



© Н. Ю. Шапошникова, Е. В. Бережнова

DOI: [10.15293/2658-6762.2101.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.06)

УДК 378+378.147

Содействие преподавателям университетов Великобритании в освоении тьюторского сопровождения студентов

Н. Ю. Шапошникова, Е. В. Бережнова (Москва, Россия)

Проблема и цель. В статье представлен обзор деятельности преподавателей, вовлечённых в освоение тьюторского сопровождения для решения проблемы индивидуализации образования в университетах Великобритании. Цель статьи – определить способы поддержки британских преподавателей, осуществлявших тьюторское сопровождение студентов в планировании и реализации ими индивидуального развития.

Методология. В исследовании применялись следующие методы: теоретический анализ международной научной литературы; метод сравнения культурно-образовательных сред университетов; метод обобщения затруднений преподавателей и способов их поддержки.

Результаты. Авторы обнаружили основные причины, влиявшие на степень вовлечённости преподавателей в тьюторское сопровождение студентов; обобщили затруднения преподавателей в освоении педагогического новшества; выявили способы поддержки преподавателей, которые помогли им преодолеть затруднения. Осуществлённый анализ опыта университетов Великобритании по введению планирования индивидуального развития студентов может быть полезен российским университетам в реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов, а также органам управления системой высшего образования в создании способов поддержки преподавателей в выполнении ими тьюторских функций.

Заключение. Делается вывод о том, что преподаватели выполняют главную роль в тьюторском сопровождении студентов, планирующих своё индивидуальное развитие. Авторы показали, что для успешной реализации этой роли университеты Великобритании разработали ряд способов поддержки преподавателей.

Ключевые слова: культурно-образовательная среда университетов; планирование индивидуального развития; тьюторское сопровождение; педагогическое новшество; вовлечённость преподавателей; затруднения преподавателей; способы поддержки преподавателей.

Шапошникова Наталья Юрьевна – старший преподаватель, кафедра английского языка, факультет лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал.

E-mail: nataly_353@mail.ru

Бережнова Елена Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра мировой литературы и культуры, факультет международной журналистики, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации; профессор, кафедра социальных, психологических и правовых коммуникаций, Институт экономики, управления и информационных систем в строительстве, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет.

E-mail: linal64@yandex.ru

Постановка проблемы

В условиях трансформации российских вузов всё большее внимание исследователей привлекает преподавательская деятельность. Отмечены её особенности, сохранившиеся со времен СССР, среди которых: «фокусирование внимания вузов на преподавании, отделение науки от вузов, низкое финансирование вузов, и их научной деятельности в частности» [1, с. 148]. Обозначена невысокая степень свободы преподавателей в формировании набора рабочих задач и сроков их выполнения, что «приводит к переживанию стресса и отчуждению от своей профессиональной деятельности, которая уже не рассматривается как труд по призванию, но воспринимается как исполнительская офисная работа» [2, с. 106]. При этом проявлены новые локальные педагогические практики, например: Т. М. Ковалёва, А. О. Зоткин, Е. А. Суханова и др.¹ или В. М. Розин². В других проверяются возможности индивидуализации обучения в российских университетах [3; 4; 5], где студент рассматривается как главная фигура [6; 7]. Следует заметить, что это не случайно, поскольку необходимость реализации принципа индивидуализации закреплена Законом Российской Федерации «Об образовании». Однако наблюдается фрагментарность в формировании опыта индивидуализации образования в российской высшей школе, а также отсутствие обоснованного комплекса условий, позволяющих успешно его формировать [8]. В связи с этим представляет интерес обращение к опыту индивидуализации в зарубежных образовательных системах, например, Великобрита-

нии [9]. Особое внимание к истории формирования традиции тьюторского сопровождения и способам поддержки преподавателей в работе со студентами, планирующими своё индивидуальное развитие [10; 11].

Современные исследования свидетельствуют об изменяющихся взглядах на роль британских преподавателей университетов в условиях маркетизации высшего образования в Англии [12]. Б. Вонг и Ю.-Ли Т. Чиу показали, что повышение платы за обучение не только изменило статус студентов как фактических потребителей образовательных услуг, но также изменило обязанности преподавателей. Так, многие из них, выполняющие функции тьюторов, сознательно увеличили степень оказываемой студентам поддержки и помощи. Авторы исследования выразили беспокойство по поводу того, что академические ценности и их целостность могут быть разрушены в связи с изменениями в статусах преподавателей и студентов. Учёные пришли к выводу: чрезмерная поддержка, предоставляемая преподавателями студентам, может привести к тому, что студенты будут больше полагаться на своих наставников в процессе образования и это может отрицательно сказаться на развитии необходимых для них навыков (B. Wong, Y.-Li T. Chiu [12]).

В ходе исследования А. Т. Йейл выявила различные формы реализации индивидуального тьюторского сопровождения студентов в университетах: от предоставления поддержки только в формате онлайн, до личной и учебной помощи, осуществляемой во время непосредственных встреч (A. T. Yale [13]). Отмечалось, что именно первые встречи студентов и тьюторов становились главным условием для

¹ Становление тьюторской модели современного университета в России: коллективная монография / ред. Т. М. Ковалева, А. О. Зоткин, Е. А. Суханова. – Томск: Изд. Дом Томского гос. ун-та, 2019. – 256 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42309150>

² Конституирование и природа индивидуализации – М.: Изд-во ресурс, 2014. – 430 с. URL: <https://www.litres.ru/v-m-rozin/konstituirovaniye-i-priroda-individualizacii/chitat-onlayn/>

формирования их продуктивных взаимоотношений. Для студента было важно ощущение тёплого и дружелюбного отношения тьютора, который готов ему помогать и заинтересован в общении с ним, который умеет слушать и проявлять взаимное уважение. Продуктивные взаимоотношения способствовали обогащению образовательного опыта студента и формированию ответственности за результаты учебной деятельности [13].

Э. Кэмпбелл, Э.-М. Галлен, М. Х. Джонс и Э. Уолш провели исследования существующих практик тьюторской работы в группах в рамках дистанционного образования. Были выявлены несоответствия между стремлением тьюторов к проведению тьюторских занятий и их представлениями об ожиданиях самих студентов. Студенты считали такие занятия не обязательными и не посещали их. Авторы исследования пришли к выводу о том, что тьюторские занятия в режиме онлайн нельзя реализовать аналогично тьюторским занятиям, проходящим в режиме личных встреч. Они настаивали на дальнейшей разработке способов преподавания в онлайн среде и вовлечении в неё студентов (А. Campbell, А.-М. Gallen, М. Н. Jones, А. Walshe [14]).

Новые способы организации образования требуют профессионального развития преподавателей и его анализа. А. Флойд исследовал этот процесс (Professional Development Review – PDR), в результате которого за руководителями преподавателей (Academic Leaders) закреплялись несколько преподавателей (А. Floyd [15]). Результаты исследования показали, что индивидуальное общение между руководителями и преподавателями рассматривалось обеими группами как потенциально очень важный процесс. Он обеспечивал руководство и поддержку для профессионального развития преподавателей. Обсужда-

лись характеристики анализа профессионального развития преподавателей, среди которых: гибкость, индивидуальность, соответствие профессии, непрерывность [15].

М. Тиммс изучал отношение преподавателей к планированию индивидуального развития студентов как к педагогическому новшеству. Он увидел сопротивление со стороны преподавателей, а также различия в восприятии педагогического новшества. Автор утверждал, что основными причинами являлись различия в понимании, различные уровни мотивации преподавателей, энтузиазма и вовлечённости в процесс планирования индивидуального развития студентов. М. Тиммс сформулировал вывод о том, что признание индивидуальных психологических различий преподавателей является необходимым шагом в процессе практической реализации педагогического новшества (М. Timms [16]).

Другое исследование М. Тиммса, выполненное вместе с Дж. Питерсом, выявило проблему ограничения потенциала тьюторского процесса до «механически поставленных извне» целей и ослабления возможности тьюторов использовать в процессе своей работы необходимую изменчивость и динамизм при воплощении педагогических новшеств, схожих с планированием индивидуального развития (PDP) (М. Timms, J. Peters [17]).

Одним из исследовательских вопросов Жаклин Ли и Анджелы Дарвилл был вопрос о роли наставника в подготовке студентов к профессиональной деятельности. Это включало в себя определение качеств, которые требуются наставнику. Выяснилось, что студенты ценили тех наставников, которые ставили перед ними сложные вопросы и подталкивали их к профессиональной деятельности. Если студентов сопровождал и поддерживал наставник, хорошо знавший свои обязанности,

то они извлекали пользу из партнёрской работы с ним и не боялись обсуждать планирование своего индивидуального развития (J. Leigh, A. Darvill [18]).

Таким образом, реализация тьюторского сопровождения связана с решением ряда вопросов: какой должна быть степень помощи и поддержки преподавателя студентам? Какие формы тьюторских занятий эффективнее? Можно ли групповые дистанционные тьюторские занятия проводить аналогично очным занятиям в аудитории? Какую помощь может оказать тьютор студенту в переходе от учебной к профессиональной деятельности? Какие качества и профессиональные умения необходимы современному тьютору? Каким образом можно поддержать преподавателей, выполняющих тьюторские функции? Постараемся ответить на последний вопрос.

Цель статьи – определить способы поддержки британских преподавателей, осуществлявших тьюторское сопровождение студентов в планировании и реализации ими индивидуального развития.

Методология исследования

Исследование осуществлялось в соответствии с методологией сравнительно-сопоставительных подходов к изучению педагогических объектов: Б. Холмс в соавт. (B. Holmes, M. McLean [19]), Н. Л. Селиванова, И. А. Тагунова [20]. Основными материалами послужили работы С. Клегг, С. Брэдли (S. Clegg, S. Bradley [10]) и К. Халме, Б. Лайсевски

(С. Hulme, В. Lisewski [11]), их анализ и обобщение позволили выявить характер отношений преподавателей к практике введения файлов целей и достижений студентов, способствующих процессу индивидуализации образования в университетах Великобритании. Метод сравнения культурно-образовательных сред университетов позволил определить типичные затруднения преподавателей и способы их поддержки в успешном выполнении тьюторских функций.

Результаты исследования

В системе высшего образования Великобритании понятие «планирование индивидуального развития» (*Personal Development Planning – PDP*) является близким по содержанию к понятию «индивидуальная образовательная траектория», часто используемого российскими исследователями. PDP определяется как «...структурированный и сопровождаемый процесс, реализуемый самим обучающимся. Он заключается в том, что учащийся осмысливает свой процесс обучения, успеваемость и достигнутые результаты, а также составляет план собственного индивидуального, образовательного и профессионального развития»³. В университетах Великобритании на национальном уровне в течение ряда лет вводилась система файлов целей и достижений студентов (*Progress Files*), частью которой являлось планирование студентами своего индивидуального развития (*Personal Development Planning, PDP*)^{4,5}. Следует отметить, что

³ The Quality Assurance Agency for Higher Education. Personal development planning: guidance for institutional policy and practice in higher education. URL: https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/pdp-guidance-for-institutional-policy-and-practice.pdf?sfvrsn=4145f581_8

⁴ The Dearing Report (Higher Education in the learning society). National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997. URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html>

⁵ Policy Statement on a Progress File for Higher Education. Quality Assurance Agency for Higher Education – Gloucester: QAA, 2000.

этот процесс сталкивался с серьёзными трудностями и требовал от каждого университета разработки собственного подхода, поскольку они работали в неодинаковых условиях [9]. Особая роль отводилась преподавателям. Однако руководству университетов нужно было приложить немало усилий, чтобы вовлечь преподавателей в сопровождение студентов, планирующих индивидуальное развитие в процессе образования.

Остановимся подробнее на некоторых исследовательских материалах. Так, в 2006 году С. Клегг и С. Брэдли опубликовали работу, посвящённую выявлению отношений преподавателей к введению PDP на уровне курса обучения в Университете Шеффилд-Халлам в Англии [10]. Способ выстраивания PDP зависел от существующих дисциплинарных традиций. Учёные представили выявленные проблемы в двух группах. Первая группа проблем касалась значимости имеющегося опыта и языка описания явлений, характеризующих отношения преподавателей к введению файлов целей и достижений студентов. Вторая группа проблем была связана с осуществлением рефлексии [10, с. 467].

Первая группа проблем показала, что пережитый ранее опыт оказал негативное влияние на отношения преподавателей к введению файлов целей и достижений студентов. Так, педагоги разных предметных дисциплин приводили примеры из прошлого, когда похожие проекты не удалось внедрить. Например, от использования личных портфолио студентов отказались в конце 1980-х гг. Основная причина заключалась в том, что не получилось организовать систему индивидуальной тьюторской поддержки студентов. Не произошло улучшение академических результатов студентов, поэтому под сомнением была эффективность нового проекта. Принуждение со

стороны руководства университета, как реализация рекомендаций правительства Великобритании, усиливало неприятие новшества: «...было потрачено много денег на приглашённого консультанта для похожего проекта, который не удалось успешно ввести в начале учебного года, и в конце года от него отказались. Ни студенты, ни преподаватели не понимали значимости проекта» [10, с. 473]. Кроме того, в консервативной педагогической среде слишком сильная приверженность преподавателя нововведениям никогда не расценивалась как положительное качество. В связи с этим возникала проблема: необходимо было небольшую группу педагогов-энтузиастов, увлечённых нововведениями, расширять, а также преодолевать скептическое отношение большинства преподавателей к новым видам деятельности. При этом не было возражений по поводу идей рефлексии, критического анализа, планирования. Однако понимание цели деятельности и её описание различались. Преподаватели были недовольны, когда локальные новые практики становились обязательными для всех. Они выражали недовольство тем, что от них требовалось выполнять те виды деятельности, которые они всегда считали неотъемлемой частью образовательной практики, что расценивалось порой как оскорбление.

Отчасти такая реакция была ответом на то, как эти виды деятельности были названы. У преподавателей они ассоциировались с чуждыми для них ценностями. Например, ставилось под сомнение само слово «файл», поскольку файл ассоциировался с «Отчётом о результатах успехов в учёбе» – программой, реализованной в английских школах ранее и потерпевшей неудачу. Также файл вызывал ассоциации со словом «коробка» [10, с. 475]. Через восприятие файла как «коробки» препода-

ватели видели его как продукт, а не как педагогический процесс. Они выражали своё несогласие и отмечали, что происходит подмена понятий: смещение акцента с процесса (планирование индивидуального развития) на представление конкретных фактов. У многих преподавателей он ассоциировался с Национальным отчётом о результатах успехов в учёбе (*the National Record of Achievement*)⁶. Он представлял собой файл, который молодые люди после окончания школы могли представить работодателям, или организаторам дальнейшего образования как свидетельство их достижений. Однако большинство респондентов воспринимали его как утратившее их доверие средство, которое ни педагоги, ни работодатели не воспринимали серьёзно [10, с. 476]. Реакция преподавателей на представленные формулировки была острой, поскольку затрагивала глубокие убеждения о ценностях реализуемых ими образовательных подходов.

Таким образом, преподаватели проявляли недоверие к трансформации педагогической практики, когда она становилась воплощением государственной образовательной политики. Сопротивление отчасти было связано с переименованием отдельных элементов педагогической практики, а также с опасением, что выделение PDP в отдельную чётко обозначенную часть студенческого опыта меняет его значение. Некоторые преподаватели чувствовали себя некомфортно, потому что приходилось подчиняться внешнему принуждению, выполнять распоряжения руководства университета. С. Клегг и С. Брэдли считали такую реакцию со стороны британских преподавателей

неизбежной, так как в течение долгого времени до нововведений они сами несли ответственность за содержание и методы реализации программ образования и не привыкли к внешнему вмешательству.

Вторая группа проблем проявила трудности в осуществлении рефлексии. Преподаватели выражали беспокойство по поводу того, что многие студенты плохо справлялись с рефлексией, и их нужно этому умению обучать. Например, предлагалось «читать журнал студентов с рефлексивными записями, спрашивать их о том, что они сделали, давать советы. Формировать ответственное отношение к производственной практике, поскольку студенты могут осознать, что эта деятельность для них более значима, чем обучение в университете. Поддерживать во время стажировки, поскольку для некоторых студентов это будущее место работы» [10, с. 477]. Последнее обстоятельство студентов волновало больше, чем ведение рефлексивного журнала.

Отмечая огромное значение рефлексивного процесса для развития студентов, тьюторы приводили примеры, когда те заполняли рефлексивные журналы формально, перечисляя выполненные действия без самоанализа. По существу, студенты относились к этому процессу поверхностно. Общей темой, обсуждаемой преподавателями, были трудности вовлечения студентов в эту деятельность. Так, многие студенты считали ведение файлов целей и достижений напрасной тратой времени и не хотели включаться в этот процесс на 2 и 3 году обучения (когда он осуществлялся на добровольной основе). Между тем, подчёркивалось, что только в случае добровольного

⁶ Report summary: Employers' Use of the National Record of Achievement. URL: <https://www.employment-studies.co.uk/report-summaries/report-summary-employers%E2%80%99-use-national-record-achievement>

участия студентов в PDP можно было получить положительные результаты.

Переживали преподаватели за изменение содержания рефлексии в случае, если планирование индивидуального развития станет формальной частью образовательной программы. Эти переживания были основаны на том, что «студент не только имел право не делиться своими рефлексивными размышлениями с другими, а также и причинами, побуждающими к этому. Беспокойство вызывала необходимость представлять доказательства осуществления рефлексии, что могло негативно отразиться на честности рефлексивных записей/устных ответов студентов. Наблюдения показали, что студентам было сложно открыто признать свои трудности в беседе с преподавателями, и что характер взаимодействия между тьютором и студентом не позволяет студентам делиться своими проблемами в полной мере» [10, с. 478]. Следует обратить внимание на то, что преподаватель, выразившая такое мнение, не являлась коренной британкой, и для неё английский язык не был родным. Она увидела проблему в сущности английского мировоззрения, которое ассоциировалось с прагматичным, нежели рефлексивным отношением к жизни. Следовательно, рефлексия – необязательный элемент повседневной жизни человека.

Другая проблема заключалась в специфике дисциплин, культуре их преподавания. Например, утверждалось, что студенты-инженеры поступают в университет для изучения инженерного дела, а не для осуществления рефлексии над своими навыками и умениями. Самоанализ не связан с их профессиональной деятельностью. Таким образом, факторы, связанные с определённой культурной средой, представляли серьёзные трудности в вовлечении студентов в планирование индивидуаль-

ного развития. Если студенты всё же включались в эту деятельность, то относились к ней очень поверхностно. Например, они делали рефлексивные записи после завершения деятельности перед встречей с тьютором, или перечисляли то, что сделали без самоанализа. Однако наблюдения показали, что динамика группы и возраст студентов могут положительно влиять на решение этих проблем. Иллюстрацией стала сплочённая группа взрослых студентов, состоящая из 40 человек, которые были рады поделиться своими рефлексивными размышлениями с однокурсниками, так как достаточно хорошо знали друг друга, в том числе о проблемах каждого [10, с. 479].

Преподаватели рассматривали рефлекссию как метакогнитивный навык более высокого уровня, который многим (особенно более молодым) студентам было трудно осуществить. Они осознавали, что развитие у студентов навыков рефлексивного анализа, помощь им в его осуществлении требуют и от преподавателя определённой подготовки. Однако владели такими навыками не все, что создавало большие трудности для преподавателей, особенно тогда, когда нужно было оказывать поддержку большому количеству студентов. Отдельные преподаватели признавались в том, что им не хватало специальных знаний и навыков для такой деятельности, а большинство студентов несерьёзно относились к рефлексивной деятельности.

В ряде направлений профессиональной подготовки преподаватели были убеждены в том, что больше времени нужно отводить на специальное обучение студентов, например, техническое. А необходимыми личными навыками любой студент должен обладать к моменту поступления в университет, и тратить время на их развитие не нужно. Такая позиция проявилась в недостаточной вовлечённости преподавателей во внедрение PDP.

Кроме того, «были преподаватели, которым деятельность по планированию индивидуального развития очень не нравилась, и поэтому они были готовы использовать любой предлог, чтобы перенести, отменить или не участвовать в этом процессе» [10, с. 480].

Следует заметить, что были исключения в направлениях подготовки, связанных с медициной и образованием, в которых рефлексия является системообразующим элементом профессиональной культуры. Именно поэтому преподаватели, погружённые в эту практику, не могли понять сложности осуществления рефлексии, что иллюстрирует значимость формирования рефлексии в рамках определённых педагогических и профессиональных традиций.

Таким образом, можно выделить основные причины, которые оказывали влияние на процесс внедрения PDP: 1) *тип* академической среды; 2) *уровень доверия* преподавателей новым видам деятельности; 3) *готовность* преподавателей к освоению новшеств.

В своём исследовании К. Халме и Б. Лайсевски [11], опираясь на обзор литературы: [10; 21–25], сделали вывод о том, что успех реализации PDP неразрывно связан со способами его воплощения в педагогической практике и стилем руководства этим процессом.

М. Алвессон⁷ был солидарен с этим выводом и утверждал, что не просто осуществлять руководство вводимыми изменениями в университетах. Он описывал их как динамичные «разнообразные культурные конфигурации»⁸, где различные факультетские локальные практики и связанные с ними значения и символика оказывают существенное влияние на то, как инициативы, подобные PDP, будут восприняты и поняты, какое место в учебном

процессе им будет отведено. Подчёркивалась важная роль преподавателей, поскольку именно от их усилий зависел успех реализации PDP в педагогической практике.

К. Халме и Б. Лайсевски в своей работе сосредоточились на выявлении потребностей преподавателей в содействии процессу планирования студентами индивидуального развития. Данные исследования в основном были основаны на анализе интервью с преподавателями, содействовавшими реализации PDP. Изучался опыт двух Школ (медсестринской деятельности и бизнеса) внутри университета, который находится на северо-западе Англии. Предполагалось, что результаты исследования в этих Школах будут различными, так как PDP был частью программы образования в Школе сестринского дела с 1990 года, а в Школе бизнеса, напротив, был нововведением [11, с. 140].

Университет в 2003 году ввёл в образовательный процесс планирование индивидуального развития студентов, которое было ориентировано на специфику учебных дисциплин и/или отвечало профессиональным требованиям. Ожидалось, что студенты и преподаватели будут скорее вовлекаться в работу с PDP, если она встроена в культурную среду Школы и отвечает существующим образовательным потребностям, являясь неотъемлемой частью профессионального и индивидуального развития студентов. Способы содействия PDP были выбраны Школами самостоятельно. У каждого факультета и Школы были координаторы PDP. Координатор PDP от университета выступал в роли согласующего звена между ними, а также координационной группой. При этом их роли и обязанности были чётко определены. Система поддержки

⁷ Alvesson M. Cultural Perspectives on Organisations – Cambridge: Cambridge University Press, 1993. – 137 p.

⁸ Alvesson M. Understanding Organizational Culture – London: SAGE Publications, 2002. – 214 p.

включала две программы: централизованного и индивидуального развития преподавателей, которые раскрывали «вопросы реализации, вовлечения студентов и преподавателей, содействия процессу PDP, способности к трудоустройству, рефлексивному обучению и оцениванию» [11, с. 141].

Планирование индивидуального развития в Школе бизнеса было введено в модуль обучения и реализовано посредством рефлексивного дневника и индивидуального тьюторства. Например, на одной программе бакалавриата содействие студентам в выстраивании PDP было реализовано в первом семестре во время проведения модуля по развитию навыков первого уровня. Студенты вели рефлексивные дневники, фиксируя в них важные события. Еженедельные тьюторские консультации обеспечивали студентам помощь, и в конце модуля они писали отчёт, фиксируя в нём свои успехи. Оценивалась только эта письменная работа. Впоследствии студентам выдавались рефлексивные дневники, выстраивание PDP обеспечивалось посредством индивидуального тьюторства.

В Школе медсестринской деятельности выстраивание PDP фиксировалось в отчётных материалах по индивидуальному развитию студентов. Те, кто получал последипломное образование, отчитывались разными способами, включая применение компетентностного портфолио. До введения программы, PDP был направлен только на результаты, связанные с клинической практикой. Рефлексивные составляющие включали учебные дневники, планы работы и отчёты о важных событиях. Следуя новым требованиям, PDP стал менее ориентирован на клиническую практику. Студенты, взаимодействуя с индивидуальными тьюторами, выявляли свои потребности развития, цели, план действий и критерии успешного освоения программы в каждом семестре.

Отчётные материалы по индивидуальному развитию не оценивались, но являлись программным и профессиональным требованием [11, с. 142].

Содействие Школ реализации PDP было различным, но при этом имело и отдельные общие черты. Так, в Школе медсестринской деятельности преподавателям были понятны цели планирования индивидуального развития. В целом считалось, что эта деятельность была полезна с практической точки зрения для студентов: как в качестве самостоятельного процесса, так и в качестве профессионального требования, повышающего возможности студентов в трудоустройстве. Школа в течение долгого времени использовала PDP в педагогической практике, поэтому особое внимание уделялось осмыслению новых процессов, связанных с ним.

Преподаватели Школы бизнеса осознавали, что имели ограниченное представление о цели, обосновании введения и принципах планирования индивидуального развития. PDP был дополнительной нагрузкой к полному рабочему дню преподавателей, поэтому они не были в нём заинтересованы. Педагоги выражали беспокойство снижением учебных результатов студентов, поскольку PDP оттягивал на второй план учебные дисциплины (так как вводились основанные на PDP модули). Сомнение возникало в том, что PDP приносит пользу всем студентам, эту точку зрения также разделяли некоторые преподаватели Школы сестринского дела [23; 26]. Таким образом, формировалось некоторое сопротивление нововведениям в обеих Школах.

У преподавателей Школы бизнеса отсутствовало единое представление о PDP и способах его реализации в практике. Напротив, в Школе сестринского дела меньше наблюдалось различий в интерпретации PDP и выборе

способов его воплощения. Однако преподаватели выражали опасения в том, что структура, лишённая гибкости, может снизить самостоятельность обучения студентов. Их беспокоило увеличение объёма бумажной работы, которая вызывала у многих из них отторжение и считалась слишком регламентированной, не позволяющей студентам работать в удобном для них формате. Тем не менее, ни один преподаватель не отрицал установленного формата и выполнял все требования [11, с. 146]. Это объясняется тем, что планирование индивидуального развития являлось обязательной частью профессиональных требований для получения студентами права на осуществление медсестринской деятельности.

Формы поддержки преподавателей. В Школе бизнеса преподаватели не имели вообще или имели ограниченное представление о PDP. Поэтому они просили предоставить *базовую информацию* об этом процессе и обязанностях преподавателей [11, с. 145].

Поскольку содействие PDP требует большого количества времени и реального вложения сил со стороны преподавателей, то необходимо грамотное руководство процессом: нужны ресурсы, среди которых время, и подготовленные люди. Процессы планирования индивидуального развития студентов воспринимались преподавателями как изменения в культуре. Они считали, что в эти изменения непременно должны быть вовлечены *сотрудники университета, занимающие руководящие должности* и вдохновляющие преподавателей личным примером.

Вопросы поддержки преподавателей в Школе медсестринской деятельности касались затруднений, связанных с необходимостью одновременно соответствовать различным требованиям: обеспечение качества образовательного процесса, владение профессио-

нальными навыками сестринского дела, стимулирование самообразования. Самой главной потребностью преподавателей было знание о руководстве студентами в получении ими нового опыта. Преподавателю важно было самому понимать цель и сущность PDP, а также уметь передать эту информацию студентам. С этим было связано пожелание, чтобы обучение по ведению документации, связанной с PDP, было одинаковым для всех и обеспечивало *единый формат отчётов*. Многие преподаватели в качестве поддержки предпочитали общение со своими коллегами – *обмен опытом*.

Однако были преподаватели, которые считали, что нет необходимости в какой-то специальной поддержке в воплощении PDP, так как она бы фрагментировала эту деятельность [11, с. 145]. Достаточно, например, создать *централизованный информационный стенд* (в бумажном или электронном виде), который окажет им наилучшую поддержку, позволяя преподавателям самим осуществлять доступ к нужной информации в удобное время.

Исследования К. Халме и Б. Лайсевски показали, что поддержка, необходимая для реализации планирования индивидуального развития (PDP), требует *специального руководства* процессом введения в практику изменений. При этом необходимо учитывать различные культурные среды, имеющийся опыт, а также потребности организаций и их сотрудников.

Заключение

Следует заметить, что нововведения всегда вызывают сопротивление, поскольку требуют от преподавателей переосмысления целей образования, понимания места и функции новшества, повышения квалификации для его



реализации. Соппротивление связано с необходимостью преодолевать себя, перестраивать педагогическую деятельность, повышать профессиональное мастерство. Грамотное руководство обеспечивает поддержку преподавателям и, тем самым, способствует введению новшества в образовательный процесс.

Об этом свидетельствует опыт университетов Великобритании, полученный в ходе внедрения на национальном уровне программы файлов целей и достижений студентов, частью которой являлось планирование ими индивидуального развития. Недостаточная вовлечённость, а порой сопротивление преподавателей были обусловлены причинами, среди которых: непонимание сущности планирования индивидуального развития студентов; отсутствие связи этого процесса с некоторыми типами академической среды; низкий уровень доверия, сформированный предыдущим неудачным опытом участия в реализации новшеств; отсутствие профессиональных навыков в организации индивидуального взаимодействия со студентами и выполнении тьюторских функций.

Способами поддержки преподавателей, которые помогли преодолеть затруднения, стали следующие: официальное признание важности планирования индивидуального развития студентов и вовлечение в эту деятельность руководителей университетов; предоставление всем заинтересованным лицам базовой информации об этом процессе и создание централизованного информационного стенда; включение планирования индивидуального развития студентов в рабочую нагрузку сотрудников и преподавателей; обеспечение единого стандарта заполнения отчётной документации; обмен опытом с коллегами.

Анализ опыта университетов Великобритании раскрывает важную роль преподавателей в воплощении принципа индивидуализации в практике образования. Он может быть полезен российским университетам в реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов, а также органам управления системой высшего образования в создании системы поддержки преподавателей в этой работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Козьмина Я. Я. Предпочтения преподавателей вузов относительно научной деятельности и преподавания // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 135–151. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2014-3-135-151> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22450508>
2. Абрамов Р. Н., Груздев И. А., Терентьев Е. А. Рабочее время и ролевые напряжения сотрудников современного российского университета // Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 88–111. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-88-111> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28879309>
3. Сазонов Б. А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 6. – С. 35–50. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43036402>
4. Петрухина О. А. Возможности индивидуализации обучения студентов в образовательном процессе педагогического вуза // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2019. – № 3. – С. 97–102. DOI: <http://dx.doi.org/10.17238/issn1998-5320.2019.37.97> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41489869>



5. Шрайбер Е. Г., Овинова Л. Н. Онлайн-курс как способ реализации принципа индивидуализации в образовательном процессе магистратуры // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2020. – Т. 12, № 2. – С. 62–72. DOI: <http://dx.doi.org/10.14529/ped200206> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42958734>
6. Буров Ю. Б. Персональный познавательный стиль студента: структура и диагностика // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 1. – С. 65–72. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42634823>
7. Шилова Л. В., Фетисова Л. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента как инновационная модель профессионального и личностного развития // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 7. – С. 40–43. DOI: <http://dx.doi.org/10.25586/RNU.HET.20.07.P.40> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42972620>
8. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании (теоретические аспекты) // Вестник МГИМО-Университета. – 2015. – № 1. – С. 243–248. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23565102>
9. Шапошникова Н. Ю. Планирование индивидуального развития студентов Великобритании: модели реализации // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 4. – С. 146–154. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-146-154> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42749247>
10. Clegg S., Bradley S. The implementation of progress files in higher education: Reflection as national policy // Higher Education. – 2006. – Vol. 51 (4). – P. 465–486. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-7764-8>
11. Hulme C., Lisewski B. Support structures for facilitators of student personal development planning: lessons from two departmental case studies // Journal of Further and Higher Education. – 2010. – Vol. 34 (2). – P. 137–148. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098771003695429>
12. Wong B., Chiu Y.-Li T. Let me entertain you: the ambivalent role of university lecturers as educators and performers // Educational Review. – 2019. – Vol. 71 (2). – P. 218–233. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1363718>
13. Yale A. T. The personal tutor-student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education // Journal of Further and Higher Education. – 2019. – Vol. 43 (4). – P. 533–544. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>
14. Campbell A., Gallen A.-M., Jones M. H., Walshe A. The perceptions of STEM tutors on the role of tutorials in distance learning // Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning. – 2019. – Vol. 34 (1). – P. 89–102. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1544488>
15. Floyd A. Investigating the PDR process in a UK university: continuing professional development or performativity? // Professional Development in Education. – 2019. – P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1696874>
16. Tymms M. Implementing Educational Innovations: A Staff Perspective of Personal Development Planning // Research in Post-Compulsory Education. – 2018. – Vol. 23 (4). – P. 463–478. DOI: <https://doi.org/10.1080/13596748.2018.1526904>
17. Tymms M., Peters J. Losing oneself: tutorial innovations as potential drivers of extrinsic motivation and poor wellbeing in university students // Pastoral Care in Education. – 2020. – Vol. 38 (1). – P. 42–63. DOI: <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1713871>
18. Leigh J., Darvill A. Promoting Transition Resilience through Personal Development Planning: An Evaluation of the Perspectives of Preparation for Transition of Final-Year Undergraduate Nursing



- Students // International Journal of Practice-based Learning in Health and Social Care. – 2019. – Vol. 7 (1). – P. 47–63. DOI: <https://doi.org/10.18552/ijpblhsc.v7i1.513>
19. Holmes B., McLean M. The Curriculum. A comparative perspective. – London and New York: Routledge, 1989. – 258 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429454332>
20. Selivanova N. L., Tagunova I. A. Methodology of Foreign Pedagogical Thoughts Understanding in Theory-oriented Teacher Training // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS). – 2017. – P. 523–530. DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.61> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30099001>
21. Barclay J. Assessing the benefits of learning logs // Education and Training. – 1996. – Vol. 38 (2). – P. 30–38. DOI: <https://doi.org/10.1108/00400919610112024>
22. Barclay J. Learning from experience with learning logs // Journal of Management Development. – 1996. – Vol. 15 (6). – P. 28–43. DOI: <https://doi.org/10.1108/02621719610120129>
23. Pee B., Woodman T., Fry H., Davenport E. S. Practice-based Learning: Views on the Development of a Reflective Learning Tool // Medical Education. – 2000. – Vol. 34 (9). – P. 754–761. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00670.x>
24. Kneale P. Developing and Embedding Reflective Portfolios in Geography // Journal of Geography in Higher Education. – 2002. – Vol. 26 (1). – P. 81–94. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098260120110386>
25. Quinton S., Smallbone T. PDP Implementation at English universities: What are the issues? // Journal of Further and Higher Education. – 2008. – Vol. 32 (2). – P. 99–109. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098770701851839>
26. Clegg S., Bradley S. Models of Personal Development Planning: Practice and Processes // British Educational Research Journal. – 2006. – Vol. 32 (1). – P. 57–76. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920500402003>



DOI: [10.15293/2658-6762.2101.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.06)

Natalya Yurievna Shaposhnikova

Senior Teacher,

English Language Department, School of Linguistics and Cross-Cultural Communication,

Moscow State Institute of International Relations (university) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Odintsovo Branch, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4402-447X>

E-mail: nataly_353@mail.ru (Corresponding Author)

Elena Viktorovna Berezhnova

Doctor of Education, Professor,

Department of World Literature and Culture, School of International Journalism,

Moscow State Institute of International Relations (university) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation;

Professor,

Department of Social, Psychological and Legal Communications,

Institute of Economics, Management and Information Systems in Construction and Real Estate,

Moscow State University of Civil Engineering (national Research University), Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6287-8263>

E-mail: linal64@yandex.ru

Assisting UK university teachers in the provision of tutor support to students

Abstract

Introduction. *The article presents an overview of the functions of teachers who were involved in the provision of tutor support to students and thus had to learn how to perform this process to solve the problem of individualization of the learning process in UK universities. The aim of the article is to identify the ways of assisting British teachers who provided tutor support to students during the process of planning and realization of their personal development.*

Materials and Methods. *The study employed the following methods: the theoretical analysis of international scientific literature; the method of comparison of the cultural and educational environments of universities; the method of summarizing the difficulties of university teachers and the ways of supporting them.*

Results. *The authors have found out the main reasons which influenced the level of involvement of university teachers in the provision of tutor support to students; have summarized the difficulties of the teachers connected with adopting this pedagogical innovative practice; have identified the ways of supporting the teachers, which helped them to overcome difficulties. The conducted analysis of the experience of UK universities concerning the implementation of students' personal development planning may be of use to Russian universities in realizing students' individual educational paths as*



well as the governing bodies of the system of higher education in developing the ways of supporting teachers in performing their tutor duties.

Conclusions. The authors conclude that university teachers play a major role in the provision of tutor support to students who are planning their personal development. The authors have shown that in order to perform this function successfully UK universities have developed a number of ways of supporting university teachers.

Keywords

Cultural and educational environment of universities; Personal development planning of students; Tutor support; Pedagogical innovative practice; Involvement of university teachers; Difficulties of university teachers; Ways of supporting teachers.

REFERENCES

1. Kozmina Ya. Ya. Preferences of professors about research and teaching. *Educational Studies Moscow*, 2014, no. 3, pp. 135–151. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2014-3-135-151> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22450508>
2. Abramov R. N., Gruzdev I. A., Terentev E. A. Working time and role strains of research and teaching staff in a modern Russian university. *Educational Studies Moscow*, 2017, no. 1, pp. 88–111. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-88-111> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28879309>
3. Sazonov B. A. Organization of the educational process: Opportunities for individualization of training. *Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29 (6), pp. 35–50. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43036402>
4. Petrukhina O. A. Opportunities for student learning individualization in the educational process at a pedagogical university. *Science of Person: Humanitarian Researches*, 2019, no. 3, pp. 97–102. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17238/issn1998-5320.2019.37.97> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41489869>
5. Shraiber E. G., Ovinova L. N. Online course as a tool to implement the principle of personalization in master's degree. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*, 2020, vol. 12 (2), pp. 62–72. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.14529/ped200206> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42958734>
6. Burov Yu. B. Personal cognitive style of student: Structure and diagnostics. *Innovative Development of Vocational Education*, 2020, no. 1, pp. 65–72. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42634823>
7. Shilova L. V., Fetisova L. Yu. Individual educational trajectory of a student as an innovative model of professional and personal development. *Higher Education Today*, 2020, no. 7, pp. 40–43. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.25586/RNU.HET.20.07.P.40> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42972620>
8. Shaposhnikova N. Yu. Individual educational paths in the universities of Russia and Great Britain: Theoretical aspects. *MGIMO Review of International Relations*, 2015, no. 1, pp. 243–248. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23565102>
9. Shaposhnikova N. Yu. Personal development planning of the UK students: Implementation models. *Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29 (4), pp. 146–154. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-146-154> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42749247>



10. Clegg S., Bradley S. The implementation of progress files in higher education: Reflection as national policy. *Higher Education*, 2006, vol. 51 (4), pp. 465–486. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-7764-8>
11. Hulme C., Lisewski B. Support structures for facilitators of student personal development planning: Lessons from two departmental case studies. *Journal of Further and Higher Education*, 2010, vol. 34 (2), pp. 137–148. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098771003695429>
12. Wong B., Chiu Y.-Li T. Let me entertain you: The ambivalent role of university lecturers as educators and performers. *Educational Review*, 2019, vol. 71 (2), pp. 218–233. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1363718>
13. Yale A. T. The personal tutor-student relationship: Student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 2019, vol. 43 (4), pp. 533–544. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>
14. Campbell A., Gallen A.-M., Jones M. H., Walshe A. The perceptions of STEM tutors on the role of tutorials in distance learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 2019, vol. 34 (1), pp. 89–102. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1544488>
15. Floyd A. Investigating the PDR process in a UK university: Continuing professional development or performativity? *Professional Development in Education*, 2019. pp. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1696874>
16. Tymms M. Implementing educational innovations: A staff perspective of personal development planning. *Research in Post-Compulsory Education*, 2018, vol. 23 (4), pp. 463–478. DOI: <https://doi.org/10.1080/13596748.2018.1526904>
17. Tymms M., Peters J. Losing oneself: tutorial innovations as potential drivers of extrinsic motivation and poor wellbeing in university students. *Pastoral Care in Education*, 2020, vol. 38 (1), pp. 42–63. DOI: <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1713871>
18. Leigh J., Darvill A. Promoting transition resilience through personal development planning: An evaluation of the perspectives of preparation for transition of final-year undergraduate nursing students. *International Journal of Practice-based Learning in Health and Social Care*, 2019, vol. 7 (1), pp. 47–63. DOI: <https://doi.org/10.18552/ijpblhsc.v7i1.513>
19. Holmes B., McLean M. The curriculum. A comparative perspective. London and New York: Routledge, 1989. 258 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429454332>
20. Selivanova N. L., Tagunova I. A. Methodology of foreign pedagogical thoughts understanding in theory-oriented teacher training. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS)*, 2017, pp. 523–530. DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.61> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30099001>
21. Barclay J. Assessing the benefits of learning logs. *Education and Training*, 1996, vol. 38 (2), pp. 30–38. DOI: <https://doi.org/10.1108/00400919610112024>
22. Barclay J. Learning from experience with learning logs. *Journal of Management Development*, 1996, vol. 15 (6), pp. 28–43. DOI: <https://doi.org/10.1108/02621719610120129>
23. Pee B., Woodman T., Fry H., Davenport E. S. Practice-based Learning: Views on the development of a reflective learning tool. *Medical Education*, 2000, vol. 34 (9), pp. 754–761. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2000.00670.x>
24. Kneale P. Developing and embedding reflective portfolios in geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 2002, vol. 26 (1), pp. 81–94. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098260120110386>
25. Quinton S., Smallbone T. PDP implementation at English universities: What are the issues? *Journal of Further and Higher Education*, 2008, vol. 32 (2), pp. 99–109. DOI: <https://doi.org/10.1080/03098770701851839>



26. Clegg S., Bradley S. Models of personal development planning: Practice and processes. *British Educational Research Journal*, 2006, vol. 32 (1), pp. 57–76. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920500402003>

Submitted: 04 November 2020

Accepted: 10 January 2021

Published: 28 February 2021



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).