

УДК 37.08

DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-215-225

НАСТАВНИЧЕСТВО, ПРАКТИКИ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОНТАКТЫ ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ*

М. А. Червонный

Томский государственный педагогический университет, Томск

Исследуются потребности и отношение студентов физико-математического факультета Томского государственного педагогического университета к дополнительным образовательным практикам, взаимосвязь личностных интересов студентов с такими практиками, отношение студентов к наставничеству в их учебно-профессиональной деятельности. Приведены результаты анкетирования выборки выпускников рассматриваемого факультета, окончивших бакалавриат и магистратуру. В контексте обозначенных вопросов исследуются степень и характер предоставления вузом для студентов возможностей осваивать на практике педагогическую деятельность различного рода, взаимодействовать с наставниками, в том числе информированность студентов о таких возможностях, реализация их студентами, взаимодействие студентов с профессиональным сообществом и наставниками. Рассматривается соотношение личностных интересов и ценностей студентов с полученным ими образованием, а также исследуются вопросы личного влияния студентов на собственную траекторию учебно-профессионального развития. Выявлен достаточно высокий уровень личностной заинтересованности студентов в дополнительных образовательных практиках и установлении контактов с профессиональными сообществами. При этом удовлетворенность студентов такими практиками, реализованными в период обучения в педагогическом вузе, также достаточно высока, что связано с характером организации образовательного процесса на исследуемом факультете, ориентированным на практическую деятельность, наставничество и интеграцию с профессиональными сообществами.

Ключевые слова: *наставничество, профессиональные действия, дополнительные образовательные практики, личностная значимость, профессиональные сообщества, обмен опытом.*

Профессиональное становление будущего педагога – один из важнейших этапов его профессиональной жизни, который определяет его успешное вхождение в профессию и последующее активное включение в личностно-профессиональное развитие. Посредством концептуального осмысления и на базе статистических выводов в ряде исследований рассматриваются вопросы профессионального самоопределения, состоявшейся самореализации выпускника педагога с учетом его психологических особенностей и индивидуальных интересов, его удовлетворенности результатами на начальном этапе профессиональной деятельности, факторов открытости выпускника новому, формирования исследовательского и творческого отношения к профессии, вопросы последующего саморазвития [1–3].

* Работа выполнена в рамках госзаданий Министерства образования и науки РФ № 27.7674.2017/БЧ и № 27.7237.2017/БЧ.

В логике данного исследования под профессиональным становлением человека понимается комплексный процесс освоения им связанных профессиональных и социальных ролей, опыта деятельности в условиях активного взаимодействия с окружающей социальной и профессиональной средой. Следуя этому, для будущего педагога на этапе становления важны возможности активного индивидуального освоения различных дополнительных профессиональных (педагогических) действий (практик), которые психологически комфортно обеспечиваются педагогическим сопровождением в процессе деятельностного наставничества [4].

Наставничество как вид педагогического сопровождения широко используется в системах непрерывного профессионального развития педагога, в том числе при реализации специально разработанных проектов и программ [5, 6]. В контексте данного исследования добровольные погружения студентов в решения профессиональных проблемно-ориентированных ситуаций сопровождаются иллюстрациями действий профессионалов разных уровней образования, совместным с наставником анализом целесообразности и качества используемых практических подходов и методов, последующим привлечением к консультациям представителей самых разных педагогических сообществ [7]. Ключевая роль в таком наставничестве отводится технологии супервизии [8, 9]. Разработанная система педагогического сопровождения ориентирована на содействие личностно-профессиональному развитию выпускника вуза через погружение его в реальную профессиональную деятельность, обеспечивающую возможность освоения желаемого опыта. Особенностью системы является предоставление студенту дополнительного выбора вариантов добровольной педагогической деятельности уже на начальном этапе его практической подготовки. Вместе с такой организацией дополнительных практик система наставничества содействует профессиональной социализации выпускника, устанавливаются необходимые личностные контакты, происходит вхождение в профессиональные сообщества, необходимое для обмена опытом, проведения диссеминации инновационных практик, обеспечения интеграции между уровнями образования и т. п. В данной работе используется приведенное Е. А. Дудиной уточненное определение понятия наставничества, в котором представлены важные основные характеристики этого вида педагогической деятельности: наставничество – это субъект-субъектные отношения наставника и наставляемого, направленные на развитие личностного потенциала подопечного, осуществляемые в мотивирующей обучающей среде, обеспечиваемые индивидуальной поддержкой и сопровождением наставника, реализуемые в различных образовательных, профессиональных и социальных контекстах как на формальной, так и на неформальной основах [6].

Таким образом, с учетом вышесказанного, проведению данного эмпирического исследования предваряет актуализация проблемы предоставления возможностей различных дополнительных образовательных практик в процессе подготовки будущих педагогов с учетом их личностного интереса [10], организации наставничества как системы педагогического сопровождения будущих педагогов, в том числе обучающихся не на педагогических направлениях подготовки [7, 11].

Данное исследование было проведено в июне 2018 г. при помощи анкетирования случайной выборки среди выпускников (бакалавриата и магистратуры) физико-математического факультета Томского государственного педагогического университета с несколькими целями:

– выявить факты наставничества и результаты реализуемой при этом системы педагогического сопровождения, понимания и использования студентами возможностей дополнительного профессионального развития в рамках интегрированного образовательного пространства высшего педагогического и дополнительного образования;

– выявить факты целесообразности использования возможностей дополнительных педагогических практик в профессиональном становлении выпускников бакалавриата и магистратуры;

– выявить факты и ценности интеграции будущих педагогов в профессиональные сообщества, а также установления профессиональных контактов с разными субъектами образования.

При ответах респондентам предоставлялось право выбора нескольких вариантов утверждений, с которыми они соглашались в зависимости от содержания вопроса, а также на некоторые вопросы предоставлялось право дать прямые ответы. В случайно организованной выборке анкетирования приняли участие 18 человек, из них 10 выпускников бакалавров (3 человека прошли подготовку по педагогическим направлениям подготовки) и 8 магистров (3 выпускника также непедагогических направлений подготовки).

На вопрос *«Был ли у вас наставник в выполнении каких-то профессиональных действий?»* почти все бакалавры (8 из 10) ответили положительно, кроме двух, которые указали, что это были скорее консультанты. Шесть магистров ответили да, один – нет и один также указал консультационную роль наставника.

Для бакалавров наставниками и консультантами выступили: преподаватель вуза – 9 выборов, опытный учитель – 4 выбора, профессионал-педагог – 2. Также в единственном выборе наставниками и консультантами выступали: студент, который обладает начальным профессиональным опытом; выпускник вуза; педагог дополнительного образования.

При этом, как указали бакалавры, реальная помощь от конкретных наставников заключалась в следующем:

– *«рассказывал, показывал структуры той или иной работы»* – профессионал-педагог (известный олимпиадный тренер, популяризатор, методолог образования, специалист по решению задач, автор учебника и т. д.);

– *«получение новых знаний», «помог с написанием отчета по практике и диплома», «рассказывал, показывал структуры той или иной работы»* – преподаватель вуза;

– *«на протяжении всей учебы мы писали с ними курсовые и диплом»* – профессионал-педагог, опытный учитель, преподаватель вуза;

– *«советы по подготовке к урочной деятельности, помощь в выборе теоретического и практического материала», «наставничество поспособствовало окончательному выбору профессии учителя, были продемонстрированы все достоинства и блага этой данной профессии»* – опытный учитель, преподаватель вуза;

– *«помог в освоении педагогической деятельности, в становлении меня в школе как учителя, с которого есть спрос»* – преподаватель вуза и студент, который обладает начальным профессиональным опытом;

– *«советы по проведению уроков, работы с гиперактивными детьми с ОВЗ»* – опытный учитель, преподаватель вуза и педагог дополнительного образования.

Для магистров аналогично с бакалаврами на первых трех позициях наставниками выступили: преподаватель вуза – 6, опытный учитель – 1, профессионал-педагог – 1. Помощь от конкретных наставников при обучении в магистратуре заключалась в следующем (в редакции респондентов):

– *«направлял», «выполнение практической части», «научная деятельность для выпускной квалификационной работы»* – преподаватель вуза;

– *«методическая деятельность при написании выпускной квалификационной работы, помощь при организации и проведении педагогической практики»* – преподаватель вуза, опытный учитель;

– «консультирование» – профессионал-педагог (известный олимпиадный тренер, популяризатор, методолог образования, специалист по решению задач, автор учебника и т. д.).

На вопрос «Кто мог бы стать для вас (как будущего педагога) наставником/консультантом в процессе обучения?» были получены следующие ответы от бакалавров: преподаватель – 10 (в распределении: молодой преподаватель – 2, преподаватель – 2, опытный преподаватель – 6), студент старшего курса 1, «гуманитарий» – 1, другие – 1 (пояснение респондента «у всех можно научиться чему-то»).

Магистранты расширили категории наставников в сторону опытных преподавателей и наставников, привлеченных извне образовательного учреждения: преподаватель – 5 (из них молодой преподаватель – 0, преподаватель – 3, опытный преподаватель – 2), внешний преподаватель/тренер – 1.

На вопрос «Занимались ли вы в процессе обучения самостоятельно или под чьим-то руководством дополнительной педагогической (образовательной) практикой?» респондентами из числа бакалавров были получены 8 положительных, 2 отрицательных ответа. При этом следует учитывать, что один из отрицательных ответов был получен от обучавшегося на направлении подготовки в бакалавриате, не являющегося педагогическим.

На этот же вопрос респондентами из числа магистрантов было получено 6 положительных, 2 отрицательных (1 – непедагогического профиля).

Следующим шагом было получение у данной выборки выпускников распределения выборов бакалавров и магистратуры по характеру освоенных ими дополнительных педагогических практик. Полученное распределение представлено на диаграмме (рис. 1).

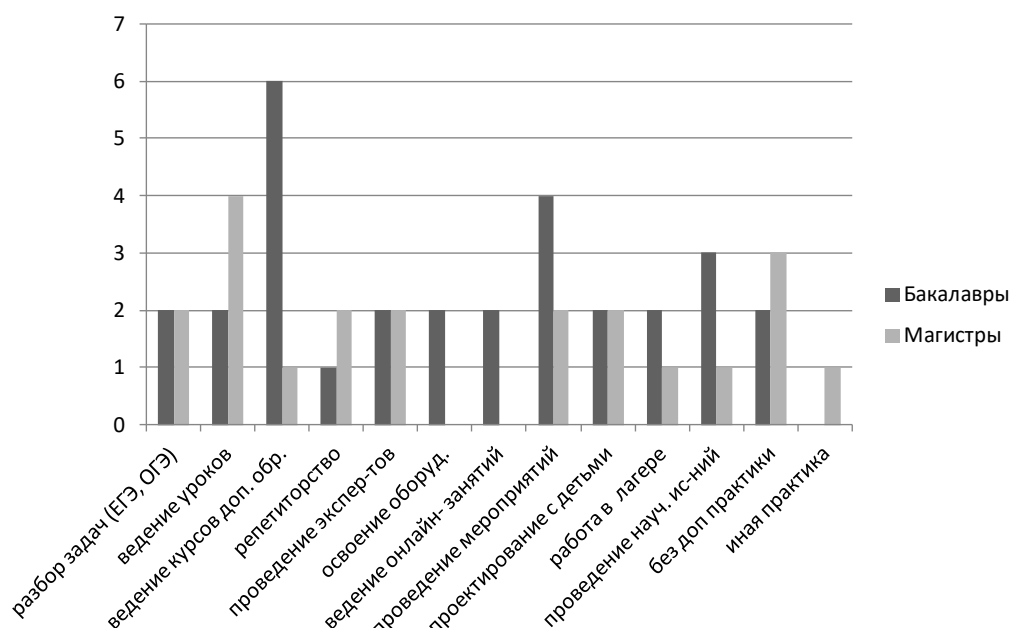


Рис. 1. Распределение опрошенных выпускников бакалавриата и магистратуры по характеру осваиваемых дополнительных педагогических практик

Также по ответам на вопрос «Какие профессиональные действия вы бы хотели освоить: чего не хватило в процессе практического освоения профессии?» была построена диаграмма распределения выборов ответов выпускников бакалавров и магистратуры, которая представлена на рисунке 2.

Из сравнительного анализа двух диаграмм наличия осваиваемой практики и желания освоить те или иные профессиональные действия выпускниками бакалаврами и магистрантами можно сделать некоторые выводы.

1. По первой диаграмме установлено: общее количество осваиваемых дополнительных педагогических практик бакалаврами равно 30 (количество дополнительных практик, приходящихся на одного выпускника бакалавриата, равно 3). Общее количество осваиваемых дополнительных педагогических практик магистрами равно 21 (количество дополнительных практик на одного выпускника магистратуры равно 2,3).

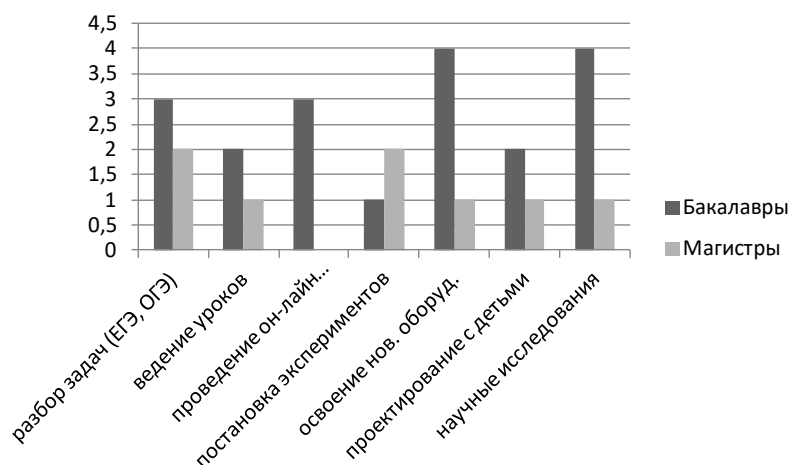


Рис. 2. Распределение опрошенных выпускников бакалавриата и магистратуры по желаниям освоения дополнительных профессиональных действий

По диаграмме (рис. 2) установлено: общее количество желаемых для освоения дополнительных профессиональных действий бакалаврами равно 20 (количество желаемых для освоения дополнительных профессиональных действий, приходящихся на одного выпускника бакалавриата, равно 2). Общее количество желаемых для освоения дополнительных профессиональных действий магистрами равно 8 (количество желаемых для освоения дополнительных профессиональных действий к количеству анкетизируемых выпускников магистратуры соразмерно и равно 1).

Исходя из анализа отношения реально осваиваемых дополнительных педагогических практик к общему количеству выпускников (равно 2,8) и отношения количества желаемых для освоения дополнительных профессиональных действий к общему количеству выпускников (равно 1,5), можно сделать несколько предположений. Во-первых, освоение дополнительных педагогических практик в процессе обучения является личностно значимым для профессионального становления будущих профессионалов как педагогов, во-вторых, поскольку установленное отношение по освоению реальных дополнительных педагогических практик (2,8) выше отношения количества желаемых для освоения дополнительных профессиональных действий к тому же общему количеству выпускников (равно 1,5 и при этом уменьшается от 1,9 для бакалавров до 1 у магистров), то можно предположить, что для будущих педагогов в освоении дополнительных профессиональных действий есть реальное предложение, удовлетворяющее личностные желания на профессиональное развитие.

2. По первой диаграмме видно: магистры в большей степени заняты освоением дополнительной практики ведения уроков в отличие от бакалавров. Это легко объясняется тем, что многие из них трудоустроены в большей степени, чем бакалавры, что является их практикой вне официальной. Вместе с этим такая практика у бакалавров компенсируется освоением практики ведения курсов дополнительного образования детей, что достаточно хорошо выражено частотами диаграммы. Это можно объяснить тем, что такая дополнительная

практика по ведению курсов в системе дополнительного образования детей является более доступной обучающимся бакалавриата, чем ведение уроков в школе. Так, при физико-математическом факультете действуют Центр дополнительного физико-математического и естественно-научного образования и Центр детской образовательной робототехники, на базе которых есть возможность проведения добровольческих практик проведения курсов дополнительного образования детей.

3. У выпускников бакалавров выражена дополнительная практика освоения онлайн-занятий для детей так же, как и желание дополнительно освоить эти профессиональные действия, в отличие от выпускников магистратуры. Аналогичный вывод можно сделать про практику освоения нового оборудования.

4. Если практика проведения научных исследований в большей степени присутствовала у магистров, чем у бакалавров, то желание освоить такие профессиональные действия присутствуют в большей степени у бакалавров, чем у магистров.

5. Среди предоставленных ответов в обоих вопросах, как на осваиваемые педагогические практики, так и на выражение собственных пожеланий в освоении каких-то дополнительных профессиональных действий, была предоставлена возможность дополнить собственным вариантом образовательной практики. Среди полученных результатов был зафиксирован только один такой выбор – ответ с желанием дополнительного освоения практики ведения занятий в колледже и вузе, полученный из числа магистрантов.

6. С учетом предыдущего вывода можно сделать также вывод о том, что оцениваемая выборка выпускников почти в полном составе (исключение составляют только два выпускника непедагогических направлений подготовки) использует широкий спектр освоения дополнительных педагогических практик. Это происходит с учетом влияния специфики педагогического университета в построении профилей у непедагогических направлений подготовки (она близка к образовательной тематике), а также практических и теоретических возможностей образовательной интеграции физико-математического факультета с заказчиками. При этом каждый уровень выпускников (бакалавриата, магистратуры) выражает желания по освоению профессиональных действий (второй рисунок) с учетом потребности новой образовательной ситуации (онлайн-занятия, освоение нового оборудования, развитие дополнительного образования и т. п.), связи полученной специфики направления подготовки и освоенных профилей с характером профессиональных действий, предоставленных в ответах.

Следующая часть исследования была посвящена изучению понимания выпускниками важности установления профессиональных контактов и роли профессиональных сообществ для личностно-профессионального становления как педагога.

На вопрос «*Есть ли у вас приобретенные профессиональные контакты, используемые для работы, в том числе приобретенные вне рамок учебной деятельности?*» среди ответов бакалавров получены следующие: с учителями школ – 4 выбора, с преподавателями вуза – 4 выбора, с сокурсниками, студентами других специальностей, студентами других вузов – 3, педагогом дополнительного образования – 2, другие – 1. При этом на вопрос «*В чем вы видите для себя ценность данных контактов?*» от опрашиваемых бакалавров получены прямые индивидуальные ответы. Ответы респондентов приводятся в редакции авторов (в кавычках) с указанием соответствующей обобщенной выборки представителей профессиональных сообществ, в отношении которых определена ценность контактов:

– «*ценность контактов заключается в передаче опыта*» – с учителями школ, преподавателями вуза, другими субъектами образования;

– «*обмен опытом, консультации*» – с учителями школ, преподавателями вузов;

– «*возможность дальнейшей консультации*» – с преподавателями вуза;

– «*практические советы*» – с учителями школ, педагогами дополнительного образования;
– «*коммуникабельность, получение новых знаний*» – с сокурсниками, педагогом дополнительного образования.

На вопрос «*Есть ли у вас приобретенные профессиональные контакты, используемые для работы, в том числе приобретенные вне рамок учебной деятельности?*» от выпускников магистратуры получены следующие данные: с учителями школ – 4 выбора, с преподавателями вуза – 3 выбора, с сокурсниками, студентами других специальностей, студентами других вузов – 2, педагогом дополнительного образования – 2, другие – 1. Данные ответы принципиально не отличаются от ответов бакалавров.

Также на вопрос «*В чем вы видите для себя ценность данных контактов?*» от опрашиваемых магистров также получены прямые индивидуальные ответы. Ответы респондентов приводятся в авторской редакции с указанием соответствующей обобщенной выборки представителей профессиональных сообществ, в отношении которых определена ценность контактов:

– «*ценность контактов заключается в передаче опыта*» – с учителями школ, преподавателями вуза, другими субъектами образования;

– «*помощь при оформлении*» – с учителями школ;

– «*обмен опытом*» – с преподавателями вуза, педагогом дополнительного образования, с сокурсниками;

– «*возможность дальнейшей консультации*» – с преподавателями вузов.

На вопрос «*Входите ли вы в какие-либо профессиональные сообщества?*» от выпускников бакалавриата получены следующие ответы: никуда не вхожу – 6 выборов, учителей-предметников – 2, профессиональные сообщества центров образования при вузах – 2, общество школы – 1. Респондент, входящий в профессиональное сообщество центров образования при вузе, пояснил, что ценность участия в профессиональном сообществе заключается в обмене опытом по работе.

На тот же вопрос «*Входите ли вы в какие-либо профессиональные сообщества*» от выпускников магистратуры получен несколько иной результат: никуда не вхожу – 2 выбора, учителей-предметников – 3, профессиональные сообщества центров образования при вузах – 3, онлайн-образования – 2, педагогическое сообщество общепрофессиональной направленности – 1.

Как выпускники бакалавриата, выпускники магистратуры видят значимость участия в профессиональном сообществе в обмене опытом. Такой ответ был получен от выпускников, входящих в профессиональные сообщества онлайн-образования, центров образования при вузах, педагогические сообщества общепрофессиональной направленности и профессиональные сообщества учителей-предметников. Ответы, полученные от магистров, свидетельствуют о более широкой заинтересованности в обмене опытом посредством участия в разнообразных профессиональных сообществах, понимании ценности таких обменов для профессиональной деятельности, а также отражают заинтересованность этой категории выпускников в участии в профессиональных сообществах при вузах, построенных на взаимодействии со школой.

Всем участвующим в анкетировании был задан вопрос «*Была ли предоставлена для вас в вузе возможность:*

– *дополнительных добровольческих педагогических практик;*

– *дополнительных профессиональных действий, исходя из собственных пожеланий;*

– *освоения для педагогической деятельности оборудования, которое отличается от оборудования, используемого в основном учебном процессе;*

- личного общения с педагогами-профессионалами (опытными учителями, преподавателями вуза, популяризаторами наук, учеными);
- реализации вашей собственной образовательной инициативы (курса, мероприятия, события, другое);
- быть наставником по отношению к ученику или младшему студенту;
- иной профессиональной деятельности, направленной на ваше профессиональное становление?».

В следующей диаграмме обобщено распределение мнений всех респондентов по предоставлению в вузе различных образовательных возможностей (рисунок 3).

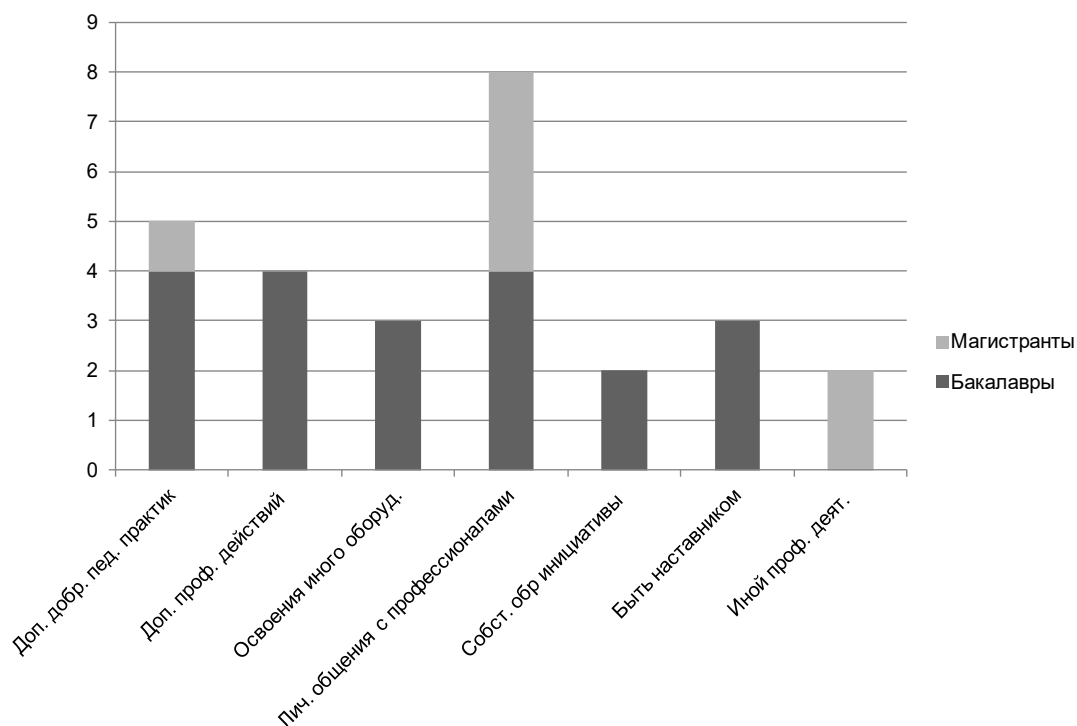


Рис. 3. Диаграмма распределения мнений всех респондентов по имеющимся в вузе различным образовательным возможностям

Частота выбора ответа о предоставленных возможностях «*дополнительных добровольческих педагогических практик*» и «*дополнительных профессиональных действий, исходя из собственных пожеланий*» (первые два столбика диаграммы) в период обучения свидетельствует о знании и использовании в вузе предоставленных практических возможностей дополнительного личностного профессионального развития как будущими, так и начинающими педагогами. Вместе с этим высокой частоты среди ответов достиг ответ о предоставленной возможности «*личного общения с педагогами-профессионалами (опытными учителями, преподавателями вуза, популяризаторами наук, учеными)*».

На следующий вопрос «*Приобрели ли вы опыт образовательной специфики (возможно, инноватики) в каких-либо образовательных учреждениях (можно кратко: суть, номер школы, технологию)*» от бакалавров получены ответы: лица – 4, школы – 1, центра (детской образовательной робототехники) – 1, вуза – 1, не ответили – 5. На тот же вопрос от магистров получены ответы: школы – 4, центра (дополнительного профессионального образования, центра дополнительного физико-математического образования и естественно-научного образования) – 2, учреждения дополнительного образования – 1, вуза – 1, иного образовательного учреждения – 1, нет – 1.

На вопрос «Можно ли сказать, что ваши личные интересы и образ профессионального будущего нашел отражение в полученном образовании?» от всех выпускников получены ответы: да – 10 (в распределении: 5 от бакалавров и 5 от магистров); нет – 1 (от магистра); сочетается частично, буду дальше учиться (развиваться) в педагогическом направлении – 4 (по 2 ответа от каждого уровня выпускников); сочетается, но буду дальше учиться в другом направлении – 3 (от бакалавров). Так, общий результат ответов свидетельствует о наличии индивидуальной заинтересованности по выбранным направлениям профессиональной подготовки и деятельности, высоком интересе дальнейшего профессионального развития в направлении полученного образования и сочетании полученного образовательного опыта с личными интересами респондентов даже в случае их желания в дальнейшем учиться по другим направлениям подготовки.

Общее распределение ответов, полученных от выпускников двух уровней образования на вопрос «Как вы считаете, была ли возможность у вас лично влиять на учебно-профессиональную траекторию своего педагогического развития в процессе обучения в вузе?», выглядит следующим образом: да – 12, были, но я их не использовал – 3, нет – 3. Такие результаты, во-первых, свидетельствуют о наличии у большинства желания личного воздействия на профессиональное развитие, а во-вторых, подтверждают понимание наличия таких возможностей и в рамках основных образовательных программ обучения в вузе, и в рамках интегрированного образовательного пространства высшего педагогического и дополнительного образования.

Список литературы

1. Корытова Г. С., Никифорова Н. А. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2015. № 1 (154). С. 9–15.
2. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
3. Malm B. Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education // Journal of Education for Teaching. 2009. Vol. 35, № 1. P. 77–91. DOI: 10.1080/02607470802587160 URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607470802587160?scroll=top&needAccess=true> (дата обращения: 06.07.2018).
4. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. № 2. С. 87–91.
5. Дудина Е. А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. 2017. Т. 7, № 1. С. 49–62. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.04. URL: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.04> (дата обращения: 06.07.2018).
6. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. 2017. Т. 7, № 5. С. 25–36. DOI: 10.15293/2226-3365.1705.02. URL: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02> (дата обращения: 06.07.2018).
7. Червонный М. А. Наставничество в построении концепции педагогического сопровождения будущих педагогов в интеграционных процессах систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2017. Вып. 3 (17). С. 16–23. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-3-16-23
8. Залевский Г. В. Супервизия: практика в поисках теории // Сибирский психологический журнал. 2008. № 30. С. 5–13.
9. Файзулаева Е. Д. Технология супервизии в подготовке бакалавров в педагогическом университете как реализация наставничества // Сибирский пед. журн. 2017. № 6. С. 57–66.
10. Червонный М. А., Газизов Т. Т., Борисова Е. Е. Организация педагогической практики студентов на базе центра дополнительного образования // Педагогика. 2017. Т. 1, вып. 9. С. 103–107.
11. Поздеева С. И. Каким должен быть педагог-наставник: результаты эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2018. Вып. 2 (20). С. 70–75. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-2-70-75

Червонный Михаил Александрович, кандидат педагогических наук, директор Центра дополнительного физико-математического и естественно-научного образования, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: mach@tspu.edu.ru

Материал поступил в редакцию 14.07.2018

DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-215-225

MENTORSHIP, PRACTICES OF MASTERING PROFESSIONAL ACTIONS AND PROFESSIONAL CONTACTS FOR THE GRADUATES OF THE PHYSICS AND MATHEMATICS FACULTY: THE EMPIRICAL STUDY RESULTS

M. A. Chervonnyy

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

The paper presents the results of the research of the needs and attitudes of students of the Physics and Mathematics Department of the Tomsk State Pedagogical University to supplementary educational practices, interrelation of the students' personal interests and the practices; the attitude of students to mentorship in their educational and professional activities. The paper presents the results of a questionnaire survey of the graduates of the faculty (bachelors and masters). In the context of the considered issues, the paper presents the studies of the quality and extent of the opportunities provided by the university to the students in mastering various pedagogical activities in practice and to interact with mentors. The author researches: how students are informed about such opportunities and how they use them; the character of interaction of students with professional communities and mentors; the correlation of the students' personal interests and values with the education they receive, the issues of the students' personal influence on their own development trajectories. Dwelling on the results of the survey the high level of personal meaning of the supplementary educational practices for the students was identified. The spectrum of the supplementary educational practices, performed by the students during their study at the university is wide, and the students' satisfaction with such practices is quite high. Presumably this can be caused by the character of the faculty's educational process organization with its focus on practical activities, mentoring and integration of education with professional communities, as well as by the personal needs of students.

Key words: *mentorship, professional activities, supplementary educational practices, personal meaning, professional communities, exchange of the experience.*

References

1. Korytova G. S., Nikiforova N. A. Professional'noye stanovleniye lichnosti pedagoga [Professional formation of the identity of the teacher: the problem field and conceptual model]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU bulletin*, 2015, no. 1 (154), pp. 9–15 (in Russian).
2. Mitina L. M. *Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'yektov obrazovaniya* [Psychology of personal and professional development of subjects of education]. Moscow, Saint Peterburg, Nestor – Istoriya Publ., 2014. 376 p. (in Russian).
3. Malm B. Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 2009, vol. 35, no. 1, pp. 77–91. DOI:10.1080/02607470802587160 URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607470802587160?scroll=top&needAccess=true> (accessed 06 July 2018).
4. Pozdeyeva S. I. Nastavnichestvo kak deyatelnostnoye soprovozhdeniye molodogo spetsialista: modeli i tipy nastavnichestva [Instruction as an activity support of a young specialist: models and types of mentoring]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2017, vol. 2, pp. 87–91 (in Russian).
5. Dudina E. A. Nastavnichestvo v sisteme nepreryvnogo professional'nogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov v Velikobritanii [The essence of mentoring in continuing professional development of teaching staff in Great Britain]. *Vestnik Novosibirskogo gos. ped. un-ta – Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, no. 1, pp. 49–62 (in Russian). DOI: 10.15293/2226-3365.1701.04. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.04> (accessed 06 July 2018).
6. Dudina E. A. Nastavnichestvo kak osoby vid pedagogicheskoy deyatelnosti: sushchnostnye kharakteristiki i struktura [Mentoring as an educational activity: essential characteristics and structure]. *Vestnik Novosibirskogo gos. ped. un-ta – Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, no. 5, pp. 25–36 (in Russian). DOI: 10.15293/2226-3365.1705.02. URL: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02> (accessed 6 July 2018).

7. Chervonnyy M. A. Nastavnichestvo v postroyenii kontseptsii pedagogicheskogo soprovozhdeniya budushchikh pedagogov v integratsionnykh protsessakh sistem vysshego pedagogicheskogo, obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya [Mentoring in the development of the conception of pedagogical support of the future teachers within the processes of higher pedagogical, general and additional education systems integration]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2017, vol. 3 (17), pp. 16–23. DOI 10.23951/2307-6127-2017-3-16-23 (in Russian).
8. Zalevskiy G. V. Superviziya: praktika v poiskakh teorii [Supervision: practice in search of theory]. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Psychological Journal*, 2008, no. 30, pp. 5–13 (in Russian).
9. Fayzulayeva Ye. D. Tekhnologiya supervizii v podgotovke bakalavrov v pedagogicheskom universitete kak realizatsiya nastavnichestva [Technology of supervision in the preparation of bachelors in the pedagogical university as the realization of mentoring]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2017, no. 6, pp. 57–66 (in Russian).
10. Chervonnyy M. A., Gazizov T. T., Borisova E. E. Organizatsiya pedagogicheskoy praktiki studentov na baze tsentra dopolnitel'nogo obrazovaniya [Organization of higher education institutions students' teaching practice based at the centre for supplementary education]. *Pedagogika*, 2017, vol. 9, pp. 103–107 (in Russian).
11. Pozdeeva S. I. Kakim dolzhen byt' pedagog-nastavnik: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [What the teacher-mentor should be: the results of empirical research]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2018, no. 2 (20), pp. 70–75. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-2-70-75 (in Russian).

Chervonnyy M.A., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: mach@tspu.edu.ru