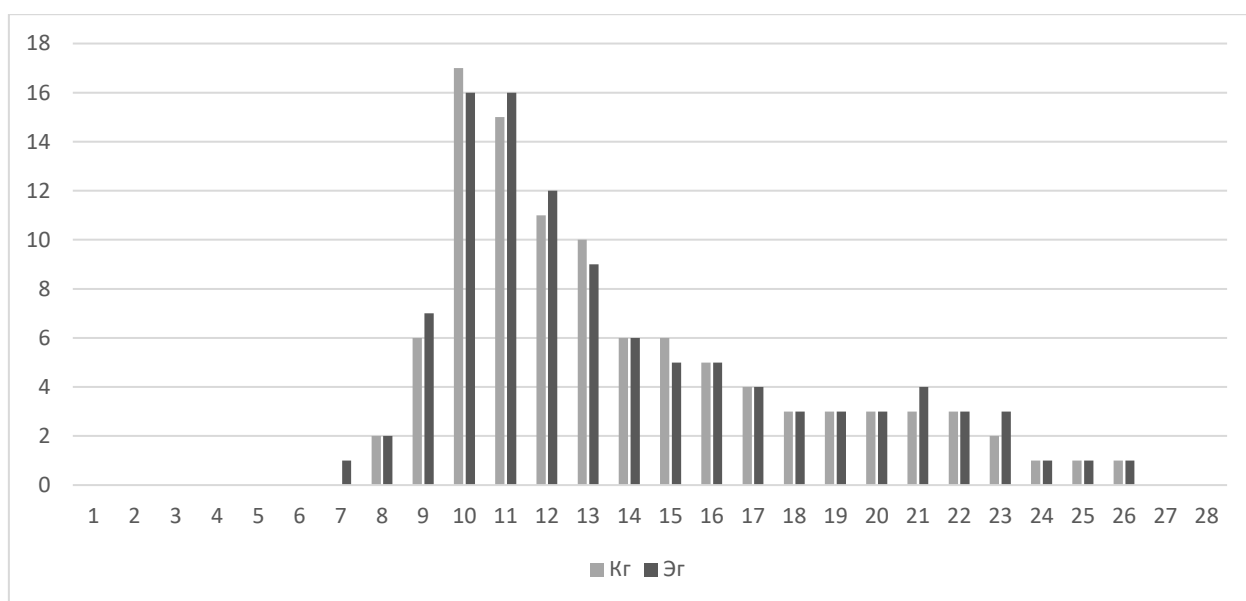


Рисунок 13 – Распределение студентов по количеству полученных баллов в тесте критического мышления на констатирующем этапе эксперимента

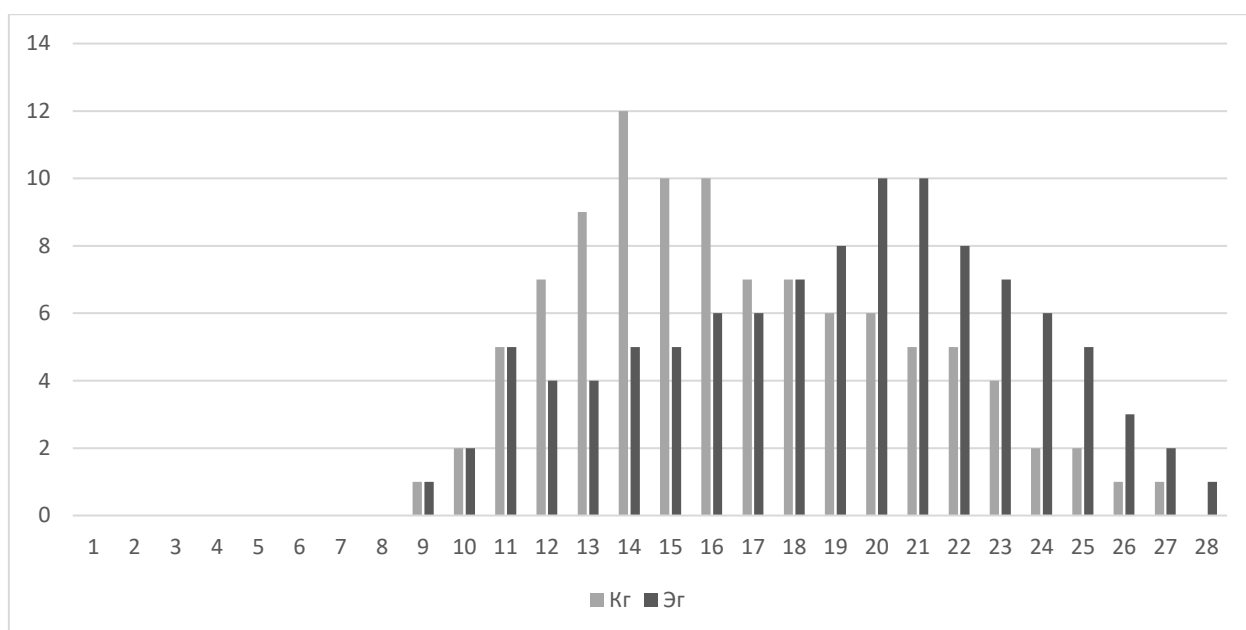


Рисунок 14 – Распределение студентов по количеству полученных баллов в тесте критического мышления на формирующем этапе эксперимента

Проведя анализ данных, была сформирована сводная таблица распределения студентов по уровням сформированности критического мышления (см. таблица 32). Высокие баллы будущие педагоги-психологи получили за задания на индукцию, эмоциональности в принятии решений, отыскивании сути проблемы. Низкие баллы получили с заданиями на обнаружение признаков убеждения, отвлечения от темы, выработки стратегии. Присутствует сильная дифференциация в том, как справились студенты с фокусировкой внимания, идентификации методов убеждения, отвлечения от темы, умение отличать объяснения от посылов для другого утверждения.

Таблица 32 – Распределение студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням критического мышления

Уровни критического мышления	Констатирующий этап		Формирующий этап	
	Кг	Эг	Кг	Эг
Воспроизводящий	0,00%	0,95%	0,00%	0,0%
Реконструктивный	65,69%	64,76%	35,29%	20,0%
Эвристический	26,47%	25,72%	50,00%	49,52%
Исследовательский	7,84	8,57%	14,71%	30,48%
Средний балл	12,82	12,86	15,67	17,87

На констатирующем этапе эксперимента 1 студент Эг (0,95%) набрал 6 баллов, что соответствует верхней границе воспроизводящего уровня критического мышления и свидетельствуют о некоторой сложности в нахождении логических связей, построении умозаключений на основе индукции и дедукции, затруднении в сборе и фильтрации необходимой информации, выявлении манипуляций, принятии взвешенных решений, аргументации, а также трудности в осознании своей пристрастности и неадекватности отношения к другим людям. 67 студентов Кг (65,69%) и 68 студентов Эг (64,76%) показали 7-13 баллов (реконструктивный уровень), который говорит о способности к правильному выстраиванию взаимоотношений связей, путем применения дедуктивных и индуктивных умозаключений, об отборе и сепарации поступающей информации, выявлении признаков подтасовки, принятии адекватных и оптимальных решений, осознании своей пристрастности и неадекватности отношения к другим людям; 27 студентов Кг (26,47%) 27 студентов Эг (25,72%) набрали от 14 до 20 баллов, что соответствует эвристическому уровню критического мышления; 8 студентов Кг (7,84%) и 9 студентов Эг (8,57%) набрали от 21 до 27 баллов, что соответствует исследовательскому уровню критического мышления и свидетельствуют о высоком уровне сформированности операций критического мышления – применение логических, дедуктивных и индуктивных методов, рефлексивность и самоконтроль эмоциональности, оценка достоверности информации и обнаружение техник манипуляции, выявление причинно-следственных связей, принятие выверенных решений в условиях неизвестности, постановка целей и выбор стратегий их реализации. Средний балл составил: 12,82 в контрольной группе и 12,86 в экспериментальной группе.

На формирующем этапе эксперимента 36 студентов Кг (20%) и 21 студент Эг (20%) набрали от 8 до 13 баллов, что соответствует реконструктивному уровню критического мышления и характеризуется усвоением навыков тьюторского сопровождения и проектирования индивидуального образовательного маршрута «по образцу» с последующим их применением в ситуа-

циях, близких к тем, которые были представлены как эталонные (детерминирует низкий уровень тьюторской компетентности). 51 студента Кг (50%) и 52 студента Эг (49,52%) набрали от 14 до 20 баллов, что соответствует эвристическому уровню критического мышления и проявляется в процессе решений системы проблемных задач увеличивающейся трудности, связанных с тьюторским сопровождением индивидуального образовательного маршрута обучающегося, что предполагает способность эффективно действовать в незнакомых ситуациях (детерминирует средний уровень тьюторской компетентности). 15 студента Кг (14,71%) 32 студента Эг (30,48%) набрали от 21 до 27 баллов, что соответствует исследовательскому уровню критического мышления и соотносится с высоким уровнем сформированности тьюторской компетентности, т.е. «характеризует будущего педагога-психолога как субъекта с развитой системой тьюторского сопровождения, обладающего потребностью в рефлексии собственной тьюторской деятельности и осуществлении процесса самопознания, готового к самостоятельной постановке и решению проблем, к самостоятельной деятельности по проектированию индивидуального образовательного маршрута обучающегося» [134] (детерминирует высокий уровень тьюторской компетентности). Средний балл составил: 15,67 в контрольной группе 17,87 в экспериментальной группе (см. рисунок 15).

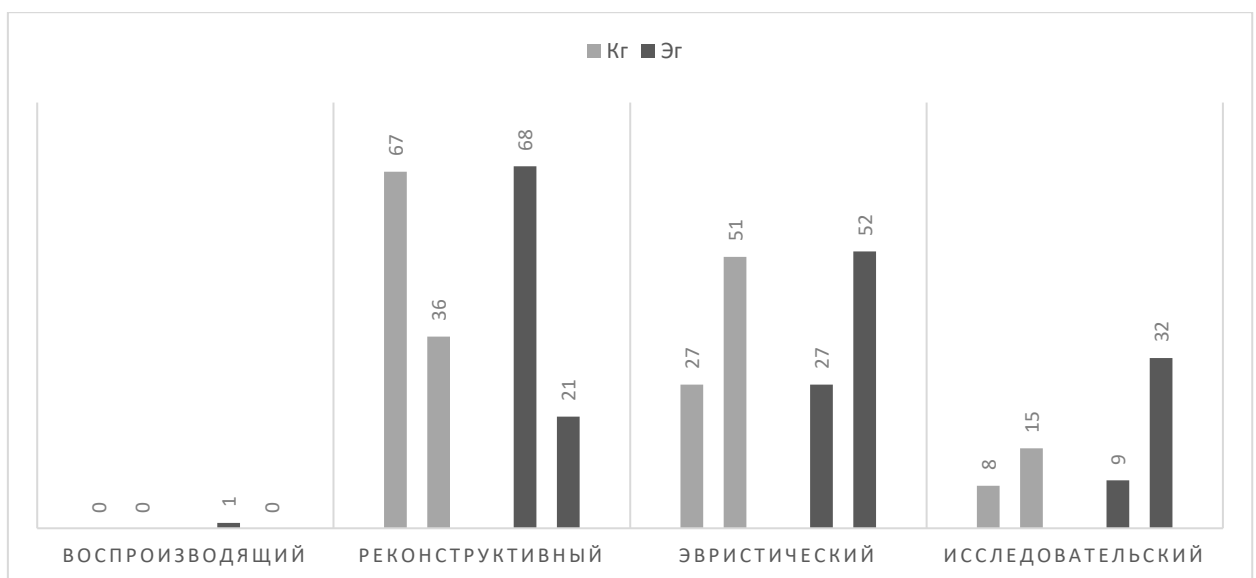


Рисунок 15 – Распределение студентов по уровням критического мышления на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы

Таким образом, результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность разработанной технологии. Сравнение корреляционных плеяд позволило сделать вывод о том, что в результате опытно-экспериментальной работы увеличилось число связей между показателями всех компонентов, доказывающих возможность формирования тьюторской компетентности совокупностью научно-методического и программного обеспечения, отбираемых с опорой на принципы методологических подходов, с учетом специфики и особенностей профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в сфере тьюторского сопровождения обучающегося.

Обнаруженные статистически значимые корреляционные связи между структурными компонентами тьюторской компетентности свидетельствуют об интегративном характере новообразования личности будущих педагогов-психологов, разработанная субъектно-ориентированная технология эффективна в отношении развития умений будущих педагогов-психологов по проектированию индивидуальных траекторий обучения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

1. Опытно-экспериментальная работа была направлена на проведение констатирующего и формирующего этапов экспериментов, в ходе которых осуществлялось выявление уровней развития показателей компонентов в структуре тьюторской компетентности и критериев ее сформированности в контрольной и экспериментальной группах. Экспериментальные данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, обрабатывались для анализа, сравнения и обобщения с целью формулирования итоговых выводов о решении поставленных целей и задач, подтверждении выдвинутой научной гипотезы исследования. Проведение опытно-экспериментальной работы осуществлялось на базе Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева (Самарский университет) в 2022-2024 годах. Участниками контрольной и экспериментальной групп констатирую-

щего и формирующего экспериментов являлись обучающиеся по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профили «Психология и педагогика инклюзивного образования» и «Психолого-педагогическое образование») в количестве 207 человек.

2. С целью решения задач исследования в ходе опытно-экспериментальной работы использовался комплекс методов исследования: методы математической статистики (сравнительный и корреляционный анализ, критерий согласия Пирсона), что позволило определить статистически значимые изменения и увеличение значимых связей полученных экспериментальных данных более чем в два раза и констатации их динамики; педагогические методы (опытно-экспериментальная работа, педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, экспертные оценки), позволяющие оценить динамику и уровень развития показателей в структуре компонентов тьюторской компетентности и ее компонентов.

Результатом опытно-экспериментальной работы является анализ экспериментальных данных, который показал, что в каждом компоненте тьюторской компетентности наблюдается прирост, значимость изменений подтверждается значениями критерия согласия Пирсона. Проведённый корреляционный анализ позволил определить смещение направленности связей с показателей в структуре компонентов, ориентированных на интерес к аспектам тьюторской деятельности на показатели, определяющие потребность в осуществлении тьюторской деятельности. Выделение уровней развития критериев сформированности тьюторской компетентности на основе экспертных оценок, проведенных диагностик с помощью теста критичности мышления Л. Старки и модифицированной методики диагностики стадий становления субъектности позволяет судить об эффективности разработанной субъектно-ориентированной технологии. Благодаря итоговой диагностике была выявлена общая положительная тенденция формирования тьюторской компетентности. Анализ статистических данных позволил заключить, что имеется положительная динамика развития компонентов структуры тьюторской компетентности, уровня критического мышления и субъектности. Надежность выводов была подтверждена наличием корреляционных связей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования установлено, что в условиях профессиональной подготовки в вузе будущих педагогов-психологов обучение должно строиться с учетом потребностей системы образования к личности обучающегося, индивидуализации и персонализации образовательного процесса, способствующее формированию тьюторской компетентности, через проектирование индивидуальных маршрутов обучающихся, решение практических ситуаций персонализированного обучения, созданию дидактических условий для обучающихся, внедрения гибких образовательных форм различных моделей обучения.

Ретроспективный анализ профессиональной деятельности педагога-психолога выявил актуальность функций сопровождения и поддержки обучающихся, которые являются функциями тьюторской деятельности. Таким образом тьюторская деятельность становится частью профессиональной деятельности педагога-психолога, а квалификация педагога-психолога обусловлена тьюторской компетентностью.

Результатом педагогического моделирования процесса формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов стала разработанная субъектно-ориентированная технология. Системный процесс реализации технологии обеспечен интеграцией комплексом дисциплин и практик, наличием научно-методического и программного обеспечения, методов и техник обучения, способствующих продуктивной профессиональной самореализации обучающихся, успешности профессиональной деятельности по сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов. Эффективность ресурсной базы разработанной субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности у будущих педагогов-психологов гарантируется средствами научно-методического, программного и организационно-управленческого обеспечения.

Результатом проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы стала актуализация проблем в подготовке будущих педагогов-

психологов: размытость ценностных ориентаций на функции тьюторской деятельности – поддержку и сопровождение в профессиональной деятельности, отсутствие потребности в освоении технологий тьюторского сопровождения, безразличие в оценке своего профессионального поведения и интереса к совершенствованию умений в профессиональной сфере. Общее среднее значение всех показателей не превышало 0,31, что свидетельствует о низком уровне сформированности тьюторской компетентности. В ходе корреляционного анализа материалов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы не обнаружены сильные связи между компонентами. Внутрикомпонентные связи оказались в большинстве случаев тандемными и не столь выраженными.

На основе результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы были конкретизированы задачи формирующего этапа, в ходе которого апробирована субъектно-ориентированная технология формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов. Доказательством эффективности разработанной субъектно-ориентированной технологии стали результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Произошел прирост всех значений показателей компонентов тьюторской компетентности в экспериментальной группе в среднем в 2,29 раза, когда как в контрольной группе изменение среднего значения индекса составило +0,08. Доминирующим компонентом в структуре тьюторской компетентности по результатам формирующего эксперимента стал когнитивно-гносеологический компонент, сменились доминирующие показатели: потребность в обучении и самообразовании в области тьюторских технологий; знание схем (алгоритмов) общего тьюторского действия и этапов тьюторского сопровождения обучающихся; способность конструировать и проектировать образовательную среду с учетом индивидуальных образовательных маршрутов обучающегося; способность консультировать обучающихся по вопросам разработки индивидуальной образовательной маршрутов, проекта, в том числе в открытой образовательной среде.

Оценка результативности и эффективности субъектно-ориентированной технологии подтверждается на основе критериально-уровневой шкалы сформированности показателей компонентов тьюторской компетентности и выделенных уровней критериев сформированности результативной характеристики в ходе анализа практической деятельности обучающихся и проведения диагностик.

На основе анализа полученных в ходе исследования эмпирических материалов и их теоретического осмысления пришли к следующим выводам:

1. Сложившееся противоречие между существующей системой профессиональной подготовки в вузах педагогов-психологов и запросом на специалистов, способных решать задачи сопровождения образовательного маршрута обучающихся в любых педагогических системах, требует своего разрешения. Доказано, что для разрешения данного противоречия требуется внедрение субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов, являющейся системным процессом, обеспечивающимся с помощью ресурсного комплекса реализации технологии с опорой на передовые методологические подходы в профессиональном образовании, ведущим в которой является субъектно-ориентированный подход.

2. Результат профессиональной подготовки педагогов-психологов должен выражаться интегративным свойством личности, системообразующим ценностно-мотивационный, когнитивно-гносеологический, методико-технологический, диагностико-консультационный и рефлексивно-экспертный компоненты – тьюторской компетентностью, обеспечивающей успешную реализацию функций (сопровождение и поддержка) тьюторской деятельности. Рост значений показателей компонентов осуществляется в целостном педагогическом процессе.

3. Профессиональная подготовка будущих педагогов-психологов должна осуществляться в ходе реализации субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности, каждый блок которой базируется на принципах методологических подходов (субъектно-ориентированный, компетентностный, личностно-деятельностный, проблемно-ориентированный). Прогнозируе-

мый результат достигается освоением содержания учебных дисциплин, ориентированных на выработку показателей в структуре компонентов тьюторской компетентности и технологий освоения способов решения профессиональных задач.

4. Эффективность разработанной субъектно-ориентированной технологии формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов подтверждается ростом значений показателей компонентов тьюторской компетентности и наличием устойчивых связей между ними, доказываемых результатами корреляционного анализа. Положительная динамика всех показателей в структуре компонентов тьюторской компетентности свидетельствует о готовности будущих педагогов-психологов к тьюторскому сопровождению и поддержке субъектов образовательного процесса в ходе реализации индивидуальных образовательных маршрутов.

Проведенное исследование проблемы формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов в условиях профессиональной подготовки в вузе вносит определенный вклад в развитие профессионального образования. Вместе с тем мы осознаем, что не все поставленные задачи решены в равной степени глубоко и основательно. За пределами данного исследования остались такие вопросы, как дифференцированные способы подготовки будущих педагогов-психологов к проектированию и сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с разными видами нозологий, одаренных или иностранных обучающихся. В перспективе требуется исследование возможностей применения технологий искусственного интеллекта в формировании тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

В настоящем исследовании используются следующие сокращения и условные обозначения:

БРС – балльно-рейтинговая система;

ВО – высшее образование;

ИИ – искусственный интеллект;

ИОМ – индивидуальный образовательный маршрут;

ИОС – интеллектуальных обучающих систем;

ИОТ – индивидуальная образовательная траектория;

Кг – контрольная группа;

Кэ – констатирующий этап опытно-экспериментальной работы;

МООК – массовый образовательный онлайн курс;

ОВЗ – ограниченные возможности здоровья;

ППК – психолого-педагогический консилиум;

ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт;

ФОС – фонд оценочных средств;

Фэ – формирующий этап опытно-экспериментальной работы;

ЭБС – электронно-библиотечная система;

Эг – экспериментальная группа;

ЭИОС – электронно-информационная образовательная среда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапова, Н. Г. Системно-деятельностный подход к исследованию образования в контексте философии культуры / Н. Г. Агапова. – Текст: непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 9 (53). – С. 218-223.
2. Аксютин, З. А. Компетентностный подход в социально-педагогической деятельности / З. А. Аксютин. – Текст: непосредственный // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. – 2010. – Т. 11, № 2. – С. 53-62.
3. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий / Е. А. Александрова. – Текст: непосредственный // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. – 2008. – № 1-2. – С. 74-78.
4. Алисултанова, З. М. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности у студентов – будущих педагогов-психологов / З. М. Алисултанова. – Текст: непосредственный // Молодежная политика: опыт и перспективы развития, Дагестан, 18 сентября 2012 года. – Дагестан: Дагестанский государственный педагогический университет, 2012. – С. 214-221.
5. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х томах / Б. Г. Ананьев; составители: В. П. Лисенкова, Н. В. Кузьмина. – Москва: Педагогика, 1980. – Текст: непосредственный.
6. 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»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Андреева Екатерина Александровна. – Москва, 2012. – 222 с. – Текст: непосредственный.

7. Аннотация ОПОП 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. – Текст: электронный // Самарский университет : [официальный сайт]. – URL: https://ssau.ru/docs/sveden/education/Annot_Disc_440302-2023-Z-PP-4y11m-02.pdf (дата обращения: 22.12.2023).

8. Архарова, С. А. Формирование нравственных ценностей у будущих педагогов-психологов в вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Архарова Светлана Александровна. – Москва, 2013. – 177 с. – Текст: непосредственный.

9. Байбородова, Л. В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе / Л. В. Байбородова. – Текст: непосредственный // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского», Ярославль, 04–05 марта 2015 года / ЯГПУ им. К.Д. Ушинского; Е.О. Иванова (отв. ред.). Том Часть 1. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 72-81.

10. Балакирева, Э. В. Проблемно-ориентированный подход в подготовке специалистов в России и за рубежом / Э. В. Балакирева, Е. И. Бражник. – Текст: электронный // Человек и образование. – 2022. – № 2 (71). – С. 180-190. – DOI: 10.54884/S181570410020697-1.

11. Барбарига, А. А. Британские университеты: учебное пособие для педагогических институтов по специальности «Иностранный язык» / А. А. Барбарига, Н. В. Федорова. – Москва: Высшая школа, 1979. – 127 с. – Текст: непосредственный.

12. Бауман, З. Индивидуализированное общество / З. Бауман; перевод с английского, под редакцией В. Л. Иноземцева. – Москва: Логос, 2002. – LXIII, 324 с. – ISBN 5-94010-155-0. – Текст: непосредственный.

13. Безызвестных, Е. А. Электронный портфолио как средство формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов-тьюторов: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням

образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Безызвестных Екатерина Анатольевна, 2019. – 290 с. – Текст: непосредственный.

14. Бекова, М. Р. Формирование рефлексивной позиции у будущего педагога-психолога в профессиональной подготовке вуза: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бекова Марина Руслановна. – Махачкала, 2020. – 161 с. – Текст: непосредственный.

15. Беленко, Т. В. Технологическая готовность будущего учителя к индивидуализации обучения школьников средствами педагогического дизайна / Т. В. Беленко, И. Ф. Исаев. – Текст: электронный // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2020. – Т. 39, № 2. – С. 178-187. – DOI: 10.18413/2712-7451-2020-39-2-178-187.

16. 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. – Москва, 2006. – 251 с. – Текст: непосредственный.

17. Берлина, С. А. Практико-ориентированные технологии профессиональной подготовки педагогов-психологов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Берлина Светлана Анатольевна. – Москва, 1999. – 200 с. – Текст: непосредственный.

18. Бетанова, С. С. Индивидуализация обучения в цифровой среде / С. С. Бетанова, Н. Т. Колесник, А. И. Полянский. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-1. – С. 52-55.

19. Бисембаева, А. К. Формирование конфликтологической готовности будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки в

вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бисембаева Асем Кумаровна, 2020. – 233 с. – Текст: непосредственный.

20. Блаженко, А. В. Формирование профессиональной культуры будущих педагогов-психологов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Блаженко Анна Вячеславовна. – Калининград, 2009. – 240 с. – Текст: непосредственный.

21. Богомолова, О. М. Тьюторская компетентность педагогов дополнительного образования детей: проблемы формирования и сопровождения / О. М. Богомолова, М. А. Флидерман. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – № 19. – С. 26-29.

22. Бондаревская, Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23-31.

23. Борзенко, О. В. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к смыслообразующей профессиональной деятельности в вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Борзенко Ольга Викторовна. – Ульяновск, 2019. – 214 с. – Текст: непосредственный.

24. Будущее образования: глобальная повестка дня / составители П. Лукша, Д. Песков. – Текст: электронный // Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее»: [сайт]. – URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/f47/f47425d3a3eeae0b4d37ce157f622aea.pdf> (дата обращения: 15.11.2022).

25. Вдовина, С. А. Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы / С. А. Вдовина. – Ишим: Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова, 2006. – 111 с. – ISBN 5-900142-85-X. – Текст: непосредственный.

26. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 2022. – 350 с. – Текст: непосредственный.
27. Выготский, Л. С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 224 с. – Текст: непосредственный.
28. Гаджиева, Н. М. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к работе с детьми с нарушениями аутистического спектра: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гаджиева Написат Магомедрасуловна. – Махачкала, 2018. – 203 с. – Текст: непосредственный.
29. Галкина, В. А. Теоретические аспекты тьюторства: история и современность / В. А. Галкина. – Текст: непосредственный // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2019. – № 1. – С. 21-24.
30. Ганпанцурова, О. Б. Формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ганпанцурова Ольга Борисовна. – Ярославль, 2021. – 211 с. – Текст: непосредственный.
31. 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. – Чита, 2011. – 202 с. – Текст: непосредственный.
32. Гедгафова, Л. М. Тьюторское сопровождение студентов высших учебных заведений: сравнительный анализ зарубежной и российской практики: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и обра-

зования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гедгафова Людмила Мартиновна. – Владикавказ, 2014. – 188 с. – Текст: непосредственный.

33. Гидденс, Э. Последствия современности / Э. Гидденс; перевод с английского Г. К. Ольховикова, Д. А. Кибальчича; вступительная статья Т. А. Дмитриева. – Москва: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. – 352 с. – Текст: непосредственный.

34. Глузман, Н. А. Тьюторство как современная модель педагогической профессии / Н. А. Глузман. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 63-66.

35. Гольцева, Ю. В. Технология формирования профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов / Ю. В. Гольцева. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной методики преподавания в системе образования: сборник методических статей / Челябинский государственный педагогический университет; Челябинский институт развития профессионального образования. – Челябинск: Цицеро, 2011. – С. 21-25.

36. Гольцева, Ю. В. Формирование профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ю. В. Гольцева. – Челябинск, 2009. – 180 с. – Текст: непосредственный.

37. 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. – Нижний Новгород, 2010. – 237 с. – Текст: непосредственный.

38. Гуманизм и свободомыслие: научно-аналитический обзор / [И. В. Девина]. – Москва: ИНИОН, 1996. – 55 с. – (Проблемы религии и атеизма за рубежом). – ISBN 5-248-00056-4. – Текст: непосредственный.

39. Декина, Е. В. Особенности реализации адаптированных программ для обучающихся с особыми образовательными потребностями / Е. В. Декина. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы всероссийской заочной конференции, Екатеринбург, 16 марта – 20 апреля 2020 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 164-168.

40. Делез, Ж. Тысяча плато: Капитализм и шизофрения / Ж. Делез, Ф. Гваттари; перевод с французского и послесловие Я. И. Свирского; научная редакция В. Ю. Кузнецов. – Екатеринбург: У-Фактория; Москва: Астрель, 2010. – 895 с. – Текст: непосредственный.

41. Днепровская, Н. В. Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения / Н. В. Днепровская, И. В. Шевцова. – Текст: электронный // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 12. – С. 144-155. – DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-144-155.

42. Емельянова, Л. А. Как усилить индивидуальный подход: возможности школы / Л. А. Емельянова, О. А. Семиздралова. – Текст: непосредственный // Народное образование. – 2014. – № 3 (1436). – С. 129-134.

43. Ерофеева, Н. Е. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе / Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесов, И. В. Чикова. – Текст: непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 7 (182). – С. 98-104.

44. 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. – Чебоксары, 2011. – 246 с. – Текст: непосредственный.

45. Журкина, С. В. Система тьюторства в университетах США / С. В. Журкина. – Текст: непосредственный // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – № 4-4 (48). – С. 24-27.

46. Завражнов, В. В. Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Завражнов Василий Владимирович. – Арзамас, 2010. – 245 с. – Текст: непосредственный.

47. Загашев, И. О. Критическое мышление: технологии развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – Санкт-Петербург: Альянс: Дельта, 2003. – 192 с. – Текст: непосредственный.

48. Загребельная, С. В. Моделирование технологии тьюторского сопровождения процесса повышения квалификации учителей (на примере учителей начальных классов): специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Загребельная Светлана Викторовна. – Тамбов, 2007. – 223 с. – Текст: непосредственный.

49. Заир-Бек, С. И. Стратегии рефлексивного обучения студентов в педагогических вузах / С. И. Заир-Бек. – Текст: непосредственный // Педагогика в вузе как учебный предмет: сборник научных трудов. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 106-116.

50. Закиева, Р. Р. Управление качеством образования в техническом университете на основе интегративной оценки профессионального развития студентов: специальность 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Закиева Рафина Рафкатовна. – Москва, 2023. – 483 с. – Текст: непосредственный.

51. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва: Дом педагогики, 1999. – 606 с. – Текст: непосредственный.

52. Зеер, Э. Ф. Профориентология: теория и практика: учебное пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – Москва: Академический проект, 2020. – 189 с. – ISBN 978-5-8291-2724-4. – Текст: непосредственный.

53. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с. – Текст: непосредственный.

54. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Текст: непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

55. Золотарева, А. В. Тьюторское сопровождение одаренного ребенка: учебное пособие / А. В. Золотарева, Е. Н. Лекомцева, А. Л. Пикина. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 184 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-08737-6. – Текст: непосредственный.

56. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – Москва: АПКИПРО, 2003. – 101 с. – Текст: непосредственный.

57. Индивидуальные образовательные траектории в университете: ключевые точки внедрения. – Текст: электронный // Forbes Education: [сайт]. – 31 декабря 2020. – URL: <https://education.forbes.ru/special-projects/iot-main/iot-unmn#rec260625885> (дата обращения 23.05.2022).

58. Инновационный метод проблемно-ориентированного обучения (problem-based learning – PBL) / С. Т. Нуртазин, Ж. М. Базарбаева, З. Б. Есимсиитова, Д. К. Ермекбаева. – Текст: непосредственный // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 5. – С. 112-114.

59. Иргит, Е. Л. Компетентностный подход в теории и практике профессиональной подготовки педагогов-психологов / Е. Л. Иргит. – Текст: непосредственный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2016. – Т. 5, № 6А. – С. 223-235.

60. Калугина, Е. В. Моделирование процесса формирования тьюторской компетенции у будущих педагогов / Е. В. Калугина. – Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 7. – С. 44-48.

61. Капцов, А. В. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов / А. В. Капцов, Е. И. Колесникова. – Текст: непосредственный // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2018. – № 2(24). – С. 107-117.

62. Каримова, Л. Ш. Формирование социальной компетенции будущих педагогов-психологов: специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования": диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Каримова Лилия Шамильевна. – Казань, 2010. – 235 с. – Текст: непосредственный.

63. Киндарова, З. Б. Повышение эффективности подготовки будущих педагогов-психологов к проектированию безопасной и комфортной среды в общеобразовательной организации: специальность 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Киндарова Залина Бадрудиновна. – Грозный, 2021. – 207 с. – Текст: непосредственный.

64. Киржинова, С. С. Педагогические условия эффективной подготовки будущих педагогов-психологов к международному профессиональному взаимодействию / С. С. Киржинова, С. М. Ахметов. – Текст: непосредственный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2009. – № 7 (53). – С. 49-52.

65. Киржинова, С. С. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности в процессе вузовской подготовки педагогов-психологов: специ-

альность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Киржинова Светлана Султановна. – Краснодар, 2010. – 178 с. – Текст: непосредственный.

66. Кислицина, Э. Е. Внедрение новой дисциплины «Основы финансовой грамотности» с применением элементов персонализированной модели образования / Э. Е. Кислицина. – Текст: непосредственный // Персонализированное образование: теория и практика: сборник материалов III научно-практической конференции, Екатеринбург, 26–28 апреля 2022 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 54-62.

67. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер. – Текст: электронный // Русский язык. – 2002. – № 29. – URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902> (дата обращения: 04.06.2023).

68. 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. – Т. 8, № 5. – С. 7-21. – DOI 10.15293/2226-3365.1805.01.

69. Ковалева, Т. М. Группа Self skills как компетентностный язык формирования «онтологической заботы о себе» / Т. М. Ковалева. – 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: Ресурс, 2020. – С. 17-23.

70. Ковалева, Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4 / Т. М. Ковалева. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с. – Текст: непосредственный.

71. Ковалева, Т. М. Некоторые предварительные размышления о тьюторстве как особом наставничестве / Т. М. Ковалева. – Текст: непосредственный.

ный // Тьюторство в открытом образовательном пространстве. Особое наставничество: сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции (XXVIII Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 18–19 октября 2023 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ДПК Пресс», 2023. – С. 9-13.

72. Ковалева, Т. М. О понятии тьюторства в современном контексте / Т. М. Ковалева. – Текст: непосредственный // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании: сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (XXVII Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 26–27 октября 2022 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ДПК Пресс», 2022. – С. 10-14.

73. Ковалева, Т. М. О посреднической функции тьютора в современном социальном контексте / Т. М. Ковалева. – Текст: непосредственный // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: идея и реализация функции посредничества: материалы XI Международной научно-практической конференции (XXIII Всероссийской конференции), Москва, 30–31 октября 2018 года. – Москва: ООО «Издательство Ресурс», 2018. – С. 8-12.

74. Ковалева, Т. М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Т. М. Ковалева. – Текст: непосредственный // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 163-181.

75. Ковалева, Т. М. Сопровождение построения индивидуальной образовательной программы в цифровой образовательной среде / Т. М. Ковалева. – Текст: непосредственный // Практики развития: теоретические и технологические решения и вопросы в цифровую эпоху: материалы XXVI научно-практической конференции, Красноярск, 25–27 апреля 2019 года / ответственный за выпуск Е. А. Келлер. – Красноярск: Автономная некоммерческая образовательная организация «Институт психологии практик развития», 2020. – С. 62-67.

76. Ковалева, Т. М. Технология развития критического мышления в тьюторской деятельности / Т. М. Ковалева, Э. В. Хачатрян. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2020. – № 5. – С. 66-72.

77. Ковалева, Т. М. Тьюторское сопровождение как ресурс развития процесса индивидуализации / Т. М. Ковалева. – Текст: непосредственный // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 7-15.

78. Коган, Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования / Е. Я. Коган. – Текст: непосредственный // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / под редакцией А. В. Великановой. – Самара: Профи, 2001.

79. Комаров, Р. В. Персонализация образовательного процесса: 3D-пространство интерпретаций / Р. В. Комаров, Т. М. Ковалева. – Текст: электронный // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 1 (55). – С. 8-21. – DOI: 10.25688/2076-9121.2021.55.1.01.

80. Компетентностный подход. Инновационные методы и технологии обучения: учебно-методическое пособие / составители Н. В. Соловова, С. В. Николаева. – Самара: Универс групп, 2009. – 137 с. – Текст: непосредственный.

81. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сборник научных трудов / под редакцией А. В. Хуторского. – Москва: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с. – Текст: непосредственный.

82. 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. – Москва, 2004. – 201 с. – Текст: непосредственный.

83. Кондаков, И. В. Культурогенез исторических поворотов / И. В. Кондаков. – Текст: непосредственный // Исторические повороты культуры. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство "Согласие"», 2018. – С. 61-66.

84. Кондратенко, Е. В. Технологии профессионально ориентированного обучения в вузе: учебное пособие / Е. В. Кондратенко. – Йошкар-Ола: ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», 2012. – 279 с. – ISBN 978-5-94808-626-2. – Текст: непосредственный.

85. Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года: утв. Минпросвещения России от 18.06.2024. – Текст: электронный // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации: [сайт]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitiya-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere-obshchego-obrazovaniya/> (дата обращения: 15.05.2024).

86. Коркина, О. С. Тьюторское сопровождение развития педагогической культуры воспитателя сельской дошкольной образовательной организации в системе дополнительного профессионального образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Коркина Олеся Сергеевна. – Орел, 2017. – 228 с. – Текст: непосредственный.

87. Король, С. А. К классификации особенностей критичности мышления / С. А. Король. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 108-112.

88. Круцкий, В. М. Индивидуальный образовательный маршрут – средство развития детской одарённости в условиях образовательной среды / В. М. Круцкий. – Текст: непосредственный // Вопросы педагогики. – 2022. – № 4-2. – С. 143-147.

89. Кудрявцев, Т. В. Система проблемного обучения / Т. В. Кудрявцев. – Текст: непосредственный // Проблемное и программированное обучение / под редакцией Т. В. Кудрявцева и А. М. Матюшкина. – Москва: Советская Россия, 1973. – 223 с.

90. Кузьмичева, Т. В. Ресурсные возможности индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями: конструктивное

взаимодействие педагогов / Т. В. Кузьмичева. – Текст: непосредственный // Специальное образование XXI века: материалы международного научного форума, Санкт-Петербург, 21 апреля 2021 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2021. – С. 145-149.

91. Кулов, А. У. Профессиональная подготовка педагога-психолога в современной России / А. У. Кулов. – Текст: непосредственный // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 2 (52). – С. 201-204.

92. Кумушкулов, А. М. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов-психологов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кумушкулов Азамат Миннигалеевич. – Магнитогорск, 2006. – 204 с. – Текст: непосредственный.

93. Куркина, М. П. Роль активных методов обучения в формировании профессиональных компетенций и развитии творческого потенциала экономистов-менеджеров / М. П. Куркина. – Текст: непосредственный // Методика преподавания в заочном вузе: сборник научных трудов филиала ВЗФЭИ в г. Курске. По материалам VII Международной научно-методической конференции «Методика преподавания в заочном вузе», Курск, 18 декабря 2009 г. / под редакцией Л. А. Дремовой. – Курск: ВЗФЭИ, 2009. – С. 81-84.

94. Лазарев, В. С. Субъектно-ориентированная модель подготовки будущих учителей / В. С. Лазарев. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 6. – С. 5-19.

95. Левин, С. М. Сравнение классических и адаптивных систем обучения: в сторону гибкости и индивидуализации / С. М. Левин. – Текст: электронный // Вектор научной мысли. – 2024. – № 3 (8). – С. 82-86. – DOI: 10.58351/2949-2041.2024.8.3.010.

96. Леонтьев, А. Н. Харьковская психологическая школа / А. Н. Леонтьев. – Текст: непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2011. – Т. 7, № 3. – С. 134-138.
97. Лернер, И. Я. Вопросы проблемного обучения на Всесоюзных «Педагогических чтениях» / И. Я. Лернер. – Текст: непосредственный // Советская педагогика. – 1968. – № 7. – С. 45-56.
98. Лесных, Л. Л. Динамика формирования самоотношения личности педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лесных Лариса Львовна. – Калининград, 2005. – 181 с. – Текст: непосредственный.
99. Литвинова, Т. В. Развитие личностных и профессиональных качеств у субъектов тьюторской деятельности: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Литвинова Татьяна Владимировна. – Москва, 2010. – 248 с. – Текст: непосредственный.
100. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с. – Текст: непосредственный.
101. Лопанова, Е. В. Подготовка компетентного специалиста средствами проблемно-ориентированного обучения в практике медицинского образования / Е. В. Лопанова, А. Н. Судакова. – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 362.
102. Лурия, А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А. Р. Лурия. – Москва: МПСИ, 2008. – 64 с. – Текст: непосредственный.
103. Луценко, Е. Л. Адаптация теста критического мышления Л. Старки / Е. Л. Луценко. – Текст: непосредственный // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. – 2014. – № 1110. – С. 65-70.

104. Львова, А. С. Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организации / А. С. Львова, О. А. Любченко. – Текст: непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 1 (35). – С. 89-96.
105. Майерс, Д. Психология / Д. Майерс. – 2-е издание. – Минск: Попурри, 2006. – 848 с. – Текст: непосредственный.
106. Махмутов, М. И. Избранные труды: в 7 томах / составитель Д. М. Шакирова. – Казань: Магариф – Вакыт, 2016. – Текст: непосредственный.
107. Мерзлякова, Т. Ю. Критическое мышление. Что это? / Т. Ю. Мерзлякова. – Текст: электронный // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»: [сайт]. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/415219> (дата обращения: 03.06.2023).
108. Миназова, В. М. Формирование у будущего педагога-психолога способности к взаимодействию со специалистами коррекционных образовательных учреждений: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Миназова Венера Магомедовна. – Махачкала, 2017. – 191 с. – Текст: непосредственный.
109. Миназова, З. М. Профессиональная подготовка педагогов-психологов к решению вопросов охраны здоровья детей средствами здоровьесберегающих образовательных технологий: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Миназова Зарема Магомедовна. – Махачкала, 2017. – 192 с. – Текст: непосредственный.
110. Мохорт, А. В. Технология проблемного обучения и методические приемы создания проблемных ситуаций в процессе обучения / А. В. Мохорт. – Текст: непосредственный // Экономика и социум. – 2020. – № 3 (70). – С. 409-413.
111. Назаренко, М. М. Формирование профессионально-информационной культуры педагогов-психологов в вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой

степени кандидата педагогических наук / Назаренко Маргарита Михайловна. – Липецк, 2006. – 254 с. – Текст: непосредственный.

112. Национальный проект «Образование». – Текст: электронный // Министерство просвещения России: официальный сайт. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 01.08.2022).

113. 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. – Чебоксары, 2015. – 180 с. – Текст: непосредственный.

114. Новикова, С. С. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной ориентировке: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Новикова Светлана Сергеевна. – Майкоп, 2006. – 160 с. – Текст: непосредственный.

115. Оконь, В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – Москва: Просвещение, 1986. – 208 с. – Текст: непосредственный.

116. Основы инклюзивного взаимодействия. – Текст: электронный // MOOC Samara University: [сайт]. – URL: https://mooc.ssau.ru/courses/course-v1:samara_university+inclusive_interaction+2022_C1/ (дата обращения: 03.04.2023).

117. Пантелеев, А. Д. Платон и гностики: в поисках идеального человека / А. Д. Пантелеев. – Текст: непосредственный // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2013. – Т. 14, № 3. – С. 118-124.

118. Парадигма сложности в перспективе философской стратегии Жюль Делёза. Материалы «круглого стола» / О. В. Аронсон, В. И. Аршинов, В. Г. Буданов [и др.]. – Текст: непосредственный // Философия науки и техники. – 2016. – Т. 21, № 2. – С. 149-181.

119. 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 факта педагогики и методики начального образования, Пермь, 01 ноября 2017 года / редакционная коллегия: Е. В. Иванова, Т. Н. Кобялковская, Н. А. Линк [и др.]; под общей редакцией Л. В. Селькиной. – Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2017. – С. 424-431.

120. Пилипчевская, Н. В. Тьюторская деятельность: теория и практика: учебно-методическое пособие для студентов-тьюторов и педагогов высшей школы / Н. В. Пилипчевская. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2009. – 136 с. – Текст: непосредственный.

121. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»» (с изменениями и дополнениями). – Текст: электронный // Правительство России: [сайт]. – URL: <http://government.ru/docs/all/115042/> (дата обращения: 16.03.2022).

122. Практикум по развитию критического мышления: учебник для студентов / В. И. Евдокимов, Т. А. Олейник, С. А. Горькова, М. В. Микитюк. – Харьков: ХГПУ, 2002. – 182 с. – Текст: непосредственный.

123. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 5 мая 2008 г. № 216н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников образования». – Текст: электронный // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации: [сайт]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdravsotsrazvitija-rossii-05052008-n-216n-ob/> (дата обращения: 26.01.2022).

124. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 5 мая 2008 г. № 217н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп должностей работников высшего и дополнительного профес-

сионального образования». – Текст: электронный // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации: [сайт]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdravsotsrazvitija-rf-ot-05052008-n-217n/> (дата обращения: 26.01.2022).

125. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». – Текст: электронный // Гарант.ру: информационно-правовой портал: [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/199499/> (дата обращения: 24.02.2022).

126. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 122 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование». – Текст: электронный // Гарант.ру: информационно-правовой портал: [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/71897860/> (дата обращения: 07.07.2023).

127. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». – Текст: электронный // Гарант.ру: информационно-правовой портал: [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 06.05.2022).

128. 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.

129. Профессиональная подготовка тьюторов, сопровождающих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации для педагогических вузов и институтов развития образования / Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова,

И. В. Карпенкова [и др.]. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. – 142 с. – ISBN 978-5-94051-243-1. – Текст: непосредственный.

130. Профессиональное образование в университетах через индивидуальные образовательные траектории / Л. М. Волкова, А. В. Алехина, О. Н. Устинова [и др.]. – Текст: электронный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2022. – № 3 (205). – С. 41-45. – DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2022.3.p41-45.

131. 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. – Москва, 2010. – 177 с. – Текст: непосредственный.

132. Розин, В. М. Осмысление тьюторского опыта как «тихой революции» в образовании / В. М. Розин, Т. М. Ковалева. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2021. – Т. 85, № 9. – С. 41-51.

133. Розин, В. М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы / В. М. Розин, Т. М. Ковалева. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2020. – Т. 84, № 9. – С. 18-28.

134. Романова, В. О. Формирование профессионального мировоззрения будущих педагогов-психологов на основе акмеологического подхода: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Романова Вера Олеговна. – Калининград, 2009. – 268 с. – Текст: непосредственный.

135. Ромицына, Е. Г. Развитие профессионально значимых личностных качеств педагога-психолога в системе повышения квалификации: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ромицына Елена Геннадьевна. – Майкоп, 2007. – 142 с. – Текст: непосредственный.

136. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с. – (Мастера психологии). – Текст: непосредственный.

137. Руднева, Т. И. Методологические принципы как контекст осмысления качества результата педагогического исследования / Т. И. Руднева. – Текст: непосредственный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2016. – № 2. – С. 78-82.

138. Рыбалкина, Н. В. Размышления о тьюторстве / Н. В. Рыбалкина. – Москва: Ресурс, 2016 – 271 с. – ISBN 978-5-91504-057-0. – Текст: непосредственный.

139. Рылов, А. Н. Выявление потребности в индивидуальной образовательной траектории у обучающихся / А. Н. Рылов, А. А. Соловов. – Текст: непосредственный // Инклюзия для всех 2023: материалы II международной модульной научно-практической конференции, Самара, 01 – 11 марта 2023 года. – Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, 2023. – С. 124-127.

140. Рылов, А. Н. Деятельность педагога-психолога в условиях индивидуализации обучения / А. Н. Рылов. – Текст: электронный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2023. – Т. 29, № 4. – С. 81-86. – DOI: 10.18287/2542-0445-2023-29-4-81-86.

141. Рылов, А. Н. Искусственный интеллект как средство индивидуализации обучения: проблемы и перспективы / А. Н. Рылов. – Текст: непосредственный // Образование и глобальные вызовы современности: научно-педагогический контекст: сборник научных трудов по материалам V Международной Интернет-конференции, Ставрополь, 01–30 июня 2023 года. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2023. – С. 49-53.

142. Рылов, А. Н. Исторические вехи современного гуманизма: инклюзивный аспект / А. Н. Рылов. – Текст: непосредственный // Актуальные научные исследования: сборник статей VIII Международной научно-практической

конференции, Пенза, 05 октября 2022 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. – С. 108-111.

143. Рылов, А. Н. Корреляционный анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов / А. Н. Рылов, Н. В. Соловова. – Текст: непосредственный // Образование в современном мире: стратегии развития в условиях инновационных изменений: сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Самара, 28 февраля 2024 года. – Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, 2024. – С. 234-239.

144. Рылов, А. Н. Модель формирования тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов / А. Н. Рылов, Н. В. Соловова. – Текст: электронный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2024. – Т. 30, № 3. – С. 94-98. – DOI: 10.18287/2542-0445-2024-30-3-94-98.

145. Рылов, А. Н. Проблемно-ориентированный подход к формированию тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов / А. Н. Рылов. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-2. – С. 321-324.

146. Рылов, А. Н. Сравнительный анализ опытно-экспериментальной работы по формированию тьюторской компетентности у будущих педагогов-психологов / А. Н. Рылов, Н. В. Соловова. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 350-353.

147. Рылов, А. Н. Теоретические аспекты профессиональной подготовки педагогов-психологов / А. Н. Рылов. – Текст: непосредственный // Образование в современном мире: риски и перспективы цифровизации: сборник научных трудов всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Самара, 27 февраля 2023 года. – Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, 2023. – С. 248-250.

148. Рылов, А. Н. Тьюторская деятельность в системе образования / А. Н. Рылов, Н. В. Соловова. – Текст: электронный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – Т. 28, № 4. – С. 71-77. – DOI: 10.18287/2542-0445-2022-28-4-71-77.

149. Рылов, А. Н. Тьюторское сопровождение инклюзивного образования / А. Н. Рылов. – Текст: непосредственный // Образование в современном мире: ключевые тренды трансформации: сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Самара, 25 февраля 2022 года. – Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, 2022. – С. 325-329.

150. Рылов, А. Н. Феномен инклюзии как концепт гуманизма / А. Н. Рылов. – Текст: непосредственный // Инновационные подходы в современной науке: сборник статей по материалам СХХVII международной научно-практической конференции, Москва, 07 октября 2022 года. Том 19 (127). – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Интернаука», 2022. – С. 16-24.

151. Рысбаев, И. И. Формирование профессионально-педагогической направленности будущих педагогов-психологов в студенческом коллективе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Рысбаев Ильдар Ильгамович. – Магнитогорск, 2006. – 189 с. – Текст: непосредственный.

152. Сазонова, О. С. Формирование рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки педагогов-психологов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сазонова Ольга Сергеевна. – Чебоксары, 2006. – 216 с. – Текст: непосредственный.

153. Самсонова, Е. В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образова-

ния / Е. В. Самсонова, Ю. В. Мельник, И. В. Карпенкова. – Текст: электронный // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 165-182. – DOI: 10.17759/cpse.2021100210.

154. Санникова, Т. И. Технология проведения мастер-класса / Т. И. Санникова. – Текст: непосредственный // Наука и современность. – 2014. – № 29. – С. 113-117.

155. Селиверстова, Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания: учебное пособие / Е. Н. Селиверстова. – 2-е издание, исправленное. – Владимир: ВлГУ, 2017. – 207 с. – Текст: непосредственный.

156. Современный гуманизм: Документы и исследования. – Современный гуманизм: Документы и исследования. – Москва, 2000. – 141 с. – (Здравый смысл: журнал скептиков, оптимистов и гуманистов. Спецвыпуск). – Текст: непосредственный.

157. Соловова, Н. В. Готовность преподавателя к взаимодействию с одаренными обучающимися / Н. В. Соловова, Д. А. Ежов, С. Н. Яшкин. – Текст: электронный // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2020. – Т. 26, № 4. – С. 57-63. – DOI: 10.18287/2542-0445-2020-26-4-57-63.

158. Соловова, Н. В. Индивидуальные образовательные траектории: конструирование и образовательные результаты / Н. В. Соловова, Д. А. Калмыкова, Н. В. Суханкина. – Текст: электронный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 2 (119). – С. 160-169. – DOI: 10.37972/chgpu.2023.119.2.020.

159. Софронова, Н. В. Методики анализа педагогических систем / Н. В. Софронова. – Текст: непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-3. – С. 578-583.

160. Социально-психологические проблемы смарт-образования / Г. К. Касимова, Г. В. Валеева, Н. Н. Сетяева [и др.]. – Текст: электронный // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2021. – Т. 36. – С. 80-94. – DOI: 10.26516/2304-1226.2021.36.80.

161. Спинжар, Н. С. Формирование ценностных представлений о профессиональной деятельности у будущих педагогов-психологов в гуманитарных вузах: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Спинжар Нина Сергеевна. – Москва, 2017. – 240 с. – Текст: непосредственный.

162. Становление тьюторской модели современного университета в России: коллективная монография / К. С. Аксенова, Т. И. Боровкова, Н. С. Гулиус [и др.]. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – 109 с. – ISBN 978-5-94621-828-3. – Текст: непосредственный.

163. Степанов, С. А. Антропология тьюторства. К вопросу о самонавигации / С. А. Степанов. – Текст: непосредственный // Человек.RU. – 2015. – № 10. – С. 133-140.

164. 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. – Новосибирск, 2008. – 170 с. – Текст: непосредственный.

165. Сурнина, Т. Ю. Развитие тьюторских компетенций как способ совершенствования деятельности современного преподавателя / Т. Ю. Сурнина. – Текст: непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 169-179.

166. Титова, С. В. Массовые открытые онлайн-курсы в российском образовании: миф или реальность? / С. В. Титова. – Текст: непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 1. – С. 53-65.

167. Ткач, Н. А. Деятельность тьютора в условиях инклюзивного образования / Н. А. Ткач. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 12 (354). – С. 260-262.

168. Тоистева, О. С. Системно-деятельностный подход как методологическое основание подготовки социально-педагогических кадров в вузе / О. С. Тоистева. – Текст: непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 6 (43). – С. 144-149.

169. Тоффлер, Э. Футурошок: перевод с английского / Элвин Тоффлер. – Санкт-Петербург: Лань, 1997. – 461 с. – ISBN 5-86617-004-3. – Текст: непосредственный.

170. Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике: монография / Т. М. Ковалева, А. А. Теров, Э. В. Хачатрян [и др.]. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2023. – 212 с. – ISBN 978-5-243-00759-7. – Текст: непосредственный.

171. Тьюторское сопровождение школьников, склонных к проявлению агрессии / Н. У. Ярычев, Д. Ф. Ильясов, З. А. Саидов, А. А. Севрюкова. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 21–22 декабря 2022 года / ответственный редактор А. Ю. Нагорнова. Часть 1. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2022. – С. 376-379.

172. Удалова, Т. Ю. Формирование специальной информационно-коммуникационной компетенции будущих педагогов-психологов: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Удалова Татьяна Юрьевна. – Омск, 2008. – 203 с. – Текст: непосредственный.

173. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». – Текст: электронный // Президент России: [сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/73986> (дата обращения: 06.08.2024).

174. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / Инге Унт. – Москва: Педагогика, 1990. – 192 с. – (Образование. Педагогические науки. Дидактика). – ISBN 5-7155-0285-3. – Текст: непосредственный.

175. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Текст: электронный // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации: [сайт]. – URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 06.08.2024).

176. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза: монография / А. В. Федоров. – Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с. – Текст: непосредственный.

177. Федяева, Т. В. Применение математической статистики в обработке результатов психолого-педагогического исследования / Т. В. Федяева, Е. Н. Демьянков. – Текст: непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2016. – № 2. – С. 26-30.

178. Фетисова, В. В. Сущность, история возникновения и становления тьюторства в России и за рубежом / В. В. Фетисова. – Текст: непосредственный // Заметки ученого. – 2020. – № 9. – С. 361-367.

179. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 512 с. – Текст: непосредственный.

180. Хасанова, Г. Г. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Хасанова Гульфия Гаязовна. – Магнитогорск, 2010. – 224 с. – Текст: непосредственный.

181. Цилицкий, В. С. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Цилицкий Виталий Сергеевич. – Челябинск, 2018. – 203 с. – Текст: непосредственный.

182. Челнокова, Е. А. Тьюторская деятельность педагога в условиях профильного обучения: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история

педагогике и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Челнокова Елена Александровна. – Нижний Новгород, 2010. – 184 с. – Текст: непосредственный.

183. Черкасова, С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Черкасова Светлана Александровна. – Москва, 2012. – 240 с. – Текст: непосредственный.

184. Черный, Ю. Ю. Современный гуманизм (Обзор) / Ю. Ю. Черный. – Текст: непосредственный // Философия в XX веке. – 2003. – № 2. – С. 119-158.

185. Чуракова, А. В. Значение когнитивного компонента при формировании универсальных компетенций будущих педагогов / А. В. Чуракова. – Текст: электронный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4 (79). – С. 73-80. – DOI: 10.26105/SSPU.2022.79.4.010.

186. Шамсутдинова, Т. М. Проблемы и перспективы применения нейронных сетей в сфере образования / Т. М. Шамсутдинова. – Текст: электронный // Открытое образование. – 2022. – Т. 26, № 6. – С. 4-10. – DOI: 10.21686/1818-4243-2022-6-4-10.

187. Шкерина, Т. А. Организационно-педагогические условия формирования исследовательской компетенции будущих бакалавров – педагогов-психологов в вузе / Т. А. Шкерина. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2015. – 252 с. – ISBN 978-5-85981-927-0. – Текст: непосредственный.

188. Шкерина, Т. А. Развитие исследовательской компетенции будущих бакалавров психолого-педагогического образования / Т. А. Шкерина. – Текст: непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2012. – № 3. – С. 161-166.

189. Шкерина, Т. А. Формирование исследовательской компетенции будущих бакалавров - педагогов-психологов в вузе: специальность 13.00.08

«Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шкери́на Татьяна Александровна. – Красноярск, 2013. – 237 с. – Текст: непосредственный.

190. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва – Ленинград: Наука, 1966. – 296 с. – Текст: непосредственный.

191. Щедровицкий, П. Г. К проблеме границ деятельностного подхода в образовании (об исследовательской программе тьюторства) / П. Г. Щедровицкий. – Текст: непосредственный // Школа и открытое образование, Томск, 12–14 февраля 1998 года. – Томск: Томский государственный педагогический университет, 1999. – С. 4-9.

192. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – Москва: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 276 с. – Текст: непосредственный.

193. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. – Москва: Трикола, 1994. – 253 с. – Текст: непосредственный.

194. Ярычев, Н. У. Развитие критического мышления студентов в университетском образовании / Н. У. Ярычев. – Текст: электронный // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2023. – № 3. – С. 82-90. – DOI: 10.26653/2076-4685-2023-3-08.

195. A Humanist Manifesto. – Text: unmediated // The New Humanist. – 1933. – Vol. 6, no. 3. – Pp. 1-5.

196. Asadova, B. G. Individualization of learning as broadly understood inclusion in education / B. G. Asadova. – Text: unmediated // Science Almanac. – 2022. – No. 12-1 (98). – Pp. 16-19.

197. Bahadir, E. Using Neural Network and Logistic Regression Analysis to predict prospective mathematics teachers' academic success upon entering graduate education / E. Bahadir. – Text: electronic // Educational Sciences: Theory & Practice. – 2016. – Vol. 16, no. 3. – Pp. 943-964. – DOI: 10.12738/estp.2016.3.0214.

198. Baker, T. Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges / T. Baker, L. Smith, N. Anissa. – Available at: https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf (accessed: 20.04.2023). – Text: electronic.
199. Barrows, H. S. Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education / H. S. Barrows, R. Tamblyn. – New York: Springer, 1980. – Text: unmediated.
200. Blackham, H. J. Humanism / H. J. Blackham. – New York: Harvester Press, 1976. – ISBN 0-85527-209-0. – Text: unmediated.
201. Constructivism and computer-mediated communication in distance education / D. Jonassen, M. Davidson, M. Collins [et al.]. – Text: electronic // American Journal of Distance Education. – 1995. – Vol. 9, no. 2. – Pp. 7-26. – DOI: 10.1080/08923649509526885.
202. Dahlgren, M. A. Portraits of PBL: students' experiences of the characteristics of problem-based learning in physiotherapy, computer engineering and psychology / M. A. Dahlgren, L. O. Dahlgren. – Text: electronic // Instructional Science. – 2002. – Vol. 30. – Pp. 111-127. – DOI: 10.1023/A:1014819418051.
203. Dewey, J. How we think / J. Dewey. – Boston: D. C. Heath and Company, 1910. – Text: unmediated.
204. Dewey, J. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process / J. Dewey. – Boston: Houghton Mifflin, 1998. – Text: unmediated.
205. Ennis, R. H. Critical Thinking Assessment / R. H. Ennis. – Text: unmediated // Fasko, D. Critical Thinking and Reasoning: Current Research, Theory, and Practice / D. Fasko. – Hampton Press, 2003.
206. Facione, P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations / P. A. Facione. – Text: electronic // Education Resources Information Center: [website]. – Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED315423> (accessed: 06.06.2023).

207. Gijselaers, W. H. Bringing Problem Based Learning to Higher Education / W. H. Gijselaers, L. Wilkerson. – San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1996. – Text: unmediated.
208. Gordon, E. E. Centuries of Tutoring: A Perspective on Childhood Education: dissertations / E. E. Gordon. – 1988. – Available at: https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2559 (accessed: 29.08.2022). – Text: electronic.
209. Haugeland, J. Artificial Intelligence: The Very Idea / J. Haugeland. – Cambridge, Mass: MIT Press, 1985. – Text: unmediated.
210. Hiorth, F. Introduction to humanism / F. Hiorth. – Pune, 1996. – 248 p. – Text: unmediated.
211. Inncheon declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (World Education Forum, 19–22 may 2015, Incheon, Republic of Korea). – Available at: <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/> (accessed: 23.03.2022). – Text: electronic.
212. Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education / R. Luckin, W. Holmes, M. Griffiths, L. B. Forcier. – London: Open Ideas: Pearson Education, 2016. – Text: unmediated.
213. Kolmos, A. Reflections on Project Work and Problem-based Learning / A. Kolmos. – Text: electronic // European Journal of Engineering Education. – 1996. – Vol. 21 (2). – Pp. 141-148. – DOI: 10.1080/03043799608923397.
214. Lipman, M. Critical thinking: What can it be? / M. Lipman. – Text: unmediated // Educational Leadership. – 1988. – Vol. 46 (1). – Pp. 38-43.
215. Palfreyman, D. The Oxford Tutorial: Sacred Cow or Pedagogical Gem? / D. Palfreyman. – Text: electronic // The Oxford Tutorial: «Thanks, you taught me how to think» / Edited by David Palfreyman. – OxCHEPS, 2001. – Pp. 1-16. – Available at: <https://hchicoine.files.wordpress.com/2008/05/oxford-tutorial.doc> (accessed: 24.08.2022).

216. Paul, R. W. Critical Thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world / R. W. Paul. – Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990. – Text: unmediated.

217. Pearson Product-Moment Correlation. – Text: electronic // Laerd Statistics: [website]. – Available at: <https://statistics.laerd.com/statistical-guides/pearson-correlation-coefficient-statistical-guide.php> (accessed: 15.01.2024).

218. Popenici, S. A. D. Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education / S. A. D. Popenici, S. Kerr. – Text: electronic // Research and Practice in Technology Enhanced Learning. – 2017. – Vol. 12. – P. 22. – DOI: 10.1186/s41039-017-0062-8.

219. Principles of Problem-Based Learning (PBL) in STEM Education: Using Expert Wisdom and Research to Frame Educational Practice / K. Smith, N. Maynard, A. Berry [et al.]. – Text: electronic // Education Sciences. – 2022. – Vol. 12, no. 10. – P. 728. – DOI: 10.3390/educsci12100728.

220. Raiskums, B. W. An Analysis of the Concept Criticality in Adult Education / B. W. Raiskums. – Ann Arbor, MI: UMI, 2010. – Text: unmediated.

221. Russell, S. J. Artificial Intelligence: A Modern Approach / S. J. Russell, P. Norvig. – 4th Edition – United Kingdom. – Hoboken: Pearson, 2022. – ISBN 978-1-292-40113-3. – Text: unmediated.

222. Rylov, A. N. Actual aspects of tutoring in inclusive education / A. N. Rylov. – Text: electronic // Focus on Language Education and Research. – 2022. – Vol. 3, no. 4. – Pp. 10-16. – DOI: 10.35213/2686-7516-2022-3-4-10-16.

223. Salmon, G. E-moderating: the key to teaching and learning online / G. Salmon. – 3rd edition. – New York: Routledge, 2011. – 288 p. – Text: unmediated.

224. Scriven, M. Critical Thinking as Defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking / M. Scriven, R. W. Paul. – 1987. – Available at: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (accessed: 15.01.2024). – Text: electronic.

225. Servant-Miklos, V. F. C. A Short Intellectual History of Problem based Learning / V. F. C. Servant-Miklos, G. R. Norman, H. G. Schmidt. – Text: unmediated // The Wiley Handbook of Problem Based Learning / Editors M. Moallem, W. Hung, N. Dabbagh. – 1st edition. – New Jersey, USA: John Wiley & Sons Inc.: Hoboken, 2019. – 752 p.

226. Thorndahl, K. L. Thinking Critically About Critical Thinking and Problem-Based Learning in Higher Education: A Scoping Review / K. L. Thorndahl, D. Stentoft. – Text: electronic // Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning. – 2020. – Vol. 14, no. 1. – DOI: 10.14434/ijpbl.v14i1.28773.

227. Who's Who in Hell: A Handbook and International Directory for Humanists, Freethinkers, Naturalist, Rationalists and Non-Theists / Compiled by: W. A. Smith. – New York: Barricade Books, 2000. – 1237 p. – ISBN 978-1-56980-158-1. – Text: unmediated.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

(обязательное)

АНКЕТА

«Определение уровня сформированности тьюторской компетентности будущих педагогов-психологов»

Инструкция. Прочитайте внимательно каждый из предложенных показателей и поставьте символ $\surd$ на шкале в столбце с указанием наименования балла, выражающего оценку уровня показателя.

Интерпретация значений показателей:

[5] – показатель проявляется в очень большой мере;

[4] – показатель проявляется в большой мере;

[3] – показатель проявляется в достаточной мере;

[2] – показатель проявляется в небольшой мере;

[1] – показатель проявляется в минимальной мере.

№	Показатель	Критерии оценки				
		1	2	3	4	5
1	Проявляю интерес к осуществлению тьюторской деятельности по сопровождению обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями					
2	Проявляю интерес к применению технологий тьюторского сопровождения обучающихся с индивидуальными образовательными потребностями					
3	Испытываю потребность в обучении и самообразовании в области тьюторских технологий					
4	Считаю, что у меня есть необходимость в реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и их тьюторском сопровождении					
5	Знаю основные законодательные акты в области образования и нормативно-правовые основы тьюторского сопровождения в образовании					
6	Знаю теоретические и методические основы тьюторской деятельности					
7	Знаю схемы (алгоритмы) общего тьюторского действия и этапы тьюторского сопровождения обучающихся					

8	Знаю технологии индивидуализации образования и психолого-педагогического сопровождения проектирования и реализации обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов					
9	Умею разрабатывать нормативно-методическую документацию по сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся					
10	Умею применять технологии педагогической поддержки обучающихся при реализации ими индивидуальных образовательных маршрутов, в том числе в открытой образовательной среде					
11	Умею предоставлять обучающемуся выбор форм и содержания деятельности с учетом его возраста, индивидуальных особенностей и образовательных интересов, потребностей					
12	Способен конструировать и проектировать образовательную среду с учетом индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и принципов открытого образовательного пространства					
13	Умею применять методы психолого-педагогической диагностики для выявления индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем и потребностей обучающихся					
14	Умею учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся в процессе тьюторского сопровождения					
15	Способен консультировать обучающихся по вопросам разработки индивидуального образовательного маршрута, проекта, в том числе в открытой образовательной среде					
16	Способен проводить индивидуальные и групповые консультации с родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам реализации индивидуальных образовательных маршрутов					
17	Умею осуществлять психолого-педагогическую поддержку рефлексии обучающимися результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов					
18	Умею анализировать и оценивать результаты освоения обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов					
19	Способен применять инновационные образовательные и рефлексивные технологии в процессе психолого-педагогического сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся					
20	Умею подбирать и адаптировать педагогические средства индивидуализации образовательного процесса					

Приложение 2

(обязательное)

Тест критического мышления Старки

Инструкция. Во всех задачах (кроме первой) выберите и отметьте один наиболее правильный (подходящий) вариант. В первой задаче отметьте наименее правильный (подходящий) вариант ответа. Все ответы отмечайте в таблице для ответов. На выполнение отводится 25 минут и задачи, на которые не хватило времени, считаются нерешенными.

1. Вы провели успешный поиск работы, и теперь у Вас есть три различных предложения на выбор. Что можно сделать, чтобы наиболее тщательно изучить потенциальных работодателей?

- a) Исследовать их вебсайты.
- b) Посмотреть новости, чтобы выяснить, упоминаются ли в них данные компании.
- c) Исследовать их финансовое положение.
- d) Поговорить с людьми, которые уже там работают.

2. Какой вывод является наилучшим для суждения, начинающегося словами: «восемь человек в моём классе...»?

- a) любят тефтели, значит, и мне следует их любить.
- b) живут в южной части города, поэтому я тоже должен там жить.
- c) из тех, кто готовился по конспекту Андрея, получили «удовлетворительно», поэтому я получу такую же оценку.
- d) из тех, кто уже познакомился с новым директором школы, ему симпатизируют, поэтому мне он тоже понравится.

3. Что из предложенного ниже НЕ является примером техники убеждения?

- a) Джинсы тигровой окраски можно приобрести в Вашем местном гипермаркете.
- b) Самые лучшие матери готовят с соусами «Торчин».

- c) Голосуйте за меня, и я обещаю, что наши школы станут лучше. Мой оппонент просто хочет сократить школьный бюджет.
- d) Наши шины не только красивее, они также лучше ведут себя на дороге.

4. Что звучит как аргумент?

- a) Мне приснилось, что я получил тройку за экзамен по биологии, а потом это случилось наяву. Чтобы в следующий раз я мог получить оценку лучше, мне должен присниться более позитивный сон.
- b) Анна хотела лучше водить машину, поэтому она пошла на уроки вождения и изучила руководство по автомобилям. Её вождение действительно улучшилось.
- c) После штормового ветра в прошлом октябре с деревьев опали все листья. Тогда-то я и узнал, что листья опадают из-за ветра.
- d) Когда Максим понял, что простудился, он начал принимать Coldrex. Через четыре дня он почувствовал себя гораздо лучше благодаря приему Coldrex.

5. Вы пытаетесь выбрать один из трех автомобилей: двухместный спортивный автомобиль, двухдверный седан или мини-внедорожник. Что не является приемлемым критерием для выбора?

- a) Цена.
- b) Расход топлива.
- c) Давление в шинах.
- d) Объем багажника.

6. Какое из решений принято только на основе эмоций?

- a) Вы ненавидите зиму, поэтому, хотя это слишком дорого для Вас, Вы выбираете отпуск на Багамах.
- b) Школа закрывается после угрозы применения бомбы.
- c) Доходы Вашей компании за третий квартал оказались намного выше, чем ожидалось.

- d) Вам нужен новый миксер, поэтому Вы просматриваете объявления в газете и покупаете его, когда на него появляется скидка.

7. В каком случае лучше сходить в библиотеку, чем провести поиск по Интернету?

- a) Вы пишете отчет о недавних решениях Верховного Суда своей страны.
- b) Вы хотите узнать историю эффективности акций, которые собираетесь приобрести на фондовом рынке.
- c) Вам нужно сравнить процентные ставки нескольких банков.
- d) Вы хотите больше узнать о старой планировке вашего города.

8. Вы читаете в газете о переговорах по зарплате с участием работников общественного транспорта. Они угрожают завтра устроить забастовку, если их требования о повышении зарплат и льгот не будут удовлетворены. Что из нижеперечисленного представляет вывод из этого сценария?

- a) Платежи по страхованию здоровья очень дорогие.
- b) В ближайшие несколько недель цена на бензин спровоцирует повышение цен на билеты.
- c) Людям, которые ездят на автобусе, следует искать возможную транспортную альтернативу.
- d) Работодателям никогда не нравится удовлетворять требования по зарплате.

9. Что неверно в этом суждении: «Вы думаете, что нам нужны новые правила по контролю загрязнения воздуха? Я считаю, что у нас и так слишком много правил. Политики только и делают, что утверждают новые ограничения и контролируют нас все больше. Это угнетает. Определенно, нам не нужны никакие новые правила»?

- a) Говорящий не заботится об окружающей среде.
- b) Говорящий сменил тему разговора.
- c) Говорящий баллотируется на политический пост.

d) Говорящий ничего не смыслит в проблеме загрязняющих выбросов.

10. На что Вам не следует опираться, делая оценочное суждение?

- a) Интуиция.
- b) Здравый смысл.
- c) Слухи.
- d) Прошлый опыт.

11. Какое утверждение представляет оценочное суждение вместо факта?

- a) Моя презентация была превосходна. Я уверен, что мой начальник теперь меня повысит.
- b) Моя презентация была превосходна. Все клиенты сказали мне, что им понравилось.
- c) Моя презентация была превосходна. Она заслужила премию от руководства.
- d) Моя презентация была превосходна. Это было отмечено именно так на моей аттестации.

12. Ваша мечта – провести отпуск в Индонезии. Проанализировав информацию, Вы решили, что для этой поездки необходимо 6000 \$. Каким способом лучше всего достичь этой цели?

- a) Сократить дискреционные расходы (сверх жизненно необходимых) на 200 \$ в месяц и накопить денег.
- b) Попросить членов семьи и друзей подарить деньги на поездку.
- c) Продать свой автомобиль, чтобы финансировать поездку.
- d) Подыскать более разумное в денежном отношении место для проведения отпуска.

13. Что неверно в следующем суждении? «Россия – любите ее или уезжайте отсюда!»

- a) Нет ничего неверного в этом суждении.
- b) Оно подразумевает, что если Вы уезжаете из страны в отпуск, Вы ее не любите.

- c) Оно не говорит Вам о том, как любить ее.
- d) Оно предлагает только два варианта, когда на самом деле их намного больше.

14. Какая из этих ситуаций НЕ требует решения проблемы?

- a) Когда Вы принесли новый компьютер домой, Вы обнаружили, что в коробке нет мыши.
- b) Когда Вам вернули фотографии после печати, оказалось, что они не Ваши.
- c) Все в вашем коллективе хотят устроить праздник в ресторане «Встреча», но Вы ели там только вчера вечером.
- d) Начальник просит Вас закончить отчет к завтрашнему утру, но сегодня – день рождения Вашего сына и Вы обещали повести его сегодня вечером на футбол.

15. Какой вариант Интернет-сайта, скорее всего, предоставляет самую объективную информацию об Аврааме Линкольне?

- a) www.members.aol.com/LeeV/Lincolnlover.html: домашняя страница профессора истории, написавшего книгу о президентстве Линкольна.
- b) www.southerpower.org/assassinations: сайт Конфедеративной группы (сторонники рабства во время войны Севера и Юга) о знаменитых политических убийствах, преимущественно посвященный Линкольну (выступавшему против рабства).
- c) www.lincolndata.edu: сайт группы сохранения исторического наследия, заархивировавшей всю переписку Линкольна.
- d) www.alincoln-library.com: президентская библиотека в Спрингфилде, Иллинойс, посвященная биографии шестнадцатого президента.

16. Что является наиболее вероятной причиной следующего: «Наша хоккейная команда была непобедимой в этом сезоне»?

- a) У других команд нет новой хоккейной амуниции.

- b) У нас есть новый тренер, который усиленно работает над нашей командой.
- c) Некоторые члены нашей команды провели это лето в хоккейном лагере.
- d) Я надевал свой счастливый свитер перед каждой игрой.

17. Что неверно в «логике» следующего утверждения: «Как Вы можете верить его свидетельским показаниям? Он же – осужденный преступник!»?

- a) Факт, что дающий показания человек был признан виновным в преступлении, не означает, что он лжет.
- b) Осужденный преступник не может свидетельствовать в суде.
- c) У говорящего есть предвзятость против преступников.
- d) Говорящий, очевидно, не посещал юридическую школу.

18. Что из нижеследующего является обоснованным суждением?

- a) Я получил на экзамене «отлично». Вчера вечером я очень устал, хотя всего лишь занимался. Чтобы и дальше получать «отлично» мне нужно перестать так напряженно заниматься.
- b) Ваш автомобиль плохо едет. Вы только что старались объяснить новому механику, что Вам нужно заменить масло. Держу пари, что он – причина Ваших автомобильных проблем.
- c) Я не пылесосил уже несколько недель. У меня появилось много грязи и пыли по всему полу, а моя аллергия обострилась. Если я хочу, чтобы в доме было чище, мне нужно чаще пылесосить.
- d) Футбольная команда «Ворскла» (Полтава) никогда не выигрывала Кубок УЕФА. Недавно они выиграли Кубок Украины. «Ворскла» скоро снова проиграет в Лиге Европы.

Прочитайте текст и ответьте на два последующих вопроса.

«Я всегда знала, что хочу стать морским биологом. В шесть лет мои родители повели меня в аквариум, и это меня зацепило. А в колледже я получила

практику на океанском исследовательском рейсе и решила специализироваться в океанографии. Поездка спонсировалась Службой Исследования Планктона, и нашей целью было собрать как можно больше различных типов микроскопических растений и животных, чтобы посмотреть, влияет ли на морскую экосистему увеличение количества рыбаков. Наша группа была разделена на две команды для сбора различных видов планктона. Работать с фитопланктоном, особенно с сине-зелеными водорослями, было здорово. Мы измеряли уровень хлорофилла в воде, чтобы определить, где и в каких количествах есть фитопланктон. Работалось хорошо, так как вода была прозрачной, без мути и грязи».

19. Что такое фитопланктон?

- a) Другое название хлорофилла.
- b) Микроскопическое растение.
- c) Микроскопическое животное.
- d) Вид рыбы.

20. Автор говорит, что ее исследовательская группа выясняла, привело ли увеличение количества рыбаков в зоне изучения к:

- a) положительному воздействию на местную экономику.
- b) истощению рыбных ресурсов.
- c) увеличению работы для морских биологов.
- d) негативному воздействию на состояние окружающих вод.

21. Вы хотите продать свой автомобиль трехлетней давности и купить новый. Какой Интернет-сайт скорее всего предоставит наилучшую информацию о том, как продать подержанный автомобиль?

- a) www.autotrader.com: последние цены и обзоры новых и подержанных машин; советы по обоснованию цены.
- b) www.betterbusinessbureau.org: бесплатное потребительское и бизнес образование; консультирование перед началом нового бизнеса.

- c) www.newwheels.com: исследование каждой марки и модели среди последних предложений мирового автомобильного рынка.
- d) www.carbuyingtips.com: всё, что Вам нужно знать, прежде чем купить новую машину.

22. Какое из этих объяснений наиболее слабое?

- a) Цены на бензин настолько высокие, что многие люди больше не будут ездить в дальние поездки.
- b) Завтра я не смогу надеть свою новую рубашку, потому что она сейчас в стирке.
- c) Домашняя работа Васи не была готовой к сроку, потому, что он не сдал ее вовремя.
- d) В этом году у нас нет новых учебников, потому что школьный бюджет был урезан.

23. Какая из этих проблем является наиболее серьезной?

- a) Ваш преподаватель болен и пропустит занятия утром, когда Вы собирались сдать сложный экзамен.
- b) Вы теряете копию Вашего расписания и забываете подготовиться к серьезному экзамену.
- c) Вы не можете найти одну из книг, которые нужны для подготовки к серьезному экзамену.
- d) Важный экзамен оказался сложнее, чем Вы могли подумать, и включает вопросы, к которым Вы не готовились.

24. Какой из этих доводов наиболее важен при оценке информации, найденной в сети Интернет?

- a) Авторы, публикующиеся в сети Интернет, как правило, менее компетентны, чем публикующиеся в печати.
- b) Интернет - авторы обычно предвзяты.
- c) Любой может опубликоваться в сети Интернет; нет гарантии в том, что материал будет объективным.

- d) Печатная информация почти всегда более точна, чем Интернет – информация.

25. Что неверно в следующем суждении? «Американские студенты не согласны, чтобы буквенная система оценок успеваемости заменялась на цифровую. Они опасаются, что так можно дойти до того, что у них отнимут имена и будут обращаться к ним по номерам!»

- a) Вывод является слишком чрезмерным.
- b) Нет ничего неверного в данном утверждении.
- c) Студенты не должны участвовать в обсуждении системы оценивания их учебного заведения.
- d) Суждение не объясняет, почему руководство хочет избавиться от буквенных оценок.

26. В чем действительно состоит проблема, а не просто какое-либо ее вторичное следствие?

- a) Ваш банк взysкивает за пользование кредитом 4% от каждой суммы.
- b) Ваш лимит по кредитной карте исчерпался, когда Вы хотели расплатиться ею в магазине.
- c) Каждый месяц Вы тратите больше денег, чем зарабатываете.
- d) В прошлом месяце пятая часть Вашей зарплаты ушла только на погашение процентов по кредитам.

27. Какая фраза является примером гиперболы?

- a) В совершенном мире не было бы войн.
- b) Этот наряд испугал бы и шкуру кошки.
- c) Вы не самый лучший повар в мире.
- d) Он ездит почти также быстро, как гонщик в гонках Наскар.

Ответы:

1. b	2. c	3. a	4. b	5. c	6. a	7. d
8. c	9. b	10. c	11. a	12. a	13. d	14. c
15. d	16. b	17. a	18. c	19. b	20. d	21. a
22. c	23. b	24. c	25. a	26. c	27. b	

Приложение 3

(обязательное)

Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности

(Панов В.И., Капцов А.В., Колесникова Е.И.)

Инструкция: Вам представлены десять ситуаций в виде незаконченных предложений. На каждую ситуацию дается шесть вариантов ответа. Оцените как часто Вы ведете себя так и поставьте в бланке цифру:

1. очень редко
2. редко
3. затрудняюсь ответить
4. часто
5. очень часто

1. Выполняя рекомендации преподавателя:

- а) я делаю так же, как другие студенты, не задумываясь;
- б) я всегда выполняю задание самостоятельно, стремясь к высокому уровню;
- в) я делаю так же, как другие студенты, но прошу преподавателя или сокурсника проверить на наличие ошибок;
- г) замечаю ошибки в выполнении рекомендаций другими студентами и предлагаю способы их устранения;
- д) я смотрю и размышляю, пытаюсь осознать рекомендации;
- е) я размышляю над тем, как рекомендации использовать в целях совершенствования своей учебной деятельности.

2. Выполняя работу, заданную на дом:

- а) я иногда делаю ее своим, удобным для меня способом;
- б) особенно не задумываюсь и делаю его по указанному мне алгоритму;
- в) посмотрю материалы у друзей, каким способом они выполнили это задание;

- г) сделаю предварительный вариант и покажу его преподавателю;
- д) выполню его самостоятельно в соответствии с принятыми у нас требованиями;
- е) стараюсь найти ошибки у тех, кто уже выполнил это задание.

3. Сдавая зачет или экзамен:

- а) я наблюдаю за особенностями ответов других студентов;
- б) самостоятельно готовлюсь к ответу и предпочитаю, чтобы преподаватель, выставив оценку, указал на допущенные мною недочеты;
- в) я знаю, что готов ответить этот материал на «отлично»;
- г) я понимаю роль сданной дисциплины в моей профессиональной подготовке;
- д) я отмечаю все ошибки и неточности, которые допустили мои одногруппники при ответах;
- е) я отвечаю только так, как нам читал преподаватель.

4. При подготовке к выступлению на семинаре или студенческой конференции:

- а) я подготовлю свое сообщение и попрошу научного руководителя проверить его правильность;
- б) пытаюсь обнаружить ошибки в выступлениях других студентов;
- в) пытаюсь использовать ранее полученный опыт подобных выступлений; г) выполняю ее наиболее эффективным из известных мне способов;
- д) использую готовые приемы, которым меня научили; е) мне достаточно представить план его выполнения.

5. Решая сложную учебную ситуацию:

- а) воспользуюсь проверенным мною способом ее решения;
- б) используя известные мне способы, пытаюсь разработать нестандартный способ ее решения;
- в) воспользуюсь методами, которые мы изучили в последнее время;

- г) пытаюсь понять суть проблемы;
- д) я всегда нахожу недостатки решения ее другими студентами;
- е) нужно, чтобы кто-то указал мне на мои ошибки.

6. Разрабатывая проект (курсовую работу):

- а) самостоятельно составляю план своих действий;
- б) предвижу перспективы его развития;
- в) часто надеюсь на помощь одногруппников;
- г) сначала стараюсь представить его «в уме»;
- д) пытаюсь обнаружить ошибки у других студентов, чтобы не повторить их самому;
- е) точно следую методическим указаниям.

7. При взаимодействии с одногруппниками:

- а) у меня бывают случаи взаимного непонимания, когда хотелось бы услышать мнение со стороны;
- б) вижу особенности в общении других студентов;
- в) всматриваюсь, как взаимодействуют между собой другие;
- г) использую выработанные мною способы взаимодействия с одногруппниками;
- д) поступаю как мои друзья;
- е) пытаюсь внести в них некоторое разнообразие.

8. Для успешности моей учебной деятельности сейчас мне помогает:

- а) поведение «я как все»;
- б) собственные разнообразные варианты поведения;
- в) поиск ошибок других и работа по их устранению;
- г) самостоятельное поведение, выработанное путем проб и ошибок;
- д) в основном подсказки и помощь других;
- е) наблюдение за взаимодействием одногруппников.

9. Главное, чему я могу научиться в вузе в ближайшее время:

- а) представить образ будущей профессии;
- б) стандартам поведения в профессиональных ситуациях;

- в) стандартам поведения с опорой на авторитетные мнения в профессии;
- г) самостоятельности поведения, выработанного путем своих проб и ошибок;
- д) уметь находить недостатки и ошибки других и наметить пути по их устранению;
- е) собственно выработанным разнообразным вариантам поведения в профессии.

10. Главное, чему я могу научиться в вузе к моменту окончания обучения:

- а) представить образ будущей профессии;
- б) стандартам поведения в профессиональных ситуациях;
- в) стандартам поведения с опорой на авторитетные мнения в профессии;
- г) самостоятельности поведения, выработанного путем своих проб и ошибок;
- д) уметь находить недостатки и ошибки других и наметить пути по их устранению;
- е) собственно выработанным разнообразным вариантам поведения в профессии.