

Й. Даммерер <https://orcid.org/0000-0002-8832-1719>

В. Циглер <https://orcid.org/0000-0003-1973-7785>

С. Бартошек <https://orcid.org/0000-0002-2343-355X>

Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей (пер. с нем. Л. Н. Даниловой)

Осенью 2018 г. Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского и Педагогический институт Нижней Австрии начали работу над совместным научно-практическим проектом о сопровождении профессионального становления педагогов. Чтобы облегчить учителям вступление в профессию, необходимы методы профессиональной поддержки, которые помогают им развивать приобретенные компетенции. Тьюторство и коучинг являются целенаправленными методами консультирования для наставников в сопровождении молодых педагогов, способными содействовать решению сложных проблем, часто встречающихся в деятельности учителя, и рассматривающими учащегося как личность со своими индивидуальными потребностями. Однако в школьной практике термины «менторство», «коучинг» и «тьюторство» в области сопровождения и консультирования молодых специалистов нередко используются как синонимы. Они имеют как сходства, так и различия. В рамках совместного австрийско-русского исследовательского проекта тьюторство и коучинг рассматриваются как стратегии менторства, конкретные целенаправленные форматы консультирования, применяемые наставниками. Данная статья содержит теоретическое обоснование всех трех явлений, построенное на анализе современной германоязычной литературы, и представляет собой попытку научного объяснения сходств и различий понятий «менторинг» (наставничество), «тьюторство», «коучинг» в образовании, для чего авторы проводят параллели с теориями когнитивизма, позитивизма и бихевиоризма. На основе компиляторного метода исследования путем поиска и сопоставления многочисленных текстов из разных источников по вопросам тьюторинга и коучинга были получены знания об их соотношении с наставничеством и о принципиальных отличиях. Итогом статьи является выявление конкретных критериев соотношения каких-либо учебных процессов с тьюторством и коучингом и выделение их ключевых характеристик применительно к сопровождению молодых специалистов в школе.

Ключевые слова: наставничество, менторинг, тьюторство, коучинг, консультирование, профессиональное сопровождение педагогов, молодые специалисты, вхождение в педагогическую профессию.

J. Dammerer, V. Ziegler, S. Bartonek

Tutoring and Coaching as Special Forms of Mentoring for Young Teachers Starting Their Careers

In the autumn of 2018 Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky and the Pedagogical University of Lower Austria began to work on the joint scientific and practical project on support of teachers' professional development. To soften career entry for teachers, professional support methods are needed that help them in developing acquired competencies. Tutoring and coaching are purposeful counseling methods for mentors in accompaniment of young teachers, that can help to solve difficult problems often encountering in their teacher's activities and that treat a student as an individual with his/her special concerns. However, in school practice, the terms «mentoring», «coaching» and «tutoring» in the field of support and counseling of young specialists are sometimes used synonymously. They have both similarities and differences. Within the joint Austrian-Russian research project tutoring and coaching are considered as the strategy of mentoring, certain purposeful formats of consultation applied by mentors. This article contains theoretical justification of the all three phenomena constructed on the analysis of modern German-speaking literature and represents an attempt of a scientific explanation of similarities and differences of the concept «mentoring», «tutoring», «coaching» in education for what the authors draw parallels with theories of cognitivism, positivism and behaviorism. Basing on a compiler method of the research by means of search and comparison of numerous texts from different sources concerning tutoring and coaching there was received knowledge on their ratio with mentoring and about fundamental differences. The result of the article is identification of certain criteria of correlation of any educational processes with tutoring and coaching and allocation of their key characteristics in relation to support of young professionals at school.

Keywords: mentoring, tutoring, coaching, counseling, professional support for teachers, young professionals, career entry, teaching profession.

1. Введение

Предметом сотрудничества Ярославского государственного педагогического университета и Педагогического института Нижней Австрии является работа над совместными исследовательскими проектами в сфере содействия вхождению учителей в профессию на основе наставнического консультирования методами тьюторинга и коучинга.

Нашей целью является дальнейшее развитие учителей в школьной практической деятельности на вводном этапе (так, начиная с 2019/20 учебного года, в Австрии это первый год работы в школе [8]) и на занятиях по теме наставничества в вузе. Посещая такие курсы в Педагогическом институте Нижней Австрии, наставники получают право курировать молодых учителей в школах [10, с. 2].

Начало карьеры – сензитивный период карьеры учителей, так как в значительной мере характеризуется сложностью и непредсказуемостью [37, с. 23], ставя перед учителем разнообразные проблемы в ходе его профессионализации. Поэтому целесообразно профессиональное сопровождение начинающих карьеру педагогов в первые годы их работы. При этом наставничество (оно же менторство, менторинг) считается наиболее всеобъемлющей формой учебной поддержки [12, с. 10] и является центральной мерой поддержки и сопровождения учителей, входящих в профессию. Процессы наставничества охватывают самые разнообразные аспекты сопровождения на вводном этапе ознакомления и рассматриваются как «проверенный инструмент эффективного индивидуального, ситуативного и школьного содействия, отличающийся устойчивостью и ответственностью на разных уровнях: от разработки урока до развития персонала и организации» [7, с. 8].

Таким образом, наставничество следует понимать как динамический процесс развития, в котором наставник (или ментор) выступает в качестве технического помощника и коллегиального консультанта своего подопечного. Кроме того, он содействует развитию рефлексивного отношения к педагогическому процессу и школе и тем самым выступает мотиватором изменений [32, с. 150]. Наставники используют в своей работе различные модели консультирования, например, тьюторинг и коучинг. Эти два термина и само понятие менторинга очень часто используются как синонимы, хотя при внимательном их изучении отличия очевидны и рассматриваются как ключевые инструменты сопровождения, продвижения и поддержки молодых специалистов.

Коучинг и тьюторство считаются новыми тенденциями в педагогическом образовании, поскольку представляются очень подходящими для сложной профессиональной деятельности [37, с. 23], однако существуют плавные переходы между этими двумя мерами и другими формами консультирования [29, с. 151]. Наставники сопровождают начинающих пе-

дагогов в течение сложной вводной фазы и используют при этом элементы тьюторинга и коучинга.

Поскольку в специальной литературе отличия между этими двумя понятиями размыты и неточны, модели консультирования «тьюторинг» и «коучинг» будут рассмотрены ниже и разделены с позиций концепции наставничества. Это необходимо будущим менторам для понимания того, в каких ситуациях они выступают в качестве тьютора или коуча.

Следует определить четкие критерии тьюторинга и коучинга, чтобы различать эти формы консультирования. Из выявленных ниже критериев впоследствии будут выведены характеристики для количественно-описательного исследования, главный вопрос которого звучит следующим образом: *Какие явные критерии тьюторинга и коучинга в педагогическом контексте можно найти в специализированной литературе на немецком языке?*

Так как понятия тьюторинга и коучинга очень широкие, то в ходе работы формы консультирования ограничиваются лишь контекстом школы и молодыми специалистами. В частном секторе обе формы рассматриваются только в той степени, в которой отражают свои общие признаки, поэтому стоит сосредоточить внимание на литературе, представляющей их с педагогической точки зрения. Кроме того, следует учитывать год издания публикаций для обеспечения актуальности данных.

2. Теоретические основы

Говоря о моделях коллегиального консультирования в школьном контексте, прежде всего, концепций тьюторинга и коучинга, приведем краткое изложение дидактических теорий, поскольку они наглядно представляют данные процессы. Далее мы предлагаем обзор трех классических парадигм учения и преподавания – бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма, с которыми в конечном счете связаны концепции тьюторинга, коучинга и менторинга: в этих дидактических концепциях все три модели берут основы для профессионального сопровождения обучения.

Наставники имеют особое значение для начинающих специалистов. Наставник рассматривается не только как образец для подражания в педагогических вопросах или как консультант по вопросам организации занятий, но и как человек с четкими профессиональными установками. Кроме того, он представляет молодого специалиста человеку, с которым новички будут постоянно взаимодействовать в школе. Концепция взаимоотношений между ментором и его подопечным основана на том, что первый консультирует второго «в соответствии с ситуациями и потребностями, наблюдает за ним и, словно коллегиальное зеркало, поддерживает отражение его собственной практики преподавания» [11, с. 38]. Менторы выполняют ключевую функцию, сопровождая учителя при переходе от вуза к школе, ставящей его

в новую профессиональную ситуацию [11, с. 38]. Дж. Ванг и С. Оделл описали в своем исследовании следующие три подхода к наставничеству [45, с. 475-478]:

- 1 фаза: «Образовательный подход»;
- 2 фаза: «Гуманистический подход»;
- 3 фаза: «Критико-конструктивный подход».

Подходы могут практиковаться в разное время начала карьеры или рассматриваться как «последовательные фазы в процессе наставничества» [11, с. 38].

2.1. Связь трех дидактических теорий с фазами наставничества

Бихевиоризм, когнитивизм и конструктивизм называются в науке тремя теоретическими системами обучения [34, с. 127]. Теории обучения пытаются описать и объяснить, как оно «функционирует» [35, с. 132]. П. Баумгартнер и С. Пайр [3, с. 89] задумались над тем, как люди приобретают новые навыки, переходя от «дилетанта к эксперту». Далее мы представим три теории обучения и их реализацию в образовательном процессе. Каждый из этих подходов оправдан, и требуется только найти подходящее сочетание решений [25, с. 9]. У обучающихся и обучаемых разные роли и отношения. В бихевиоризме важны поведение и условные эмоции. В когнитивизме большую роль играют приобретенные стратегии решения проблемных ситуаций. В основе конструктивизма лежат гибкие модели поведения или собственные знания [34, с. 129].

2.1.1. Бихевиоризм

В бихевиоризме обучающемуся отводится пассивная роль [25, с. 10-11]. Преподаватели знают, с какими задачами сталкиваются учащиеся, и предлагают к ним конкретные решения. Эти решения демонстрируются, умение их совершать тренируется. Согласно Х. Виснер, цель таких тренировок – «улучшение способов поведения участников в определенных ситуациях» [47, с. 6]. В центре внимания здесь находятся обучение или урок, и в гораздо меньшей степени – межличностные отношения. В бихевиоризме роль учителя можно приравнять к роли тренера. В качестве эксперта он превосходит ученика [47, с. 6]. П. Баумгартнер и С. Пайр считают, что в процессе обучения учитель создает точные инструкции и пытается объяснить учащемуся содержание всеми возможными средствами [3, с. 93].

В уже упоминавшемся образовательном подходе (apprenticeship approach) акцент делается на формировании методических стимулов, техник и опыта как в вопросах управления классом, так и в практике преподавания. Ментор рассматривается на этом этапе как техническая поддержка [32, с. 150] и опирается на бихевиористские теории учения и обучения.

2.1.2. Когнитивизм

«Бихевиоризм исходил из универсальности и управляемости процессов обучения, но игнорировал ряд индивидуальных учебных процессов. Из критики этих дефицитов возникли когнитивные модели обучения, предписывавшие индивидууму более активную роль в обучении» [19, с. 335]. Согласно теории когнитивизма, в ходе обучения учащийся проходит следующие этапы: информация поступает извне, фильтруется и обрабатывается в кратковременной памяти, затем она переходит в долговременную память, где находит свое место в уже имеющихся там знаниях и остается на длительное хранение [19, с. 335]. Обработка информации и полученные из нее знания и находятся в центре когнитивизма. Здесь восприятие понимается как активный процесс при обработке информации [25, с. 12]. В отличие от бихевиоризма, когнитивизм уделяет особое внимание процессу внутри человеческого мозга. Здесь эти процессы изучаются, различаются и упорядочиваются в соответствии с их функциями. Центральное место когнитивизм отводит решению проблем [3, с. 90]. Ж. Пиаже в своих исследованиях изучал формирование когнитивной структуры. По его словам, дети имеют дело со своей средой и, таким образом, развивают основы своего познания, которые относятся как к их поведению, так и к когнитивным схемам.

По мнению когнитивистов, речь идет об «изучении правильных методов и процедур решения проблем, применение которых приведет затем (к одному или нескольким) правильным ответам» [3, с. 90].

Наставник очень важен при устранении возникающих сложностей, он оказывает учащемуся поддержку и предоставляет ему выполнять активную роль в данном процессе. Ученики должны собирать, обрабатывать информацию и находить способы решения проблем самостоятельно. Преподавателю отводится именно роль наставника [25, с. 13]. Однако не следует игнорировать и мотивацию учеников. По утверждению ученых, изучавших внешнюю и внутреннюю мотивацию, существует связь между бихевиоризмом и когнитивизмом [19, с. 336].

В гуманистическом подходе (humanistic approach) наставник рассматривается как советник и тренер. Сотрудничество здесь основано на обратных связях, а наставник служит образцом для подражания в вопросах успешной педагогической деятельности [32, с. 150]. Это соотносится с теорией когнитивизма в обучении.

2.1.3. Конструктивизм

В конструктивизме, в отличие от бихевиоризма и когнитивизма, большее значение приобретают не переработка информации или содержания образования, а личное восприятие и интерпретация учеников. Процесс обучения максимально открыт. Здесь речь идет не о predetermined, управляемой передаче

сведений, но о том, чтобы учащийся был способен справиться с ситуацией, проблемой или сложной задачей, а значит находить подходящие решения [25, с. 14-15; 3, с. 93]. В конструктивизме преподаватель выступает тренером, поддерживающим процесс обучения и конструирования. Конкретное управление здесь вряд ли возможно [25, с. 14-15; 39, с. 8]. В отличие от когнитивизма, конструктивизм фокусируется на «самостоятельном генерировании проблем» [3, с. 92]. Его представители считают, что обучение стимулируется или даже определяется самостоятельно индивидом, а не окружающей средой [39, с. 8]. Среди прочего, конструктивизм основан на утверждении, что для обучения «необходимы процессы восприятия, осознания и мыслительный про-

цесс» [33, с. 155]. Обучение в этой теории рассматривается как активное развитие.

В центре внимания упомянутого критико-конструктивного подхода находятся формирование ответственного и профессионального отношения к занятиям, а также укрепление и развитие компетенции рефлексии. Наставник выступает при этом в качестве мотиватора и партнера возможных изменений и развития личности начинающего педагога [32, с. 150].

2.1.4. Краткий обзор трех теорий обучения

Основные аспекты всех трех теорий отражены в следующей таблице.

Таблица 1

Дидактические теории

Источники / Теории обучения	Бихевиоризм	Когнитивизм	Конструктивизм
<i>Основатели</i>	И. П. Павлов (1849-1936); Дж. Б. Уотсон (1878-1958); Э. Л. Торндайк (1874-1949); Б. Ф. Скиннер (1904-1990);	Ж. Пиаже (1896-1980); Дж. Бруннер (1915-2016); А. Бандура (*1925)	Ж. Пиаже (1896-1980); Г. Азбли (1923-1990); Дж. Дьюи (1859-1952); П. Вацлавик (1921-2007)
<i>Учебная стратегия</i> (по Х. Виснеру, 2010)	содействовать, практиковать, повторять, тренировать	поддерживать, консультировать, применять, внедрять	ответственность, сотрудничать, сопровождать
<i>Мыслительные процессы</i> (по Х. Виснеру, 2010)	контент-мышление	критическое мышление	креативное мышление
<i>Концепция обучения</i> (Государственный институт качества школьного образования и научных исследований, Мюнхен, 2018)	обучение через формирование ассоциаций, которые усиливаются за счет подкрепления	целенаправленное и систематическое обучение	обучение – процесс индивидуального конструирования
<i>Учебная деятельность</i> (по Х. Виснеру, 2010)	инструктировать, поощрение, наказание	наблюдать, обучать по образцам, обратные связи	обсуждать, рефрейминг
<i>Роль студента</i> (Государственный институт качества школьного образования и научных исследований, Мюнхен, 2018)	студент понимается как «черный ящик», его роль пассивна	студент активен – новое знание перерабатывается, интерпретируется и объединяется с имеющимися знаниями	студент активно ищет необходимые знания или информацию и выстраивает правильное решение самостоятельно
<i>Фазы наставничества</i> (по Д. Фишеру (2008); Д. Рауфельдеру и А. Иттель (2012)	образовательный подход (apprenticeship approach), тьютор	гуманистический подход (humanistic approach), тренер (коуч)	критико-конструктивный подход, наставник (ментор)
<i>Педагог как ...</i>			
Баумгартнер и Пайр, 1997	учитель, авторитет	тьютор	тренер
Х. Виснер, 2010	тренер, инструктор	тьютор, ментор, советник	компаньон, тренер
Г. Рейнманн, 2013	властная позиция	тьюторская поддержка	тренер
Государственный институт качества школьного образования и научных исследований, Мюнхен, 2018	-	учитель как тьютор	учитель как тренер или модератор

Как видно из таблицы, различные идеи и концепции обучения не игнорируют разнообразные возможности обучения. Это означает, что способ, приводящий учащегося к знаниям, умениям или навыкам, может исходить из одной или нескольких теорий обучения [3, с. 93]. Авторы не однозначно оценивают роль и задачу учителей в каждой теории.

Кроме того, остается открытым вопрос, не относится ли тьюторство скорее к бихевиоризму.

3. Формы консультирования – коллегиальные модели консультирования в контексте школы

В школе используются различные концепции консультирования, призванные оптимально и целе-

направленно сопровождать учителей на сензитивном этапе начала их карьеры. Эти концепции варьируются от тьюторства и коучинга до самой объемной формы – наставничества, где менторы опираются в основном на тьюторство и коучинг. Однако число эмпирических исследований по деятельности наставников в школах немецкоязычных стран незначительно. Как упоминалось в разделе 2, в рамках обзора литературы, в котором изучалось более 240 работ, посвященных исследованиям, учебным программам и предложениям по наставничеству в англосаксонских школах, Дж. Ванг и С. Одделл [45, с. 475-478] определили три различных подхода (или этапа) к наставничеству при вхождении в профессию [32, с. 150; 11, с. 39]: «образовательный подход» как первый этап, гуманистический – как второй этап, «критически-конструктивный подход» – как третий этап. Эти этапы могут быть связаны с такими формами консультирования, как тьюторинг, коучинг и менторинг, что будет охарактеризовано в следующем разделе.

3.1. Наставничество (менторство, менторинг)

Термин «менторство» берет начало в греческой мифологии. Одиссей доверил воспитание сына Телемаха своему другу Ментору на время, когда сам он отправился к грекам сражаться против Трои. Ментор стал другом Телемаху, советником, который заботился о нем.

В наставничестве речь идет о персональной передаче знаний. Опытный человек (наставник) передает свои специальные знания и/или опыт неопытному (ученику) [12, с. 13]. Наставник выполняет консультативную, сопровождающую и поддерживающую функции [12].

Наставничество выступает неким инструментом личностного и кадрового развития [44, с. 22], благодаря которому ученик становится в итоге «образованным равным среди равных» [12, с. 4].

В контексте школы ученик и наставник обсуждают педагогический процесс до, на и после занятий. Благодаря активному взаимодействию обучаются и ученик, и его наставник [11, с. 39].

Устоявшееся и четкое определение наставничества приводит А. Циглер: «Это относительно стабильные по времени диадические отношения между опытным наставником и его менее опытным учеником. Оно характеризуется взаимным доверием и доброжелательностью, его цель – содействие обучению и развитию, а также продвижение ученика» [49, с. 11].

Это понимание поддержки в отношении молодых специалистов можно отнести к третьему этапу, «критически-конструктивному подходу». При этом основное внимание уделяется развитию самостоятельного, профессионального отношения к преподаванию. Это предполагает развитие рефлексивной и

экспериментальной среды обучения. Роль наставника заключается в том, чтобы выступать мотиватором и партнером на пути к изменению, следя за общим профессиональным развитием ученика [32, с. 150].

Отношение к обучению как к активному процессу совпадает с конструктивистской интеллектуальной традицией, предполагающей, что человеческие опыт и обучение подвержены конструктивным процессам, обусловленным нейрофизиологическими, нейрональными, когнитивными и социальными воздействиями.

При подробном изучении данного термина следует исходить из того, что наставничество выходит за эти рамки, поскольку характеризуется еще более глубоким и устойчивым обучением.

На основе понимания наставничества как самой всеобъемлющей формы сопровождения обучения и инструмента персонального развития можно рассматривать данный термин в качестве гиперонима (общего понятия). Следовательно, тьюторинг и коучинг выступают разделами или методами наставничества.

3.2. Коучинг

Термин «коучинг» уходит корнями к сфере университетского спорта. Тренер (коуч, Coach) выполнял задачу подготовки студентов к спортивным соревнованиям или экзамену по физкультуре [24, с. 12]. В дальнейшем термин получил большее распространение и теперь считается основной формой среднесрочного и долгосрочного профессионального консультирования с целью рефлексии и выполнения профессиональных задач [27, с. 86]. В рамках школы эту меру поддержки можно определить следующим образом: «Под коучингом понимается структурированное сотрудничество с одним субъектом в течение нескольких встреч. Коуч работает над тем, чтобы учащийся принял ответственность за свои успехи, знал о своей образовательной ситуации и улучшал имеющиеся умения. Коучинг дает возможность использовать потенциал сотрудничающих субъектов» [42, с. 4]. А. Райтер описывает коучинг в педагогике как эффективный, «специфичный, целенаправленный и практико-ориентированный формат консультирования, призванный повысить рефлексивные способности и самоконтроль обучающихся» [37, с. 23].

С 2000 г. коучинг важен и «в связи с образованием и переподготовкой учителей» [37, с. 26] и, по мнению Д. Рауфельдера и А. Иттел [32], может быть связан со вторым этапом концепции наставничества. В гуманистическом подходе роль наставника сводится к роли консультанта и тренера, который лично поддерживает своего подопечного. При уважительных и доверительных отношениях, где есть коллегиальная солидарность, наставник выступает ролевой моделью хорошего преподавания, обеспечивает обратную связь и содействует профессиональному раз-

витию молодых специалистов [32, с. 150]. Таким образом, тренер помогает им планировать, анализировать и оптимизировать педагогический процесс и стимулирует развитие проблемного мышления.

С одной стороны, коучинговая модель связана с центральными аспектами дидактической теории когнитивизма. При этом в центре внимания проблемный анализ, системный подход, диалогическое обучение, помощь, наблюдение, обратная связь, профессиональная поддержка, консультирование и критическое мышление. С другой стороны, процессы коучинга также демонстрируют явные признаки конструктивизма, например, рефлексию, совместный поиск решений и огромную ответственность обучающегося за успех консультирования. Коучинг – формат консультирования в рамках конструктивистской концепции обучения [30, с. 31], поскольку предполагает, «что все индивидуумы сами конструируют свою реальность и что подходящие решения могут быть найдены и развиты только из этой реальности» [37, с. 28-29].

3.3. Тьюторинг (тьюторство)

Тьюторинг обычно используется в вузах и университетах, обозначая консультирование, при котором человек (обычно – студент последних курсов) помогает первокурсникам, «освежает базовые знания и углубляет их с помощью примерных заданий» [41, с. 722]. По словам новозеландского исследователя в области образования Дж. Хэтти, тьюторинг – это дидактическая поддержка отдельных людей или небольших групп, осуществляемая профессиональными педагогами, ровесниками или другими соответствующими специалистами [4, с. 222, 471]. Задачи тьютора состоят в том, чтобы подобрать подходящие методы обучения, определить проблемы и оказывать учащимся индивидуальную поддержку [25, с. 13].

В наставничестве тьюторство связано с первым этапом – с так называемым «образовательным подходом» (apprenticeship approach). Роль наставника при этом сводится к технической поддержке и наставлению молодых специалистов. Речь идет о стимулировании, передаче техник и опыта в методологических вопросах, в практике классного руководства и обучения. В центре внимания находятся основные, практические умения молодых специалистов [32, с. 150].

Тьюторство как форма обучения – это широкий линейный учебный процесс. Оно ориентируется, с одной стороны, на теорию бихевиоризма, в которой учитель понимается как лидер или инструктор, указывающий решения проблем, передающий фактические знания и развивающий предметное мышление, а с другой стороны, на когнитивистскую парадигму. Это проявляется в том, что тьютор помогает решать рабочие проблемы и поддерживает начинающих педагогов. Однако тьюторское сопровождение обуче-

ния требует – как и обосновано в теории когнитивизма – наличия четко структурированного и заранее спланированного учебного процесса.

3.4. Обзор форм консультирования

Все три представленные модели консультирования нацелены на то, чтобы оптимально поддерживать начинающих свой карьерный путь педагогов и профессионально сопровождать их в решении любых рабочих задач. Даже если эти формы основаны на различающихся концепциях и характеризуются разными ролями субъектов, у них одна общая цель: повысить профессионализм учителя. В таблице ниже представлен обзор форм консультирования на этапе вхождения в педагогическую профессию, составленный по работам П. Баумгартнера [2], Б. Ирби [17] и Х. Виснера [47, 48] и резюмирующий предыдущие комментарии. Из таблицы видно, что позиции тьюторинга, коучинга и наставничества не везде соответствуют данным таблицы 1, которая была составлена по современной литературе. Поэтому их отчетливое отождествление пока затруднительно. Это также объясняет, почему данные термины так часто используются неправильно, подменяя друг друга.

4. Методический подход

С помощью специальной литературы и ссылок в интернете нами определены и описаны критерии для тьюторства и коучинга.

Для ответа на вопрос «Какие критерии тьюторства и коучинга существуют в рамках школы?» можно использовать компиляторный метод, предполагающий сбор важных тематических отрывков из книг и журнальных статей [15, с. 13]. Термин «компиляция» происходит от латинского слова «compilare», означавшего ‘грабить, разграблять’ [9, с. 394]. Изучение научного вопроса происходит на основе научных источников и служит передаче знаний по конкретной теме исследования. В рамках компиляторной работы «результаты исследования в конкретной области или по конкретной проблеме собираются, обобщаются и оцениваются в сравнении» [16, с. 26]. Следует уточнить отношения между источниками. Часто компиляторный метод знаменует собой начало эмпирического исследования [16, с. 26], запуская операционализацию вопросов для последующего количественного исследования.

Нами были составлены, соотнесены и сопоставлены тексты из разных источников по вопросам тьюторинга и коучинга. Были установлены взаимосвязи между анализируемыми источниками. Это позволило увидеть различные направления и позиции в изучаемой области, что способствует улучшению ее освоения. Полученный тем самым результат – это, с одной стороны, обзорное представление знаний, а с другой – запуск взаимодействия различных подходов.

Итак, мы изучили этимологию терминов «тьюторство» и «коучинг» и предложили их определения и характеристики в рамках педагогической науки. После краткого обзора основной литературы по дан-

ной теме нами определены критерии тьюторства и коучинга, на основе которых были составлены анкеты.

Таблица 2

Педагогические модели консультирования

Характеристики	<i>Тьюторство (тьюторинг)</i>	<i>Коучинг</i>	<i>Наставничество (менторинг)</i>
<i>Научный подход (согласно Дж. Вангу и С. Одель)</i>	«образовательный подход»	«гуманистический подход»	«критико-конструктивный подход»
<i>Роль консультанта</i>	Тьютор как техническая поддержка и эксперт	Тренер как советник, опора и пример для подражания	Наставник (ментор) как мотиватор, стимулятор и партнер
<i>Роль учащегося</i>	Пассивно воспринимающий стимулы, реципиент	Относительно самостоятельно решающий проблемы, продуцент	Активный субъект разрешения сложных ситуаций, участник
<i>Образовательная парадигма</i>	Бихевиоризм, когнитивизм	Когнитивизм, конструктивизм	Конструктивизм
<i>Обучение посредством</i>	усиления	понимания	проживания, изобретения, интерпретации
<i>Формы и виды деятельности</i>	учить, повторять, тренировать	диалог, обучение по образцам, наблюдение, применение, анализ	взаимодействие, диалог, кооперация, самообразование
<i>Методы и стратегии обучения</i>	Обучать, объяснять, передавать	Помогать, показывать, устанавливать обратные связи, поддерживать, советовать	кооперировать, совместное конструирование, сопровождение
<i>ИмPLICITная цель обучения</i>	перенимать знания, запоминать, узнавать, применять	анализировать, оценивать, связывать	систематизировать, разрабатывать, самостоятельность
<i>Контроль эффективности обучения</i>	Воспроизведение верных ответов или способов поведения	Выбор и применение методов, адекватных специфике ситуаций	Управление сложными ситуациями
<i>Знания / компетенции</i>	перенимаются	обрабатываются	конструируются
<i>Парадигма</i>	Условные рефлексы	Решение проблем	Конструирование
<i>Взаимодействие</i>	скорее асимметричное, жесткое, одностороннее, педагогическое	симметричное, динамичное, процессо-ориентированное, диалогическое	симметричное, цикличное, самореферентное диалогическое
<i>Фокусируется на</i>	проблемах	индивидуальной эффективности труда	развитии
<i>Мыслительные процессы</i>	Предметное мышление	Критическое мышление	Творческое мышление
<i>Цели</i>	Специфичные цели организации или обучения	Специфические индивидуальные цели педагога	Глубокое продолженное образование и профессионализация в рамках школы
<i>Временные рамки</i>	Краткосрочно	Среднесрочно	Долгосрочно
<i>Направление</i>	Вертикально (эксперт-дилетант-консультирование)	Горизонтально (равноправные собеседники)	Горизонтально (равноправные собеседники)

4.1. Терминология тьюторства

Согласно Топпину [43, с. 322], конфигурация взаимообучения (peer tutoring, обучение равными) подразумевает, что все его субъекты имеют одинаковый статус, и охватывает десять измерений. Данная структура относится не только к области обучения равными по статусу, но применима для всей терминологии тьюторства:

– *Содержание учебного плана*: может быть предметным или компетентностно-ориентированным. Возможно и сочетание этих подходов.

– *Численность контактов*: тьютор работает с группой. Ее размер может варьироваться от 2 до 30

человек. Менее традиционным, но более эффективным при этом является обучение в парах.

– *Курс*: для тьютора и учащегося общий (или близлежащий).

– *Умения тьютора и учащегося*: могут отличаться, но не обязательно.

– *Преимственность ролей*: распределенные учебные роли могут быть постоянными или временными (смена ролей между тьютором и его учеником весьма полезна для обеих сторон).

– *Место*: тьюторство может осуществляться в разных местах, и здесь нет строгих требований.

– *Время*: тьюторство может быть организовано как в рамках, так и вне расписания; комбинация обоих вариантов также возможна.

– *Характеристики учащегося*: обучающимися (tutee) могут быть любой школьник или студент, а также соответствующая группа.

– *Характеристики тьюторов*. В классическом смысле тьюторы – репетиторы, лица, близкие по своей деятельности к профессиональным педагогам. Однако они также могут отличаться лучшей или худшей успеваемостью, в сравнении со своим подопечным.

– *Цели*. Могут быть различными: интеллектуальные, социальные и эмоциональные результаты, достижения в понимании своего «Я» и в самооценке, образовательные успехи. Их сочетания также возможны [43, с. 322-323].

4.1.1. Критерии тьюторства в специальной литературе

В сфере работы с молодыми специалистами термины *наставничество, коучинг и тьюторство* используются в качестве форм консультирования.

По мнению Б. Ирби [17, с. 297], в широком смысле менторы (наставники) могут заниматься коучингом, но для тренера (коуча) стать ментором весьма затруднительно. С другой стороны, наставники и тренеры могут стать тьюторами, но тьюторы вряд ли станут тренерами или наставниками.

В целях руководства и консультирования молодых специалистов в данном разделе будут рассмотрены критерии тьюторства. Напомним, что граница между наставничеством и тьюторингом обтекаема, но определена довольно четко.

Отношения в тьюторстве **(1) более равнозначные**. Статус или знаниевые преимущества у тьютора не намного выше, чем у его обучающегося [2]. Г. Рейнманн описывает тьюторство как возможность поддержки, при которой продвинутый ученик помогает новичку в приобретении базовых умений и преодолении дефицитов [35, с. 105]. В силу минимальной разницы в их иерархии мало что мешает учащемуся обратиться к тьютору за помощью [1, с. 16]. Посредством отказа от иерархии между тьютором и его тьюти тьютор во многом добивается того, что обучение приносит обучающемуся удовольствие [23, с. 18]. Г. Крепке называет это «обучением на равных» [23, с. 18], а в работах Университетского колледжа тьютор четко называется контактным лицом.

Тьюторские отношения характеризуются **(2) ограниченной содержательной областью**. По мере необходимости тьюторы могут выполнять «разные роли, например, заниматься техническими, содержательными или организационными вопросами» [35, с. 106]. Они обладают специальными знаниями или умениями в определенной сфере [18, с. 245]. Тьюторы в работе со своими учениками преследуют очень конкретные цели [17, с. 297]. Австрийский центр

содействия и изучения одаренности приводит в качестве примера поддержку в нескольких специфических областях [2].

Тьюторские отношения **(3) краткосрочны**. Отношения ученика с его тьютором основаны на стремлении решить имеющиеся проблемы и задачи или добиться лучших результатов. Когда эти задачи выполнены и успеваемость повысилась, их взаимодействие обычно заканчивается. По этой причине отношения тьютора и ученика, как правило, называют краткосрочными [18, с. 245].

Тьюторские отношения **(4) мало ориентированы на развитие личности**. Посредством повторяющихся упражнений здесь практикуется бихевиористский подход к обучению. Речь идет о закреплении или тренировке умений и навыков. Тьютор помогает выстроить взаимосвязи между новым и усвоенными знаниями, и в центре внимания педагога не дальнейшее развитие личности, а успехи в учебе [39, с. 4]. Задача тьюторов – способствовать самостоятельному обучению учеников и научной независимости. Они лишь предлагают помощь, консультации и сопровождение в учебном процессе [23, с. 17]. Х. Виснер даже придерживается мнения, что на первом плане находится учебный блок, а не межличностные отношения [47, с. 6].

4.1.2. Выделенные аспекты тьюторства в контексте количественного опроса и факторного анализа

Далее представляется вопросник, составленный на основе полученных характеристик для педагогов.

(1) Равнозначность отношений в тьюторстве.

Между моим учеником и мной нет никаких различий в течение всего периода обучения (в вопросах педагогической подготовки).

В разговорах со своим учеником я не замечаю статусной разницы.

Я разговариваю с моим подопечным как любым равным мне коллегой.

Отношения между нами – это партнерство взрослых, которые учатся друг у друга.

(2) Ограниченность содержательной областью

Я помогаю своим учащимся в работе с компьютером.

Я помогаю своему учащемуся пользоваться копировальным аппаратом.

Я помогаю своему учащемуся в работе с интерактивной доской.

Я помогаю ему приобретать при этом новые знания.

Я являюсь экспертом в определенной области и передаю мои знания своему ученику.

Я показываю ему, как подать заявку на участие в повышении квалификации.

Я помогаю своему ученику освоиться в здании школы.

(3) Краткосрочный характер

Я работаю со своим подопечным в течение короткого периода времени.

Я являюсь контактным лицом своего ученика по школьным вопросам при его вхождении в педагогическую профессию.

(4) Малая ориентация на развитие личности

Я предлагаю помощь своему ученику по школьным вопросам.

Я консультирую моего ученика при возникновении технических трудностей.

Я предоставляю ему дидактическую литературу, ссылки и интернет-адреса для ориентации в школе.

4.2. Терминология коучинга

Коучинг – это собирательный термин [5, с. 22], который в настоящее время используется почти избыточно и встречается в самых разных контекстах и сферах жизни, будь то спорт, здравоохранение или различные телевизионные форматы. Коучинг сегодня «в тренде» и «соответствует духу времени» [5, с. 23].

В современном понимании коучинга люди получают профессиональное сопровождение и поддержку специально обученного коуча, в результате чего развиваются саморефлексия, саморегуляция и восприятие собственных действий [12, с. 7], а акцент делается на достижении целей и повышении эффективности [37, с. 24]. В рамках индивидуального, структурированного и контекстуального взаимодействия [26, с. 26] обучающийся получает возможность самостоятельно выбирать и определять свои цели или видение, в чем и заключается потенциал развития. При этом он берет ответственность за свой прогресс, но сопровождается на пути к достижению своих целей и реализации внутреннего потенциала тренером, который действует гибко и чутко и одновременно стимулирует самостоятельность учащегося (самопомощь). В ходе коучинга очень важным является развитие обучающегося, в то время как достигнутые цели требуют постоянного подтверждения [42, с. 3]. В рамках коучинг-процессов на повестке дня возникают вопросы из области работы, ролей, функций и профессионального развития [20, с. 37].

Коучинг понимается как «профессиональная форма индивидуального консультирования в профессиональном контексте» [24, с. 13], открывающая пространство для обучения, «внутри которого может происходить развитие» [14, с. 13], и характеризующаяся интерактивностью [31, с. 112]. Следующее определение суммирует основные особенности этой формы консультирования: «Термин “коучинг” можно понимать как сочетание индивидуального решения проблем в условиях сопровождения и личного консультирования на уровне процесса по различным профессиональным и частным вопросам» [31,

с. 112]. Это среднесрочное, личностно-ориентированное, профессиональное сопровождение для дальнейшего самостоятельного развития обучающегося на основе устойчивых отношений [46, с. 19]. Коучинг отличается тем, что в центре внимания находятся заботы обучающихся, а индивидуальные вопросы или уникальные проблемы обсуждаются и, как правило, решаются внешним коучем. Кроме того, профессиональная поддержка основана на индивидуальной концепции и осуществляется в определенных условиях, которые определяют рамки консультирования [24, с. 14-20]. Этот специальный процесс сопровождения включает, наряду с консультированием, рефлексией собственной практики, личную обратную связь, а также разработку и применение стратегий преодоления трудностей и внедрения [27, с. 86; 26, с. 28]. Считается, что это «один из наиболее эффективных методов согласования собственного “Я” с образом другого человека или внешних воздействий» [14, с. 13]. «Коучинг инициирует, мешает, стимулирует, изучает, создает объективную обратную связь» и, если того требует ситуация, также может советовать [14, с. 13-14]. Эта форма консультирования, однако, явно далека от предоставления конкретных решений или универсальных мер. Кроме того, речь в коучинге идет не только о повышении профессионализма, но также об общем развитии обучающихся [14, с. 14].

И. Хок и его коллеги [14, с. 14-15] указывают в своих работах на следующие основные идеи коучинг-процессов:

- конструктивность реальности: создавать совместную реальность;
- циркулярность: выстраивать связи, планировать взаимодействия;
- отношения: принимать отношения субъектов-участников;
- эффективность: определять изменяемость базовых условий;
- целенаправленность/мотивация: конкретизировать цели; осознавать сильные стороны, таланты и области изучения;
- ресурсы: показать осознанные и неосознанные возможности;
- ломать и стимулировать: ломать стереотипы, чтобы способствовать инновациям;
- познаваемость проблем и решений: учитывать наглядность и доступность;
- ориентация на решения: стремиться к поиску и апробации возможных решений;
- системность: уточнить место и задачи в системе, выделить связи.

В образовательном дискурсе термин «коучинг» возник после 2000 г. А. Ниггли, рассматривая трехчастное менторство, описывает путь к «профессиональному самосовершенствованию», в рамках которого обучающиеся с помощью коучинга должны

повышать свои компетенции в самоуправлении [28, с. 245]. Ф. Штауб говорит о предметно-педагогическом коучинге и определяет его как «индивидуализированную и ситуативную поддержку учащегося при выполнении сложной задачи со стороны человека, обладающего высокой квалификацией в реализации подобных задач» [40, с. 183]. К ним относятся типичные для коучинга критерии, такие как целенаправленность, практическая ориентация и ресурсы [37, с. 26]. Здесь также стирается граница с наставничеством (менторством), поскольку наставники понимаются как опытные компаньоны. Коучинг обладает огромным потенциалом при сопровождении вхождения в профессию, поскольку уже в начале своей карьеры молодые специалисты испытывают большую неопределенность, сталкиваются со сложными непредвиденными ситуациями и многочисленными требованиями. Обычно они действуют одни и находятся в зоне конфликта между расходящимися требованиями, например, со стороны министерства, руководства школы, родителей или учеников. Коучинг может быть при этом ценной мерой поддержки [37, с. 28], которая часто связана не с охватом «как можно больших», а с поиском альтернативных путей придания предметам нового качества [30, с. 83].

В педагогике коучинг направлен не только на решение проблемы, но и на индивидуальную поддержку. В рамках коучинга, процессы которого в школе обычно осуществляются внутренним тренером, начинающие учителя должны приобретать практический опыт, чтобы развивать индивидуальный творческий потенциал и возможности [38, с. 76, с. 167].

С. Крехтер изучил эффект «личностно-ориентированного консультирования с элементами коучинга» в рамках второй ступени высшего образования в Северном Рейне-Вестфалии и собрал проблемы, поднятые кандидатами-стажерами [22, с. 264]. Из них следует перечень тем, которые играют важную роль в коучинг-процессах в образовании: дисциплина на уроке, организация труда, баланс между работой и личной жизнью, стрессоустойчивость, тайм-менеджмент, учебная работа, конструктивное отношение к критике, понимание различных точек зрения (например: *Что такое хорошее занятие? Как мне управлять мне классом?*), формирование профессиональной роли или дальнейших вопросов.

Коучинг консультирует молодых специалистов в области как личностных, практических, социальных и коммуникативных компетенций, так и предметных и методологических [37, с. 33], и считается «формой консультирования, которая усиливает самостоятельность и работает над личными интересами по отношению к индивидуальному развитию и пониманию своей профессии» [37, с. 34].

Помимо других возможных форм коучинга, таких как групповой, командный (Team-Coaching), смешанный коучинг (Blended Coaching) и др., в образовании будет преимущественно использоваться индивидуальное обучение с внутренним тренером, представлять собой наиболее целесообразный вариант, поскольку ориентировано на индивидуальность обучающегося. Личные беседы к конкретным случаям должны способствовать пониманию изменений и самопознанию. Чтобы лучше понимать собственное поведение, следует развивать способность к самовосприятию [36, с. 34]. Это эксклюзивная форма консультирования, где проблемы решаются конфиденциально [31, с. 112; 46, с. 19].

4.2.1. Критерии коучинга в специальной литературе

Коучинг и наставничество имеют много общего. На первый взгляд, эти две меры поддержки кажутся практически идентичными, и отличие коучинга от наставничества является непростой задачей, поскольку они в значительной степени пересекаются, а коучинг можно рассматривать как часть или метод наставничества. Однако при ближайшем рассмотрении можно выявить тонкие различия, и на их основе разработать критерии коучинг-процессов. В коучинге действуют предписания, четко не сформулированные в силу незащищенности самого понятия коучинга. Ниже будут приведены критерии, наиболее часто упоминаемые в литературе:

– *Ориентация на процесс.* Коучинг – это интерактивное консультирование и сопровождение, в процессе которых рассматриваются как частные, так и профессиональные проблемы [31, с. 113].

– *Основа взаимоотношений:* успешный процесс коучинга может осуществляться только в безоценочных условиях [37, с. 35], а также «на основе прочных, взаимоуважительных и взаимодовверительных отношений» [31, с. 113], в которых активно участвуют обе стороны [14, с. 13]. Коучинг характеризуется равноправным партнерским сотрудничеством между тренером и обучающимся [26, с. 22].

– *Добровольность.* Успешный коучинг базируется на добровольном участии ученика – он сам решает работать с тренером над своими проблемами [21, с. 20; 14, с. 17]. «Собственная убежденность или надежда на эффективность метода очень важны для положительного результата» [6, с. 53].

– *Причинная обусловленность, целенаправленность и ориентация на перспективу.* В рамках коучинга ведется планомерная работа над четко определенной проблемой или целью [21, с. 20] и ее достижением [14, с. 67]. Конструктивный, целенаправленный коучинг-процесс «основан на современной ситуации клиента, но также должен учитывать системные подходы» [21, с. 20].

– *Включенность обучающегося и его желание учиться.* Учащийся должен хотеть активно и добровольно работать и принимать решения [21, с. 20]. Таким образом, это не одностороннее вмешательство [14, с. 13]. Обучающийся также готов получать новые знания и вводить изменения [21, с. 20]. Поэтому коучинг исходит из того, что изменения принципиально возможны и что решения содержит в себе сам обучающийся [14, с. 13].

– *Тренер как компаньон:* в рамках доверительных, независимых взаимоотношений тренер сопровождает учащегося посредством разъяснения проблем, не предлагает решений [21, с. 20], но надеется, что он/она может найти решение сам [14, с. 13]. Тренер создает «прозрачные рамки для мышления, чувств и переживаний, в которых формулируются четкие цели, актуализируются представления о развивающихся процессах восприятия и новые практические возможности, что позволяет находить решения и инициировать процессы обучения» [14, с. 13].

– *Косвенные цели:* коучинг всегда должен действовать саморефлексии (способность распознавать субъективное значение собственного восприятия для расширения своих взглядов), саморегуляции (способность дистанцироваться от напряжения, возбуждения и эмоциональных ограничений) [13, с. 3] и самовосприятию, а также сознательности и ответственности обучающегося, на основе которых осуществляется переход от помощи к самопомощи [31, с. 112]. Побочными эффектами данных процессов служат удовлетворение и здоровье [14, с. 14].

– *Методы:* в контексте процессов коучинга, активное слушание, целенаправленные вопросы и конкретная обратная связь приводят к процессно-ориентированной поддержке обучающихся. Это вызывает оптимизацию деятельностных компетенций [14, с. 13].

– *Прозрачность:* вместо манипулирования, которое препятствует развитию осознанности, в коучинге используются прозрачные методы [31, с. 113].

– *Концепция:* коучинг всегда базируется на тщательно разработанной концепции, в которой объясняется процедура, представляются стратегии и методы тренера. Кроме того, в ней описывается, как функционируют управляемые процессы и какие взаимосвязи следует учитывать [31, с. 113].

– *Ограничение по времени (продолжительность):* процессы коучинга рассчитаны на среднесрочную перспективу, то есть они протекают неоднократно, но в течение определенного непродолжительного периода времени [21, с. 20; Rauен, 2005, с. 113].

Можно уточнить все эти критерии применительно к школьному образованию. Однако представленные ниже категории, демонстрирующие специфику

коучинга, не претендуют на то, чтобы считаться исчерпывающими.

(1) Профессиональная помощь в рефлексии и развитии для содействия поиску самостоятельных решений и альтернативных действий. Процессы коучинга характеризуются целенаправленным и поисковым обсуждением для осмысления собственной личности, задачи и роли, своих целей, ценностей, видений и ресурсов, а также для использования своего потенциала и развития собственных профессиональных практик. Благодаря этому достигается максимально возможная личная эффективность деятельности.

(2) Коучинг как индивидуальное и контекстно-ориентированное консультирование. Коучинг имеет дело с индивидуальным и контекстно-ориентированным консультированием для содействия самовосприятию, самостоятельности, саморефлексии, а также для развития индивидуальных, профессиональных практических умений и потенциала профессионального роста.

(3) Особенности формы консультирования. В контексте процессов коучинга активное слушание, целенаправленные, конкретные, сущностные вопросы и продуманные обратные связи приводят к процессно-ориентированной поддержке обучающихся, что в итоге вызывает оптимизацию их деятельностных компетенций.

(4) Роль обучаемого как со-ответственного лица. Роль обучающихся четко определена. Они стимулируются на поиск собственных решений и активно участвуют в процессе консультирования. Ответственность за обучение, прогресс в достижении своих целей и за использование личного потенциала также лежит на самом ученике.

(5) Роль тренера. Четко описана и роль коуча: в личностно-ориентированном и практико-ориентированном процессе сопровождения он выступает как консультант, компаньон, слушатель и партнер по диалогу. Личные позиции, собственные идеи, мнения и опыт тренера не акцентируются. Он создает рамочные условия таким образом, чтобы были ясны конкретные цели, расширены альтернативы деятельности, а в итоге генерировались решения и инициировались процессы обучения.

(6) Общее понимание цели. Коучинг характеризуется ясными заранее определенными целями, достижение которых последовательно преследуется в ходе этого процесса.

(7) Временные рамки. Консультирование ограничено по времени и рассчитано на среднесрочную перспективу.

(8) Иерархия. Отношениям между коучем и его учеником не свойственна иерархичность. Ключевым признаком этих взаимоотношений являются доверие, уважение, одобрение и симметричная коммуникация.

4.2.2. Выделенные аспекты коучинга в контексте количественного опроса и факторного анализа

(1) Профессиональная помощь в рефлексии и развитии для содействия поиску самостоятельных решений и альтернативных действий

Я поддерживаю своего ученика в профессиональной саморефлексии.

Я обсуждаю с моим учеником его обязанности в школе.

Я помогаю ему найти собственный педагогический стиль.

Я помогаю моему ученику рефлексировать о его целях и видении ситуации.

Я работаю с ним над пониманием его ресурсов, возможностей.

Я открываю своему ученику доступ к возможностям делать выбор.

Я поддерживаю его в осознании и использовании его потенциала.

Я предлагаю ему помощь в его профессиональном развитии.

Я подвожу своего ученика к тому, чтобы самостоятельно находить альтернативные варианты деятельности.

(2) Коучинг как индивидуальное и контекстно-ориентированное консультирование.

Я развиваю самовосприятие моего ученика.

Я содействую личной ответственности моего ученика.

Я стимулирую его на саморефлексию.

Я консультирую своего ученика по индивидуальным вопросам.

Консультирование всегда относится к педагогическому процессу школы.

(3) Особенности формы консультирования.

Я советую своим ученикам.

Я целенаправленно общаюсь с моим учеником по вопросам решения проблемы.

Я учитываю индивидуальные особенности своего ученика.

Я поддерживаю его при помощи целенаправленных вопросов.

Я даю конкретные ответы.

(4) Роль обучаемого как со-ответственного лица.

Я ожидаю, что мой ученик будет активно участвовать в дискуссиях.

Я требую от своего ученика ответственности за результаты обучения.

Я мотивирую его на выражение собственных идей.

Я призываю моего ученика предлагать собственные решения.

Я ожидаю, что он внесет свой вклад в наш процесс консультирования.

(5) Роль тренера.

Я активно слушаю своего ученика.

Я консультирую его по профессиональным вопросам.

Я избегаю в наших разговорах личных оценок.

Я помогаю своему ученику раскрыть его потенциал.

Я не высказываю собственного мнения.

Я считаю сотрудничество с моим учеником партнерским.

Мое консультирование ориентируется на проблемы практической деятельности.

Я ожидаю от своего ученика личной ответственности.

(6) Общее понимание цели.

Я обговариваю со своим учеником его цели.

Я согласую с ним конкретные цели заранее.

Я целенаправленно работаю со своим учеником над заранее согласованными целями и темами.

Я поддерживаю его в достижении целей.

Я пробую разработанные меры вместе с моим учеником.

Я всегда добиваюсь соответствия консультаций согласованным целям.

(7) Временные рамки.

Я забочусь о своем подопечном в течение ограниченного периода времени.

Продолжительность моей поддержки рассчитана на среднесрочный период.

Я встречаюсь с учеником несколько раз.

(8) Иерархия.

Я разговариваю со своим подопечным на уровне глаз.

Мой ученик равнозначен мне.

Я считаю своего ученика равноправным партнером.

Наши отношения не имеют иерархических связей.

5. Выводы и заключение

Таким образом, программы наставничества для начинающих карьеру учителей основаны на взаимоотношениях между молодым педагогом и опытным наставником (ментором). Наставничество служит инструментом профессионального и личностного непрерывного развития входящих в профессию специалистов [32, с. 148].

В сензитивный период начала педагогической карьеры молодые специалисты нуждаются в поддержке со стороны наставников, которые применяют подходящие для этого средства консультирования – тьюторство и коучинг. Поскольку ни наука, ни практика до сих пор не пришли к четкому определению менторинга, коучинга и тьюторства (Graf & Edelkraut, 2017, p. 7), имеет смысл интенсивное разграничение этих форм консультирования. Даже если можно разработать критерии для тьюторства и коучинга, в литературе граница этих двух понятий остается весьма размытой по отношению к наставничеству, в то время как, в зависимости от причин и

ситуации, наставник применяет соответствующие формы консультирования с учетом контекста и периодически выступает в качестве тьютора или коуча.

Полученные в результате анализа литературы характеристики, которые вытекают из установленных ранее критериев, будут уточняться в ходе количественно-описательного исследования. Они легли в основу разработки представленного выше опросника. В конечном результате на базе факторного анализа должно быть выявлено, какие специфические характеристики типичны для тьюторства и коучинга, чтобы точнее разграничить эти формы консультирования друг от друга.

Библиографический список

1. Antosch-Bardohn, J., Beege, B. & Primus, N. (2016). Tutorien erfolgreich gestalten. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
2. Baumgartner, P. (2012). E-Learning: Lerntheorien und Lernwerkzeuge. Österreichische Zeitung für Berufsbildung (ÖZB). 21 (3). S. 3-6. Abgerufen von https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/Baumgartner_e-learning_oezb3a_02_03.pdf
3. Baumgartner, P. & Payr S. (1997). Erfinden lernen. In: K. H. Müller & F. Stadler, Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse (S. 89-106). Wien-New York: Springer.
4. Beywl, W. & Zierer, K. (2015). John Hattie. Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
5. Böning, U. (2005). Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungs-Instruments. Eine 15-Jahres-Bilanz. In Ch. Rauen (Hrsg.). Handbuch Coaching (3. Auflage, S. 21-54). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.
6. Bort, C. (2013). Supervision und Coaching in der Lehrerbildung. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
7. Brandau, H., Holzinger, A., & Seel, A. (2013). Studienangebot Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten. Erziehung und Unterricht, 1-2, S. 8-15.
8. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: Online verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2012_I_211.html, abgerufen am 21.11.2018.
9. Burdorf, D., Fasbender, Ch., & Moennighoff, B. (Hrsg.). (2007). Metzlers Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen (3. Auflage). Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
10. Dammerer, J. (2018). Kooperationsprojekt der Akademie für postgraduale pädagogische Ausbildung St. Petersburg (APPO) und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ). Zur Motivation von Lehrpersonen den „Masterlehrgang Mentoring: Berufseinstieg professionell zu begleiten“ an der Pädagogischen Hochschule NÖ zu absolvieren. Open Online Journal for Research and Education, 9. Online verfügbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/527>
11. Fischer, D. (2008). Mentorieren: Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. SchulVerwaltung Spezial, 1, S. 38-40.
12. Graf, N., & Edelkraut, F. (2017). Mentoring. Das Praxishandbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
13. Hitter, K. (2015). Beratung in der Lehrerausbildung. Impulse aus dem systemischen Coaching. Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH.
14. Hock, I., Hock, Ch., & Mosell, R. (2014). Coaching als Führungsinstrument der Schulleitung: Chancen und Beispiele für die Umsetzung an der eigenen Schule. Köln: Carl Link.
15. Hug, T. (2001). Erhebung und Auswertung empirischer Daten – eine Skizze für AnfängerInnen und leicht Fortgeschrittene. In T. Hug (Hrsg.), Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis (S. 11-29). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
16. Hug, T., & Poscheschnik, G. (2015). Empirisch Forschen (2. Auflage). Wien: Verlag Huter und Roth KG.
17. Irby, B. J. (2012). Editor's Overview: Mentoring, Tutoring, and Coaching. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. Vol. 20, No. 3, S. 279-301. Abgerufen von <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611267.2012.708186>
18. Irby, B. J., Boswell, J., Jeong, S. & Pugliese, E. (2018). Editor's overview: tutoring and coaching. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. Vol. 26, No. 3, 245-248. Abgerufen von <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13611267.2018.1511955?needAccess=true>
19. Ittel, A., Raufelder, D. & Scheithauer, H. (2014). Soziale Lerntheorien. In L. Ahnert (Hrsg.), Theorien in der Entwicklungspsychologie (S. 330-353). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
20. Kaul, Ch. (2013). Coaching – Mentoring – Training – Therapie: Vier personenbezogene Dienstleistungsangebote im Überblick. Journal für LehrerInnenbildung, 13, S. 36-40.
21. Kaweh, B. (2011). Das Coaching-Handbuch für Ausbildung und Praxis. Freiburg: VAK-Verl.-GmbH.
22. Krächter, S. (2018). Coaching in der Lehrerausbildung: Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
23. Kröpke, H. (2015). Tutoren erfolgreich im Einsatz: Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
24. Lippmann, E. (2009). Grundlagen. In E. Lippmann (Hrsg., 2009), Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis (2. Auflage, S. 11-46). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
25. Meir, S. (o.J.). Didaktischer Hintergrund. Lerntheorien. Abgerufen von https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/elearning/moodle/praxis/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf

26. Migge, B. (2007). Handbuch Coaching und Beratung: Wirkungsvolle Modelle, kommentierte Falldarstellungen, zahlreiche Übungen (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
27. Mutzeck, W. (2008). Methodenbuch Kooperative Beratung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
28. Niggli, A. (2001). Ein Mentoring-Programm mit Coaching-Anteilen für die Ausbildung von Lehrpersonen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 19, S. 244-250.
29. Perkhofe-Czapek, M., & Potzmann, R. (2016). Begleiten, Beraten und Coachen: Der Lehrberuf im Wandel. Wiesbaden: Springer VS.
30. Radatz, S. (2000). Beratung ohne Ratschlag: Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen (8. Auflage). Wien: Verlag systemisches Management.
31. Rauen, Ch. (2005). Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In Ch. Rauen (Hrsg.), Handbuch Coaching (3. Auflage, S. 111-136). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.
32. Raufelder, D., & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Vol. 7., 148-160.
33. Reinmann, G. (2005). Blenden Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen. Lengerich: Pabst Science Publishers.
34. Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.). L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (2. Auflage, S. 127-138) Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8338/pdf/L3T_2013_Reinmann_Didaktisches_Handeln.pdf
35. Reinmann, G. (2015). Studententext. Didaktisches Design. Abgerufen von https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf
36. Rotering-Steinberg, S. (2009). Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.). Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen (S. 31-54). Lengerich: Pabst.
37. Ryter, A. (2018). Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In Ch. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.). Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen (S. 23-39). Münster, New York: Waxmann.
38. Schreyögg, A. (2012). Coaching: Eine Einführung in die Praxis und Ausbildung. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
39. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2018). Theorien des Lernens. Folgerungen für das Lehren. Abgerufen von <https://www.isb.bayern.de/download/1542/flyer-lerntheorie-druckfassung.pdf>
40. Staub, F. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 19 (2), S. 175-198.
41. Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2012). Beltz-Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.
42. Tolhurst, J. (2012). Coaching und Mentoring für Lehrkräfte. Hallbergmoos: Aulis Verlag.
43. Topping, K. (1996): The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of literature. Higher Education, Vol. 32, S. 321 – 345. Abgerufen von http://www.fau.edu/CLASS/CRLA/Level_Three/The_effectiveness_of_peer_tutoring_in_further_and_higher_education-a_typology_and_review_of_the_literature.pdf
44. Universität Hamburg (2014). Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Universitätskolleg-Schriften: Band 5. S. 21-29. Abgerufen von <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/publikationen/uk-schriften-005.pdf>
45. Wang, J. & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of a mentor-novice relationship: Learning to teach in reform-minded ways as a context. Science Direct. Teaching and Teacher Education 23, 473-489.
46. West-Leuer B. (2007). Coaching an Schulen. Psychodynamische Beratung zur Stärkung professioneller Beziehungskompetenz. Gießen: Psychosozial-Verlag.
47. Wiesner, Ch. (2010). Interpersonelle Kommunikation 4.0: Analytische Betrachtung der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. MedienJournal, 34 (1), S. 4-19.
48. Wiesner, Ch. (2015). Von der Unbelehrbarkeit der Theorien. Konkurrenz statt Wechselbeziehungen oder die Vielfalt der Teile anstatt der Wahrnehmung einer Gestalt. In E. Rauscher (Hrsg.), Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit. Pädagogik für Niederösterreich. Band. 6 (S. 13-23). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
49. Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalysen. In A. Ziegler, H. Stöger & D. Schimke (Hrsg.). Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen (S. 7-30). Lengerich: Pabst.