

Трифопова Татьяна Михайловна

DOI 10.31483/r-75858

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПЕРИОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в работе обсуждается необходимость системы качественного наставничества в период педагогической практики студентов, проходящей на базе общеобразовательных учреждений. Обобщены взгляды различных исследователей на понятие наставничества, а также на качества личности, которыми должен обладать учитель-наставник. Проанализирован опыт организации педагогической практики за период 2018–2020 гг. На примере реальных ситуаций выявлены негативные моменты в работе, как учителей-наставников, так и коллектива и администрации образовательных учреждений.

Ключевые слова: наставничество, наставник, педагогическая практика, современный учитель, студент, инновационные технологии, образовательные учреждения, коммуникация, урок.

Abstract: the need for a system of high-quality mentoring during students' teaching practice, which takes place on the basis of educational institutions is substantiated. The views of various researchers on the concept of mentoring, as well as on the personality qualities that a teacher-mentor should have, are summarized. The experience of organizing teaching practice for the period 2018–2020 is analyzed. On the example of real situations, negative moments in the work of both teacher-mentor and the staff and administration of educational institutions were identified.

Keywords: mentoring, mentor, teaching practice, modern teacher, student, innovative technologies, educational institutions, communication, lesson.

В последнее время в современном обществе происходит достаточно много изменений, которые существенно влияют на многие сферы жизни человека и общества. Не остается в стороне содержание, а также организация процесса обучения, ну и, конечно же, профессиональная деятельность современного учи-

теля. Необходимо добавить, что и к личности современного учителя предъявляется достаточно много требований, ценность которых ранее признавалась, но не считалась необходимым на столько, что ими можно было и пренебречь. К таким качествам, по мнению Л.Р. Шафигулиной относятся активность, инициативность, ответственность при принятии решений, креативность, стремление к выявлению и проявлению своей индивидуальности [13, с. 105]. Т.В. Лучкина расширяет перечень профессионально-личностных качеств современного учителя, утверждая, что сегодня востребован учитель, который может быть консультантом или экспертом, способен к совместным действиям как с коллегами и родителями, так и с общественными организациями, всегда готов к командной работе и владеет современными педагогическими технологиями [8, с. 21]. Если мы обратимся к учебнику Н.Д. Андреевой [2, с. 167], то в нем приводиться, на мой взгляд, более полный портрет современного учителя, который должен обладать примерно следующими характеристиками:

- 1) учитель владеет интерактивными методами обучения и технологией модерации;
- 2) свободно владеет информационно-коммуникационными технологиями для решения различных методических и учебных задач, а также владеет технологией проектирования урока;
- 3) умеет управлять мотивацией;
- 4) занимает активную жизненную позицию;
- 5) всегда открыт к инновациям, а потому и готов постоянно учиться;
- 6) самостоятельный и целеустремленный;
- 7) партнер для своих учеников и коллег.

Таким образом, современная школа нуждается в профессиональных кадрах, а именно в компетентных и хорошо подготовленных учителях, в людях, которые смогут идти в ногу со временем, реализуя все новые и новые педагогические технологии. В связи с этим, крайне актуально и необходимо внедрение института наставничества с целью более качественной подготовки специалистов. О роли наставничества сегодня ведутся дискуссии на различных семина-

рах, конференциях, курсах повышения квалификации, вебинарах, форумах, заседаниях методических советов при образовательных организациях, педагогических советах и т. д. Значимость наставничества для профессионального становления любого специалиста неоспорима. Так, по данным Forbes, сотрудники, которые имели наставников, получают повышение в пять раз чаще, чем не имеющие, а сами наставники в шесть раз чаще получают следующую должность, чем те, кто наставниками не являются [12, с. 39]. В истории известны примеры того, что люди, имевшие некогда положительный опыт взаимоотношений с наставниками, по истечении времени сами становятся успешными наставниками. Так, например, лауреат Нобелевской премии Э. Резерфорд в период своего становления как ученого сам имел положительный опыт работы с наставником, лауреатом Нобелевской премии Д. Томсоном [4, с. 28]. Результатом их взаимодействия стал тот факт, что впоследствии Резерфорд Э. сам воспитал плеяду из 11 нобелевских лауреатов. А это значит, что наставничество дает высокие результаты. Необходимость наставничества уже на этапе педагогической практики студентов диктуется веянием времени. Так, данные многочисленных международных исследований неопровержимо свидетельствуют о том, что успехи развития образования ведущих стран мира более всего зависят от качества подготовки учителя и эффективности образовательной политики, поэтому современная школа сегодня и требует новых учителей. «Понадобятся педагоги, как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников, так и являющиеся профессионалами в других областях деятельности, способные помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми» [7, с. 21]. Поэтому внедрение педагогического наставничества имеет сегодня большое значение при формировании в первую очередь профессиональных компетенций у студентов. Кроме того, педагогическое наставничество позволяет в целом управлять процессом подготовки студентов в реальных условиях на базе образовательных учреждений, способствует формированию у них практи-

ческих умений и навыков, приобретению опыта деятельности, а также профессионально важных личностных качеств.

В научной литературе можно встретить большое число подходов к определению терминов «наставник» и «наставничество». И сложность всего это многообразия понятий в том, что сегодня нет какого-то одного общепринятого и общепризнанного. По мнению Е.А. Челноковой и З.И. Тюмасевой [11, с. 11], «современная педагогическая наука под наставничеством понимает поддержку учащегося», «при помощи которой происходит более эффективное распределение личностных ресурсов, самоопределение в профессиональном и культурном отношении, формирование гражданской позиции». Е.В. Щербакова, рассматривает наставничество как «особый вид деятельности опытного и компетентного в своей области специалиста, в нашем случае учителя, который осознанно осуществляет целенаправленную деятельность по передаче имеющихся у него знаний и компетенций студенту», тем самым помогая ему в освоении профессии [15, с. 213]. Раскрывая понятие «педагогическое наставничество» Ю.Л. Львова указывает на то, что оно является процессом «творческого сотрудничества», «парного содружества», которое возникает на основе единых педагогических взглядов, методических поисков и желания совместно решать творческие задачи, в основе которых лежит общение [11, с. 11]. Т.Н. Щербакова приводит в качестве примера понятие наставничества, которое определяет его как «вид подготовки к работе, обеспечивающий занятость работника с поддержкой опытного наставника» и это «способствует освоению работы на практике и в широком диапазоне» [14, с. 18]. Наставничество, согласно Словарю терминов по общей и социальной педагогике А.С. Воронина это одна из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает профессиональные приемы под непосредственным руководством педагога-мастера [3, с. 60].

Однако, на мой взгляд, наиболее полно и всесторонне сформулировано понятие наставничества в трудах Е.А. Дудиной. Автор считает, что «наставничество – это особый вид педагогической деятельности, в основе которой лежат

субъект-субъектные отношения более старшего, обладающего знанием, опытом и мудростью *наставника* и *подопечного*, для удовлетворения индивидуальных потребностей (познавательных, психологических, эмоциональных, социальных, духовных, образовательных, профессиональных и др.) которого необходимы мотивирующая обучающая среда, индивидуальная поддержка и сопровождение; характеризующиеся долговременностью, наличием общего интереса, взаимного уважения и доверия, добровольностью, эмпатией, взаимной заинтересованностью, принятием своей роли обоими участниками; направленные на реализацию потенциала подопечного, повышение уровня его самостоятельности и социализации, личностного и (или) профессионального развития; реализуемые в различных образовательных, профессиональных и социальных контекстах на формальной и неформальной основе» [4, с. 30].

Какими же качествами должен обладать наставник? Е.В. Щербакова трактует этот термин так «наставник – это учитель-мастер, профессионал», который должен знать «механизмы функционирования образовательной организации и осуществления образовательного процесса», это человек с огромным личным опытом педагогической деятельности, «помогающий и поддерживающий будущего учителя» [15, с. 213].

Итак, наставничество призвано помочь студенту-практиканту в профессиональной адаптации, в развитии его профессиональной компетентности. И этому вопросу посвящено большое количество публикаций, так как проблема действительно является актуальной. Однако, соглашусь с Е.Ю. Савиным, что в центр внимания многих исследователей обычно попадают различные формы самостоятельной активности студентов на педагогической практике – стиль педагогического общения, конструирование уроков, организаторская активность и т. п. [9, с. 135–136]. А как же взаимодействие практикантов с другими субъектами педагогической практики, начиная от университетских методистов и заканчивая учителем-наставником и другими членами педагогического коллектива? Ведь от того как сложится процесс освоения педагогической деятельности, а также накопления своего собственного первоначального профессионального

опыта зависит окончательное решение студента о своей профессиональной деятельности после окончания университета. И на этом этапе крайне необходимо помимо прочего взаимодействие студента с различными значимыми фигурами – наставниками, которые станут для него не только носителями нормативных способов, приемов, но и своего рода идеальными формами педагогической деятельности.

Именно поэтому, в своей работе мне хотелось бы остановиться как раз на особенностях взаимодействия в рамках «студент – учитель», выявленных в течение педагогической практики студентов за период с 2018 по 2020 гг.

Единая система высшего педагогического образования сложилась в нашей стране к 1932 г [1, с. 4] и до настоящего времени претерпевает ряд глобальных изменений, в том числе и в вопросе продолжительности педагогической практики. На протяжении последних трех лет студенты кафедры Биологии, экологии, химии направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) проходили данный вид производственной практики один раз за весь период обучения на последнем семестре в течение 8 недель. Из всего числа студентов-практикантов около 97% опрошенных считают, что этого количества часов педагогической практики недостаточно для накопления профессионального опыта, а уж тем более приобретения уверенности в своих возможностях, что в дальнейшем сказывается на адаптации уже молодого специалиста и становлении его профессионально-личностной позиции. И вот наконец-то с 2019 г. в учебных планах, по которым обучаются студенты, поступившие в 2016 г., педагогическая практика запланирована на 4 и 5 курсах, вот только продолжительность ее, опять же, по мнению студентов 4 курса, мала (на 4-ом курсе длительность практики 4 недели). Но несмотря даже на такую непродолжительную по времени практику, студенты успели получить свой первый, пусть даже и небольшой опыт педагогической деятельности.

Проанализировав результаты педагогической практики, прихожу к выводу о том, что образовательные учреждения Хабаровского края находятся лишь на заре становления наставничества, несмотря на то, что проблема наставничества

обсуждается не первый год. За каждым студентом-практикантом, поступившем в образовательное учреждение, руководитель назначает в качестве учителя-наставника соответствующего учителя-предметника. Как правило, это учителя химии и/или биологии. Причем уже на этапе озвучивания фамилии наставников, руководители крайне редко считают необходимым представить наставникам их подопечных – студентов-практикантов. А о представлении практикантов педагогическому коллективу речи не идет вообще! Поэтому университетские руководители рекомендуют студентам посетить выбранное ими образовательное учреждение до начала педагогической практики и познакомиться с учителями-наставниками по предметам.

Условием успешности взаимодействия субъектов наставнической деятельности является соблюдение ряда важных принципов. Один из первоочередных, на мой взгляд, это принцип добровольности. Добровольность учителя в принятии возможно новой роли, роли наставника. Зачастую учителя-предметники вынуждены стать наставниками для практикантов, так как «больше некому», или потому что так решил руководитель образовательного учреждения. Нехватка времени, большая нагрузка учителей, классное руководство и т. п., а также необходимость выполнения обязанностей наставника становятся причинами отсутствия желания в качественном выполнении этих дополнительных обязанностей. А отсюда формальный подход к делу, который сказывается на отношении к студентам и их проблемам, вопросам, трудностям. Так, студентка Елизавета Х., проходившая практику совместно с однокурсницей Надеждой У. в чуть ли не образцово показательном на первый взгляд образовательном учреждении г. Хабаровска столкнулась с тем, что «представители администрации лицея вели себя приветливо и любезно, но, к сожалению, в остальные дни практики никак с нами не взаимодействовали, не осуществляли должного контроля и не оказывали содействия. Мы с практиканткой Надеждой были предоставлены сами себе. Учитель биологии и химии никак не была заинтересована в оказании содействия нам, поэтому первую неделю практики мы видели ее только во время уроков в классах, за которыми нас закрепили». Отсутствие должного

интереса наставника к проблемам, страхам, переживаниям практикантов в период первой пассивной недели практики может стать причиной низкой мотивации у студентов к успешному прохождению практики и уж тем более не о каком развитии творческого потенциала личности практиканта и речи быть не может. В период пассивной практики студенты знакомятся с обучающимися того класса, за которым их закрепил учитель-наставник, путем посещения уроков данного класса по всем предметам. С чем сталкиваются практиканты на этом этапе. Студенты, как и положено, наблюдают и анализируют посещаемые уроки учителей, а также выполняют методические и психолого-педагогические заметки в дневнике практики. К сожалению, не редко студенты сталкиваются с отсутствием, по их мнению, профессиональных компетенций у некоторых молодых педагогов. Так, студентка Надежда написала «практически на всех уроках царят вседозволенность и панибратство между учителем и учениками». Но что еще больше возмутило студентку, так это «наличие аплодисментов школьников учительнице русского языка, каждый раз, когда она заходит в класс. При этом сама учитель не пытается это искоренить, а как раз наоборот поощряет такое поведение учащихся». Как же тогда поступить в этой ситуации студенту-практиканту, как выстроить линию «учитель-ученик», как организовать сознательную дисциплину и порядок на уроках, если школьники «привыкли» к другому формату взаимодействия с учителем на уроках? А это всё дополнительные дидактические затруднения, к которым зачастую студенты изначально не были готовы, что еще больше усугубляет результативность педагогической практики. Разве о таком поведении молодых учителей мы говорим, когда встречаем в научных трудах фразы о наличии у них инновационных подходов к осуществлению своей деятельности, о способности личности молодого учителя к самореализации. Конечно, же, нет! А вот пример «профессионализма» еще одного из учителей-наставников: «Мне показалось, что учитель биологии и химии не знает, что такое педагогическая культура и профессиональная этика. На одном из уроков биологии она демонстрировала учащимся фильм про оплодотворение, а после его просмотра началось обсуждение просмотренного материала,

выходящее за пределы биологической науки. Кроме того, она (учитель) часто прибегает к оскорблениям личности учащихся, ведет себя неподобающим образом и при этом познавательная деятельность учеников отсутствует. Ни один ее урок, посещенный мною, не прошел в соответствии с требованиями ФГОС. Было очень досадно осознавать, что у такого педагога мне необходимо учиться». Формализм со стороны администрации образовательных учреждений в назначении учителя-наставника не только не дает результат, а может стать причиной того, что студент, получив диплом о высшем образовании, выбирает другой вид деятельности, а система образования продолжает испытывать нехватку учителей. Принужденность учителя-предметника к дополнительной работе приводит к тому, что не всегда, по-видимому, учитель готов или не всегда хочет осознать те требования и обязанности, которые на него возложены в период педагогической практики студентов как на наставника. Практиканты нуждаются в демонстрации высокого профессионализма со стороны учителей при проведении учебных занятий и хорошей теоретической базе. Однако, низкая методическая и техническая выучка, отсутствие систематической методической помощи учителей-наставников не позволяет студенту интегрировать «теоретический багаж знаний, полученный в процессе вузовского обучения по психолого-педагогическим, методическим и специальным дисциплинам предметной области» и трансформировать её «в процессе прохождения педагогической практики в дидактическую компетентность будущего учителя» [5, с. 17].

Следующими условиями успешного взаимодействия субъектов наставнической деятельности являются, по мнению Е.А. Дудиной, общность интересов и взаимная симпатия, и заинтересованность, взаимное доверие и уважение, эмоциональная близость и чувство привязанности, совместная деятельность [4, с. 28]. С чем приходится сталкиваться студентам в образовательных учреждениях? Какой негативный опыт и эмоциональный дискомфорт получают некоторые практиканты в период педагогической практики. Студентка Екатерина Х. написала «Школьный коллектив мне понравился, я не испытывала большого психологического дискомфорта в плане общения с учителями. Почти

все учителя хорошо ко мне относились, отвечали на мои вопросы, помогали мне ориентироваться в школе в первые дни пребывания. Многих из них интересовало, из какого учебного заведения я приехала и как долго собираюсь проходить педагогическую практику. С некоторыми учителями, как, например, с учителем русского языка и литературы, помимо тем, связанных с практикой, я свободно общалась на личные темы. Однако многим учителям не нравился прикрепленный за мной класс по отношению учащихся к учёбе, зато все его хвалили за дисциплинированность на уроках и переменах. Единственная, кто отнеслась ко мне явно с нескрываемым негативом, была учительница алгебры и геометрии, она с лёгкостью могла позволить оскорбить меня в присутствии других педагогов. Но, к счастью для меня, при учениках она предпочитала со мной не разговаривать». Однако этим все не закончилось, и учитель алгебры, и геометрии позволила себе «постоянно в негативной форме обсуждать меня с другими учителями даже в моём присутствии». «...На следующий день педагогической практики мне вновь пришлось выслушать гневную речь от преподавателя математики. Из-за плохо написанной контрольной работы учениками моего класса, она разозлилась. Учитель позволяла себе излишне оскорблять учеников, помимо нецензурной лексики и словесного унижения всего класса в целом, оскорбила личное достоинство некоторых детей, говоря об их семьях, воспитании и возможного будущего (весь монолог педагога был пропитан оскорбительными словами и нецензурной лексикой). Одна девочка не выдержала психологического давления, молча вышла из класса. После окончания урока я встретила её возле уборной комнаты всю в слезах. Отойдя с ней подальше в угол коридора, я утешала её и подбадривала как могла, ученица успокоилась и вместе с подругами отправилась на дальнейшие занятия. Под конец рабочего дня об этом узнала учитель по математике. Она, при всех присутствующих в учительской, накричала на меня». Необходимо добавить, что учитель алгебры и геометрии являлась учителем-предметником у учеников того класса, за которым в качестве исполняющего обязанности классного руководителя была закреплена студентка Екатерина. По-видимому, у наставника студентки отсут-

ствовало умение или желание наладить взаимодействие с другими участниками образовательного процесса. Возможно, к решению сложившейся проблемы стоило привлечь психолога школы или других специалистов. Но этого не произошло. О каком же тогда влиянии учителей на ценностные ориентиры практикантов может идти речь, когда сами учителя позволяют себе не позволенные вещи, не позволенные в корнях поступки с подрастающим поколением учителей. Какой пример, они учителя с большим опытом работы, подают студентам? О какой качественной подготовке практикантов может идти речь, если теоретическое обучение по таким дисциплинам как «Теория и методика обучения биологии», «Теория и методика обучения химии», «Психология», «Педагогика» идет в противоречие с практической подготовкой студентов во время педагогической практики? Решение вышеописанной проблемы, конечно же, будет заключаться в удалении данной школы из перечня общеобразовательных учреждений, на базе которых возможно прохождение педагогической практики, поскольку целесообразно на этом этапе оградить практикантов от трудностей в сфере межличностного общения и негативного опыта. Несомненно, студентка Екатерина Х. проявила себя как достаточно рассудительный человек, который понимает, что эта негативная ситуация в школе есть частный случай, о котором лучше своевременно забыть и он не должен стать решающим основанием для отказа от своей будущей профессии. В своем эссе по итогу педагогической практики она написала: «За период прохождения практики я получила бесценный опыт для дальнейшего становления себя как педагога. Данная практика, несомненно, оставила после себя хорошие впечатления и много воспоминаний, но к концу практики я была физически, психологически и эмоционально истощена».

И всё-таки проблема выбора общеобразовательных учреждений, как баз педагогической практики, так и остается проблемой. От результата педагогической практики во многом зависит окончательное решение практиканта по поводу своей профессии. Примером подтверждения этого является случай со студентом Дмитрием М., который, к сожалению, по окончании практики оконча-

тельно удостоверился в том, что не пойдёт работать в школу. Студент в качестве причин такого своего решения указывает на «низкую социальную защищенность учителя, ну а самое главное – профессиональное выгорание». В период практики ему пришлось столкнуться с тем, что коллектив школы это в основном учителя уже преклонного возраста, которые «ведут однотипные уроки с минимальным количеством интерактивности». По его мнению, «большинство методов и приемов их работы устарели, но они (учителя) не хотят ничего менять». «На протяжении двух недель каждый учитель считал своим долгом сказать мне, что 8 класс ужасный и как мне с ним не повезло, ученики регулярно срывают уроки, а потому ничего не знают. На практике же они оказались хорошими детьми». Дмитрий М. считает, что учителя не заинтересованы в том, чтобы найти «индивидуальный подход к учащимся, гораздо проще повесить ярлык худшего класса». Становиться таким же учителем Дмитрий не хочет, а потому после окончания ВУЗа в школу работать он не пойдет. Решение Дмитрия вероятнее всего было бы другим, если бы педагогическая практика проходила на базе другого общеобразовательного учреждения. В учреждении, в котором наставник это:

- 1) человек с высоким профессионализмом в сфере образования и достаточным опытом практической деятельности;
- 2) творческая личность;
- 3) человек способный импровизировать, применять нетрадиционные способы и приемы работы, владеющий современными технологиями, методиками обучения;
- 4) человек, умеющий грамотно выстроить работу со студентом с учетом его индивидуальных особенностей и проблем.

Поэтому в настоящее время проблема выбора образовательных учреждений, как баз практики, так и остается проблемой. А система образования так и продолжает терять еще на этапе обучения будущих учителей.

Еще одним условием успешного сотрудничества субъектов наставнической деятельности Е.А. Дудина считает готовность к наставническому взаимо-

действию, а именно для наставника это ориентация на работу с людьми, адаптивность, саморазвитие, ответственность, открытость новым идеям [4, с. 28]. На педагога-наставника возложено действительно много функций, от качественного выполнения которых во многом и зависит эффективность педагогической практики студентов, но главное – это желание учителя работать наставником, быть нацеленным на высокий результат, осознавать ответственность за свою наставническую деятельность как перед студентами, так и перед коллегами и обществом в целом. Так, Криворучко А.В. считает, что наставник это человек, который оказывает «помощь личности в совершенствовании его профессионального уровня, повышении уровня общенаучной и методической подготовки, в развитии педагогической наблюдательности и воображения, педагогического такта» [6, с. 121]. Е.В. Щербакова в одном из требований к педагогу-наставнику указывает наличие у него умения «проводить диагностику, владеть разными методами педагогического исследования». Но также наставник должен «не только увидеть ошибки и проблемы своего подопечного, понять первопричину этих проблем, но и помочь ему их осознать и грамотно исправить» [15, с. 214]. Проведенный анализ взглядов исследователей на роли и функции наставников в период педагогической практики показывает, какая большая работа должна быть проведена этим человеком. Однако, опыт организации педагогической практики за период 2018–2020 гг. выявил следующее. Учителя некоторых общеобразовательных учреждений период педагогической практики студентов считают тем временем, в течение которого они «наконец-то смогут заняться своими делами»: заполнением документации, составлением различного рода отчетности. Некоторые педагоги считают необходимым в этот период заняться решением проблем со своим здоровьем или просто «пройтись по магазинам». Отсутствие в этот момент должного контроля со стороны администрации образовательных учреждений приводит к формализму в отношении проведения практики. В итоге студент-практикант опять предоставлен сам себе. Сам методами проб и ошибок проводит свои первые учебные занятия со школьниками, которые не сопровождаются анализом опытного учителя. Студенты сами орга-

низуют порядок на уроке, сами пытаются поддерживать дисциплину среди учащихся. Практиканты, опять же, сами регламентируют основные этапы уроков и зачастую не укладываются в рамки учебного занятия. Отбор содержания материала, методов и приемов проведения уроков, способствующих повышению интереса у школьников, осуществляется самостоятельно без методического сопровождения опытного педагога. Знакомство с техническими средствами обучения, имеющимися в кабинете химии и биологии, происходит самостоятельно. Кроме того, часто студенты оказываются в такой ситуации, как описывает студентка Ольга – «под конец рабочего дня ко мне обратилась за помощью учитель химии с просьбой провести на следующий день три урока химии в 8-ых и в 9-ом классах. Вследствие чего я всю ночь составляла конспекты уроков по химии без их дальнейшей проверки». Деликатность и скромность студентки не позволили ей отказать учителю в помощи, и это обернулось для нее дополнительной физической нагрузкой.

Кроме того, порой учителя не позволяют студентам проявлять свою творческую активность, ограничивают их жесткими рамками, не позволяющими реализовать свой личностный потенциал. В этом случае практиканты выступают в роли пассивных слушателей и исполнителей.

Однако гораздо чаще студенты положительно отзываются о результатах своего первого педагогического опыта. И если во время прохождения педагогической практики студенты оказались под «крылом» мудрого, опытного учителя-наставника, о котором все чаще пишут исследователи, то и по окончании практики они приходят буквально окрыленные. И вот на протяжении уже трех лет на заключительной конференции по итогам педагогической практики я всегда задаю вопрос: «По окончании ВУЗа идете ли вы работать в школу?». Ребята, чьи начинания сопровождал опытный учитель-наставник, всегда отвечают «Да». А значит система наставничества не формального, а высококачественного, несомненно, дает положительный результат. Ведь студенты открыто говорят о том, что именно после педагогической практики они окончательно принимают для себя решение о своем профессиональном пути. При этом, на первом

курсе, осознанно пришли учиться в ВУЗ на направление подготовки педагогическое образование, а именно на учителя химии и биологии, лишь 17% от общей численности группы. Остальные ребята поступили случайно либо «так как не поступили на другой факультет», либо «потому что сотрудник приемной комиссии данного факультета был ближе к входу», либо «потому что друг поступил, а я пошел с ним за компанию», либо «потому что не поступил на бюджет в другом университете». И это, безусловно, плохо. Это говорит о том, что, поступая, выпускники школ не всегда имеют осознанное понимание того, а хотят ли они работать учителями. После педагогической практики большинство человек подтвердили свое решение пойти работать учителями. То есть, многие студенты в корне пересматривают свое отношение к современной школе и готовы после окончания института идти работать по специальности. Так если система наставничества на уровне педагогической практики дает такой плодотворный результат, то, несомненно, она крайне необходима не только в период педагогической практики, но и в первое время после окончания ВУЗа [10, с. 450–451]. Поскольку именно наставническая деятельность создает условия, способствующие «успешности, реализации потенциала, повышению уровня самостоятельности и социализации, личностному и (или) профессиональному развитию, удовлетворению потребности в признании и принятии, а также устранению или минимизации факторов, препятствующих развитию подопечного» [4, с. 28].

Современное общество нуждается в молодых, целеустремленных учителях, но система подготовки будущих специалистов на уровне педагогической практики далека от идеальной. Общеобразовательные учреждения не всегда могут обеспечить студентам то необходимое наставническое сопровождение, о котором речь шла в данной работе. На конкретных примерах были выявлены недостатки в организации и проведении педагогической практики на базе школ. Для повышения качества прохождения педагогической практики целесообразно следующее:

1) назначение учителя-наставника только из числа опытных, инициативных учителей, обладающих необходимыми компетенциями в организации и проведении практики;

2) осуществление должного контроля со стороны администрации школ за процессом проведения практики на базе общеобразовательных учреждений;

3) производить оплату труда, как представителям администрации школы, так и учителям-предметникам, работающим со студентами-практикантами.

Это, конечно же, далеко не все предложения по улучшению качества подготовки специалистов на этапе педагогической практики. Этот вопрос нуждается в дальнейшей и теоретической доработке и практическом повсеместном внедрении рациональных предложений.

Список литературы

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – С. 40–141.

2. Андреева Н.Д. Методика обучения биологии в современной школе: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Н.Д. Андреева, И.Ю. Азизова, Н.В. Малиновская; под ред. Н.Д. Андреевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 300 с.

3. Воронина А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf>

4. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, №5. – С. 25–36.

5. Журавлева М.Л. Наставничество как условие повышения качества педагогической подготовки будущих учителей и молодых специалистов // Образование и саморазвитие. – 2008. – №4 (10). – С. 16–22.

6. Криворучко А.В. Роль педагогического наставничества в подготовке будущих учителей химии к оцениванию учебных достижений учащихся // Меж-

дународный журнал экспериментального образования. – 2012. – №4. – С. 120–122.

7. Лучкина Т.В. Развитие творческого потенциала молодого учителя современной школы России // Гуманитарный вектор: педагогика. – 2010. – №2(22). – С. 21–29.

8. Лучкина Т.В. Теоретические аспекты становления профессионально-личностной позиции молодого учителя // Образование и наука. – 2008. – №1(58). – С. 21–29.

9. Савин Е.Ю. Роль отношения наставника к студенту-практиканту в формировании профессиональной компетентности будущего педагога // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 7, №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Savin.phtml> (дата обращения: 08.06.2020).

10. Трифонова Т.М. Наставничество как способ развития потенциала молодого специалиста // Проблемы высшего образования: материалы Междунар. науч.-метод. конф. (Хабаровск, 10–12 апр. 2019 г.) / под ред. Т.В. Гомза. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2019. – С. 449–451.

11. Челнокова Е.А. Эволюция системы наставничества в педагогической практике / Е.А. Челнокова, З.И. Тюмасаева // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, №4. – С. 11.

12. Челнокова Е.А. Становление и развитие тьюторской деятельности в России // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. – 2014. – №4(16). – С. 39–47.

13. Шафигулина Л.Р. Самоактуализация личности молодого учителя и педагогические условия ее стимуляции // Интеграция образования. – 2008. – №1. – С. 105–109.

14. Щербакова Т.Н. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога / Т.Н. Щербакова, Е.В. Щербакова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Меж-

дунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 18–22.

15. Щербакова Е.В. Наставничество как форма поддержки профессионального становления студентов в ходе учебной педагогической практики / Е.В. Щербакова, Т.Н. Щербакова // Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии: материалы межвузовской конференции (с международным участием) (Москва, 14–16 декабря 2018 г.). – М.: Изд-во Московского педагогического государственного университета, 2019. – С. 212–215.

Трифорова Татьяна Михайловна – канд. биол. наук, доцент Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет» Россия, Хабаровск
