

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Тимофеев К.А.,

*студент 4 курса Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Российская Федерация*

Научный руководитель – Ширин А.Г., доктор пед. наук, профессор

Ключевые слова. Наставничество, профессиональная идентичность, студенты, педагоги, профессиональное становление.

Key words. Mentoring, professional identity, students, teachers, professional development.

В условиях государственной актуализации института наставничества, закрепленной, в частности, ознаменованием 2023 года – Годом педагога и наставника, особую значимость приобретает его роль в становлении будущих учителей. Ключевой задачей высшего педагогического образования является не только передача знаний, но и формирование профессиональной идентичности у студентов-будущих педагогов – осознания и принятия себя как представителя педагогической профессии, ее ценностей и норм. Наставничество, в нашем понимании, выступает как специфический тип субъект-субъектного взаимодействия, направленный на фасилитацию этого процесса через передачу опыта, моделирование профессионального поведения и ценностно-смысловую поддержку. Однако, несмотря на широкое внедрение программ наставничества, наблюдается дефицит эмпирических данных о том, какие именно ролевые функции наставника являются ключевыми для студентов и как существующая практика соотносится с их ожиданиями.

Целью нашего исследования явилось выявление ключевых ролевых функций наставника, влияющих на формирование профессиональной идентичности студентов-педагогов, и определение проблемных зон в существующей практике наставничества.

Теоретической основой нашего исследования выступают два взаимосвязанных понятия: «профессиональная идентичность» и «наставничество». Профессиональная идентичность является конечной целью профессионального становления будущего педагога и в психолого-педагогической науке она рассматривается как интегральное качество личности, отражающее осознание и ценностное принятие себя как представителя профессионального сообщества. Рассматривая профессиональную идентичность как целевой конструкт, мы опираемся на труды отечественных ученых, в частности, на работы Н.С. Авдониной, которая определяют профессиональную идентичность как многокомпонентную структуру. Она включает в себя: когнитивный компонент (осознание себя как субъекта профессии, знание о ее нормах и ценностях); аффективный (эмоционально-ценностное отношение к профессии, удовлетворенность ею); поведенческий (реализация профессиональной роли в действии, следование профессиональным стандартам) [1].

В этой парадигме наставничество предстает как ключевой внешний ресурс, воздействующий на все три компонента. Через диалог и совместный анализ педагогических ситуаций наставник влияет на когнитивную составляющую; через трансляцию личного, эмоционально окрашенного опыта и поддержку — на аффективную; через демонстрацию образцов профессионального поведения и организацию практики — на поведенческую. Таким образом, наставничество является не просто формой адаптации, но целенаправленным инструментом для гармоничного развития всех компонентов профессиональной идентичности.

В отечественной педагогике феномен наставничества рассматривается с различных позиций. Так, российский ученый Н.И. Золотарева трактует его как «социальный институт, осуществляющий процесс передачи... социального опыта... одна из наиболее эффективных форм профессиональной адаптации» [2]. Конкретизируя сущность этого взаимодействия, исследователь Е.А. Дудина определяет наставничество как «особый вид педагогической деятельности, характеризующейся интегративностью, основанной на поддержке и сотрудничестве» [3]. Российский ученый Бевз Е.В., исследуя развитие системы наставничества при подготовке бакалавров педагогического образования, трактует данный феномен как: «ком-

плекс мер, способствующих профессиональному становлению студентов. Наставник содействует усвоению теоретических знаний, помогает правильно применять их на практике, разрабатывает индивидуальный маршрут развития в профессии, учитывающий особенности личности, организывает консультационную работу» [4].

Таким образом, наставничество является целенаправленным инструментом для формирования профессиональной идентичности через адаптацию и педагогическую поддержку. Для подтверждения этого, авторами было проведено эмпирическое исследование на базе Педагогического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Материал и методы. На теоретическом уровне применялись методы анализа и синтеза научной литературы, систематизации и обобщения. Эмпирическое исследование носило диагностический характер и было реализовано в логике констатирующего этапа педагогического эксперимента. В качестве основных методов сбора данных использовались: авторская анкета, в которой приняли участие 100 студентов 3-4 курсов.

Результаты и их обсуждение. Проведенный опрос детализировал проблему системного характера: существенный разрыв между формальным охватом программой и реальной глубиной взаимодействия. При том, что 68% респондентов указали на наличие у них наставника, лишь 44% из них охарактеризовали это взаимодействие как устойчивое и продолжительное (от 6 месяцев и более), а 20% студентов и вовсе оказались вне системы. Эта неоднородность и зачастую поверхностный характер отношений позволили с особой четкостью выявить запрос самих студентов на вполне определенную, практико-ориентированную модель наставничества. Вне зависимости от формы, приоритетными для них являются передача практического опыта (92%), мотивационная поддержка (86%) и помощь в развитии конкретных профессиональных навыков (80%). Это свидетельствует о четком отказе студентов от восприятия наставника в формально-административной роли и формирует запрос на живое, содержательное партнерство, где ключевыми качествами выступают высокий профессионализм (81%) и эмпатия (72%).

Дальнейший анализ показал, что этот запрос на практико-ориентированность не является абстрактным пожеланием, а напрямую определяет результативность наставничества в его главной миссии – формировании идентичности. Так, положительное влияние взаимодействия на свое профессиональное самоопределение подтвердили 44% студентов, в то время как 12% затруднились с оценкой. Примечательно, что эта неуверенность прямо коррелирует с такими характеристиками наставника, как минимальный опыт практической работы в школе и низкая научная активность. Наставник, оторванный от реалий современной школы, не способен выстроить для студента необходимый «мост» между академической теорией и педагогической практикой. Он перестает быть убедительной ролевой моделью, поскольку не может транслировать живой, релевантный опыт. Фактически, происходит передача не только знаний, но и степени профессиональной уверенности (или неуверенности) самого наставника.

Таким образом, эмпирически подтверждается ключевая проблема, которую можно охарактеризовать как «кризис аутентичности» в существующей системе наставничества. Под аутентичностью в данном контексте мы понимаем соответствие наставника образу реального, действующего профессионала, обладающего релевантным практическим опытом и способного продемонстрировать живую связь между академической теорией и школьной действительностью. Для будущих педагогов наставник – это не столько академический консультант, сколько носитель актуальной профессиональной культуры и «проводник в профессию».

Заключение. Проведенное исследование эмпирически подтвердило, что в восприятии студентов-педагогов наставник выполняет двойную роль: он является источником практико-ориентированных знаний и, что более важно, живым примером профессионала, процесс идентификации с которым способствует самоотождествлению с будущей профессией. Выявленный «кризис аутентичности», выражающийся в отрыве многих наставников от реальной школьной практики, является системным барьером на пути формирования зрелой профессиональной идентичности у будущих учителей.

На основе полученных данных были разработаны следующие научно-методические рекомендации по оптимизации системы наставничества в педагогическом институте:

1. *В области кадрового обеспечения:* расширить круг потенциальных наставников за счет активного привлечения в качестве со-наставников или тьюторов опытных учителей-практиков из школ-партнеров университета; разработать и внедрить модель «двойного наставничества», предполагающую совместную работу преподавателя вуза (академического наставника) и учителя-практика (практического наставника).

2. *В области организационно-содержательного наполнения:* разработать и внедрить дифференцированные модели наставничества (индивидуальное, групповое, проектное, реверсивное), ориентированные на решение конкретных учебно-профессиональных задач студентов; сместить акцент в содержании взаимодействия с формального контроля на совместный анализ и рефлекссию педагогических кейсов, решение реальных методических задач.

3. *В области научно-методического сопровождения:* организовать систему непрерывной подготовки и методической поддержки для самих наставников, направленную на развитие у них андрагогических, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций; внедрить систему регулярного мониторинга эффективности программы наставничества (включая сбор обратной связи от наставляемых) для ее своевременной корректировки и развития.

1. Авдониная, Н.С. К проблеме определения компонентов структуры профессиональной идентичности // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. - 2017. - №3 (16). - С. 127–131.

2. Золотарева, Н. Н. Наставничество как фактор становления молодого педагога // Образование в современной школе. - 2012. - № 8. - С. 9–11.

3. Дудина, Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. - 2017. - № 5. - С. 25–36.

4. Бевз, Е. В. Наставничество как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования // Среднее профессиональное образование. - 2011. - № 9. - С. 8–10.

ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС КАК МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Тонких А.А.,

*магистрант Государственного социально-гуманитарного университета,
г. Коломна, Российская Федерация*

Научный руководитель – Саламатина И.И., доктор пед. наук, профессор

Ключевые слова. Перевернутое обучение, методика FlippedClassroom, активизация обучения, технологии в образовании, интерактивная образовательная среда, независимое обучение.

Keywords. Flipped learning, flipped classroom methodology, learning activation, technology in education, interactive educational environment, independent study.

В последние десятилетия образовательные технологии претерпели значительные изменения, стремясь адаптироваться к потребностям современного общества и учащихся. Одним из наиболее обсуждаемых и активно внедряемых подходов в области педагогики стало обучение по принципу FlippedClassroom, или «перевернутый класс». Перевернутое обучение – это педагогический подход, при котором прямое обучение переходит из группового в индивидуальное, и в результате групповой темп превращается в динамичную интерактивную учебную среду, где преподаватель направляет учеников в процессе применения концепций и творческого подхода к изучению предмета. Метод FlippedClassroom меняет привычный формат уроков и помогает сделать обучение интересным, активным и более эффективным [1].

Цель данной работы – представить метод перевернутого класса как эффективный подход к обучению английскому языку. Статья стремится показать преимущества этого