

УДК 37.012

Тимофеев Кирилл Александрович
студент
ФГБОУ ВО «Новгородский
государственный университет имени
Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород, Российская Федерация

Kirill Timofeev
student
Yaroslav the Wise Novgorod State University
Veliky Novgorod, Russian Federation
e-mail: kirya_timofeev_2017@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ВОЗМОЖНОСТИ НАСТАВНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена роли наставника в развитии профессиональной идентичности студентов-педагогов. Эмпирически выявлены ключевые характеристики наставника и аспекты взаимодействия. Разработаны рекомендации по оптимизации системы наставничества.

Ключевые слова: наставничество; профессиональная идентичность; студенты педагогических вузов; профессиональное становление; развитие наставничества.

PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE TEACHERS: POSSIBILITIES OF MENTORING INTERACTION

The article is devoted to the role of a mentor in the development of professional identity of student teachers. The key characteristics of the mentor and aspects of interaction are empirically revealed. Recommendations on optimization of mentoring system are developed.

Key words: mentoring; professional identity; student-teachers; professional formation; mentoring development.

В настоящее время наставничество признано одним из приоритетных направлений государственной образовательной и кадровой политики России. На необходимости возрождения института наставничества акцентировал внимание В. В. Путин на заседании Государственного совета РФ в 2018 г., и Указом президента РФ 2023 год был провозглашен Годом педагога и наставника. При этом наблюдается недостаточная изученность роли наставника в развитии профессиональной идентичности студентов педагогических вузов и дефицит научно обоснованных рекомендаций по формированию эффективной системы наставничества, ориентированной на становление профессиональной идентичности будущего учителя. Поэтому целью данной научно-исследовательской работы является выявление и эмпирическое подтверждение ролевых особенностей наставника, способствующих эффективному развитию профессиональной идентичности студентов педагогического института, а также разработка рекомендаций по организации системы наставничества, ориентированной на достижение этой цели.

В динамично меняющемся социокультурном пространстве сфера образования подвергается непрерывной трансформации, что влечет за собой видоизменение функций и компетенций педагога. Несмотря на сохраняющуюся актуальность фундаментальных педагогических задач, связанных с

трансляцией знаний и формированием культурных ценностей, наблюдается расширение спектра ролевых функций педагога. Ранее доминирующая роль учителя как основного источника и транслятора знаний претерпевает существенные изменения. В соответствии с эволюцией образовательных потребностей общества и формированием новой образовательной парадигмы, педагог все чаще выполняет функции наставника, ментора и консультанта, осуществляя сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. В рамках реализации роли наставника происходит фокусировка на формировании у студентов «мягких» навыков, включая критическое мышление, способность к автономному обучению и эффективной социальной адаптации. Данные компетенции становятся неотъемлемыми компонентами успешной социализации и профессиональной деятельности в условиях современного информационного общества.

Анализ специализированной научной литературы демонстрирует возрастающую актуальность и популяризацию понятий «наставник» и «наставничество» в современных психолого-педагогическом контекстах. Как форма воспитания и профессиональной подготовки молодых специалистов наставничество достаточно широко используется в различных сферах деятельности человека. Свидетельством тому может служить большой корпус научных исследований, посвященных развитию наставничества, что получило отражение в различных определениях данного термина [1, с. 8].

В психолого-педагогической литературе проблема наставничества как значимого аспекта профессионального становления личности и профессиональной идентификации является предметом исследования многочисленных ученых. Различные грани данной тематики раскрываются в трудах таких авторов, как: А. А. Щевьева, Р. Брод, Е. В. Бевз, Н. И. Золотарева, А. А. Любар и Л. А. Тхоржевский, Е. А. Дудина.

В своей работе А. А. Щевьева, исследуя наставничество как элемент системы повышения эффективности использования кадровых ресурсов предприятия, определяет наставника как «старшего сотрудника в профессии в данной организации, который разделяет ценности, обеспечивает эмоциональную поддержку, консультирование по карьере, информацию и совет, профессиональную и организационную поддержку и содействует доступу к ключевым организационным и профессиональным сетям» [2, с. 215]. Р. Брод, рассматривая коучинг и наставничество в контексте профессионального развития менеджеров, предлагает следующее определение: «набор полезных поведенческих методов, фокусирующихся на долгосрочном развитии и устремлениях личности, нежели как краткосрочное улучшение деятельности» [3, с. 59]. Е. В. Бевз, исследуя развитие системы наставничества при подготовке бакалавров педагогического образования, трактует данный феномен как: «комплекс мер, способствующих профессиональному становлению студентов. Наставник содействует усвоению теоретических знаний, помогает правильно применять их на практике, разрабатывает индивидуаль-

ный маршрут развития в профессии, учитывающий особенности личности, организывает консультационную работу, разрабатывает программу дополнительных занятий с применением различных форм работы, таких как тренинги, семинары, мастер-классы, деловые игры по самым актуальным и проблемным вопросам бакалавров педагогического образования, что позволит сделать процесс их подготовки более эффективным» [4, с. 8]. Н. И. Золотарева, анализируя наставничество как фактор становления молодого педагога, трактует данное понятие следующим образом: «социальный институт, осуществляющий процесс передачи и ускорения социального опыта, форма преемственности поколений... ..одна из наиболее эффективных форм профессиональной адаптации, способствующая повышению профессиональной компетентности и закреплению педагогических кадров» [5, с. 10]. А. А. Любар и Л. А. Тхоржевский определяют наставничество как: «совокупность педагогических условий трудовых коллективов по обеспечению целенаправленной, непосредственной передачи молодежи культуры и опыта старшего поколения на всех этапах ее трудового воспитания и профориентации» [6, с. 12]. Е. А. Дудина рассматривает наставничество как особый вид педагогической деятельности, «характеризующейся интегративностью, основанной на поддержке и сотрудничестве и направленной на удовлетворение индивидуальных потребностей ее участников» [7, с. 26].

Анализ существующих понятий «наставничество» позволяет констатировать его междисциплинарный характер. Данный термин широко используется в различных профессиональных сферах, отражая универсальность феномена как формы передачи опыта и развития профессиональных компетенций. В рамках междисциплинарного подхода наставничество, как правило, предполагает взаимодействие двух субъектов – наставника и наставляемого, – характеризующихся различным уровнем профессионального опыта. Традиционно наставник обладает более значительным профессиональным опытом и является более старшим по возрасту по сравнению с наставляемым.

Опираясь как на вышеизложенные дефиниции, так и на срез научных исследований по данной теме, нами было сформулировано авторское определение понятия «наставничество как фактор профессиональной идентичности» как *специфический тип субъект-субъектных взаимоотношений между наставником, обладающим высоким уровнем профессионализма и развитой профессиональной идентичностью, и наставляемым, находящимся на этапе профессионального становления, направленный на фасилитацию процесса формирования профессиональной идентичности наставляемого посредством передачи опыта, моделирования профессиональной роли, рефлексии и эмоциональной поддержки».*

Изучение проблемы наставничества как фактора формирования профессиональной идентичности будущего педагога в условиях современной образовательной парадигмы потребовало комплексного подхода и применения разнообразных методов, соответствующих целям и задачам исследова-

ния. К таким методам отнесены теоретические методы (анализ специализированной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение передового психолого-педагогического опыта; сравнение и обобщение) и эмпирические методы (педагогическое наблюдение и опрос в формате анкетирования). В исследовании приняли участие 100 студентов 3–4 курсов Педагогического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Результаты проведенного исследования позволили установить ряд особенностей восприятия студентами роли наставника в процессе их профессионального становления. Так, 68 % участников опроса указали на наличие наставника из числа профессорско-преподавательского состава института. При этом менее половины респондентов (44 %) отметили наличие устойчивого характера взаимодействия с наставником, длительностью от 6 до 12 месяцев. Значительная доля студентов-респондентов (20 %) в настоящий момент не имеет наставника вовсе. Данный факт требует дальнейшего детального изучения, направленного на выявление причин подобной ситуации и, возможно, корректировку существующей программы наставничества. Необходимо проведение дополнительных исследований с целью определения следующих аспектов: связано ли отсутствие наставника с нежеланием самих студентов участвовать в программе; существуют ли трудности с поиском наставника, обладающего необходимой квалификацией и опытом работы в сфере профессиональной подготовки студента; достаточен ли уровень информированности студентов о программе наставничества; является ли причиной ограниченное количество потенциальных наставников среди профессорско-преподавательского состава института. Полученные в ходе исследования данные указывают на необходимость дальнейшего совершенствования системы наставничества в высшем учебном заведении. Это позволит оптимизировать ее функционирование и обеспечить более успешную профессиональную адаптацию и развитие студентов.

Анализ ответов респондентов демонстрирует тщательность и качественный подход студентов к выбору наставников. В рамках исследования студенты осуществили ранжирование многообразия аспектов при различных поведенческих моделях взаимодействия с наставником по степени их релевантности. Дополнительно был проведен компетентностный анализ образа наставника, направленный на определение ключевых характеристик, способствующих эффективному достижению образовательных целей и задач. Наиболее значимыми аспектами взаимодействия с наставником для студентов являются, независимо от модели взаимодействия: передача практического опыта (92 %); поддержка и мотивация (86 %); помощь в развитии профессиональных навыков (80 %). Среди качеств, которые студенты считают наиболее важными для наставника, выделяются: высокий профессионализм (81 %); эмпатия и умение слушать (72 %); открытость новому (44 %).

Высокая оценка практико-ориентированной составляющей наставничества и набора определенных личностных качеств подтверждает, что

студенты рассматривают наставника не только как «репетитора» по профессии, но и как опытного старшего наставника, способного оказать содействие в становлении их как успешных и востребованных специалистов.

«Наставник – это попутчик по дороге самоопределения», отмечают многие. Данное утверждение подтверждается эмпирическими данными. 44 % студентов-респондентов убеждены, что взаимодействия с наставником, находит положительное отражение в процессе их профессионального самоопределения и самоотождествления с будущей профессией. В образовательной сфере многообразие функций и качеств педагога сохраняют свою значимость, хотя они претерпевают значительные трансформации в контексте современных реалий. В то же время, студенты воспринимают наставника не только как транслятора знаний, но и как проводника в профессиональную сферу, способствующего формированию профессиональной идентичности («Я – педагог»), формированию и осознанию индивидуальных сильных сторон и определению траектории профессионального развития, а также как старшего коллегу, который поможет им начать свой путь в профессии, избежать типичных ошибок и достичь академического успеха. Вместе с тем, 12 % респондентов затруднились дать оценку влиянию наставника на процесс профессионального самоопределения. Анализ данных показал, что данная тенденция характерна для наставников, обладающих следующими характеристиками: минимальный опыт работы в общеобразовательной организации (школе); низкая публикационная активность, ограниченное участие в научно-исследовательской деятельности и отсутствие четко определенной траектории профессионального развития (профессиональная неопределенность).

Полученные результаты актуализируют необходимость более четкого позиционирования и детализированной проработки моделей наставничества как инструмента, способствующего профессиональному самоопределению студентов.

Исследование также продемонстрировало, что студенты дифференцируют роли преподавателя института и наставника. Анализ ответов, позволяет сделать выводы о понимании студентами сущности наставничества и определить приоритетные для них аспекты данного вида взаимодействия. Респонденты высоко оценивают личностный компонент взаимодействия с наставником, включающий в себя *доверие, поддержку и мотивацию* (86 %). Помимо профессиональных компетенций, студенты ожидают проявления эмпатии, внимания к индивидуальным проблемам и сомнениям, готовности к диалогу и оказанию необходимой помощи как в профессиональной, так и неформально-личной среде (76 %). Значимым аспектом наставнической деятельности студенты также выделяют применение индивидуального подхода, учитывающего личностные особенности, сильные стороны и зоны развития наставляемого (60 %). Ожидается, что именно наставник будет способствовать раскрытию потенциала студента и формированию индивидуальной траектории его профессионального развития.

Практическая ориентация деятельности является ключевым фактором, определяющим эффективность наставнического взаимодействия. Студенты рассчитывают на получение от наставника конкретных советов, рекомендаций и практической помощи в решении профессиональных задач (89 %).

Исследование выявило, что студенты склонны воспринимать наставничество не как временный проект, а как долгосрочные отношения, которые могут продолжаться после окончания обучения в институте. В отличие от преподавателей, наставники, по мнению студентов, имеют потенциал для формирования таких долгосрочных профессиональных связей.

Многие респонденты исследования отмечают, что профессия учителя представляет собой призвание, требующее высокого уровня самоотдачи и постоянного профессионального развития. Путь к освоению данной профессии является сложным и неоднозначным, особенно для студентов, находящихся на начальном этапе профессионального становления. Именно на данном этапе значительную роль играет наставник, способный оказать студенту поддержку, помочь ему осознать себя в качестве будущего учителя и найти свое место в системе образования. Был проведен анализ ответов на предмет роли наставника в формировании профессиональной идентичности будущих учителей, который позволил выявить четыре ключевых аспекта данного влияния: формирование профессионального самосознания: наставник способствует осознанию студентом себя как будущего педагога. Он помогает студенту проанализировать свои сильные и слабые стороны, определить профессиональные ценности и спланировать путь профессионального развития. Наставник выступает в роли «зеркала», отражающего профессиональный потенциал студента и помогающего ему лучше понять себя (88 %); поддержка и мотивация: наставник обеспечивает студенту поддержку и мотивацию на протяжении всего периода профессионального становления. Сфера образования может быть достаточно сложной и непредсказуемой, и начинающий учитель часто сталкивается с трудностями и сомнениями. Наставник помогает студенту преодолевать трудности, верить в себя и свои силы, продолжать двигаться к поставленной цели (74 %) и передача практического опыта: наставник делится со студентом своим практическим опытом, ценность которого была отмечена респондентами ранее. Он знакомит студента с реальными условиями работы в школе, демонстрирует эффективные методики преподавания, помогает найти подход к разным ученикам. Это позволяет студенту связать теоретические знания, полученные в институте, с практикой и почувствовать себя более уверенно в своей будущей профессии (72 %).

Полученные нами данные констатируют, что наличие наставника, интенсивность и длительность взаимодействия с ним, а также модель наставничества могут значительно влиять на уровень сформированности профессиональной идентичности студентов.

Именно поэтому, данное исследование позволило выработать ряд рекомендаций по развитию и оптимизации системы наставничества:

– интегрирование и детализированная проработка дифференцированных моделей наставничества (например, индивидуальное, групповое, проектное), также необходимым является обозначение их содержания, форм и методов работы и как результат интеграции – создание методических материалов для наставников и студентов;

– расширение круга потенциальных наставников через привлечение к наставнической деятельности не только преподавателей института, но и опытных учителей-практиков, работающих в общеобразовательных организациях;

– организация системы подготовки и повышения квалификации наставников, ориентированную на развитие у них навыков наставнической деятельности, включая коммуникативные, организаторские и психолого-педагогические компетенции;

– фокусирование на практико-ориентированной составляющей наставничества через организацию совместной деятельности наставника и наставляемого, направленную на решение конкретных практических задач в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов.

– мониторинг эффективности системы наставничества, что включает в себя периодическое оценивание программы наставничества с использованием различных методов (анкетирование, интервьюирование, анализ продуктов деятельности), и, следовательно, последующий анализ полученных данных, внесение необходимых корректив в систему наставничества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стромов В. Ю., Сысоев П. В., Завьялов В. В. Развитие студенческого наставничества в научно-образовательной сфере в классическом вузе // Вестник ТГУ. 2018. № 4 (174). С. 7–14.
2. Щевьева А. А. Наставничество как элемент системы повышения эффективности использования кадровых ресурсов предприятия // Сервис в России и за рубежом. 2010. № 3. С. 213–223.
3. Брод Р. Коучинг и наставничество в профессиональном развитии менеджеров: проблемы и возможности // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 7. С. 57–64.
4. Бевз Е. В. Наставничество как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования // Среднее профессиональное образование. 2011. № 9. С. 8–10.
5. Золотарева Н. Н. Наставничество как фактор становления молодого педагога // Образование в современной школе. 2012. № 8. С. 9–11.
6. Любар А. А., Тхоржевский Л. А. Наставничество в воспитании учащихся общеобразовательной школы. Киев : Рад. школа, 1982. 112 с.
7. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник НГПУ. 2017. № 5. С. 25–36.