

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа

Педагогика и психология воспитания

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

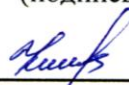
**«Тьюторское сопровождение развития социально-значимых
качеств студентов»**

Студент


(подпись, дата)

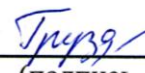
Светкин
Никита Владимирович
(ФИО полностью)

Научный руководитель
к.п.н., доцент


(подпись, дата)

Куц А.В.
(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр
к.п.н., доцент


(подпись, дата)

Груздова О.Г.
(фамилия, инициалы)

Рецензент

д.п.н., доцент, заведующий кафедрой
иностранных языков ФГКВОУ ВО
«Военная академия материально-
технического обеспечения имени
генерала армии А.В. Хрулева»
Министерства обороны Российской
Федерации (филиал, г. Пенза)


(подпись, дата)

Варникова О.В.
(фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите

(протокол заседания кафедры от 23.05.22 № 11)

**Заведующий
выпускающей кафедрой**


(подпись, дата)

Лыгина М.А.
(фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой 5

(протокол заседания ГЭК от 23.06.22 № 5)

Секретарь ГЭК


(подпись, дата)

Назарова О.М.
(фамилия, инициалы)

Пенза, 2022 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	2
Глава 1 Теоретические аспекты развития социально-значимых качеств студентов-первокурсников в процессе тьюторского сопровождения	10
1.1 Адаптация студентов-первокурсников как психолого-педагогическая проблема	10
1.2 Ретроспективный анализ тьюторского сопровождения в зарубежном и отечественном образовании	24
1.3 Модель развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения	42
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения	51
2.1 Диагностика уровня сформированности социально-значимых качеств студентов-первокурсников	51
2.2 Программа тьюторского сопровождения по развитию социально-значимых качеств студентов	61
2.3 Динамика развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения	71
Заключение	81
Список использованных источников	83

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Возникновение института тьюторства, как сложившейся формы университетского наставничества, относится к XIV веку и связано с историей классических английских университетов Оксфорда и Кембриджа. Сотни ученых и мыслителей пытались выразить свой взгляд на значение понятия “тьютор”, предписывая ему определенные роли, которые в большинстве своем были направлены на индивидуальное обучение или обучение в малых группах. В XX веке происходят кардинальные изменения в институте тьюторства, где на смену наставничеству и авторитарному контролю, приходят сопровождение и сотрудничество. Если поподробнее проанализировать и рассмотреть понятие тьюторства, то можно увидеть, как оно изменялось, совершенствовалось в историческом процессе.

Тьюторы должны обладать определенным набором необходимых социально-значимых качеств для своей успешной деятельности: порядочность, честность, способность к эмпатии, чувство такта и сдержанность, обладать высокой степенью ответственности, быть коммуникабельным, самоорганизованным и хорошо развитые организаторские способности, проявлять способность быстро ориентироваться и решать неожиданные задачи. Но в первую очередь у тьютора должно быть хорошее, достойное образование.

Социально-значимые качества личности студент приобретает в процессе обучения и воспитания в университете. При обучении личность проходит через социально-психологические процессы: адаптацию, коммуникацию и идентификацию, а тьютор ведет активную работу со студентами, помогает интегрироваться им в новый коллектив и влияет на дальнейшую судьбу обучающихся, поэтому таможенникам требуется соответствующая подготовка [15, с. 92].

В результате работы тьютора со студентами, проявляются процессы формирования обязательных качеств современного человека, таких как:

- образовательная маневренность;
- способности к организации дела;
- дар к мобилизации разнообразных источников для исполнения образовательных и профессиональных целей;
- осуществление актуальных и профессиональных задач;
- умение вести диалог с окружающими, различными по положению в обществе и профессиональной принадлежности.

Таким образом, на сегодняшний день работа тьютора со студентами достаточно востребована и разнообразна. Тьютор играет очень важную роль в процессе развития социально-значимых качеств у студентов, оказывая на них значимое влияние.

Степень разработанности темы исследования. В отечественной и зарубежной литературе существует достаточное количество работ, раскрывающих данную тему. В психологии проблемами студенчества, как особой социально-психологической и возрастной категории в разные годы занимались Г.А. Абрамова, Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон. Проблема социально-обусловленного научения исследовалась в рамках бихевиоризма и необихевиоризма такими психологами, как Дж. Уотсон, Ф.Б. Скиннер, Э.Ч. Толмен, Р. Хэнки, и др.

Одинаковой позиции придерживались представители гуманистической психологии Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Шпрангер, которые рассматривали личность как целостную систему, стремящуюся к высшим ценностям и самоактуализации в деятельности.

Особый интерес для данного исследования представляют работы отечественных авторов, посвященные стратегии «приобщения» – А.В. Андриенко, В.В. Игнатова, стратегии «ориентирования», ученый Н.В. Эверт, мнение ученого О.В. Глинкина про успешность процесса адаптации [57, с. 53].

В тоже время следует отметить, что проблема развития социально-значимых качеств студентов-первокурсников в процессе тьюторского

сопровождения не получила должного теоретического освещения и остается открытой для научного поиска, что делает её актуальной.

Таким образом, анализ научной литературы по теме исследования и практики образования позволил выявить **ряд противоречий**:

– научно-теоретического характера – между значительным количеством исследований, посвященных проблеме тьюторского сопровождения и отсутствием работ по проблеме развития социально-значимых качеств студентов в рамках данного процесса;

– психолого-педагогического характера – между потенциальными возможностями процесса тьюторского сопровождения в развитии социально-значимых качеств студентов и недостаточным методическим обеспечением их реализации.

Стремление разрешить данные противоречия выявило **проблему исследования**, состоящую в изучении психолого-педагогических условий развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения.

Необходимость решения данной проблемы определила выбор **темы магистерской диссертации**: «Тьюторское сопровождение развития социально-значимых качеств студентов».

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование и экспериментальная проверка модели развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения.

Объект исследования: социально-значимые качества студентов.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития социально-значимых качеств в процессе тьюторского сопровождения студентов.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой процесс тьюторского сопровождения развития социально-значимых качеств студентов будет осуществляться эффективнее, если:

- на основе научно-теоретического анализа проблемы исследования будут определены сущность и содержание тьюторского сопровождения развития социально-значимых качеств студентов;
- разработана и внедрена модель развития социально-значимых качеств (СЗК) студентов в процессе тьюторского сопровождения;
- выявлены и реализуются психолого-педагогические условия, обеспечивающие успешность тьюторского сопровождения развития социально-значимых качеств.

В соответствии с поставленной целью, объектом, предметом и гипотезой сформулированы следующие **задачи исследования**:

- 1) раскрыть содержание процесса тьюторского сопровождения развития социально-значимых качеств студентов;
- 2) разработать и апробировать модель развития социально-значимых качеств (СЗК) студентов в процессе тьюторского сопровождения;
- 3) выявить психолого-педагогические условия эффективного развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения.

Теоретическую основу исследования составили:

- теории формирования личности, сознания, деятельности (Б.Г. Ананьев, В.А. Беликов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И. И. Ильясов, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков и др.);
- основные научные теории социализации личности (Ф. Гиддингс, Т. Парсонс, Э. Дюркгейм, Дж. Мид, Н. Смелзер и др.);
- концепции личностно-ориентированного обучения (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Андреев, В.П. Беспалько, Д.Б. Богоявленская, Е.В. Бондаревская, М.В. Кларин, А.П. Тряпицына, Т.И. Шамова, И.С. Якиманская и др.) [46, с. 287].

Методологическую основу исследования составили философские положения, характеризующие явления с позиции развития личности; философские положения, основанные на рассмотрении человека, как субъекта

деятельности; принципы историзма, обуславливающие рассмотрение понятия тьюторского сопровождения в контексте исторического развития общества.

Основой исследования стали следующие научные подходы:

- личностно-ориентированный подход (И.А. Зимняя, В.В. Сериков, Е.А. Крюкова, С.В. Белова, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Т.В. Лаврикова, Т.П. Лакоценина, В.И. Лещинский, И.С. Якиманская);
- гуманистический подход (Я.А. Коменский, В. А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Ш.А. Амонашвили);
- деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, А.К. Маркова).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовался комплекс взаимодополняющих **методов исследования**:

- теоретический метод – изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования; теоретическое моделирование; сравнительный анализ;
- эмпирический метод – организация педагогического наблюдения, анкетирование, обобщение результатов констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента;
- статистический метод – ранжирование данных по значимости, анализ массива данных по базовым статистическим критериям: t-критерий Стьюдента.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- определены понятие, сущность и содержание процесса тьюторского сопровождения в контексте развития социально-значимых качеств студентов, что расширяет понятийный аппарат психолого-педагогической науки;
- разработана модель развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения, содержание которой дополняет теоретические представления о проблеме социализации студентов в целом;

– выявлены и теоретически обоснованы психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития социально-значимых качеств у студентов в их деятельности.

Практическая значимость исследования определяется направленностью его результатов на повышение уровня развития социально-значимых качеств студентов; и разработке комплексной программы тьюторского сопровождения развития социально-значимых качеств студентов, которая может быть рекомендована к использованию в образовательном процессе вузов.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что:

– раскрыто содержание тьюторского сопровождения в контексте развития социально-значимых качеств студентов, определены критерии и уровни их развития;

– теоретически обоснована и экспериментально проверена модель развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения;

– выявлены психолого-педагогические условия эффективного развития социально-значимых качеств в процессе тьюторского сопровождения.

Положения, выносимые на защиту:

1. Тьюторское сопровождение развития социально-значимых качеств студентов высшей школы реализуется как процесс взаимодействия тьютора и сопровождаемого, результатом которого является индивидуализация развития личности, способной к конструктивному и созидательному преобразованию себя и окружающего мира посредством самореализации в различных видах социально-значимой деятельности.

Социально-значимые качества современного студента (социальная активность, направленность на самореализацию в деятельности, ответственность, самостоятельность, инициативность) представлены как совокупность свойств, позволяющих личности включаться в общую систему

общественных отношений и различные виды деятельности. Критериями развития СЗК являются: мотивационно-ценностный (установка на развитие социально-значимых качеств); конативно-деятельностный (способность к проявлению социально-значимых качеств в деятельности); рефлексивно-оценочный (анализ собственных достижений в социально-значимой деятельности). Сформированность СЗК студентов определяется критическим, допустимым и оптимальным уровнями.

2. Модель развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения представляет собой организацию педагогического процесса, направленного на формирование личностных качеств в соответствии с требованиями, предъявляемыми социальным окружением индивидуальными особенностями студентов, через реализацию комплексной программы тьюторского сопровождения, и с использованием определенных форм (вводная беседа, групповые занятия, тестирование, тренинги, лекции), методов (самоанализа, проблемного обучения, проектные методы), средств (образовательные экспедиции, индивидуальная траектория развития).

3. Эффективность тьюторского сопровождения развития социально-значимых качеств студентов обеспечивается реализацией комплекса психолого-педагогических условий:

- на диагностическо-мотивационном этапе – формирование устойчивого интереса к развитию социально-значимых качеств;
- на реализационном этапе – предоставление возможности самореализации в различных видах социально-значимой деятельности;
- на аналитическом этапе – анализ и оценка динамики развития социально-значимых качеств студента в процессе тьюторского сопровождения.

Опытно-экспериментальная база исследования.

Исследование проводилось в течение 2020-2022 гг. на базе Тьюторского корпуса Пензенского государственного университета. В исследовании принимали участие студенты первого курса (100 чел.), главные тьюторы факультетов (12 чел.). Исследование проводилось в три этапа в период с

сентября 2020 – по апрель 2022 г.

На подготовительном этапе изучалось состояние разработанности проблемы исследования, были определены теоретико-методологические основания исследования; сформулирован понятийно-категориальный аппарат: объект, предмет, цель, задачи и гипотеза исследования; разработана модель развития социально-значимых качеств (СЗК) студентов в процессе тьюторского сопровождения; подготовлено методическое обеспечение реализации модели; составлен пакет диагностических методик.

На основном этапе была экспериментально проверена модель развития социально-значимых качеств (СЗК) студентов в процессе тьюторского сопровождения, получены экспериментальные данные, проведён анализ и обобщены результаты исследования, подтверждена эффективность гипотезы.

На заключительном этапе осуществлялся анализ и систематизация полученных в ходе исследования эмпирических данных с последующей их интерпретацией, формулировались научные выводы; оформлялась диссертация.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Достоверность и обоснованность проведенного исследования, его результатов и выводов обусловлены глубоким анализом проблемы; опорой на общенаучные методологические подходы; выбором методов исследования, соответствующих его цели, предмету и задачам. Отдельные результаты исследования представлены в докладах на научных конференциях: IV Всероссийской научно-практической конференции: «Воспитание в современных условиях: региональный аспект» (Пенза, 2021); Наукосфера (Смоленск, 2021). Представленные в работе результаты исследования нашли отражение в 3 научных публикациях: 2 в изданиях РИНЦ и 1 в журнале из перечня ВАК (Москва, 2022).

Структура диссертации соответствует общей логике исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 75 источников, приложений.

Г Л А В А 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

1.1 Адаптация студентов-первокурсников как психолого-педагогическая проблема

В настоящее время система высшего образования ориентирована на подготовку высококвалифицированных специалистов, готовых к освоению новых знаний и видов деятельности в условиях неопределенности, конструированию и осуществлению собственной образовательной траектории, способных ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах и быстро адаптироваться к общественным изменениям. Следовательно, решение проблемы адаптации и развитие социально-значимых качеств у студентов в учебно-воспитательном процессе является одной из основных в системе педагогического образования и вызывает особый научный интерес [35, с. 74].

В условиях становления информационного общества все больше набирают силы интеграционных процессов и образования, расширяется круг социально-педагогической деятельности будущего специалиста, востребованными становятся кадры, способные решать сложные образовательные, профессиональные задачи и нести персональную ответственность за их решение, осуществлять инновационные процессы, выстраивать стратегию собственного профессионально-личностного развития, быстро адаптироваться в реальной ситуации современного образования. Следовательно, от успешной социализации и адаптации, студентов на начальном этапе обучения в вузе во многом зависит дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста.

В зарубежной и отечественной психологии проблемами студенчества, как особой социально-психологической и возрастной категории в разные годы

занимались Г.А. Абрамова, Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон и др.

Одинаковой позиции придерживаются представители гуманистической психологии Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Шпрангер [35, с. 75].

Например, Ш. Бюлер считает, что в период 15-20 лет доминируют критерии объема жизненной активности и мотивации человека, который осознает свои потребности, способности, интересы, смысл своей жизни и самостоятельно выбирает профессию.

Г. Оллпорт и А. Маслоу считали ядром личности наличие ее собственного «Я», а законом ее развития – стремление к реализации своего жизненного потенциала, к самореализации, нравственности, справедливости, самоуважению.

В студенческий период человек определяет свой дальнейший жизненный путь, овладевает избранной профессией и начинает пробовать себя в различных областях жизни, самостоятельно планирует жизнь и выбирает линию поведения, активно осваивает самостоятельность суждений и действий, выбирает тот или иной стиль и идеал.

В своих исследованиях В.Н. Дружинин, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков подчеркивают, что в юности молодые люди впервые сталкиваются с экзистенциальным кризисом – кризисом смысла жизни, самоопределения, поиском своего места в жизни. Переход к взрослой жизни, как и всякий переходный этап, содержит в себе внутренние противоречия, связанные с особенностями развития личности. Авторы отмечают, что также происходят изменения форм событийности молодых людей с другими. Психологической основой, как отмечалось выше, является сравнение идеального «Я» с реальным [38, с. 23].

Проблема сегодняшнего дня заключается в том, что человек не может в полной мере реализовать свои возможности, способности в данных реальных жизненных условиях. Ведь именно внеучебная (преобразующая) деятельность,

в ходе которой субъект изменяет как самого себя, так и окружающий мир, способна разрешить эти противоречия.

Таким образом, анализ литературных источников позволил сделать некоторые частные выводы. Противоречивый юношеский возраст, начинается с кризиса идентичности, то есть с осознания собственной индивидуальности, проявление разнообразных интересов, стремлению к самостоятельности, в качестве субъекта активности и деятельности, и завершится личностным и профессиональным становлением [43, с. 244].

Следует отметить, что начало студенческой жизни – серьезное испытание для большинства студентов. Им необходимо принять новую социальную роль, привыкнуть к коллективу, к появившимся требованиям, к повседневным обязанностям, приобщиться к профессии, осознать ее общественную необходимость и социальную значимость. Одним из условий перехода школьника в студенты является преемственно изменяющаяся система учебно-воспитательного процесса, обеспечивающая формирование потребности студента потенциально быть готовым к любого рода изменениям.

Современные представления об адаптации основываются на работах отечественных и зарубежных ученых: Н.Е. Введенского, И.П. Павлова, И.М. Сеченова, А.А. Ухтомского, Дж. Мид, Т. Парсонс, Ж. Пиаже, Г. Селье [46, с. 188].

Необходимо провести теоретический анализ понятия «адаптация» и рассмотреть его различные виды.

Понятие «адаптация» представляет собой сложную философско-методологическую проблему и понимается как приспособление организма к изменяющимся условиям внешней среды. Выделяется два подхода к рассмотрению понятия «адаптация»: 1) адаптация как свойство любой живой саморегулируемой системы, обеспечивающее ее устойчивость к условиям внешней среды, что в свою очередь предполагает наличие определенного уровня развития адаптационных способностей; 2) адаптация как динамическое

образование, как непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды.

В научной литературе встречается большое количество определений и подходов к трактовке понятия «адаптация», которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Подходы к трактовке понятия «адаптация» [48, с. 15]

Автор	Трактовка
Ж. Пиаже	Адаптация как процесс приспособления человека к условиям окружающей среды и достижения равновесия в ней с учетом двух взаимосвязанных операций: ассимиляции и аккомодации
И.С. Кон	Адаптация как процесс активного приспособления и волевой реализации усвоенных норм и ценностей в условиях конкретной ситуации
Ф.Б. Березин	Адаптация' как процесс установления- оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе жизнедеятельности, которое позволяет личности удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели
А.В. Петровский	Адаптация является одной из фаз развития личности (наряду с индивидуализацией и интеграцией), которая представляет активное усвоение групповых норм поведения и соответствующих им форм и средств деятельности

Анализируя проблему адаптации в отечественной и зарубежной психологии, можно увидеть, что большинство исследователей рассматривают адаптацию, как процесс и как результат, что свидетельствует о сложности и противоречивости процесса адаптации и необходимости комплексного его рассмотрения.

В своих исследованиях А.Б. Георгиевский объединил определения понятия «адаптация» в три группы: тавтологические, определения через «главный» признак и полисемантические. К первой группе относятся определения из справочной литературы и интерпретируются как перевод

латинского «adapto» в значении приспособления организмов к среде, что является тавтологическим, поскольку не раскрывает содержания слова «приспособление». Вторая группа определяется через выраженность ключевого аспекта структурно-функциональной организации индивида. Эти ключевые аспекты разделяются на четыре основные группы: биологические, морфологические, физиологические, поведенческие. Так, например, А.Д. Слоним под физиологической адаптацией понимает совокупность физиологических особенностей, обуславливающих уравнивание организма с постоянными или изменяющимися условиями среды признаками. В третьей группе определений подчеркивается многозначный, многоаспектный характер адаптации – как процесса и как результата [45, с. 48].

Далее А.Б. Георгиевский предлагает свое определение понятия адаптации: это особая форма отражения системами воздействия внешней и внутренней среды, заключающаяся, в тенденции к установлению с ними динамического равновесия.

Представителями основных психологических (западных) школ также рассматривалась сущность, функции и виды адаптации, теоретические положения которых представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Психологические направления [45, с. 58]

Направление	Представители	Особенности
Бихевиоризм и необихевиоризм	Г. Айзенк, Р. Хэнки, Ф.Б. Скиннер, Э.Ч. Толмен и др.	Достижение гармоничного состояния и социального равновесия индивида или группы осуществляется за счет приспособления к условиям внешней среды
Интракционизм	Т. Шибутани, Л. Филипс и др.	Удовлетворение личных потребностей и социальных ожиданий общества, переход к независимости для осуществления своих целей, ценностей и стремлений за счет собственной активности

Продолжение таблицы 2 – Психологические направления

Фрейдизм неофрейдизм	и Г. Гартманн, З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон и др.	Взаимодействие личности и социальной среды осуществляется за счет гомеостатического равновесия, удовлетворения своих потребностей в процессе конфликтов, защитных реакций, в которых проявляется «сила Я»
Гуманистическая теория	Ш. Бюлер А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, А. Франки и др.	Оптимальное (динамическое) взаимодействие личности со средой достигается за счет позитивного духовного здоровья и соответствия ценностей личности ценностям социума
Когнитивная теория	Л. Фестингер, А. Лазарус и др.	Информационное взаимодействие личности со средой возникает за счет активного поиска способов снятия когнитивного диссонанса

Проанализировав особенности трактовки понятия «адаптация» основных психологических направлений, можно сделать вывод, что в каждом подходе наблюдается своеобразное видение природы, функций, критериев успешной адаптации. При этом практически все учёные рассматривают процесс адаптации как процесс приспособления к различным состояниям внешней среды. Особую значимость для нас представляют подходы, в которых личность выступает как субъект деятельности, способная корректировать собственные установки и ценности, планировать будущее, создать условия, в процессе которых будут происходить важные изменения как в структуре самой личности, так и в окружающей среде.

Анализ философской, социальной, медико-биологической, психолого-педагогической литературы показал многоплановость подходов к пониманию содержания адаптации.

В последнее время произошла трансформация понятия, связанная со смещением акцентов с биологической и физиологической адаптации на психическую, социальную и профессиональную, а также на рассмотрение психически здоровой личности. Так, А.А. Реан определяет адаптацию как

процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования.

А.А. Налчаджян рассматривает адаптацию через идеи онтогенетической социализации как процесс взаимодействия индивида с социальной средой, в ходе которого, индивид приобретает механизмы, и нормы социального поведения; установки, черты характера.

Современные ученые В.С. Безрукова, А.В. Мудрик, В.Ш. Семенова, М.И. Шилова рассматривают адаптацию как динамический процесс взаимодействия личности студента и окружающей среды, в результате которого они ориентируются на социальные нормы и ценности, развивая самоопределение и реализуя свои возможности, в единстве его основных компонентов: целевого, то есть усвоение духовных ценностей, формирование социальных установок на себя, свое настоящее и будущее, на окружающих, на различные сферы жизнедеятельности и отношения и на потенциальные сферы; самоопределение и самореализация; деятельностного, то есть интенсивность участия в социально-значимой деятельности, включенность в общественные отношения, активность поиска путем реализации своих возможностей; мотивационного отношения: к социально-ценной деятельности, удовлетворенность межличностными отношениями, стремление к самоопределению и самореализации [27, с. 201].

Л.В. Ковтун отмечает, что характерной особенностью процесса адаптации является: отсутствие у личности готового способа поведения в результате изменяющихся условий деятельности внешней или внутренней, вследствие чего возникает необходимость в выработке социальных стандартов, стереотипов, эталонов.

Т.К. Фомина выделяет мотивационно-личностный аспект адаптации и связанные с ним два вида мотивов: внешние и внутренние. Если преобладают внешние мотивы, то знания, которые они получают, будут поверхностными и не обеспечат достаточного владения профессиональными умениями и навыками. Следует отметить, что в юношеском возрасте мотивационные

процессы носят динамический и изменяющийся характер: А.Н. Печников, Г.А. Мухина утверждают, что успешность обучения в большей степени зависит от доминирования «профессиональных» и «познавательных» мотивов, отсутствие которых приводит к снижению успеваемости у студентов, а академическая успеваемость является одним из показателей дидактической адаптации.

А.В. Сухарев подчеркивает, что процесс адаптации направлен на достижение равновесия между внешними и внутренними факторами: личностно-психологический, то есть адаптация к жизни без родных и близких; социально-бытовой, то есть адаптация к условиям жизни в учебном учреждении, к бытовой и материальной самостоятельности; фактор межличностного общения, адаптация к составу учебных групп и потоков; фактор адаптированности к педагогической системе, адаптация к новой системе образования, контроля, требований и т.п. Следовательно, позиция А.В. Сухарева верна, эти факторы действительно играют большую роль в процессе адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности [61, с. 85].

В своих исследованиях А.А. Налчаджян выделяет следующие два структурных компонента адаптации: познавательный компонент и психическую переориентацию. Познавательный компонент состоит из восприятия и истолкования возникшей ситуации, требующей адаптации, и включает в себя также усвоение новых форм поведения, норм, ценностей, правил нового окружения. Данный компонент зависит, прежде всего, от установок, особенностей когнитивной сферы индивида. Психическая переориентация личности представляет собой выработку оценок и представлений о ситуации на основе эмоциональной и интеллектуальной обработки, которые соответствуют ценностным ориентациям и образцам поведения новой группы. При этом изменяются социальные установки личности, взгляды, отношения, даже мотивы и цели личности. Наличие этих двух составляющих компонентов адаптации позволяют достичь нормальной адаптации, которая может осуществляться различными способами, в зависимости от того, какие мотивы и механизмы использует человек в этом

процессе [64, с. 62]. Например, преобразование и устранение проблемной ситуации, в процессе которых происходит незначительные личностные изменения в основном в сторону личностного развития и совершенствования, или адаптация с сохранением проблемной ситуации, когда происходят более глубокие изменения в личности, но они мало или совсем не способствуют ее самоактуализации и росту.

В исследованиях В.А. Адольфа, И.Ю. Степановой подчеркивается, что постиндустриальное общество ставит задачу подготовки педагога к быстрой адаптации в изменяющихся условиях работы, к перепрофилированию педагогической деятельности, к самостоятельным, нестандартным решениям по различным проблемам, в том числе непедagogическим, к необходимости владеть научными способами общения и т.д., считая, что адаптация - это процесс и результат, благодаря которому происходит перестройка всей системы поведения личности под влиянием требований, предъявляемых к ней со стороны социума.

Отечественные педагоги и психологи адаптацию подразделяют на демографическую, культурологическую, политическую, религиозную, этническую, экологическую, данной позиции придерживается Л.В. Король; на физиологическую, социальную и профессиональную, таких взглядов придерживаются зарубежные учёные: А. Маслоу, К. Роджерс и отечественные: С.К. Бондырева, Н.И. Клименко, Е.А. Назарова, Г.М. Шеламова, В.А. Сластенин; психофизиологическую, социально-психологическую, профессиональную, Е.К. Завьялова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.И. Сарджвеладзе; психологическую, Г.А. Балл; социально- педагогическую, Л.Н. Студеникина, Н.А. Шепилова и др. [19, с. 244].

Из предложенных видов адаптации следует выделить и рассмотреть те, которые представляют особый интерес для данного исследования. К ним относятся: социальная, социально-психологическая, профессиональная и социально- педагогическая адаптация.

Социальная адаптация в психологической литературе понимается двояко:

1) как процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; 2) как результат этого процесса.

А. Маслоу, К. Рогджерс рассматривают социальную адаптацию как процесс оптимального (динамического) взаимодействия личности и среды интеграции от которых зависит уровень адаптированности индивида.

В.А. Сластенин подчеркивает, что социальная, адаптация происходит в условиях приобщения личности к определенным видам» деятельности в данной социальной среде, в результате чего происходит усвоение нового социального опыта.

В исследованиях отечественных ученых Б.Ф. Ломов, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейн, было показано, что главной особенностью социальной адаптации является сближение целей и ценностной ориентации группы [19, с. 256].

Как отмечалось выше, адаптация происходит в рамках социума, следовательно, понятие социальная адаптация может быть конкретизировано, через соотношение с понятием «социализация», которая определяется как смена фаз адаптации, индивидуализации и интеграции.

При соотношении социализации и социальной адаптации, по трудам учёных Г.В. Безюлева, С.К. Бондырева, Н.И. Клименко, Е.А. Назарова, Г.М. Шеламова, выделяют два наиболее значимых момента.

Во-первых, социализация и социальная адаптация связаны между собой в социальной жизнедеятельности личности, благодаря им человек развивает свою социальную сущность, овладевает опытом жизни.

Во-вторых, существуют различия между данными понятиями по содержанию, направленности и по характеру, глубине вызываемых в личности изменений [19, с. 258].

В.А. Адольф, И.Ю. Степанова подчеркивают, что социализация личности педагога в большей степени нацелена на его адаптацию ко всем социальным условиям, его полное приспособление к университетским требованиям, что

приводит к нивелированию индивидуальности. Индивидуализация, формирование индивидуальности обеспечиваются обществом и связываются с выстраиванием собственной траектории профессионального движения.

Следует отметить, что отечественными учеными, такими как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, О.И. Зотова, И.К. Кряжева, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, А.В. Петровский, в разное время освещались психические и нейрофизиологические аспекты информационной модели социальной адаптации личности [24, с. 112].

На современном этапе А.А. Реан разработал новую модель социальной адаптации личности, опираясь на два критерия: внешний и внутренний. Им-адаптация (мнимая) - по внешнему и внутреннему критерию, неполная односторонняя, «не настоящая», но возможная форма адаптации личности. Ре-адаптация (действительная) предполагает системную, полную, истинную социальную адаптацию. Внутренний критерий связывается с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, удовлетворенностью, отсутствием дистресса, ощущения угрозы и т.п. Внешний критерий отражает реальное поведение личности, требования среды, нормы поведения. Дезадаптация по внутреннему критерию проявляется как конфликтное, асоциальное, контрнормативное и делинквентное поведение. Системная адаптация (Ре-адаптация) есть адаптация по внутреннему и внешнему критериям; способность личности к самоактуализации в гармонии с реальным социумом.

Рассматривая механизмы социальной адаптации, М.А. Шабанова, выделяет добровольную и вынужденную адаптацию. Добровольная адаптация предполагает согласование между личностью и социальной средой, т.е. система ценностных ориентаций и способы действий, которые предлагаются средой и не противоречат личности, тем самым личность воздействует на среду, изменяя ее. Вынужденная адаптация наступает тогда, когда направления и методы преобразований не соответствуют, противоречат представлениям, и установкам

индивида. Вынужденная и добровольная адаптация происходит на уровне поведения.

Таким образом, социальная адаптация выступает как процесс и результат активного взаимодействия человека с условиями социальной среды, в ходе которых происходит принятие целей, норм, ценностных ориентаций, социальных ролей и других характеристик социальной среды, а также активное преобразование последней.

Для более полного представления процесса адаптации в условиях информационной реальности важно рассмотреть сущность социально-психологической адаптации личности.

Современные исследователи Е.К. Завьялова, Э.Ф. Зеер отмечают, что социально-психологическая адаптация – это динамический, многоуровневый и иерархический процесс взаимодействия личности и среды, приводящий к правильному соотношению целей, ценностей личности и группы, это процесс субъективных и объективных отношений, согласования и изменения свойств общающихся систем. Под социально-психологической адаптацией мы понимаем процесс и результат активного приспособления человека к условиям и требованиям социальной среды путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм поведения обычных в данной среде.

Сущность социально-психологической адаптации заключается в установлении между адаптирующейся личностью и новым социальным окружением динамического равновесия в ценностных ориентациях, установках, требованиях и ожиданиях в процессе их совместной деятельности. Своеобразие характера адаптации обеспечивается защитными и незащитными механизмами. На этом основании выделяют четыре типа социально-психологической адаптации, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Типы социально-психологической адаптации [69, с. 71]

Тип адаптации	Основная характеристика
Защитная	Осуществляется с помощью защитных адаптивных механизмов (проекция, идентификация, сублимация, формирование обратной реакции и т.д.)
Незащитная	Адаптационный процесс личности, который приводит к адаптированности в типичных проблемных ситуациях без нарушения норм личности и социальной группы, и осуществляющийся с помощью незащитных механизмов личности (целеполагания; интеллектуализации, убеждения; заражениям т.д.)
Смешанная (защитно-незащитная)	Осуществляется в проблемных ситуациях, в- которых личность частично фрустрирована, но в то же время стоит перед конструктивными задачами, связанными с ее социальными ролями
Девиантная (неконформистская)	Личность преодолевает проблемную ситуацию необычными для данной социальной группы способами и путями, оказываясь в конфликтных отношениях с нормами социальной группы и их носителями

Таким образом, от степени социально-психологической зрелости личности человек выбирает ту или иную стратегию адаптации.

В литературе встречается еще один параметр, скорость адаптации, т.е. достижение определенной степени адаптированность за некоторый период времени: результатом процесса адаптации является адаптированность. Адаптированность – это состояние взаимоотношений с членами группы, когда личность продуктивно удовлетворяет свои социальные потребности, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей.

А.А. Реан одним из критериев адаптационного процесса называет вектор активности, его направленность. Вектор активности «наружу», характеризуется активным влиянием личности на среду, ее освоение и присвоение к себе. Вектор активности «внутри» характеризуется активным изменением личностью самой себя с коррекцией собственных социальных установок и привычных инструментальных, поведенческих стереотипов. Личность направлена на активное самоизменение и активное само приспособление к среде.

Выделяют следующие типы адаптационного процесса: 1) тип, характеризующийся преобразованием активного воздействия на социальную

среду; 2) тип, определяющийся пассивным, конформным принятием целей и ценностных ориентаций группы.

А.Н. Жмыриков использует критерий адаптированность и выделяет два уровня: полная адаптированность и дезадаптация.

Учитывая особенности исследования, выделяются следующие критерии адаптации студентов к процессу обучения в вузе: мотивационно - целевой компонент: учебно-профессиональные мотивы, социально- психологический компонент: социальный статус, удовлетворенность межличностными отношениями, эмоциональный комфорт, регулирование собственного эмоционального состояния при общении с группой и преподавателями, когнитивно-деятельностный компонент: успеваемость, ценностные ориентации, интегративно-личностный компонент: активность, самостоятельность, готовность осваивать разные виды профессиональной деятельности и осуществлять рефлексия [71, с. 88].

В вузе адаптация связана с включением в новые условия, выходящие за пределы привычного образа жизни. Причем понятие «адаптация» носит конкретный характер и означает, в первую очередь, именно приспособление личности, её свойств и качеств к новым условиям конкретного вуза и активное изменение им условий жизнедеятельности.

Таким образом, адаптация – это процесс, во-первых, непрерывный, а во-вторых, изменяющийся, поскольку даже в течение одного дня происходит переключение в самых разных сферах: деятельность, общение, самосознание. Важно с первых дней пребывания студентов в учебном заведении погрузить их в такую среду, которая будет способствовать их адаптации к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза. Необходимо создать такие организационно педагогические условия, которые будут удовлетворять потребности студентов в интеллектуальном, эмоциональном и нравственном развитии, побуждать их интерес к процессу обучения, общения, взаимодействия, формировать готовность к профессиональной деятельности учителя, повышать самостоятельность при выборе форм, средств, методов

осуществления педагогической деятельности, а главное выстраивать перспективы профессионального личностного развития как будущего профессионала.

1.2. Ретроспективный анализ тьюторского сопровождения в зарубежном и отечественном образовании

В современных условиях образовательный процесс высшей школы направлен на формирование самостоятельной, активной, инициативной, творческой личности, личности готовой к сотрудничеству, к самостоятельной организации пространства деятельности. Ключевая роль в этом принадлежит одному из важнейших компонентов образовательного процесса – процессу воспитания. Воспитание как специально организованная деятельность является, с одной стороны, условием, а с другой – средством обновления и совершенствования качества подготовки студента, предусматриваемого требованиями современного общества.

Целесообразным шагом в рамках данного исследования будет обратиться к зарубежному опыту. Положительный опыт английских педагогов заслуживает особого внимания, так как феномен тьюторства тесно связан с историей английских университетов и подтвержден многовековой практикой.

Обратимся к истории и проанализируем следующие понятия: «тьютор», «тьюторское сопровождение», «тьюторская деятельность» [11, с. 191].

Необходимо дать определение понятию «тьютор» – это педагог-наставник в английских паблик скулз, старших классах грамматических школ и педагогических колледжах. Тьютор выдвигался из числа опытных преподавателей этих школ, в учебное время они ведут преподавание предметов по своей специальности, после уроков занимаются воспитательной работой с 5-10 или 15 учащимися, которые прикреплялись к каждому из них.

В зарубежной педагогике давно действует успешная система школьных советников – тьюторов и консультантов-руководителей как для групп, классов,

так и для отдельных детей.

Похожих взглядов на понятие «тьютор» придерживаются современные исследователи, такие как Л.В. Бендова, Е.С. Комраков, С.А. Щенников, определяя тьютора как преподавателя-консультанта – «специалиста в области организации образования и самообразования».

По мнению Т.М. Ковалевой, тьютор – это педагог, который работает на основе принципа индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что тьютор – это педагог, наделенный разным функционалом в зависимости от сферы его деятельности.

Идея тьюторства как одна из институционализированных форм наставничества возникла в первых британских университетах – Оксфорде (XII-в.) и Кембридже (XIII в.), главной задачей которых являлась подготовка духовенства [7, с. 321].

В исследованиях Н.В. Рыбалкиной университетская среда представляла собой открытое культурное и образовательное пространство, в котором тьютор помогал выстраивать личностные траектории, выполняя две основные функции – это функцию посредничества и функцию сопровождения самообразования.

Рассмотрим более подробно каждую из перечисленных функций. Первая функция, которую осуществлял тьютор – посредничество между свободным профессором и свободным школяром, в современном понимании он выполнял менеджерские функции в свободно организованной среде, то есть приводил непредвиденные условия задачи к необходимому результату. Ценность свободы была тесно связана с ценностью личности, именно личностные устремления были залогом образованности и развития науки, задача тьютора была соединить на практике личностное содержание и академические идеалы [7, с. 325].

Вторая функция, которую выполнял тьютор, – это сопровождение самообразования технологического и технического, т.к. самообразование

являлось основой получения университетской образованности, а также необходимое условие личностного и профессионального развития как для тьютора, так и для подопечного.

Таким образом, в средневековых университетах тьютор выполнял наставническую функцию по отношению к менее опытным обучающимся, ориентируя свою деятельность на определенный тип духовной практики.

Для того чтобы понять, насколько фигура тьютора была значима в университетском сообществе, необходимо рассмотреть основы тьюторской деятельности. Л.А. Богданович выделяет три основные направления тьюторской деятельности: учебная, воспитательная и досуговая. В таблице 4 представлены основные направления тьюторской деятельности в английской системе обучения.

Таблица 4 – Основные направления тьюторской деятельности в английской системе обучения [44, с. 77]

Направления деятельности-		
учебная	воспитательная	досуговая
Тьютор отвечал за индивидуальную готовность каждого студента к сдаче экзамена, задавал путь (выстраивал траекторию) освоения студентом материала и, приходя к цели, задавал линии основания, углубляя и расширяя знания (стремился, чтобы его подопечные заняли первое место в списке экзаменуемых)	Тьютор следил за выполнением студентом правил общежития в университете: поведением студента, посещением им церкви, за его внешним видом (костюмом), за посещением лекций, за соблюдением правил режима дня, за участием в общих обедах	Тьютор принимал активное участие в клубных мероприятиях, спортивных занятиях, играх и развлечениях (гонки, охота, крокет, шахматы, политические общества, футбол)

Если проанализировать значимость в студенческой жизни различного рода времяпрепровождения, то на первом месте будут игры, на втором – лекции, на третьем – религия, на четвертом – политика. Создание и участие

музыкальных, исторических, спиритических и иных обществ – школа, которую проходил каждый студент.

Таким образом, университетская жизнь представляла собой модель гражданского общества, а тьютор знал и общался со своими подопечными не только как со студентом, но и как с другом, а также как с гражданами этого общества.

Имея представления о том, что составляет основу тьюторской деятельности, необходимо раскрыть ее структурные компоненты.

Традиционная структура английской тьюторской системы включает в себя три элемента, представленные в таблице 5.

Таблица 5 – Структура тьюторской системы [13, с. 83]

Структурные компоненты	Характеристика
Тьюторство (коллективные чтения)	Обучение студента в течение триместра или учебного года
Руководство занятиями (кураторство)	Учеба студентов и работа, в том числе в каникулярное время
Моральное наставничество	Сопровождение жизни студента в университете в самом широком смысле слова

Выданной системе тьютор рассматривается не как преподаватель, а как наставник, помогающий студенту, развить способность мыслить, умение отбирать, и критически анализировать факты, умение «думать для себя», при этом он продолжал заниматься научным исследованием, самообразованием и жил вместе со студентом по законам университетской жизни, одними ценностями и одним образом.

Именно моральные наставления усиливают воспитательную функцию, которая для нашего исследования имеет первостепенное значение, так как способствуют формированию у подопечного мировоззрения, профессиональных и личностных качеств, социальную направленность.

В исследованиях А.А. Барбарига, И.В. Федорова выделяют еще одну отличительную черту университетского образования – тщательный отбор

абитуриентов, важную роль в котором играло собеседование, так называемое интервью. Собеседование строилось таким образом, что во время беседы проверялись не знания студентов, а зрелость его решения изучать тот или иной предмет, его психологическая подготовка, знания существа специальности [55, с. 59].

Специфика деятельности тьютора заключалась в том, уже с первого дня деятельность каждого студента находилась под контролем опытного наставника-тьютора. Первоначально эту миссию выполняли студенты-старшекурсники, которые сами не так давно обучались на тех же факультетах и были превосходно осведомлены о правилах, порядках, традициях и нравах, выбранного курса. Тьютор определял и советовал студентам, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следил за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. На данном этапе тьютор – уже ближайший советник студента и помощник во всех затруднениях, фактически тьютор заменяет студенту родителей.

В течение первого года обучения посещение лекций и занятий с тьютором являлось обязательным для всех студентов. Они каждую неделю отчитывались за проведенную работу. Встречи студентов с тьюторами проводились по расписанию, а также во внеучебное время. Такая форма общения, которая осуществлялась между студентом и тьютором во внеучебной деятельности является первостепенной [55, с. 61].

В Оксфорде и Кембридже тьюторы до сих пор занимают важное положение в учебной и воспитательной работе.

Английские педагоги считают, что студент формируется как специалист и как личность в условиях так называемого тесного академического сообщества, где существует обратная связь между студентом и преподавателем, и всем профессорско-преподавательским составом, а тьютор является связующим звеном, обеспечивающим монолитность академического образования.

Следует отметить, что тьюторство благоприятно отражалось на учебном

процессе, самообразовании, воспитании, формировании личностных качеств, образе жизни студентов, а также способствовало воспитанию разума, воли и сердца.

Тьюторская деятельность охватывала все сферы жизнедеятельности студентов в университете, начиная с учебы и заканчивая досугом. Центральное место в тьюторской деятельности отводилось воспитанию, в процессе которого студенты усваивали нормы и правила поведения, проявляли интеллектуальную активность, а тьютор принимал в этом непосредственное участие.

Современная ситуация диктует новые требования, университеты нового типа, определяемые как проектно-исследовательские, в качестве главной ценности образования выделяют умение работать с будущим. Здесь вновь становится востребованной тьюторская деятельность, где тьютор начинает выполнять функцию разработчика образовательных проектов или программ, выступает как консультант в сфере образовательных услуг, совмещая позицию наставника, ассистента и проектировщика [41, с. 88].

Введение тьюторской деятельности в учебно- воспитательный процесс высшего педагогического образования будет способствовать его активизации и индивидуализации. Приобщение к данной деятельности студентов-старшекурсников позволит актуализировать профессионально-педагогические знания, а у студентов-первокурсников, сформировать учебно-профессиональные мотивы, ценностное отношение к профессии, а главное поможет им быстрее адаптироваться к новым условиям обучения. Следовательно, внедрение тьюторской деятельности в учебно- воспитательный процесс педагогического вуза и приобщение к ней студентов-старшекурсников является первым условием, которое необходимо реализовать в опытно-экспериментальной работе.

При анализе научной литературы можно заметить, что тьюторство не было принято в советской системе образования, вместо этого принято понятие «наставничество». Обратимся к системе наставничества, которая длительное время была распространена в советской педагогике.

В отечественной педагогике и практике наставничество получило массовое движение в конце 50-х начале 80-х гг. XX века.

Отечественные педагоги М.Ф. Зарецкий, Н.М. Таланчук, рассматривали наставника как человека, наставляющего другого на путь истинный, а также передающего свой профессиональный и жизненный опыт младшим.

Государственные деятели Советского Союза подчеркивали необходимость введения наставника на производство и в учебные заведения, а также их значимость для образовательной политики страны. Например, в правительственных и государственных документах того времени отмечалось, что наставники – это не только кадровые рабочие, обладающие высоким мастерством, богатым жизненным опытом, они также являются талантливыми педагогами. Следовательно, наставник – это человек, обладающий высоким мастерством и готовый его передавать.

По мнению М.Ф. Зарецкого, наставничество – одна из форм воспитательной работы с молодежью, направленная на их нравственное и профессиональное развитие.

Наставничество длительное время существовало в форме профессионального обучения – подмастерья (мастер-ученик). В обязанности наставника входило не только обучение специальности подопечного, но и его политическое и нравственное воспитание. Так как идея наставничества была распространена в производственной практике, следовательно, перед наставником стоял ряд задач, которые способствовали личностным и профессиональным изменениям у новичка [67, с. 93].

Н.М. Таланчук раскрывает воспитательные задачи наставника: во-первых, наставнику необходимо как можно глубже и точнее разобраться в личностных качествах подопечного, получить представление об уровне его воспитанности, жизненных планах, интересах и т. д., во-вторых, важна всесторонняя информированность новичка о коллективе и профессии, выпускаемой продукции, прошлом и будущем предприятия. С первого дня молодой человек должен ощутить свою значимость, причастность к большим и

важным делам, перспективу профессионального и духовного роста, в- третьих, наставник должен помочь формированию у молодого рабочего положительного первого впечатления о производстве. Выявлено, что первые дни в новой обстановке, первые встречи, наблюдения формируют своеобразную установку, через которую будет преломляться весь последующий опыт. Учет индивидуальных особенностей, интересов и потребностей-студентов будет способствовать успешной адаптации к условиям обучения в вузе.

Особое место в работе наставника отводилось социально-психологической адаптации молодого специалиста (новичка). Если сравнить функции тьютора и наставника, мы увидим, что они совпадают, разница лишь в том, что тьютор помогал подопечному адаптироваться к новым условиям обучения, а наставник к профессии и условиям жизни в коллективе. Социально-психологическая составляющая является одним из компонентов адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза [2, с. 14].

Зарубежный опыт показал, что существует несколько различных представлений о содержании деятельности тьютора и реализуемых им функциях.

Раскрывая особенности тьюторской практики на современном этапе, К. Маклафлин отмечает, что деятельность тьюторов направлена на социальное и профессиональное развитие личности, что предполагает обучение социальным навыкам, профессиональное ориентирование, информирование о возможном изучении предмета, помощь в их выборе, поддержка, опекуновство. В одной возрастной группе могут работать одновременно шесть тьюторов. Среди них один является старшим. Его роль – поддержка тьюторов, если они не справляются с возникающими проблемами, кроме того, каждый тьютор может обратиться к старшему учителю и его заместителю. Также существует целая группа людей, психологов, социальных работников, которая осуществляет координацию и помогает взаимодействию. Их функции четко разделяются: одни отвечают за карьерные ориентации, за специальные образовательные потребности, другие за защиту детей и т.д. Все эти специалисты работают в

тесном контакте с тьюторами.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что функциональные обязанности тьютора в средневековой Англии и обязанности тьютора, которые он выполняет сегодня, претерпели незначительные изменения в соответствии с требованиями современного общества.

Важна точка зрения Б.Д. Элькониной, который рассматривает тьюторство как одну из форм посредничества и выделяет личностную и социальную составляющие. По его мнению, посредничество – это ядро, единица, «зернышко», клеточка любой образовательной формы, в которой человек строит свой собственный образ и, соответственно, образ всего того, где он находится. Посредническое действие и посредничество Б.Д. Эльконин рассматривает в двух контекстах и двух аспектах: экзистенциональном, посредническое действие как тип человеческого существования и социальном, место посреднического действия и посредничества в нарождающейся социальной ткани [14, с. 61].

Тьютор, как говорилось выше, является посредником между студентом и пространством, следовательно, его задача – установление связи между индивидуальными потребностями личности и деятельностью.

В нашей стране идеи тьюторства начали распространяться в начале 90-х годов XX века и были обусловлены запросом на индивидуализацию обучения и воспитания, развития, отдельных навыков и способностей, формирование креативных, социальных и специальных компетентностей, важных для информационного общества. Следовательно, система высшего профессионального образования, должна стать гибкой и открытой для введения субъектов образовательного процесса.

Т.М. Ковалева отмечает, что осуществлять тьюторскую деятельность возможно только в открытом образовательном пространстве, выделив три основные вектора в работе тьютора: социальный вектор– анализ инфраструктуры образовательного учреждения для реализации индивидуальной образовательной программы, предметный вектор – изменение

границ предметного знания и корректировка индивидуальной образовательной программы, антропологический вектор – выявление и расширение личностного, антропологического потенциала и перевод данного потенциала в категорию ресурсов.

В отечественной средней и высшей школе имеются различные внедрения тьюторской практики, но только в учебный процесс. При этом не рассматривается данный аспект во внеучебной работе со студентами в системе высшего профессионального образования [14, с. 61].

Тьюторскую деятельность можно определить, как совместную деятельность тьютора и тьюторируемого, направленную на понимание студентами возможностей использования ресурсов образовательного и воспитательного пространства вуза для построения и реализации программ личностного и профессионального развития (самоопределения) в социально значимой деятельности.

Одним из перспективных направлений высшей школы в современных условиях является построение программ личностного и профессионального развития студентов и их сопровождение. Для построения программ развития важно учитывать особенности и специфику организации учебно-воспитательного процессам вузе.

Стратегия «приобщения» – А.В. Андриенко, В.В. Игнатова затрагивает деятельность и когнитивную сферы личности и направлена на овладение различными действиями и способами, позволяющими развить компетентность, самостоятельность, активность, ответственность, инициативность. Исходя из индивидуальных потребностей и интересов студента, уровня его компетентности, тьютор может помочь студенту определиться с местом его профессиональных проб (место будущей практики), а также включать студентов в различные образовательные события.

Стратегия «ориентирования», её рассматривал ученый Н.В. Эверт, направлена на осознание личностью ценностного (аксиологического) аспекта предмета и предполагает выбор и реализацию педагогом соответствующих

форм, способов, методов, приемов, средств. Тьютор может применить данную стратегию при выборе наиболее адекватных для студента способов осуществления любой деятельности.

О.В. Глинкина отмечает, что успешность процесса адаптации студентов на начальном этапе обучения зависит от выработки им индивидуальной стратегии. При этом особая роль отводится педагогам, которые совместно со студентами осуществляют постановку целей и задач.

Т.М. Чурекова под сопровождением понимает систему профессиональной деятельности, направленной на создание социально- педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствования педагогического мастерства учителя, формирование субъект-субъектных отношений. Н.Л. Коновалова отмечает, что сопровождение направлено на разрешение жизненных проблем сопровождаемого [6, с. 226].

По мнению Э.Ф. Зеера, сопровождение означает движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, своевременное указание возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка.

И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков рассматривают сопровождение как помощь подростку в его личностном росте, установку на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение. А.В. Мудрик трактует понятие «сопровождение» как особую сферу деятельности педагога, ориентированную на приобщение ученика к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития.

Педагогическое сопровождение – это создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектного развития воспитанником оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие педагога и воспитанника, направленное на разрешение возникающих проблем развития воспитанника.

Сопровождение предполагает диагностику существа проблемы, ее причин и выбор наиболее эффективных способов ее решения. Однако на этапе разрешения проблемы тьюторанту предоставляется большая самостоятельность

и как следствие большая ответственность. Помощь оказывается методами консультирования, начиная с этапа принятия решения и выработки плана и завершая этапом его реализации. Особенностью сопровождающей помощи является ее непрерывность.

Для выявления сущности понятия «педагогическая поддержка» обратимся к отечественному педагогу О.С. Газману. Он считает, что «педагогическая поддержка» – это деятельность профессионалов, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психологическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением – экзистенциальном, нравственном, гражданском, профессиональном, индивидуально-творческом выборе. Мнение О.С. Газмана является актуальным для данного исследования, так как своевременное оказание психолого-педагогической поддержки студентам в процессе адаптации способствует их личностному раскрытию и формированию значимых качеств личности, например, активности [18, с. 27].

Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного со студентом определения его собственных интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его саморазвитию.

По мнению И.С. Якиманской, от типа образовательного учреждения, его целей, задач, зависят виды педагогической поддержки. Она может быть групповой, знание возрастных и половых особенностей или индивидуальной, знание конкретного ребенка, его проблем. Она акцентирует внимание на особенностях воспитательной работы, в рамках которой осуществляется поддержка, которая не может быть ситуативной, она должна строиться по программному принципу, рассчитана на несколько лет, в этих условиях поддержка наполняется, психолого-педагогическим содержанием.

Следовательно, при работе со студенческим коллективом важно

учитывать групповые ценности, направленность, проблемы и трудности, возникающие в учебно-воспитательном процессе, акцентируя внимание на индивидуальных особенностях, интересах и потребностях каждого члена коллектива, разрабатывая программы профессионально-личностного развития студентов.

Психологической базой педагогической поддержки служат активно взаимосвязанные процессы «продолжения себя в другом», развития свойств личности как «значимого другого» и создания внутренних условий для саморазвития.

Говоря о педагогической поддержке, во-первых, предполагается выделение реального затруднения, проблемы, в разрешении которой требуется помощь, во-вторых, в процессе реализации программ предполагается более «плотное» взаимодействие между тьютором и тьютурируемым, более инициативная деятельность тьютора.

М.Н. Борытко отмечает: в период кризиса более эффективна стратегия педагогической поддержки, а порой ее недостаточно - помощь осуществляется как педагогическое руководство, когда педагог берет на себя инициативу и ответственность в организации деятельности воспитанника по разрешению проблем развития. Такие случаи должны быть единичными, краткосрочными и объясняться крайней опасностью неконструктивного разрешения проблемы, которая может повлечь за собой необратимые деструктивные последствия» [34, с. 29].

Следовательно, сопровождение отличается от поддержки своей непрерывностью, комплексным характером и опосредованностью, в некоторых случаях даже нарочитой отстраненностью, оказываемой помощи. Сопровождение в отличие от поддержки предполагает субъектность подопечного. Поддержка же эпизодична, адресна, т.е. направлена на преодоление конкретных затруднений и предполагает большую инициативу тьютора в оказании помощи. В поддержке нуждается любой человек, а тем более первокурсник, который входит в новое образовательное и воспитательное

пространство вуза и в новую студенческую среду.

Обратимся к современным исследованиям, Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, которые тьюторское сопровождение трактуют как особую педагогическую технологию, основанную на взаимодействии ученика и тьютора, в ходе которого ученик осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи. Т.М. Ковалева даёт определение тьюторскому сопровождению – это сопровождение процесса индивидуализации в открытом образовании.

Сегодня апробирован ряд технологий тьюторского сопровождения, в который каждый педагог может внести индивидуальное начало. Например, в работах П.Г. Щедровицкого, Т.М. Ковалевой, Е.А. Сухановой отражены пути организации тьюторского сопровождения на примере общеобразовательных школ. Н.В. Рыбалкина изучала процессы тьюторского сопровождения в школе, разрабатывала технологии образовательного туризма и отдельных культурно-образовательных событий. В последнее время появились исследования о влиянии тьюторского сопровождения на развитие одаренных детей, учёные Е. Александрова, профориентацию подростка, ученый А.Н. Тубельский, организацию дополнительного образования, ученый Е.Б. Колосова, формирование образовательного заказа, ученый Е.А. Суханова, самообразование подростка, ученый Г.Н. Беспалова, образовательное пространство старшеклассника, ученый М.П. Черемных. Подобные технологии уже сегодня используются в средних школах. Кроме того, существуют тьюторские технологии, которые применяют в начальной школе: формирование индивидуального учебного стиля, реализация элементов индивидуальной образовательной программы, их рассматривали учёные Т.В. Бубякина, Е.А. Волошина [34, с. 31].

С.В. Дудчик отмечает, что суть тьюторского сопровождения заключается в организации работы на материале реальной жизни подопечного, расширении его собственных возможностей, подключении субъектного отношения к построению собственного продвижения к успеху. Тьюторское сопровождение

позволяет педагогам работать с интересами каждого ученика, помогать школьникам осваивать способы нахождения новых знаний, отвечать на их конкретные запросы.

Таким образом, предметом тьюторского сопровождения может являться любая деятельность или процесс, направленные на решение учебно-воспитательных задач. Это позволяет рассматривать тьюторское сопровождение как универсальную педагогическую технологию, эффективную для достижения программ развития.

Тьюторское сопровождение рассматривается как особая педагогическая технология, основанная на личностном взаимодействии и совместной деятельности студентов первокурсников (тьюторантов) и студентов-старшекурсников (тьюторов), в ходе которой осуществляется построение, осмысление и реализация программ профессионально-личностного развития тьюторантов. Следовательно, тьютор – это студент старших курсов, создающий условия для построения и реализации индивидуальных программ развития студентов- первокурсников и осуществляющий психолого-педагогическую поддержку и сопровождение по формированию субъектной позиции [34, с. 31].

Поэтому первостепенная задача, которая стоит перед тьюторами, - поддержка активности студентов-первокурсников, направленная на их собственное развитие, проявление инициативности, ответственности за результат деятельности. Для этого тьюторам необходимо иметь четкое представление об уровне развития познавательных интересов, актуальных и потенциальных возможностях, потребностях и жизненных ориентирах студента, что возможно в совместной деятельности. В связи с этим необходимо расширять масштабы и организационные формы тьюторского сопровождения во внеучебной деятельности со студентами, которые в свою очередь помогут становлению и развитию их личностных качеств и осознанию собственной позиции. Подобное понимание позволяет увидеть место тьюторства в системе воспитательной деятельности высшей школы и расширить представление о роли тьютора.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что тьюторское сопровождение студентов-первокурсников необходимо осуществлять по специально разработанной программе, первоначально тьюторы осуществляют функцию поддержки, постепенно переходя к функции сопровождения. Это позволяет, с одной стороны, отследить динамику личностного развития студентов в адаптационный период, с другой стороны, своевременно оказывать им психолого-педагогическую поддержку в решении сложных жизненных проблем и ситуаций, возникающих в процессе межличностной и групповой коммуникации. Следовательно, организация тьюторского сопровождения студентов-первокурсников в период адаптации к учебно-воспитательному процессу будет являться еще одним организационно-педагогическим условием.

При анализе литературы мы обнаружили ряд исследований, посвященных внеучебной деятельности студентов в педагогических вузах. Это исследования учёных Г.В. Балахничева, Н.В. Бондарева, Л.А. Бублик, Т.Н. Строкова, В.В. Текучев, А.Н. Чиж, направленные на профессионально-личностное становление студентов в различных ее аспектах. Например, Г.В. Балахничева акцентирует внимание на воспитании творческой активности студентов во внеучебной деятельности, Л.А. Бублик – на общественно-политическом воспитании студентов во внеучебной деятельности. Проблему формирования общественной активности во внеучебной деятельности рассматривала Т.Н. Строкова [43, с. 75].

В работах Г.В. Балахничевой, В.В. Давыдова, В.С. Кагерманьяна, А.Н. Чижа и др. внеучебной деятельности отводится особое место в воспитательной системе вуза. Эти авторы дают своё определение внеучебной деятельности. Рассмотрим трактовку данного понятия от разных учёных.

В исследованиях Г.В. Балахничевой появляется следующее определение, которое сводится к приобретению умений и навыков при организации воспитательной работы с учащимися.

А.Н. Чиж в своем определении обращает внимание на то, что внеучебная деятельность обеспечивает профессионально-личностное развитие и

саморазвитие учителя на основе свободного выбора деятельности и добровольного принятия жизненных ценностей и приоритетов.

Но большинство разделяет точку зрения группы авторов, возглавляемых профессором В.С. Кагерманьяном, который отмечает, что внеучебная деятельность является важнейшей частью воспитательной системы вуза и направлена на формирование профессионально важных качеств личности, развития ее социальной активности, психологической поддержки и помощи студенту в самоопределении, самореализации, творчестве, стремлении к независимости, самостоятельности, повышение личной ответственности [61, с. 84].

В.В. Игнатова рассматривает внеучебную деятельность как деятельность, дополняющую систему образования и обеспечивающую разностороннее развитие личности. В процессе данной деятельности студенты включаются в определенные общественные отношения и как субъекты выделяют те параметры деятельности, которые представляют для них большой личностный, смысл [22, с. 50].

Говоря об условиях и функциях воспитательного процесса, нельзя забывать о перспективах его развития. Важнейшим рычагом воспитательной работы, по мнению А.С. Макаренко, являются перспективные линии. А.С. Макаренко считал перспективу средством «реальных, живых, целевых устремлений человека...». Перспектива усиливает активность человека, активность, в свою очередь, зависит от потребностей конкретной личности. Перспектива развития личности коллектива в целом должна быть тесно связана с внеучебной деятельностью, только в этом случае она сохраняет ценность и побуждающую силу активности. При организации внеучебной деятельности со студентами нами учитывались различного рода перспективы [31, с. 201].

Построение перспектив программ профессионального и личностного развития является актуальным. Важно показать студентам-первокурсникам ресурсы для ее построения и как самостоятельно осуществлять поиск способов, средств и методов достижения конечного результата, преобразуя имеющийся у

них жизненный опыт.

Для более успешной адаптации нужно вовлекать человека в общественную деятельность, в которой проявляется, общительность, активность, организаторские способности, инициативность.

Включение студентов в разнообразные виды внеучебной деятельности будет способствовать раскрытию потенциальных возможностей будущего профессионала и проявлению профессионально важных качеств, таких как ответственность, самостоятельность, инициативность, а также поможет быстрее адаптироваться к новым условиям обучения в вузе.

Введение в практику высших учебных заведений технологии тьюторского сопровождения и специальной позиции тьютора поможет студентам быстрее адаптироваться к образовательному пространству учебного заведения как социально, так и психологически, определить свой образовательный заказ и найти пути его решения, сформировать качества высококвалифицированного специалиста [36, с. 88].

Из вышесказанного можно сделать несколько выводов. Введение тьюторства на современном этапе вызвано тенденцией обновления содержания образования, а также поиском оптимальных методов и форм по активизации учебной и внеучебной деятельности со студентами и поиском внутренних резервов, способствующих социально-педагогической адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу в вузе.

Анализ научных источников позволил с достаточной определенностью сказать, что адаптация студентов к учебно- воспитательному процессу на основе тьюторской деятельности предоставляет свободу выбора как для тьютора, так и для тьюторируемого. Тьютор выступает посредником между личностями в пространстве образования и воспитания, тьютор – посредник между культурным и индивидуальным, индивидуальным и корпоративным; тьютором может быть тот, кто сам прошел тот же путь, то есть имеет опыт самообразования, который он может передавать.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что тьютор мог бы

стать проводником и систематизатором в воспитательном пространстве вуза, его сопровождение студентов во внеучебной деятельности – новое направление в педагогической практике, которое поможет решить задачи, стоящие перед системой высшего педагогического образования, а также предоставить возможность каждому студенту реализовать намеченные планы профессионально-личностного и социального развития [52, с. 44].

Выделенные и теоретически обоснованные организационно-педагогические условия: введение тьюторской деятельности в учебно-воспитательный процесс педагогического вуза и приобщение к ней студентов-старшекурсников; организация тьюторского сопровождения студентов-первокурсников в период адаптации к учебно-воспитательному процессу; включение студентов-первокурсников во внеучебную деятельность, обеспечивающую развитие их профессионально важных качеств, по нашему мнению, будут способствовать адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза, т.к. направлены на проявление качеств, необходимых современному учителю.

1.3 Модель развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения

На основании анализа зарубежных и отечественных исследований «тьюторское сопровождение» определено как один из эффективных видов сопровождения в образовании, позволяющий тьютору реализовывать индивидуальную образовательную траекторию тьюторанта, посредством функции «следования рядом». Изменения в направлениях системы тьюторства представлены на рисунке ниже [56, с. 224].

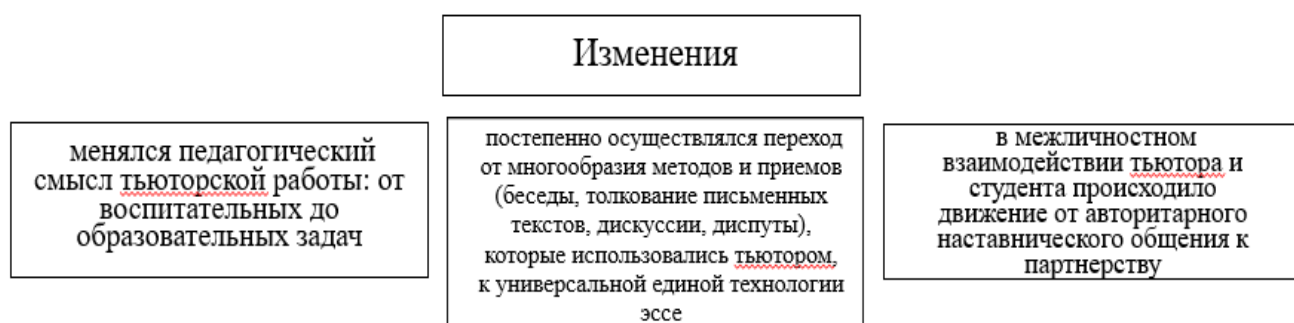


Рисунок 1 – Изменения в направлениях системы тьюторства

По мнению президента Межрегиональной тьюторской ассоциации Т.М. Ковалевой, чтобы стать тьютором человеку необходимо пройти серьезную подготовку и иметь за плечами реальную практику.

Внимание к тьюторскому сопровождению в высшей школе обусловлено социальным заказом на обогащение образовательной среды, а также потребностью студентов в понимании личностного потенциала и правильном выборе области приложения профессиональных усилий и самореализации. Рассмотрим основные роли тьютора в сопровождении студентов первокурсников. Существуют два типа ролей, которые может исполнять тьютор в отношениях со студентами для положительного влияния на образовательный процесс: содержательные и формальные. Можно также выделить роль наставника, педагога, консультанта, андрагога. Тьютор сам может выбирать, какие именно отношения он установит со студентами: командно-подчиненные и будет требовать от них выполнения приказаний, партнерские и будет договариваться с ними или отеческие.

Кроме того, выделяют такие роли тьютора: 1) «арбитра» – он одобряет поступки студентов; 2) «равного» – он проводит общие дискуссии; 3) «учебного образца» [58, с. 26].

Роли «перемещателя», т.е. тьютор объясняет содержание курса студентам и «формирователя», т.е. проверяет понимание студентов идей курса и создаёт в их сознании определенную концепцию, являются разновидностями роли тьютора как «арбитра». Выделяют следующие разновидности роли тьютора как

«равного»: тьютор – гид, тьютор – «выращиватель».

В роли гида тьютор словно подводит обучающихся к пониманию идеи, исполняя роль «гида» в их познавательном путешествии. В роли «выращивателя» тьютор способствуют «росту» личностного подхода обучающихся к изучению материала курса.

К профессиональности тьютора можно отнести: уровень знаний, навыков, способности к тьюторской деятельности. Компетентность тьютора выражается в развитии способностей, усилении настроя на деятельность и определяется: осуществлением деятельности тьютора в реальном времени и необходимостью принятия быстрых решений, а также владение практических навыков. Направленность компетентности тьютора можно выделить в следующих вариациях: игротехник, разработчик экспертных решений, теоретик, консультант, методолог.

В зависимости от самого тьютора, он предпочитает определенный тип работы: 1) репродуктивный, деятельность в виде повторения известного набора мыслительных процедур, 2) творческий, новые мыслительные процедуры, ограниченные пределами выученного, 3) креативный, свободное создание смыслов в соответствии с поставленной задачей [61, с. 84].

При анализировании организации тьюторского сопровождения видно, что тьютор создает обратную связь со студентами, содействует развитию образовательной активности, помогает в самоопределении относительно дальнейшего образования.

Сопровождение студентов оказывает благоприятное влияние на учебный процесс: вырабатывается образовательная маневренность и интерес к обучению, психологически поддерживаемый пониманием образовательной цели и путей ее достижения.

Кроме того, в процессе тьюторского сопровождения развиваются социально-значимые качества обязательные для гармоничного развития современного человека: социальная активность, направленность на самореализацию в деятельности, ответственность, самостоятельность,

инициативность, умение вести диалог с окружающими [53, с. 101].

Возникает необходимость в разработке психолого-педагогической модели тьюторского сопровождения, направленной на индивидуализацию образовательного процесса и развитие социально-значимых качеств студента (тьюторанта) (рис. 2).

Методологический блок			
	Цель – развитие социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения	Подходы	Принципы
	Задачи: – привить интерес к развитию собственных социально-значимых качеств; – создать условия для приобретения опыта в социально-значимой деятельности; – способствовать самореализации в различных видах социально-значимой деятельности.	лично-ориентированный	индивидуализации, диалогичности, опоры на опыт
		гуманистический	взаимопонимания, ценностной ориентации, свободы выбора, сотрудничества
		деятельностный	целостности, непрерывности, активности, рефлексивности
Операционально-деятельностный блок			
Психолого-педагогические условия развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения	Этап формирования СЗК	Деятельность тьютора	Деятельность студента-тьюторанта
	Диагностическо-мотивационный Цель – формирование устойчивого интереса к развитию социально-значимых качеств	Демонстрация вариативных возможностей самореализации в зависимости от опыта, склонностей и предпочтений, стимулирование познавательного интереса. <i>Преобладающие функции:</i> диагностическая, стимулирующая, консультирующая	Приобщение к социально-значимой деятельности, посещение заседаний тьюторского корпуса и индивидуальных консультаций, выбор направления работы в соответствии с опытом и интересами
	Реализационный Цель – предоставление возможности самореализации в различных видах социально-значимой деятельности	Сопровождение в продвижении студентов по индивидуальной траектории развития социально-значимых качеств <i>Преобладающие функции:</i> формирующая и оптимизирующая	Самореализация в выбранном направлении социально-значимой деятельности

Рисунок 2 – Модель развития социально-значимых качеств (СЗК) студентов в процессе тьюторского сопровождения

Представленная технология по созданию тьюторского сопровождения в развитии социально-значимых качеств студента разработана в соответствии с положениями личностно-ориентированного (И.А. Зимняя, В.В. Сериков, Е.А. Крюкова, С.В. Белова, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Т.В. Лаврикова, Т.П. Лакоценина, В.И. Лещинский, И.С. Якиманская и др.), гуманистического (М.С. Каган, И.С. Кон, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др.) и деятельностного (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, А.К. Маркова и др.) подходов [62, с. 180].

Личностно-ориентированный подход позволяет осуществлять процесс развития социально-значимых качеств с учетом индивидуальных особенностей студентов первого курса, их творческого потенциала, эмоциональной, эстетической национальной, культурной, этической и персональной идентичности. Гуманистический подход в практике развития социально-значимых качеств рассматривает студентов, как активных участников образовательного процесса, способных к самореализации и плодотворной общественной деятельности. Развитие социально-значимых качеств студентов первого курса, способных осуществлять деятельность на новом этапе развития общества, требует ориентации на непрерывность образования и самообразования, что определяет необходимость применения деятельностного подхода. Применение обозначенных подходов определило выбор основных принципов организации построения технологии тьюторского сопровождения: системность, индивидуализация и гуманизация. комплексность, демократизация.

Строгое выполнение принципов, построение деятельности в соответствии с их требованиями определяют успешность достижения заданного результата. Конечной целью реализуемой технологии является создание благоприятных психолого-педагогических условий для успешного тьюторского сопровождения в развитии социально-значимых качеств студентов.

Используемая технология включает в себя целевой, содержательный, содержательно-деятельностный и оценочно-результативный блоки.

Целевой блок представлен единством цели, принципов и задач процесса тьюторского сопровождения, комплексное решение которых обеспечивает достижение поставленной цели. Приоритетная цель заключается в достижении высокого уровня сформированности социально-значимых качеств студентов первого курса.

Содержательный блок модели является отображением поэтапного процесса тьюторского сопровождения студентов первого курса в университетской среде.

На первом этапе оптимальным механизмом, обеспечивающим успешность тьюторского сопровождения студентов, является диагностическо-мотивационный этап.

На реализационном этапе происходит работа с разрешением проблемных ситуаций, написание индивидуальных проектов. И завершается аналитическим в процессе которого проводится рефлексия.

В работе тьюторского сопровождения педагогический фокус смещен в сторону самостоятельного разрабатывания приемлемых для данной личности норм, которые обсуждаются с тьютором. Чтобы тьюторское сопровождение осуществилось, обучающийся должен сам совершить социальную пробу, результаты которой и будут предметом совместного анализа. В основе тьюторской технологии развития социально-значимых качеств студентов лежит принцип индивидуализации, определяющий комплекс приемов, форм, методов и средств.

В соответствии с классификацией форм тьюторского сопровождения используются следующие формы: вводная беседа, групповые занятия, тестирование, тренинг, беседа. В технологии применяются следующие методы: методы анализа самоанализа (самоанализ способностей, склонностей), методы самостоятельной работы обучающегося (индивидуально и в группах), методы проблемного обучения (разрешение проблемных ситуаций, метод обучающего кейса), проектные методы (разработка и защита индивидуального проекта группы). В качестве средств наиболее эффективными являются: тесты,

командообразующие игры, тренинги, викторины, экскурсии, лекции.

Успешное начало обучения может помочь студенту в его дальнейшей учебе, позитивно повлиять на процесс построения отношений с преподавателями и товарищами по группе, привлечь к нему внимание организаторов научных студенческих обществ и лидеров различных творческих коллективов и объединений студентов, активистов факультетской и университетской общественной жизни, а также способствует развитию социально-значимых качеств личности.

Анализ научной литературы и результатов ряда исследований (Т.А. Бунакова, Т.А. Бурцева, Н.Б. Русских и др.) позволил выделить следующие социально-значимые качества личности: социальная активность, направленность на самореализацию в деятельности, ответственность, самостоятельность, инициативность [66, с. 12]. Под социально-значимыми качествами понимается совокупность свойств, позволяющих личности включаться в общую систему общественных отношений и различных форм деятельности.

Социальная активность представляет собой действия, а также способы поведения, связанные с осознанием и принятием, изменением или новым формулированием социальной функции, обладающей общественной ценностью. Данное качество личности эффективно развивается посредством включения студентов в добровольческую деятельность.

Направленность на самореализацию в деятельности проявляется в способности к организации общественно-значимой деятельности с учетом индивидуальных способностей и склонностей личности.

Ответственность является важнейшим социально-значимым качеством современного студента. По мнению Г.М. Коджаспировой, «ответственность – качество личности, проявляющееся в различных формах контроля личности над своей деятельностью, отражающего социальное, морально-правовое отношение к обществу, выражающееся в выполнении принятых нравственных и правовых норм и правил, своего долга, исполнении ролевых обязанностей, готовности

дать отчет за свои действия» [11, с. 102].

Инициативность как социально-значимое качество проявляется в волевой способности личности к самостоятельным начинаниям и воплощению созидательных замыслов и идей в деятельности. В педагогическом словаре инициатива трактуется как «внутреннее побуждение к самостоятельным, активным новым формам деятельности или руководящая роль в каких-либо действиях».

Оценочно-результативный блок технологии тьюторского сопровождения содержит критерии оценки развития социально-значимых качеств студентов. Развитие социально-значимых качеств студентов первого курса представляет собой совокупность трех компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-действенного и рефлексивно-оценочного (Табл. 2). Анализ данных компонентов позволит определить уровень развития социально-значимых качеств студентов первого курса.

Таким образом, исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что представленная модель представляет собой теоретико-методологическую основу для создания психолого-педагогических условий, направленных на развитие социально-значимых качеств студентов.

Анализируя первую главу, можно сделать следующие выводы.

Главной целью первой главы было рассмотрение теоретических аспектов развития социально-значимых качеств студентов-первокурсников в процессе тьюторского сопровождения. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

- проведен анализ проблемы адаптации студентов-первокурсников;
- на основании зарубежного и отечественного опыта к тьюторству выявлены роли и подходы тьютора к студентам первого курса;
- проанализированы взгляды и мнения различных ученых.

Общетеоретический анализ философских, психологических и педагогических взглядов о тьюторстве позволил выявить и раскрыть сущность и определить его как научное понятие, на котором основывается исследование.

Тьютор представляет собой специалиста-наставника, который изучает интересы студента, находит к нему разнообразные подходы, помогает взаимодействовать в новом коллективе и создает среду для его развития.

Тьюторское сопровождение развития социально-значимых качеств студентов высшей школы реализуется как процесс взаимодействия тьютора и сопровождаемого, результатом которого является индивидуализация развития личности, способной к конструктивному и созидательному преобразованию себя и окружающего мира посредством самореализации в различных видах социально-значимой деятельности.

Социально-значимые качества современного студента (социальная активность, направленность на самореализацию в деятельности, ответственность, самостоятельность, инициативность) представлены как совокупность свойств, позволяющих личности включаться в общую систему общественных отношений и различные виды деятельности. Критериями развития СЗК являются: мотивационно-ценностный (установка на развитие социально-значимых качеств); конативно-деятельностный (способность к проявлению социально-значимых качеств в деятельности); рефлексивно-оценочный (анализ собственных достижений в социально-значимой деятельности). Развитие СЗК студентов определяется критическим (низким), допустимым (средним) и оптимальным (высоким) уровнями.

Для диагностики каждого из компонентов и уровня развития социально-значимых качеств был подобран конкретный диагностический инструментарий, дополненный авторскими средствами диагностики.

Г Л А В А 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ТьюТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

2.1 Диагностика уровня сформированности социально-значимых качеств студентов-первокурсников

Опытнo-экспериментальная база исследования. Исследование проводилось в течение 2020-2022 гг. на базе Тьюторского корпуса Пензенского государственного университета. В эксперименте принимали участие 100 студентов-первокурсников Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета: 50 студентов в составе экспериментальной группы (ЭГ) и 50 студентов в составе контрольной группы (КГ). Выборки были сбалансированы по полу, возрасту и другим социально-демографическим характеристикам.

Перед началом эмпирического исследования для наглядности была разработана критериограмма оценки уровня сформированности социально-значимых качеств студентов. При этом, под социально значимыми качествами личности мы понимаем такие качества, которые важны с точки зрения нахождения индивиде в обществе, участия в социальных взаимодействиях и отношениях, осуществления множества социальных коммуникаций. И для этого важна как формальная сторона, то есть коммуникативные навыки, развитая речь, риторические умения, так и содержательная, то есть ценностно-нравственная сторона общения, установки и мотивы индивида, характер направленности, отношение к окружающим и к миру в целом, самооценка и самоотношение и т.д.

Оценку социально значимых качеств мы проводили по ряду критериев, среди которых мотивационно-ценностный, когнитивно-действенный и рефлексивно-оценочный.

Критериограмма представлена в таблице 6 и включает в себя основные критерии оценки и методики диагностики уровня социально-значимых качеств.

Таблица 6 – Критериограмма оценки развития социально-значимых качеств студентов

Критерии	Методики диагностики
Мотивационно-ценностный	«Социально-психологические установки личности» (О.Ф. Потемкина); «Ориентировочная анкета Басса-Смекала-Кучера» (Б.М. Басс, В. Смекал, М. Кучер)
Конативно-действенный	«Коммуникативные и организаторские склонности, КОС-2» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)
Рефлексивно-оценочный	«Тест смысловых ориентаций» (Д. Крамбо, Л. Махолик)

Указанные критерии позволяют провести всестороннюю оценку социально значимых качеств личности студентов, исходя из деятельностного подхода, согласно которому функционирование личности в качестве социального субъекта состоит в его активности, направленной вовне, на социальное окружение. Данная активности включает, во-первых, целеполагание, основанное на определенных сформированных в сознании личности установках, ценностях и мотивах, касающихся социальных отношений, функционирования в качестве участника определенных социальных групп и организаций в рамках общественных правил и институализированных практик. Во-вторых, она включает осуществление действий по достижению, поставленных в сфере социальной активности, коммуникации и социальных интеракций целей и реализации имеющихся установок, ориентаций и мотивов. И в-третьих, социальная субъектность предполагает оценивание своих мыслей и поступков, мотивов и целей, успешности и неуспешности деятельности, социального статуса, то есть места в

социальной структуре общества и ролей, которые определяются этим статусом. На работу со стимульных материалов участникам эксперимента было выделено необходимое время. На возникающие по заполнению бланков вопросы давались все необходимые разъяснения. Собранные ответы мы обработали и обобщили данные. Полученные результаты представлены ниже.

Для оценки социально значимых качеств студентов по мотивационно-ценностному критерию нами применялись две методики, указанные в таблице 7.

Результаты обследования по методике О.Ф. Потемкиной представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты сформированности социально-психологических установок личности (Потемкина) на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Ценностная ориентация личности	Студенты экспериментальной группы	Студенты контрольной группы
Ориентация на процесс	5,44	5,88
Ориентация на результат	6,12	6,3
Ориентация на альтруизм	4,56	5,08
Ориентация на эгоизм	4,18	4,1
Ориентация на труд	4,5	4,74
Ориентация на деньги	3,48	4,18
Ориентация на свободу	7,04	6,88
Ориентация на власть	3,56	4,1

Результаты оценки мотивационно-ценностного компонента по методике «Социально-психологические установки личности» (О.Ф. Потемкина) показали небольшие различия в показателях социально-психологических установок

между членами контрольной и экспериментальной групп. При этом, в обеих группах среди ориентаций преобладают ориентация на результат по сравнению с ориентацией на процесс, ориентация на альтруизм по сравнению с ориентацией на эгоизм, ориентация на труд по сравнению с ориентацией на деньги и в обеих группах заметно значительное преобладание ориентации на свободу по сравнению с ориентацией на власть. Это свидетельствует о том, что и в контрольной, и в экспериментальной группах положительные социально-психологические установки (на результат, на альтруизм, на труд, на свободу) преобладают над отрицательными (на процесс, на эгоизм, на деньги, на власть) в незначительной степени. Полученные данные можно объяснить спецификой современных социокультурных условий, в которых проходит социализация современных подростков и молодежи. С одной стороны, сохраняется влияние на социальное становление личности таких общественных институтов, как семья и образование. И при условии грамотной организации учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении (организации) и благополучии семьи, а также педагогической состоятельности родителей, социализируемым обеспечиваются благоприятные условия для формирования конструктивных социально-психологических установок и ориентаций. С другой стороны, все большее значение в социализации приобретают средства массовой информации, особенно цифровые СМИ, которые транслируют установки и ценности массовой культуры, среди которых эгоизм, богатство, деньги и власть, то есть такие социальные ориентации, которые не способствуют продуктивному развитию личности, а, наоборот, часто препятствуют этому, так как преобладание в сознании личности подобных ценностей ведет к духовно-нравственной деградации.

Что касается выраженности установок по шкалам, то большинство из них находятся примерно на среднем уровне. На уровне выше среднего находятся показатели по шкалам ориентации на свободу и ориентации на результат. Относительно первой из двух данных ориентаций можно заметить, что стремление к свободе часто является гипертрофированным в подростковом и

молодежном возрастных периодах, так как для данного времени личностного созревания характерно стремление к самостоятельности. И ориентация на результат является показателем социального становления в условиях рыночного общества, где действуют установки прагматизма и уверенность в важности самостоятельности и целеустремленности как условиях достижения успехов в любых начинаниях.

Наряду с социально-психологическими установками наше исследование включало и диагностику ценностных ориентаций студентов, вошедших в контрольную и экспериментальную группы. Для этого мы использовали методику «Ориентировочная анкета Басса-Смекала-Кучера» (Б.М. Басс, В. Смекал, М. Кучер). Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты сформированности ценностных ориентаций личности на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Направленности	Студенты экспериментальной группы	Студенты контрольной группы
Направленность на себя	33,66	31,68
Направленность на взаимодействие	32,68	32,06
Направленность на задачу	33,7	35,72

Диагностика ценностных ориентаций по методике «Ориентировочная анкета Басса-Смекала-Кучера» (Б.М. Басс, В. Смекал, М. Кучер) на контрольном этапе эксперимента показала, что все три вида направленности в обеих группах испытуемых присутствуют примерно в равных соотношениях. Это означает, что ни одна из ориентаций не является ярко выраженной: немного преобладает в обеих группах ориентация на задачу, то есть на решение общего вопроса или проблемы, ради чего человек готов отстаивать свое собственное мнение. Но разница между выраженностью данной ориентации и других незначительна. Такие показатели позволяют сделать вывод, что для

студентов, участвующих в эксперименте, характерна и забота о себе и своих интересах, но не доходящая до крайнего эгоизма и пренебрежения интересами и других и общим делом, а стремление поддерживать продуктивное общение и взаимодействие с окружением, и забота о результате общего дела, стремление сделать все, чтобы его достигнуть, при этом не забывая и о себе и в случае необходимости и уверенности в собственной правоте отстаивать свое мнение.

Умение работать в коллективе, участвовать в общих делах, которое формируется со школы и продолжает формироваться во время обучения в вузе в ходе взаимодействий по учебным вопросам, или в ходе коллективных воспитательных мероприятий, участия в общественной жизни факультета, института, вуза, в дальнейшем становится важной компетенцией, необходимой в большинстве сфер профессиональной деятельности.

Также для продуктивной социальной жизни, которая невозможна без взаимодействий с другими индивидами в рамках социальных групп, коллективов и общностей, членом которых становится личность на протяжении жизни по ходу взросления, важно наличие коммуникативных склонностей, а для активной жизни и влияния на окружающих, отстаивания своего мнения, реализации своих решения и привлечения к этой реализации других важны организаторские склонности.

От уровня сформированности коммуникативных и организаторских склонностей зависит успешность адаптации индивида в новой социальной среде, каковой, несомненно, является для первокурсника образовательное пространство университета. Чем лучше выражены данные склонности, тем легче можно освоиться в новой среде и условиях, обзавестись новыми знакомыми, установить новые социальные контакты и связи.

Результаты оценки сформированности данных склонностей представлены в следующей таблице.

Таблица 9 – Результаты сформированности коммуникативных и организаторских склонностей на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Склонности	Студенты экспериментальной группы	Студенты контрольной группы
Шкала коммуникативных склонностей	68,1	70
Шкала организаторских склонностей	70,5	66,3

Оценка коммуникативных склонностей показала, что в обеих группах они сформированы на высоком уровне. Это говорит о предрасположенности к общению, установлению и поддержанию социальных связей, поиску новых социальных контактов. При этом, необходимо учитывать, что значительная часть общения в современных условиях проходит виртуально: посредством цифровых средств коммуникации, в первую очередь, смартфонов, которые являются для пользователей не просто средством коммуникации, а целым окном в мир. Коммуникативные способности являются важным критерием социальной адаптированности индивида, его сформированности как личности, поскольку от умений в сфере общения зависит качество жизни человека, его самореализация в различных сферах жизни. Так, от того, насколько человек умеет грамотно общаться, зависит круг его друзей и знакомых, его окружение, часть из которого может составлять так называемый социальный капитал, то есть совокупность ресурсов, которые есть у других людей, но которые они могут предоставить субъекту по его просьбе. Это может быть материальная помощь со стороны родственников или друзей, полезные знакомства в нужных организациях и сферах, важные профессиональные и деловые связи и т.д.

Что касается организаторских склонностей, то на контрольном этапе эксперимента было выявлено, что среди участников экспериментальной группы они сформированы на высоком уровне, а среди участников контрольной

группы – на среднем уровне. Полученные показатели дают основания полагать, что организаторские склонности в студенческой среде развиты в должной мере, однако, они присущи не всем, и не на столь высоком уровне, которого было бы достаточно для занятия управленческих должностей в дальнейшей профессиональной деятельности. Иными словами, не каждый из студентов предрасположен к серьезной организаторской работе, например к работе в сфере менеджмента или политической деятельности. И подобная ситуация представляется вполне естественной, так как предрасположенность к организации деятельности других присуща отнюдь не каждому человеку, как не каждому присуще стремление к власти и устойчивый интерес к политической деятельности и или к работе на административно-управленческих должностях.

Что касается изучения социально значимых качеств испытуемых по рефлексивно-оценочному критерию, то здесь для нас на констатирующем этапе эксперимента было важно выявление того, ставят ли студенты цели в жизни, и насколько эти цели четкие и обдуманые, считают свою жизнь управляемой или нет, чувствуют, что могут влиять на судьбу, или что судьба играет ими, как воспринимают свое будущее, как оценивают настоящее и как воспринимают прошлое. Изучение данных аспектов рефлексивно-оценочной сферы позволяет лучше понять, насколько студенты-первокурсники, принявшие участие в эксперименте, стремятся наполнить свою жизнь смыслом, задумываются ли об экзистенциальных вопросах, интересуется ли их только повседневность и сиюминутные дела, цели и задачи, которые решаются на основе житейских знаний, или же им бывают интересны и мировоззренческие вопросы, ответы на которые может дать религия или философия. Осмысленность жизни во многом влияет на ее качество, хотя человек может не задумываться об этом долгое время. Но резкое осознание бессмысленности существования может вести к множеству психологических трудностей.

Таблица 10 – Результаты сформированности смысложизненных ориентаций на констатирующем этапе педагогического эксперимента

Шкалы	Студенты экспериментальной группы	Студенты контрольной группы
Показатель осмысленной жизни	102,04	101,84
Цели в жизни	30,96	30,52
Процесс жизни	29,4	29,82
Результативность жизни	25,5	25,5
Локус контроля – Я	20,46	20,92
Локус контроль – жизнь	30,72	31,36

Полученные результаты находятся в поле средних значений, что свидетельствует о гармоничном восприятии своей жизни участниками эксперимента. Так общий показатель осмысленности жизни указывает на сформированность смысложизненных установок. Средние показатели по первой из субшкал демонстрируют, что испытуемые ставят жизненные цели, и данные цели вполне реалистичны, то есть участникам эксперимента не свойственно прожектерство и волюнтаризм. Средние показатели по второй из субшкал указывают на то, что участники эксперимента воспринимают свою жизнь осмысленно и с интересом. Результаты по следующей субшкале указывают на удовлетворенность самореализацией, присущую участникам эксперимента. Показатели по двум последним шкалам, которые характеризуют локус контроля, демонстрируют недостаточно высокую уверенность в собственных силах в плане свободы выбора, целеполагания и распоряжения собственной жизнью.

В целом, оценка социально значимых качеств на констатирующем этапе показала, что у участников эксперимента, в основном, все социально-психологические установки сформированы на среднем уровне. На уровне выше среднего находятся показатели по шкалам ориентации на свободу и ориентации на результат. При этом, в обеих группах среди ориентаций преобладают ориентация на результат по сравнению с ориентацией на процесс, ориентация на альтруизм по сравнению с ориентацией на эгоизм, ориентация на труд по сравнению с ориентацией на деньги и в обеих группах заметно значительное преобладание ориентации на свободу по сравнению с ориентацией на власть.

Выявление сформированности ценностных ориентаций с помощью «Ориентировочной анкеты Басса-Смекала-Кучера» на данном этапе эксперимента дало нам понять, что все три вида направленности (на себя, на взаимодействие и на задачу) в обеих группах распределены равномерно, ни одна из ориентаций не преобладает над другими.

Также в ходе констатирующего этапа мы выяснили, что коммуникативные склонности у участников эксперимента развиты на высоком уровне, а организаторские склонности в экспериментальной группе развиты на высоком уровне, а в контрольной – на среднем.

Оценка смысловых ориентаций показала, что у испытуемых из обеих групп они сформированы на достаточном уровне, однако недостаточно сформирован локус контроля в плане уверенности в свободе собственных действий и целеполагания.

С учетом полученных на констатирующем этапе эксперимента результатов, нами была разработана комплексная программа по развитию социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения.

2.2 Программа тьюторского сопровождения по развитию социально-значимых качеств студентов

На формирующем этапе эксперимента была реализована, разработанная на основе модели, комплексная программа по развитию социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения.

Разработанная программа по развитию социально-значимых качеств студентов в Пензенском государственном университете включает в себя:

- 1) программу тьюторского сопровождения студентов первого курса;
- 2) программу организации проектной деятельности через вовлечение в систему добровольческой деятельности Пензенского государственного университета.

Рассмотрим подробнее каждую из них.

Программа тьюторского сопровождения студентов первого курса. Тьюторское сопровождение считается эффективным и продуктивным механизмом, который обеспечивает явную успешность адаптации студентов первого курса к новым условиям образовательной среды.

Центральная задача тьюторского сопровождения – создать эффективные условия адаптации в новом формате образовательного процесса, а также создать благоприятные факторы таким образом, чтобы его личностные характеристики вышли на качественно новый уровень в интенсивном развитии социально-значимых качеств студента.

Тьюторская деятельность включает в себя три этапа:

- 1) Диагностическо-мотивационный (диагностика интересов и потребностей студентов–первокурсников методом анкетирования);
- 2) Реализационный (предоставление возможности самореализации в различных видах социально-значимой деятельности);
- 3) Аналитический (анализ и оценка динамики развития социально-значимых качеств студента в процессе тьюторского сопровождения).

К основным задачам тьютора можно отнести следующее:

3 установление доверительных отношений и создание благоприятного психологического климата в студенческой среде;

4 использование возможностей внеучебной деятельности для личностного развития и самореализации студентов.

При реализации программы тьюторского сопровождения я студентов можно ожидать следующие результаты:

– со стороны обучающихся – положительная мотивация к обучению, навыки целеполагания и грамотный выбор стратегий обучения, высокие результаты обучения, а также развитие социально-значимых качеств;

– со стороны тьютора практика взаимодействия с куратором и группой студентов первого курса, практика передачи знаний и опыта, что формирует организационные навыки.

Практика тьюторского сопровождения и института кураторства по в работе со студентами первого курса позволила определить основные функции, характеризующие деятельность куратора и тьютора в университете (табл. 11).

Таблица 11 – Сопоставительный анализ функций куратора и тьютора

Куратор	Тьютор
Воспитательная Профессионально-трудовое, гражданско-правовое, культурно-нравственное и эстетическое воспитание студентов, пропаганда здорового образа жизни.	Социализирующая Содействие успешной адаптации иностранных обучающихся к условиям новой социокультурной среды, формирование ценностей здорового образа жизни и профилактика асоциального поведения, пропаганда культуры и традиций народов России.
Организационно-управленческая Помощь в планировании и координации учебной, познавательной, трудовой и творческой деятельности студентов, организации досуга; содействие в академической адаптации, разработка индивидуальной траектории развития студента, информирование студентов об уставе университета и правилах внутреннего распорядка.	Организаторская Работа по сплочению студенческой группы, организация деятельности студенческого актива, содействие в усвоении норм и ценностей социокультурной и образовательной среды, информирование об учебных и внеучебных мероприятиях.

Продолжение таблицы 11 – Сопоставительный анализ функций куратора и тьютора

Контрольно-диагностическая Исследование социально-психологического климата в студенческой среде; контроль за соблюдением правил внутреннего распорядка, анализ итогов сессии и контроль за текущей успеваемостью студентов, работа с отстающими студентами и внесение предложений на поощрение студентов за выдающиеся результаты.	Коммуникационная Обеспечение и поддержка благоприятной психологической атмосферы между российскими и иностранными студентами, помощь в решении индивидуальных проблем студентов, общении, отношениях с другими людьми; содействие в социально-психологической адаптации.
---	---

В процессе тьюторского сопровождения первый период обучения студентов-первокурсников для более эффективного погружения в образовательный процесс и создания благоприятных условий по развитию социально-значимых качеств проводится работа по формированию коллектива (табл. 12)

Таблица 12 – Стадии формирования коллектива в процессе тьюторского сопровождения

Стадии	Процессы, происходящие в группе	Индивидуальные процессы	Роль и задачи тьютора
1. Формирование	1. знакомство членов группы друг с другом; 2. межличностные взаимодействия осторожны, преобладает аура вежливости; 3. члены студенческой группы не уверены друг в друге; 4. взаимный обмен информацией; 5. выявление возможных ролей каждого участника группы;	1. поиск взаимоприемлемого поведения в группе; 2. в общении заметны чувства настороженности и принужденности; 3. оценка членов группы и их действий по отношению друг к другу; 4. колебания и неуверенность в правильности выбора; 5. Смогу ли Я это делать? 6. Сможем ли Мы это делать?	1. познакомить членов группы друг с другом; 2. создать обстановку непринужденности; 3. как можно быстрее устранить страхи, смятения и колебания членов группы; 4. прояснить цели, роли, ответственность и процедуры, которые имеют отношения к действиям группы;

Продолжение таблицы 12 – Стадии формирования коллектива в процессе тьюторского сопровождения

2. Бурление	<p>1. перераспределение функций, ответственности и полномочий;</p> <p>2. конкуренция за обладание более высоким статусом;</p> <p>3. возникновение подгрупп по симпатиям и интересам со своими лидерами;</p> <p>4. споры за лидерство, проявляющиеся через выбор старосты, профорга, культорга;</p> <p>5. начинает складываться групповое самосознание;</p> <p>6. происходит уточнение целей и обсуждение методов их достижений;</p> <p>7. бойкоты и бурные обсуждения;</p> <p>8. велика вероятность возникновения конфликтов внутри группы.</p>	<p>1. возможно несовпадение личной мотивации групповым целям;</p> <p>2. неудовольствие неэффективная коммуникация, споры, формализм;</p> <p>3. члены группы на этой стадии имеют много проблем, связанных с новыми функциями и обязанностями;</p> <p>4. после начального энтузиазма наступает стадия некоторого беспорядка, неопределенности.</p>	<p>1. по возможности держит на контроле все протекающие процессы;</p> <p>2. помогает в разрешении возникающих проблем;</p> <p>3. разъясняет новые роли и обязанности;</p> <p>4. координирует усилия группы;</p> <p>5. содействует в установлении коммуникации между индивидуумами, обеспечивает обмен мнениями;</p> <p>6. выслушивает и помогает успешно разрешать споры и конфликты;</p> <p>7. допускает наличие различных точек зрения;</p> <p>8. мотивирует группы на достижение эффективной коммуникации;</p>
3. Становление	<p>1. завершается формирование структуры группы;</p> <p>2. прояснены цели и стратегия их достижения, намечен план действий;</p> <p>3. на основе консенсуса выработаны групповые нормы (стандарты);</p> <p>4. общение стало более открытым и конструктивным;</p> <p>закончилось.</p>	<p>1. согласование стремлений каждого члена группы с общими целями;</p> <p>2. осознание желания работать над решением задачи;</p> <p>3. произошло распределение ролей в группе;</p> <p>4. сформировались первые лидеры внутри студенческой группы;</p> <p>5. возможно появление членов группы, не готовых к лидерству.</p>	<p>1. делегирует (частично) свои полномочия ситуационным лидерам, старосте;</p> <p>2. является гарантом того, что установленные стандарты обеспечат эффективность группы;</p> <p>3. обучает группу методам принятия решений и другим навыкам и умениям.</p>

Продолжение таблицы 12 – Стадии формирования коллектива в процессе тьюторского сопровождения

4. Отдача	<p>1. создано эффективное взаимодействие внутри студенческой группы, и она работает для достижения поставленных целей, межличностные взаимоотношения благоприятствуют учебному процессу;</p> <p>2. совершенствуются принципы группового взаимодействия;</p> <p>3. в результате делегирования растут полномочия группы;</p> <p>4. группа отслеживает существующий уровень продуктивности и эффективности, а также свои потенциальные возможности;</p> <p>5. группа сфокусирована на усовершенствовании и развитии, как в отношении самой группы и ее членов, так и в отношении конечного продукта;</p> <p>6. на данной стадии существует вероятность конфликтов с куратором по вопросам, связанным с стратегией взаимодействия.</p>	<p>1. личные взаимоотношения базируются на доверии и становятся особенно тесными;</p> <p>2. каждому созданы условия для полной самореализации;</p> <p>3. каждый член группы исполняет несколько функциональных ролей;</p> <p>4. у каждого существует и поощряется возможность для саморазвития и роста;</p> <p>5. лидерская позиция присуща каждому;</p> <p>6. каждый активен и участвует в реализации задач, поставленных студенческой группе образовательным учреждением;</p>	<p>1. отслеживать наличие интергрупповой активности;</p> <p>2. делегировать больше полномочий старосте и профоргу;</p> <p>3. оказывать доверие, где это необходимо и возможно;</p> <p>4. оценивать эффективность группы, отмечать успехи и выполнение студенческих задач;</p> <p>5. важно оценить работу группы как результат усилий группы в целом;</p> <p>6. необходимые качества для поддержания группы на этом этапе включают в себя одобрение, оценку, уменьшение числа инструктажей и полезных замечаний.</p>
-----------	--	---	---

К важнейшим формам тьюторского сопровождения можно отнести вводные беседы, групповые занятия, тестирования, тренинги, лекции.

С помощью тренинга происходит непосредственное взаимодействие тьютора со студентами первого курса.

К аудиторным формам тьюторского сопровождения в процессе адаптации относится тьюторский час, который является прообразом кураторского часа. На тьюторском часе могут решаться важные вопросы для студентов-первокурсников: формирование практических основ самоорганизации и саморазвития студентов; умения четко определять свои цели и планировать действия для их достижения; подготовка студента к успешному самостоятельному освоению учебных дисциплин, написание рефератов, контрольных работ, подготовка научных статей для участия в конференциях; развитие способности к рефлексии.

Следующей формой тьюторского сопровождения является организация конкурсов, например, «Алло, мы ищем таланты», который включает в себя:

- знакомство с деятельностью университета, его структурных подразделений;
- знакомство с культурой и традициями факультета или института;
- знакомство с работой совета студенческого самоуправления факультета и университета;
- улучшение коммуникации внутри студенческой группы.

Цель данного конкурса: содействие успешной адаптации и развитию социально-значимых качеств студентов, раскрытие творческого потенциала первокурсников.

В качестве основного средства тьюторского сопровождения участниками Тьюторского корпуса ПГУ был разработан тьюторский блокнот – практическое руководство для студентов первого курса для более эффективного развития социально-значимых качеств студентов.

Также в тьюторском блокноте содержится основная информация, которая может понадобиться студентам-первокурсникам при поступлении, в процессе

обучения в ПГУ и проживания в г. Пенза: об организационной структуре университета, расположении учебных корпусов кампуса, общежитий, крупных магазинов, больниц, расположенных рядом с университетом и общежитиями, библиотек, режима их работы, а также по работе в ЭИОС.

Отметим, что использование определенных форм, методов и средств тьюторского сопровождения зависит от этапа адаптации и развития социально-значимых качеств, на котором находится студент первого курса. Тьюторское сопровождение является неотъемлемой частью поддержки студентов в процессе адаптации к новой образовательной среде, а роль тьютора состоит в организации взаимодействия администрации университета и студентов-первокурсников.

Основное направление по развитию-социально значимых качеств студентов представлено в Программе организации проектной деятельности через вовлечение в систему добровольческой деятельности ПГУ. Данное направление деятельности, по мнению главных тьюторов университета, является наиболее перспективным в контексте развития социально-значимых качеств личности студента.

В Пензенском государственном университете существует множество волонтерских организаций, которые в рамках своей деятельности осуществляют деятельность по различным проектам. Участие студентов в их деятельности позволяет эффективно реализовывать себя через сферу добровольчества, а также развить социально-значимые качества под руководством тьюторского корпуса.

Цель программы – вовлечение студентов первого курса в добровольческую деятельность, как внутри университета, так и на уровне региона с целью формирования социально-значимых качеств.

Задачи программы:

- приобщение к студенческим волонтерским организациям города;
- повышение общего уровня развития социально-значимых качеств у студентов, как первого курса, так и более старших;

- выстраивание взаимоотношений между различными студенческими объединениями Пензенского государственного университета;
- укрепление среди студентов-первокурсников чувства патриотизма, чувства неравнодушия к близким.

Представим основные проекты в рамках данного направления.

Проект «Тренер» по работе с трудными подростками. Основной целью проекта является ресоциализация подростков, в том числе состоящих на учёте комиссии по делам несовершеннолетних. Также проект направлен на социальную адаптацию подростков и профилактику девиантного поведения.

В рамках проекта демонстрируется привлекательность здорового образа жизни, каждому участнику предоставляется возможность для самореализации, духовного, интеллектуального и физического развития подростков. Немаловажным аспектом проекта является признание каждого участника как личности, развитие его индивидуальности, помощь в преодолении жизненных трудностей.

Программой проекта предусмотрено проведение работы с подростками по нескольким направлениям:

4.1 Физическое воспитание.

В рамках проекта в Пензенском государственном университете создаются группы оздоровительной направленности. Проект не предусматривает работу по направлению «спорт высших достижений» и нацелен в первую очередь на приобщение подростков к основам здорового образа жизни и формирование устойчивой привычки к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

2. Патриотическое воспитание.

Направление предполагает проведение работы по патриотическому воспитанию подростков, формированию четкого представления об исторической памяти и гражданской позиции в отношении Родины.

В рамках направления предусмотрены различные досуговые мероприятия, такие как:

- посещения исторических музеев и выставок;
- проведение онлайн лекций по истории России;
- встречи с ветеранами и оказание помощи советам ветеранов.

4.2 Культурное просвещение.

Данный блок мероприятий предполагает проведение работы, направленной на развитие творческих навыков участников проекта, ознакомление с культурным достоянием нашей страны и региона. В рамках данного направления предусмотрены:

- посещения художественных выставок и музеев;
- проведение мастер-классов по живописи;
- организацию литературных клубов;
- посещение театральных постановок и музыкальных концертов;
- встречи с представителями искусства.

4.3 Командообразование.

Блок мероприятий данного направления предусматривает вовлечение участников проекта в совместную деятельность путем участия в мероприятиях волонтерского отряда Молодёжки ОНФ, а также проведение командообразующих мероприятий Тьюторским корпусом ПГУ.

4.4 Психологическая помощь участникам.

Для наиболее «трудных» участников проекта, в частности для подростков, состоящих на учете комиссии по делам несовершеннолетних, предусмотрена работа с психологом с целью выявления проблем подростков и нахождения путей разрушения психологических барьеров. Данное направление реализации проекта направлено в первую очередь на формирование здоровой психики подростков и содействие социальной адаптации.

В процессе работы над данным проектом студенты открывают новое для себя направление работы и погружаются в обстановку, где созданы условия для развития социально-значимых качеств студентов.

Также в Пензенском государственном университете ежегодно реализуется школа студенческого актива «Импульс». В рамках данной школы

проводится выездное мероприятие на территории Чистых прудов в гостинице «Арт-Пенза».

Программа лагеря в 2021 году включала в себя два модуля: основной – образовательный модуль и вспомогательный – культурно-творческий модуль

Образовательный модуль включал:

- тренинг личностного роста;
- тренинг на командообразование;
- тренинг «Развитие коммуникативных навыков и поведения в конфликтах»;

– мастер-классы от ведущих специалистов ПГУ:

- 1 «Ораторское искусство»,
- 2 «Актерское мастерство»,
- 3 «Проектная деятельность»,
- 4 «Тайм-менеджмент».

Культурно-творческий модуль:

- торжественные открытие и закрытие смены;
- тематические визитки факультетов;
- тематическая дискотека;
- тематический квест на командообразование.

Организация школы актива способствует созданию благоприятной атмосферы для активного взаимодействия между студентами разных факультетов, а также развитию социально-значимых качеств.

Так же в Пензенском государственном университете реализуется огромное количество проектов, направленных на развитие социально-значимых качеств у студентов в вузе.

К таким проектам можно отнести следующие:

- Школа тьюторов ПГУ;
- Академия волонтеров ПГУ;
- Первокурсник;
- Мисс и Мистер ПГУ;

- Универвиденье;
- Премия ПГУ;
- Международный студенческий форум «Жар птица».

Реализация представленных направлений деятельности в рамках программы тьюторского сопровождения будет способствовать эффективному развитию социально-значимых качеств студентов.

2.3 Динамика развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения

После реализации программы формирующего эксперимента был проведен контрольный этап с целью определения изменений в уровне развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения. Для оценки динамики развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения использовался t-критерий Стьюдента. Полученные результаты представлены в табл. 13 – 20.

Таблица 13 – Результаты сформированности социально-психологических установок личности на контрольном этапе педагогического эксперимента

Социально-психологические установки личности	Студенты экспериментальной группы	Студенты контрольной группы
Ориентация на процесс	5,86	5,9
Ориентация на результат	6,78	6,08
Ориентация на альтруизм	5,6	5,18
Ориентация на эгоизм	3,9	4,26
Ориентация на труд	5,2	4,66
Ориентация на деньги	3,18	4,16
Ориентация на свободу	7,68	6,7
Ориентация на власть	3,96	4,06

При оценке социально-психологических установок личности на контрольном этапе эксперимента в обеих группах испытуемых сохранился разрыв в показателях ориентации на процесс и результат, альтруизм и эгоизм, труд и деньги, свободу и власть. При этом, изменения в ряде показателей в большей степени характерны для студентов из экспериментальной группы. Это указывает на положительную динамику в развитии социально-психологических установок студентов под влиянием тьюторской работы. Тьюторское сопровождение студентов-первокурсников, реализуемое в ПГУ, позволяет легче адаптироваться к обучению в университете, способствует социализации через укрепление и развитие общественно значимых социально психологических установок, среди которых ориентация на альтруизм, на труд, на свободу.

Что касается направленностей (ценностных ориентаций) студентов и динамики их развития в ходе эксперимента, то результаты на контрольном этапе получились следующие.

Таблица 14 – Результаты сформированности ценностных ориентаций личности на контрольном этапе педагогического эксперимента

Направленности	Студенты экспериментальной группы	Студенты контрольной группы
Направленность на себя	28,68	31,92
Направленность на взаимодействие	36,1	32,36
Направленность на задачу	35,24	35,18

Среди ценностных ориентаций среди студентов экспериментальной группы выросла направленность на взаимодействие и заметно снизилась направленность на себя, что свидетельствует об изменении ценностных

приоритетов, когда ценность общения и взаимодействия с другими по важности стало преобладать над ценностью собственного Эго. Это, в свою очередь, указывает на действенность тьюторской работы по формированию в среде первокурсников коллектива и выработке навыков коллективного взаимодействия и сотрудничества. Если говорить о расстановке приоритетов, то студентам-участникам эксперимента стало более важно прислушиваться к мнению других, они стали более готовы к продуктивному диалогу и конструктивному обсуждению проблемных вопросов и возникающих споров.

Важными для взаимодействия и сотрудничества, а прежде всего для установления социальных контактов, поддержания социальных связей и формирования социальных отношений являются коммуникативные склонности. Для организации деятельности коллектива, в том числе и студенческого необходимо наличие лидера, то есть человека, обладающего организаторскими склонностями. Результаты оценки их сформированности представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Результаты сформированности коммуникативных и организаторских склонностей на контрольном этапе педагогического эксперимента

Склонности	Студенты экспериментальной группы	Студенты контрольной группы
Шкала коммуникативных склонностей	75,3	70,6
Шкала организаторских склонностей	73,5	66,4

Среди студентов экспериментальной группы значительно выросли коммуникативные склонности, также увеличился показатель по шкале организаторских склонностей. Это указывает на эффективности разработанной и реализованной нами программы развития социально значимых качеств в процессе тьюторского сопровождения. Реализованные в рамках программы мероприятия, описанные нами в параграфе 2.2., позволили студентам-

первокурсникам лучше освоиться в образовательной среде вуза, а также среди своих однокурсников и в студенческом сообществе в целом. Кроме того, общение стало более непосредственным, участники эксперимента нашли среди однокурсников единомышленников, то есть людей со схожим мировоззрением и интересами. А совместное участие в коллективной творческой деятельности позволило им не только сформировать дружеские связи между собой, но и стать более общительными и активными в социальном плане.

Таблица 16 – Результаты сформированности смысловых ориентаций на контрольном этапе педагогического эксперимента

Шкалы	Студенты экспериментальной группы	Студенты контрольной группы
Показатель осмысленной жизни	108,5	101,84
Цели в жизни	33,34	30,52
Процесс жизни	31,68	29,82
Результативность жизни	27,14	25,5
Локус контроля – Я	21,78	20,92
Локус контроль – жизнь	32,6	31,36

У студентов экспериментальной группы незначительно вырос как показатель осмысленной жизни, так и показатели по всем субшкалам. Это указывает на положительную динамику в развитии смысловых ориентаций в ходе тьюторского сопровождения студентов-первокурсников по разработанной нами программе. Это означает, что участники экспериментальной группы стали более осознанно воспринимать свое прошлое, настоящее и будущее, лучше понимать, что нужно ценить прошлое, жить в настоящем и ставить реалистичные цели относительно будущего, а также что ход жизни, судьба, происходящие события – это то, что формируется как нашими поступками, так и множеством внешних факторов. При этом, как абсолютизация влияния судьбы, восприятие ее

как неподконтрольного стихийного рока, то есть фатализм, так и полная уверенность в собственном всемогуществе по отношению к внешним обстоятельствам, то есть волюнтаризм, осознаются как крайности в понимании соотношения воли и судьбы. Иными словами, с одной стороны, нужно принимать ответственность за свои действия и их последствия, не перекладывая ее на обстоятельства, внешние условия, случайность, капризы судьбы, божественное вмешательство или вмешательство иных потусторонних сил, а также на других людей.

Сравнительный анализ статистических различий сформированности оцениваемых показателей социально значимых качеств студентов в контрольной и экспериментальной группах мы проводили с помощью парного t-критерия Стьюдента.

Статистические различия социально-психологических установок личности в контрольной группе и экспериментальной группе в конце опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Значимость статистических различий сформированности социально-психологических установок личности в контрольной группе (КГ) и экспериментальной группе (ЭГ) в конце опытно-экспериментальной работы

Социально-психологические установки	Число степеней свободы	Среднее значение в группе «КГ»	Среднее значение в группе «ЭГ»	Парный t-критерий Стьюдента	Значимость
Ориентация на процесс	49	5.44±1.68	5.86±1.539	2.482	Зона неопределенности
Ориентация на результат	49	6.12±1.612	6.78±1.607	3.280	Зона значимости
Ориентация на альтруизм	49	4.56±2.242	5.6±1.969	2.834	Зона значимости
Ориентация на эгоизм	49	4.18±1.87	3.9±1.403	1.885	Зона незначимости
Ориентация на труд	49	4.5±2.023	5.2±1.773	2.735	Зона значимости
Ориентация на деньги	49	3.48±2.053	3.18±1.881	1.794	Зона незначимости
Ориентация на свободу	49	7.04±1.772	7.68±1.558	2.850	Зона значимости
Ориентация на власть	49	3.56±1.981	3.96±1.906	1.923	Зона незначимости

И данной таблицы видно, что в зоне значимости находятся средние значения таких ценностных ориентаций, как ориентация на результат, ориентация на альтруизм, ориентация на труд и ориентация на свободу. Это указывает на положительную динамику в развитии данных показателей в экспериментальной группе, чем подтверждается эффективность реализованной нами комплексной программы.

За время тьюторской работы со студентами из экспериментальной группы у них поменялись социально-психологические установки в плане роста ориентаций, которые можно назвать положительными или конструктивными, так как они способствуют духовно-нравственному развитию личности, гармоничной жизни. Именно они обеспечивают личности продуктивное существование, или, говоря языком экзистенциальной философии, подлинное бытие, а при использовании терминологии Э. Фромма, составляют созидательную ориентацию на бытие вместо потребительской ориентации на обладание.

Также мы выявили значимость статистических различий сформированности направленностей личности в контрольной группе и экспериментальной группе. Соотношение данных показателей демонстрирует, насколько индивид ориентирован на сотрудничество и групповое взаимодействие, что для него при этом важнее: собственные интересы, общий результат, ли сам процесс взаимодействия. Результаты представлены в таблице 18.

Таблица 18 – Значимость статистических различий сформированности ценностных ориентаций личности в контрольной группе (КГ) и экспериментальной группе (ЭГ) в конце опытно-экспериментальной работы

Направленности	Число степеней свободы	Среднее значение в группе «КГ»	Среднее значение в группе «ЭГ»	Парный t-критерий Стьюдента	Значимость
Направленность на себя	49	33.66 ± 7.60 4	28.68 ± 11.905	3.168	Зона значимости
Направленность на взаимодействие	49	32.68 ± 7.24 3	36.1 ± 10.003	2.772	Зона значимости
Направленность на задачу	49	33.7 ± 5.191	35.24 ± 6.307	2.277	Зона неопределенности

Из данной таблицы видно, что в зоне значимости находятся такие показатели, как направленность на себя и направленность на взаимодействие. При этом, показатель направленности на себя у членов экспериментальной группы, по сравнению с представителями контрольной группы, снизился, а показатель направленности на взаимодействие, наоборот, вырос.

Это указывает на то, что в ходе реализации программы формирования социально значимых качеств в ходе тьюторского сопровождения у студентов поменялась расстановка приоритетов между собственными интересами и их отстаиванием в групповом взаимодействии и самим общением, коммуникацией в сторону повышения значимости последнего. Для первокурсников, охваченных действием программы, стало важным взаимодействие, сотрудничество, участие в коллективной деятельности, сформировался интерес к участию в общественной жизни факультета и вуза: в конкурсах «Алло, мы ищем таланты», «Студенческая весна», «КВН», в волонтерской деятельности, в зимних агитпоходах и так далее.

Что касается динамики развития коммуникативных и организаторских склонностей в ходе тьюторского сопровождения, то результаты статистической оценки их различий в контрольной и экспериментальной группах представлено в таблице 19.

Таблица 19 – Значимость статистических различий коммуникативных и организаторских склонностей в контрольной группе (КГ) и экспериментальной группе (ЭГ) в конце опытно-экспериментальной работы

Склонности	Число степеней свободы	Среднее значение в группе «КГ»	Среднее значение в группе «ЭГ»	Парный t–критерий Стьюдента	Значимость
Шкала коммуникативных склонностей	49	68.1±19.637	75.3±17.362	3.193	Зона значимости
Шкала организаторских склонностей	49	70.5±18.049	73.5±15.127	2.409	Зона неопределенности

В зоне значимости находятся средние значения по шкале коммуникативных склонностей, что наглядно демонстрирует положительную динамику в развитии данного показателя у участников экспериментальной группы в ходе тьюторского сопровождения. Привлечение студентов-первокурсников к коллективной деятельности, участию в мероприятиях, направленных на сплочение группы и формирование коллектива, и другие направления, реализуемые в рамках нашей программы, оказали действенное влияние на коммуникативную сферу студентов, принявших участие в опытно-экспериментальной работе. Рост склонности к общению положительно сказывается как на адаптации студентов-первокурсников к образовательному пространству ПГУ, так и на их социализации в целом. Общительность делает человека более открытым, позволяет ему легко знакомиться с новыми людьми, осваиваться в новом социальном окружении, делиться своей точкой зрения, участвовать в совместной деятельности, высказывать собственное мнение по самым различным вопросам и т.д.

И помимо представленных выше показателей, мы выявили статистические различия сформированности смысложизненных ориентаций в контрольной и экспериментальной группах. Результаты представлены в таблице 20.

Таблица 20 – Значимость статистических различий сформированности смысложизненных ориентаций в контрольной группе (КГ) и экспериментальной группе (ЭГ) в конце опытно-экспериментальной работы

Шкалы	Число степеней свободы	Среднее значение в группе «КГ»	Среднее значение в группе «ЭГ»	Парный t-критерий Стьюдента	Значимость
Показатель осмысленной жизни	49	102.04±20.417	108.5±18.335	2.867	Зона значимости
Цели в жизни	49	30.96±7.814	33.34±6.986	2.730	Зона значимости
Процесс жизни	49	29.4±7.685	31.68±7.043	2.790	Зона значимости

Продолжение таблицы 20 – Значимость статистических различий сформированности смысловых ориентаций в контрольной группе (КГ) и экспериментальной группе (ЭГ) в конце опытно-экспериментальной работы

Результативность жизни	49	25.5±6.469	27.14±5.907	2.457	Зона неопределенности
Локус контроля – Я	49	20.46±4.067	21.78±3.924	2.744	Зона значимости
Локус контроля – жизнь	49	30.72±7.621	32.6±7.256	2.769	Зона значимости

Из данной таблицы видно, что в зоне неопределенности находятся только показатели по шкале «результативность жизни». Показатели по шкале общей осмысленности и остальным субшкалам находятся в зоне значимости, что указывает на положительную динамику смысловых ориентаций в экспериментальной группе. В процессе реализации программы формирования социально значимых качеств в ходе тьюторского воздействия студенты-первокурсники из экспериментальной группы более осмысленно стали относиться к жизни, больше ценить свое прошлое, более ответственно относиться к настоящему и реалистично воспринимать будущее. Помимо этого, наблюдается положительная динамика в показателях локус-контроля, что свидетельствует о принятии большей ответственности за свою жизнь и судьбу.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа позволяет сделать следующие выводы:

1. По мотивационно-ценностному критерию в ходе реализации программы формирования социально психологических качеств положительная динамика выявлена в развитии ориентации на результат, ориентации на альтруизм, ориентации на труд и ориентации на свободу. Также, для участников экспериментальной группы стало менее важным отстаивание своих интересов в групповом взаимодействии и выросла значимость самого процесса взаимодействия.

2. По когнитивно-действенному критерию в результате опытно-экспериментальной работы положительная динамика у участников экспериментальной группы выявлена в развитии коммуникативных склонностей, что свидетельствует о росте предрасположенности к общению и социальному взаимодействию.

3. По рефлексивно-оценочному критерию на контрольном этапе педагогического эксперимента было обнаружено положительное изменение смысловых ориентаций и общей осмысленности жизни.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование решает актуальную проблему тьюторского сопровождения в контексте развития социально-значимых качеств студентов высшей школы.

Общетеоретический анализ философских, психологических и педагогических взглядов о тьюторстве позволил раскрыть сущность и определить его как научное понятие, на котором основывается исследование.

Тьюторское сопровождение развития социально-значимых качеств студентов высшей школы реализуется как процесс взаимодействия тьютора и сопровождаемого, результатом которого является индивидуализация развития личности, способной к конструктивному и созидательному преобразованию себя и окружающего мира посредством самореализации в различных видах социально-значимой деятельности.

Анализ научной литературы подтвердил необходимость и обосновал возможность решения исследуемой проблемы с позиций личностно-ориентированного, гуманистического, и деятельностного подходов.

Социально-значимые качества современного студента (социальная активность, направленность на самореализацию в деятельности, ответственность, самостоятельность, инициативность) представлены как совокупность свойств, позволяющих личности включаться в общую систему общественных отношений и различные виды деятельности. Критериями развития СЗК являются: мотивационно-ценностный (установка на развитие социально-значимых качеств); конативно-деятельностный (способность к проявлению социально-значимых качеств в деятельности); рефлексивно-оценочный (анализ собственных достижений в социально-значимой деятельности). Развитие СЗК студентов определяется критическим (низким), допустимым (средним) и оптимальным (высоким) уровнями.

В процессе экспериментальной работы были выявлены психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность тьюторского

сопровождения развития социально-значимых качеств студентов: на диагностическо-мотивационном этапе – формирование устойчивого интереса к развитию социально-значимых качеств; на реализационном этапе – предоставление возможности самореализации в различных видах социально-значимой деятельности; на аналитическом этапе – анализ и оценка динамики развития социально-значимых качеств студента в процессе тьюторского сопровождения.

В результате анализа полученных количественных и качественных результатов опытно-экспериментальной работы, задачи исследования были решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

Проведенное исследование доказало эффективность и целесообразность реализации авторской модели.

Материалы данного диссертационного исследования могут применяться при организации учебно-воспитательной работы со студентами первого курса в процессе тьюторского сопровождения.

Развитие темы исследования может быть продолжено в различных направлениях: изучение новых подходов тьютора к студентам, выявление особенностей адаптации студентов различных направлений подготовки, изучение факторов способствующих и препятствующих развитию социально-значимых качеств студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни: учеб. пособие. М.: Мысль, 1991. 230 с.
2. Агранович М. Тьютор – друг, товарищ и брат. В российском образовании появились новые должности // Российская газета. 2008. № 7. С. 77–98.
3. Адольф В. А., Пилипчевская Н.В. Тьюторское сопровождение как необходимое условие реализации ФГОС ВПО // Инновации в образовании. 2013. № 3. С. 5–13.
4. Александрова Е. А. Чем отличается работа освобожденного классного воспитателя от работы классного руководителя с позиции тьюторской деятельности? // Завуч. 2007. № 4. С. 57–59.
5. Александрова Е. А., Андреева Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока: Москва. «СФК-офис», 2013. 156 с.
6. Александрова Е. А., Андреева Е. А. Теория и практика тьюторской деятельности в России // Изв. Саратов. ун-та. 2012. Т. 2. Сер. Акмеология образования. Психология развития, вып. 2012. № 2. С. 222–231.
7. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса: учеб.-метод. пособие. М., 1990. – 560 с.
8. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили: учеб.-метод. пособие. М.: И. Д. Шалвы Амонашвили, 1996. 494 с.
9. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания: учеб.-метод. пособие. М.: Наука, 1977. 260 с.
10. Ангеловский А. А. Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм / А. А. Ангеловский // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. № 5. С. 306–314.

11. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: учеб.-метод. пособие. М.: Казань, 1988. 240 с.
12. Андреев В.И. Педагогика.: учеб.-метод. пособие. М.: В. И. Андреев. Казань. Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
13. Андреева Е. А. Суть и содержание традиционной модели тьюторства // Образовательные технологии. 2011. № 1. С. 81–87.
14. Анохина Т. К. Тьютор – это помощь, поддержка, защита / Т. К. Анохина // Директор школы. Москва. 1995. № 4. С. 55–62.
15. Арсланова Р. А., Бушмина О. В., Матушанский Г. У. Тьюторство как составляющая современного образовательного процесса в вузе // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2011. №1 (8). С. 88-94.
16. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учеб.-метод. пособие. М.: Смысл, 2007. 528 с.
17. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности/ Ю. К. Бабанский. М.: Знание, 1981. 96 с.
18. Багачук А. В. Воспитательное пространство педагогического вуза как условие формирования ключевых компетентностей / А. В. Багачук, И. К. Гаврилов, Н. В. Пилипчевская // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. Выпуск 3 (77); сер.: «Педагогика и психология». С. 25–28.
19. Басов М. Я. Избранные психологические произведения. М.: Наука, 2006. 568 с.
20. Байчорова А. М. Конфликтологическая компетентность тьютора как компонент профессионализма//Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2021. № 12 (202). С. 44-56.
21. Байчорова А. М. Конфликтологическая компетентность в профессиональной деятельности./ А. М Байчорова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Карачаевск. 2021. С. 8–13.

22. Байчорова А. М. Коммуникативная компетенция тьютора в дополнительном образовании будущих специалистов /А. М. Байчорова // Проблемы современного образования. 2021. № 71-2. С. 48–51.
23. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. С. 227–231.
24. Белицкая Е. В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии. Волгоград. 2012. С. 91–109.
25. Белкин А. С. Инновационные процессы в образовании / А. С. Белкин, Н.О. Вербицкая // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2007. № 1 (43). С. 113–121.
26. Бендова Л. В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного образования: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Бендова Лариса Васильевна. 2006. 23 с.
27. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. 256 с.
28. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты / Г. М. Беспалова // Директор школы. 2007. № 7. С. 51–58.
29. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. : РАО, 1995. 336 с.
30. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. Т. 2 / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. 400 с.
31. Бодалев Б. А. Психология общения. М.: Ин-т практич. психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
32. Бокова Т. Н. Развитие тьюторской системы в высших учебных заведениях США, Великобритании и России // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2013. № 1 (22). С. 121–124.

33. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. 352 с.
34. Борытко Н. М. Воспитание как гуманитарная образовательная практика / Н. М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2005. № 1. С. 28–32.
35. Бриткевич М. С. Тьюторское сопровождение как ресурс эффективной интеграции общего и дополнительного образования на примере дистанционного обучения / М. С. Бриткевич // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6. С. 73–77.
36. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983. 96 с.
37. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. М.: Логос, 2009. 336 с.
38. Веретенникова Е. Г., Савельева Н. Г., Щербаков С. М., Донова М. М. Анализ и моделирование деятельности тьюторов // Ученые записки, Информационные системы, экономика и управление. 2020. № 22. С. 18–28
39. Воспитательная деятельность педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений педагогических специальностей / под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2007. 336 с.
40. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982-1984. М.: Москва, 2007. 271 с.
41. Выготский Л. С. Психология. М.: Апрель-пресс, Эксмо-пресс, 2000. 761 с.
42. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3. М.: Инноватор, 1995. 58 с.
43. Гангнус Н. А. Тьюторское сопровождение в современной школе: сущность и содержание / Н. А. Гангнус, Т. А. Ратт // Тьюторское

сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: Мат. Междунар. науч.-практ. конф. Пермь, ПГГПУ, 2012. 272 с.

44. Гедгафова Л. М. Практика реализации модели тьюторского сопровождения в отечественном высшем образовании // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск. 2013. № 10. С. 73–79.

45. Гордон Э. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся / Эдвард Гордон, Рональд Морган, Чарльз Омэлли, ЖудитПонтиселл; пер. с англ.; под науч. ред. С. Ф. Сироткина, М. Л. Мельниковой. Ижевск: ERGO, 2010. 332 с.

46. Грачева Н. Ю. Тьюторство в открытом образовательном пространстве и текстовая культура. Сопровождение индивидуальных образовательных программ / Н. Ю. Грачева. М.: Буки Веди, 2016. 621 с.

47. Григорьева О. Г. Подготовка будущих учителей к диалоговому взаимодействию с учащимися в условиях педагогического колледжа: дис. канд. пед. наук: 13.00.00. Новосибирск, 2003. 15 с.

48. Долгова Л. М. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора. 2009. С. 12–17.

49. Долгоруков А. М. Практическое руководство для тьютора системы открытого образования на основе дистанционных технологий / А. М. Долгоруков М.: ЦИТО, 2002. 123 с.

50. Донова М. М., Киселев В. Н., Веретенникова Е. Г., Лозина Е. Н., Щербаков С. М., Автоматизация деятельности тьюторов в вузе// Бюллетень науки и практики, Т. 7. № 2. 2021. С. 314 – 323.

51. Дудчик С. В., Ковалева, Т. М. Технологическая подготовка тьютора: содержание, технологии и методики освоения технологий // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 3 (44). С. 369–375.

52. Дудчик С. В. Современные образовательные технологии как ресурс профессионального самоопределения студентов вуза // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2016. № 1 (34). С. 250.
53. Дудчик С. В. Тьюторское сопровождение: диалогическая позиция тьютора // Человек и образование. 2017 № 1 (50). С. 99–101.
54. Дудчик С. В. Тьюторское сопровождение образовательных событий в системе повышения квалификации // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 161–165.
55. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001. 208 с.
56. Косоплечев А. В. Роль тьютора в условиях реформирования системы высшего образования // Социальная политика и социология. 2012. № 4 (82). С. 221–229.
57. Кожушко Т. В. Бесконфликтное общение тьютора в творческой деятельности / Т. В. Кожушко // Традиции и инновации в психологии и социальной работе. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Карачаевск. 2021. С. 52–57.
58. Кузьмина Ю. Ю. Тьютор в российской системе образования // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2011. № 1 (19). С. 25–27.
59. Мейтув П. Л, Человек и образование // Кентавр. 2004. № 4. С. 8–14.
60. Обуховский К. Психология влечений человека DJVU. Пер. с польск. М.: Прогресс, 1972. С. 72–112.
61. Овчинников Ю. Р. Организация деятельности тьютора в системе образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 4 (21). С. 83–87.
62. Олешков М. Ю., Уваров В. М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М.: Компания Спутник, 2006. 191 с.
63. Попов С. В. Организационно-деятельностные игры; мышление в зоне риска // Кентавр. 2004. № 3. С. 135–139.

64. Попов М. Н, Тьюторское сопровождение студентов в вузе// Гуманитарные науки. 2013. С. 59–65.
65. Пилипчевская Н. В. Изучение социальной активности студентов педагогического вуза: теория и практика / Н. В. Пилипчевская //Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2008. Выпуск 2 (76); сер.: «Педагогика». С. 15–19.
66. Рыжов А. Н. К истории содержания термина «тьютор» в России в XVIII – начале XX веков / А. Н. Рыжов // Тьюторское сопровождение. 2012. № 3(4). С. 11–15.
67. Шиповская Л. П, Роль тьютора в современном образовании // Научный журнал “Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса”.2012. № 3. С. 91–94.
68. Щедровицкий Г. П. Об исходных принципах анализа «проблемы обучения и развития теории деятельности // Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму. М.: Просвещение, 1996. С.232.
69. Хубаев Г. Н., Широбокова С. Н. Визуальное и имитационное моделирование для экспресс-оценки ресурсоемкости технологических и управленческих процессов // Глобальный научный потенциал. 2014. № 6 (39). С. 64–72.
70. Bandura A. Social Learning theory / A.Bandura. – Englwood Cliffs, N.J.: Prentict Hall, 1977. P. 1–46.
71. Fromm E. The Art of Loving / E. Fromm. New York: Harper & Brothers, 1956. 104 p.
72. Kohlberg L. Essays on moral development: The philosophy of moral development / L. Kohlberg. Vol. 1, 2. N. Y.: Harper & Row, 1981. 196 p.
73. Rotter, J. B. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable / J.B. Rotter // American Psychologist. 1990. Vol.45. P. 489–493.
74. URL: <http://www.pytests.org>

75. URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Обзорная анкета для студентов-первокурсников

Пензенский государственный университет

1. Ф. И. О.

2. Дата рождения _____

3. Адрес по прописке _____

4. Адрес фактического проживания _____

5. Контакты: тел. сотовый _____

тел. домашний _____

e - mail _____

6. Образование:

Название учебного заведения	Год окончания	Адрес

7. Дополнительное образование:

Название учебного заведения	Коллектив	Руководитель	Год окончания	Адрес

8. Для поступления на факультет:

Другие формы подготовки _____

9. Ваши внеучебные увлечения (хобби):

Хореография	
Вокал	
Актерское мастерство	
Спорт (наличие спортивного разряда) Вид Ф. И. О. тренера	
Туризм	
Игра на музыкальных инструментах	
Литературное творчество	
Изобразительное искусство	

10. Участие в научной жизни (результаты участия в конференциях, награды)

11. В какой сфере Ваши полезные деловые качества могли бы пригодиться факультету?

Научная деятельность	
Административная деятельность	
Организация и участие в культмассовых мероприятиях	
Организация и участие в спортивных мероприятиях	
Редакционно- издательская деятельность	
Прочее	

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Социально-психологические установки личности (Потемкина)

Часть I. Выявление степени выраженности социально-психологических установок, направленных на «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат»

№	Вопрос	Ответ	
		Да	Нет
1	Сам процесс выполняемой работы увлекает Вас больше, чем этап ее завершения?		
2	Для достижения цели Вы обычно не жалеете сил?		
3	Вам часто говорят, что Вы больше думаете о других, чем о себе?		
4	Вы обычно много времени уделяете своей особе?		
5	Вы обычно долго не решаетесь начать делать то, что Вам неинтересно, даже если это необходимо?		
6	Вы уверены, что настойчивости в Вас больше, чем способностей?		
7	Вам легче просить за других, чем за себя?		
8	Вы считаете, что человек сначала должен думать о себе, а потом уже о других?		
9	Заканчивая интересное дело, Вы часто сожалеете о том, что интересная работа уже завершена, а с ней жаль расставаться?		
10	Вам больше нравятся деятельные люди, способные достигать результата, чем просто добрые и отзывчивые?		
11	Вам трудно отказать людям, когда они Вас о чем-либо просят?		
12	Для себя Вы делаете что-либо с большим удовольствием, чем для других?		
13	Вы испытываете удовольствие от игры, в которой не нужно думать о выигрыше?		
14	Вы считаете, что успехов в Вашей жизни больше, чем неудач?		
15	Вы часто стараетесь оказать людям услугу, если у них случилась беда или неприятности?		
16	Вы убеждены, что не нужно для кого-либо сильно напрягаться?		
17	Вы более всего уважаете людей, способных увлечься делом по-настоящему?		
18	Вы часто завершаете работу вопреки неблагоприятной обстановке, нехватке времени, помехам со стороны?		
19	Для себя у Вас обычно не хватает ни времени, ни сил?		
20	Вам трудно заставить себя сделать что-то для других?		

21	Вы часто начинаете одновременно много дел и не успеваете закончить их до конца?		
22	Вы считаете, что имеете достаточно сил, чтобы рассчитывать на успех в жизни?		
23	Вы стремитесь как можно больше сделать для других людей?		
24	Вы убеждены, что забота о других часто идет в ущерб себе?		
25	Можете ли Вы увлечься делом настолько, что забываете о времени и о себе?		
26	Вам часто удается довести начатое дело до конца?		
27	Вы убеждены, что самая большая ценность в жизни – жить интересами других людей?		
28	Вы можете назвать себя эгоистом?		
29	Бывает, что Вы, увлекаясь деталями, углубляясь в них, не можете закончить начатое дело?		
30	Вы избегаете встреч с людьми, не обладающими деловыми качествами?		
31	Ваша отличительная черта – бескорыстие?		
32	Свободное время Вы используете для своих увлечений?		
33	Вы часто загружаете свой отпуск или выходные дни работой из-за того, что кому-то обещали что-либо сделать?		
34	Вы осуждаете людей, которые не умеют позаботиться о себе?		
35	Вам трудно решиться использовать усилия человека в своих интересах?		
36	Вы часто просите людей сделать что-либо из корыстных побуждений?		
37	Соглашаясь на какое-либо дело, Вы больше думаете о том, насколько оно Вам интересно?		
38	Стремление к результату в любом деле – Ваша отличительная черта?		
39	Ваша отличительная черта – умение помочь другим людям?		
40	Вы способны прилагать максимальные усилия лишь за хорошее вознаграждение?		

Часть II. Выявление степени выраженности социально-психологических установок, направленных на «свободу – власть», «труд – деньги»

№	Вопрос	Ответ	
		Да	Нет
1	Вы согласны, что самое главное в жизни – быть мастером своего дела?		
2	Вы более всего дорожите возможностью самостоятельного выбора решения?		

3	Ваши знакомые считают Вас властным человеком?		
4	Вы согласны, что люди, которые не умеют заработать деньги, не стоят уважения?		
5	Творческий труд для Вас является главным наслаждением в жизни?		
6	Основное стремление в Вашей жизни – свобода, а не власть и деньги?		
7	Вы согласны, что иметь власть над людьми – наиболее важная ценность?		
8	Ваши друзья состоятельные в материальном отношении люди?		
9	Вы стремитесь, чтобы все вокруг Вас были заняты увлекательным делом?		
10	Вам всегда удастся следовать своим убеждениям вопреки требованиям со стороны?		
11	Считаете ли Вы, что самое важное качество для власти – это ее сила?		
12	Вы уверены, что все можно купить за деньги?		
13	Вы выбираете друзей по деловым качествам?		
14	Вы стараетесь не связывать себя различными обязательствами перед другими людьми?		
15	Вы испытываете чувство негодования, если кто-либо не подчиняется Вашим требованиям?		
16	Деньги куда надежнее, чем власть и свобода?		
17	Вам бывает невыносимо скучно без любимой работы?		
18	Вы убеждены, что каждый должен обладать свободой в рамках закона?		
19	Вам легко заставить людей делать то, что Вы хотите?		
20	Вы согласны, что лучше иметь высокую зарплату, чем высокий интеллект?		
21	В жизни Вас радует только отличный результат работы?		
22	Самое главное стремление в Вашей жизни – быть свободным?		
23	Вы считаете себя способным руководить большим коллективом?		
24	Является ли для Вас заработок главным стремлением в жизни?		
25	Любимое дело для Вас ценнее, чем власть и деньги?		
26	Вам обычно удастся отвоевать свое право на свободу?		
27	Испытываете ли Вы жажду власти, стремление руководить?		
28	Вы согласны, что деньги не пахнут, и не важно, как они заработаны?		
29	Даже бывая на отдыхе, Вы не можете не работать?		
30	Вы готовы многим жертвовать, чтобы быть свободным?		
31	Вы чувствуете себя хозяином в своей семье?		
32	Вам трудно ограничить себя в денежных средствах?		

33	Ваши друзья и знакомые ценят Вас как специалиста?		
34	Люди, ущемляющие Вашу свободу, вызывают у Вас наибольшее негодование?		
35	Власть может заменить Вам многие другие ценности?		
36	Вам обычно удастся накопить нужную сумму денег?		
37	Труд – наибольшая ценность для Вас?		
38	Вы уверенно и непринужденно чувствуете себя среди незнакомых людей?		
39	Вы согласны ущемить свободу, чтобы обладать властью?		
40	Наиболее сильное потрясение для Вас – отсутствие денег?		

Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной состоит из 80 вопросов о том, что важно в жизни.

Первая часть (40 вопросов) показывает, что важнее для человека: альтруизм или эгоизм, процесс или результат.

Вторая часть (следующие 40 вопросов) направлена на оценку значимости свободы или власти, содержания работы или денег.

Ключ к тесту

Часть I. Выявление установок «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат»:

ориентация на процесс: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;

ориентация на результат: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;

ориентация на альтруизм: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39;

ориентация на эгоизм: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Часть II. Выявление установок «свобода – власть», «труд – деньги»:

ориентация на труд: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;

ориентация на свободу: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;

ориентация на власть: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39;

ориентация на деньги: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)

№	Вопрос	Да	Нет
1	Есть ли у Вас стремление к изучению людей и установлению знакомств с различными людьми?		
2	Нравится ли Вам заниматься общественной работой?		
3	Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненной Вам кем-либо из Ваших товарищей?		
4	Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?		
5	Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?		
6	Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?		
7	Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время за книгами или за каким-нибудь другим занятием, чем с людьми?		
8	Если возникли некоторые помехи в осуществлении Ваших намерений, легко ли Вам отказаться от своих намерений?		
9	Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые старше Вас по возрасту?		
10	Любите ли Вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?		
11	Трудно ли Вам включаться в новые для Вас компании (коллективы)?		
12	Часто ли Вы откладываете на другие дни дела, которые нужно было выполнить сегодня?		
13	Легко ли Вам удастся устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?		
14	Стремитесь ли Вы добиться того, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?		
15	Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?		
16	Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?		
17	Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?		
18	Часто ли при решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?		
19	Раздражают ли Вас окружающие люди и хочется ли Вам побыть одному?		
20	Правда ли, что Вы плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?		

21	Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?		
22	Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?		
23	Испытываете ли Вы затруднение, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?		
24	Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?		
25	Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?		
26	Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?		
27	Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди незнакомых людей?		
28	Верно ли, что Вы редко стремитесь доказать свою правоту?		
29	Полагаете ли Вы, что для Вас не представляет особого труда внести оживление в малознакомую группу?		
30	Принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе (на производстве)?		
31	Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых?		
32	Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не сразу было принято товарищами?		
33	Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомый коллектив?		
34	Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?		
35	Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?		
36	Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?		
37	Верно ли, что у Вас много друзей?		
38	Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?		
39	Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?		
40	Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?		

Ключ к тесту для диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)

Тест КОС-2 предназначен для диагностики коммуникативных и организаторских склонностей.

Определите уровни коммуникативных и организаторских склонностей в зависимости от набранных баллов. Максимальное количество баллов отдельно

по каждому параметру – 20. Подсчитайте баллы отдельно по коммуникативным и отдельно по организаторским склонностям с помощью ключа для обработки данных «КОС-2».

Ключ к тесту

Коммуникативные склонности:

(+) «Да»: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;

(–) «Нет»: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Организаторские склонности:

(+) «Да»: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;

(–) «Нет»: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

За каждый ответ «Да» или «Нет» для высказываний, совпадающих с отмеченными в ключе отдельно по соответствующим склонностям, приписывается 1 балл. Экспериментально установлено пять уровней коммуникативных и организаторских склонностей. Примерное распределение баллов по этим уровням показано ниже.

Сумма баллов	1–4	5–8	9–12	13–16	17–20
Уровень	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Высший

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Диагностика смысловых ориентаций

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1,2,3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).

1.	Обычно мне очень скучно.	3210123	Обычно я полон энергии.
2.	Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей.	3210123	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной.
3.	В жизни я не имею определенных целей и намерений.	3210123	В жизни я имею очень ясные цели и намерения.
4.	Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной.	3210123	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной.
5.	Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие.	3210123	Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие.
6.	Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться.	3210123	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами.
7.	Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал.	3210123	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.
8.	Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3210123	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано.
9.	Моя жизнь пуста и неинтересна.	3210123	Моя жизнь наполнена интересными делами.
10.	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3210123	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.
11.	Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно иначе.	3210123	Если бы я мог выбирать, то бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас.
12.	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство.	3210123	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности.
13.	Я человек очень обязательный.	3210123	Я человек совсем не обязательный.

14.	Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.	3210123	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей, и обстоятельств
15.	Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.	3210123	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16.	В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей.	3210123	В жизни я нашел свое призвание и цели.
17.	Мои жизненные взгляды еще не определились.	3210123	Мои жизненные взгляды вполне определились.
18.	Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни.	3210123	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.
19.	Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.	3210123	Моя жизнь не подвластна мне, и она управляется внешними событиями.
20.	Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение.	3210123	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания.

Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех 20 шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения. Для подсчета баллов необходимо перевести отмеченные испытуемым позиции на симметричной шкале 3 2 1 0 1 2 3 в оценки по восходящей или нисходящей асимметричной шкале по следующему правилу:

В восходящую шкалу 1234567 переводятся пункты 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17.

В нисходящую шкалу 7654321 переводятся пункты 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

Восходящая последовательность градаций (от 1 до 7) чередуется с нисходящей (от 7 до 1), причем максимальный балл (7) всегда соответствует полюсу наличия цели в жизни, а минимальный балл (1) — полюсу ее отсутствия.

Например, если по первому пункту у Вас был следующий результат 3210123, то после перевода в восходящую шкалу вы получите 5 баллов.

Если по второму пункту у Вас был похожий результат по начальной шкале: 3210123, то после перевода в нисходящую шкалу вы получите 3 балла.

После перевода всех двадцати пунктов в восходящие или нисходящие шкалы суммируются баллы по соответствующим субшкалам и заносятся в таблицу.

Субшкала 1 (Цели) – подсчитывается суммированием пунктов (пп.) 3, 4, 10, 16, 17, 18.;

Субшкала 2 (Процесс) – пп. 1, 2, 4, 5, 7, 9.;

Субшкала 3 (Результат) – пп. 8, 9, 10, 12, 20.;

Субшкала 4 (Локус контроля – Я) – пп. 1, 15, 16, 19.;

Субшкала 5 (Локус контроля – жизнь) – пп. 7, 10, 11, 14, 18, 19.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Ориентировочная анкета Басса

Стимульный материал

1. Наибольшее удовлетворение я получаю от:

- А. Одобрения моей работы;
- В. Сознания того, что работа сделана хорошо;
- С. Сознание того, что меня окружают друзья.

2. Если бы я играл в футбол (волейбол, баскетбол), то я хотел бы быть:

- А. Тренером, который разрабатывает тактику игры;
- В. Известным игроком;
- С. Выбранным капитаном команды.

3. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:

- А. Проявляет интерес к учащимся и к каждому имеет индивидуальный подход;
- В. Вызывает интерес к предмету, так что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете;
- С. Создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать свое мнение.

4. Мне нравится, когда люди:

- А. Радуются выполненной работе;
- В. С удовольствием работают в коллективе;
- С. Стремятся выполнить свою работу лучше других.

5. Я хотел бы, чтобы мои друзья:

- А. Были отзывчивы и помогали людям, когда для этого представляются возможности;

- В. Были верны и преданы мне;
- С. Были умными и интересными людьми.

6. Лучшими друзьями я считаю тех:

- А. С кем складываются хорошие взаимоотношения;
- В. На кого всегда можно положиться;
- С. Кто может многого достичь в жизни.

7. Больше всего я не люблю:

- А. Когда у меня что-то не получается;
- В. Когда портятся отношения с товарищами;
- С. Когда меня критикуют.

8. По-моему, хуже всего, когда педагог:

- А. Не скрывает, что некоторые учащиеся ему несимпатичны, насмехается и подшучивает над ними;
- В. Вызывает дух соперничества в коллективе;
- С. Недостаточно хорошо знает предмет, который преподает.

9. В детстве мне больше всего нравилось:

- А. Проводить время с друзьями;
- В. Ощущение выполненных дел;
- С. Когда меня за что-нибудь хвалили.

10. Я хотел бы быть похожим на тех, кто:

- А. Добился успеха в жизни;
- В. По-настоящему увлечен своим делом;
- С. Отличается дружелюбием и доброжелательностью.

11. В первую очередь школа должна:

- А. Научить решать задачи, которые ставит жизнь;
- В. Развивать прежде всего индивидуальные способности ученика;
- С. Воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с людьми.

12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я использовал бы его:

- А. Для общения с друзьями;
- В. Для отдыха и развлечений;
- С. Для своих любимых дел и самообразования.

13. Наибольших успехов я добиваюсь, когда:

- А. Работаю с людьми, которые мне симпатичны;
- В. У меня интересная работа;
- С. Мои усилия хорошо вознаграждаются.

14. Я люблю когда:

- А. Другие люди меня ценят;
- В. Испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы;
- С. Приятно провожу время с друзьями.

15. Если бы обо мне решили написать в газете, мне бы хотелось чтобы:

- А. Рассказали о каком-либо интересном деле, связанном с учебой, работой, спортом и т.п., в котором мне довелось участвовать;
- В. Написали о моей деятельности;
- С. Обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю.

16. Лучше всего я учусь, если преподаватель:

- А. Имеет ко мне индивидуальный подход;
- В. Сумеет вызвать у меня интерес к предмету;
- С. Устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем.

17. Для меня нет ничего хуже, чем:

- А. Оскорбление личного достоинства;
- В. Неудача при выполнении важного дела;
- С. Потеря друзей.

18. Больше всего я ценю:

- А. Успех;
- В. Возможности хорошей совместной работы;
- С. Здравый практичный ум и смекалку.

19. Я не люблю людей, которые:

- А. Считают себя хуже других;
- В. Часто ссорятся и конфликтуют;
- С. Возражают против всего нового.

20. Приятно, когда:

- А. Работаешь над важным для всех делом;
- В. Имеешь много друзей;
- С. Вызываешь восхищение и всем нравишься.

21. По-моему, в первую очередь руководитель должен быть:

- А. Доступным;
- В. Авторитетным;
- С. Требовательным.

22. В свободное время я охотно прочитал бы книги:

- А. О том, как заводить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми;
- В. О жизни знаменитых и интересных людей;
- С. О последних достижениях науки и техники.

23. Если бы у меня были способности к музыке, я предпочел бы быть:

- А. Дирижером;
- В. Композитором;
- С. Солистом.

24. Мне бы хотелось:

- А. Придумать интересный конкурс;
- В. Победить в конкурсе;
- С. Организовать конкурс и руководить им.

25. Для меня важнее всего знать:

- А. Что я хочу сделать;
- В. Как достичь цели;
- С. Как организовать людей для достижения цели.

26. Человек должен строиться к тому, чтобы:

- А. Другие были им довольны;
- В. Прежде всего выполнить свою задачу;
- С. Его не нужно было упрекать за выполненную работу.

27. Лучше всего я отдыхаю в свободное время:

- А. В общении с друзьями;
- В. Просматривая развлекательные фильмы;
- С. Занимаясь своим любимым делом.

28. При условии одинакового финансового успеха я бы с удовольствием:

- А. Выдумал интересный конкурс;
- В. Выиграл бы в конкурсе;
- С. Организовал бы конкурс и руководил им.

29. Для меня важнее всего знать:

А. Что я хочу сделать;

В. Как достичь цели;

С. Как привлечь других к достижению моей цели.

30. Человек должен вести себя так, чтобы:

А. Другие были довольны им;

В. Выполнить прежде всего свою задачу;

С. Не нужно было укорять его за работу.

Лист ответов

№ п/п	Больше всего	Меньше всего	№ п/п	Больше всего	Меньше всего	№ п/п	Больше всего	Меньше всего	№ п/п	Больше всего	Меньше всего
1			9			16			24		
2			10			17			25		
3			11			18			26		
4			12			19			27		
5			13			20			28		
6			14			21			29		
7			15			22			30		
8						23					

Ключ к тесту

Направленность								
на себя (НС)			на взаимодействие (ВД)			на задачу (НЗ)		
1. А	11. В	21. С	1. С	11. С	21. А	1. В	11. А	21. В
2. В	12. В	22. С	2. С	12. А	22. А	2. А	12. С	22. В
3. А	13. С	23. В	3. С	13. А	23. С	3. В	13. В	23. А
4. А	14. С	24. С	4. В	14. А	24. А	4. С	14. В	24. В
5. В	15. А	25. В	5. А	15. С	25. А	5. С	15. В	25. С
6. С	16. В	26. В	6. А	16. С	26. А	6. В	16. А	26. С
7. А	17. А	27. А	7. С	17. С	27. В	7. В	17. В	27. С
8. С	18. А	28. В	8. В	18. С	28. С	8. А	18. В	28. А
9. С	19. А	29. А	9. А	19. В	29. С	9. В	19. С	29. В
10. С	20. С	30. С	10. В	20. В	30. А	10. А	20. А	30. В

Интерпретация

С помощью методики Басса выявляются следующие направленности:

1. Направленность на себя (Я) – ориентация на прямое вознаграждение безотносительно от содержания работы, склонность к соперничеству.

2. Направленность на общение (О) – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность.

3. Направленность на дело (Д) – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели

Итоговая таблица

	НС	ВД	НЗ
Количество «+»			
Количество « - »			
Сумма			
+30			