

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ НАСТАВНИЧЕСТВА В ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Работа выполнена в рамках госзадания Минобрнауки России № 22.7674.20172017/54.

Представлены характеристики наставничества и супервизии, особенности интегрированного образовательного пространства высшего педагогического и дополнительного образования в подготовке педагогов. Рассматриваются элементы системы педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза на основе наставничества, представлен комплекс педагогических условий подготовки будущих учителей, результаты его экспериментальной проверки.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение; наставничество; супервизия; высшее педагогическое образование; дополнительное образование; образовательное пространство.

Профессиональное становление студента педагогического вуза можно рассматривать как один из наиболее значимых этапов его профессиональной жизни, определяющий успешность начала карьерного пути, включения в процесс дальнейшего личностно-профессионального развития в соответствии с меняющейся социально-профессиональной ситуацией. В этой связи интерес ученых и практиков направлен на исследование вопросов профессионального самоопределения; самореализации человека в профессиональной деятельности с учетом его индивидуальных потребностей, способностей, возможностей; его удовлетворенности первыми результатами деятельности на этапе вхождения в профессию; предпосылок для открытости человека новому, формирования исследовательского и творческого отношения к профессии, вопросов саморазвития человека [1, 2]. При этом в данном направлении отмечается нехватка концептуальных исследований, на основе которых стало бы возможным внесение изменений в образовательную практику с целью приведения её в соответствие с современными и перспективными запросами к педагогическому образованию [3].

В контексте данного исследования под профессиональным становлением человека понимается комплексный процесс освоения им профессиональных и социальных ролей, опыта деятельности в условиях активного взаимодействия с окружающей социальной и профессиональной средой. Исходя из этого, на начальном этапе профессионального становления педагога актуально наличие возможностей совершать профессиональные пробные действия при сопровождении наставника из числа представителей профессиональных педагогических сообществ.

Так, в современном высшем педагогическом образовании можно выделить следующие противоречия:

– между возрастающей долей практико-ориентированной подготовки будущих кадров, что обусловлено потребностями реализации развивающего потенциала образовательной деятельности педагогического вуза, и недостаточной системностью в отношении содействия вуза образовательному процессу личностно-профессионального становления будущих педагогов;

– между возрастающей необходимостью проявления активной деятельности студентов педагогического вуза в процессе их подготовки в соответствии с современными условиями образования и профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью теоретико-методологического и методикотехнологического обоснования процесса развития готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач.

В качестве одного из решений, позволяющих преодолевать обозначенные противоречия, предлагается *система педагогического сопровождения развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач*, организуемая в интегрированном образовательном пространстве высшего и дополнительного образования, в основе которой лежит механизм деятельностного наставничества, при этом ключевая роль в наставничестве отводится технологии супервизии. В контексте нашего исследования под готовностью студента решать профессиональные задачи понимается его способность осуществлять комплекс профессиональных действий, обеспечивающий самостоятельное проектное решение им профессиональной задачи, актуализированной в конкретной ситуации. Система сопровождения ориентирована на содействие личностно-профессиональному развитию студента педагогического вуза на этапе вхождения в профессию через погружение его в реальную профессиональную деятельность, обеспечивающую студенту возможность освоения соответствующего опыта. При этом важной особенностью системы является предоставление студенту широкого выбора вариантов педагогической деятельности уже на начальном этапе его практической подготовки.

Рассматриваемая система включает в себя следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные элементы, определяющие взаимодействие и направленность совместной деятельности субъектов образовательного процесса:

– *учебно-профессиональные и профессиональные ситуации*, усиливающиеся по уровню сложности в порядке их предъявления;

– *подсистемы деятельностной подготовки – сопровождаемой профессиональной и учебно-профес-*

сиональной деятельности, общей целью которых является развитие готовности студентов педагогического вуза решать профессиональные задачи; каждая из них включает в себя наборы условий и возможностей для реализации активной позиции студента в лично-профессиональных пробах, осуществляемых при сопровождении наставников (супервизоров);

– *компоненты, обеспечивающие согласованность в реализации функций подсистем сопровождаемой деятельностиной подготовки:*

– *теоретико-мировоззренческий* (задает параметры порядка – ценности и нормы профессиональной картины мира, ее содержательное наполнение);

– *организационно-деятельностный* (создает условия для педагогического сотрудничества и взаимодействия, включения студента как субъекта в профессиональные виды деятельности и ситуации);

– *системно-методический* (определяет формы, методы, средства, технологии, ожидаемые результаты, инструменты и способы реализации возможностей развития студентом собственной профессиональной активности и приобретения желаемого профессионального опыта).

В качестве основного механизма реализации системы педагогического сопровождения развития готовности студентов к решению профессиональных задач и становления будущих педагогов рассматривается наставничество. Этот вид педагогического сопровождения широко используется в системах непрерывного профессионального развития педагога, в том числе при реализации специально разработанных проектов и программ [4, 5]. В современном педагогическом образовании технология наставничества проектируется в практикоориентированных программах как элемент целостного процесса педагогического сопровождения подготовки студентов, осуществление этой технологии предполагается через деятельностный подход. Так, актуальность деятельностного подхода в формировании ядра содержания педагогического образования проявилась в ходе реализации Программы модернизации педагогического образования при создании новых модулей исследовательской магистратуры в Московском педагогическом государственном университете, в которых в качестве единицы содержательной деятельности понималась компетенция [6]. В результате апробации модулей выявилась важность предварительного отбора и профессиональной подготовки так называемых педагогов-супервизоров, которые, являясь работниками школы, обеспечивают педагогическое сопровождение обучающихся по педагогическим программам, в частности магистрантов, в ходе производственной практики. Авторами-разработчиками модулей выявлено, что деятельность таких специалистов является ключевым элементом, обеспечивающим эффективность практико-ориентированной подготовки будущих педагогов [7, 8]. Исследуя возможности использования механизма наставничества в высшем педагогическом образовании, С.И. Поздеева рассматривает его как процесс деятельностного сопровождения студентов педагогического вуза наставниками из профессиональной среды с применением технологии супервизии [9], в своих

исследованиях автор дает описание модели наставничества, согласно которой наставничество и супервизия как его основная технология осуществляются в несколько этапов, эффективность которых обеспечивается через действия разных типов наставников в зависимости от образовательного контекста и педагогических задач [10].

В зарубежных научных поисках наставничество рассматривается как интегративное явление, в котором выделяются две основные функции: 1) наставничество как сопровождение овладения студентом умениями и опытом преподавания определенных предметов [11]; 2) наставничество как сопровождение процесса профессионального самоопределения педагога на начальном этапе его карьеры [12, 13]. Зарубежные исследователи выделяют профессионально-знаниевый, организационный и эмоционально-личностный компоненты наставничества, осуществляемого при интеграции начинающих учителей в практику использования современных образовательных технологий [14].

Наставничество в его современном понимании рассматривается исследователями через призму субъект-субъектных отношений, которые реализуются на практике в различных образовательных, профессиональных и социальных аспектах, на формальной и неформальной основах. На основе такого подхода становится возможным уточнение его сущностных характеристик. Так, на основе исследования зарубежных и отечественных источников Е.А. Дудина приводит уточненное определение понятия наставничества, в котором представляет 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 [5]. Реализация такого наставничества, на наш взгляд, становится возможной благодаря *системе педагогического сопровождения лично-профессиональной подготовки студента педагогического вуза*, рассматриваемой в данном исследовании. При этом важнейшим условием для работы системы является наличие интегрированного образовательного пространства высшего педагогического и дополнительного образования. Рассматриваемая система предполагает воздействие на развитие готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач через постепенное усиление и расширение влияния сочетаний средовых факторов, относящихся к трем разным группам. Интеграция влияния этих факторов формирует интегрированное образовательное пространство высшего педагогического и дополнительного образования:

– *факторы профессиональной среды* (обеспечивают возможности для различных профессиональных проб, привлечения к образовательному процессу ведущих специалистов из разных систем образования, участие профессиональных сообществ в образовательном процессе и др.);

– *факторы среды вуза* (организационная культура вуза, научные, методические, материально-технические ресурсы вуза, его кадры, образовательные программы, условия обучения, требования к результатам обучения и другие);

– *внутриличностные факторы* (ценностные ориентации студента, его мотивация к развитию (саморазвитию) в будущей профессиональной деятельности, его личностная активность в освоении опыта в ходе профессиональных проб при прохождении обязательной педагогической практики, при участии в осуществлении дополнительного образования детей вне рамок обязательной образовательной программы вуза).

Так, интегрированное образовательное пространство высшего и дополнительного образования позволяет расширить возможности включения в единую систему педагогического сопровождения участников из числа ведущих представителей различных профессиональных педагогических сообществ. Это позволяет расширить разнообразие предлагаемых студентам вариантов профессиональной деятельности, обеспечить личностное включение студента в построение своей образовательно-профессиональной траектории чрез выбор направлений и способов деятельности. Развивающий потенциал образовательной деятельности вуза проявляется в этом пространстве в качестве применения ресурсов и достижений вуза в обеспечении процесса развития готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач, а также в подготовке, переподготовке и повышении квалификации работающих педагогов в сфере наставнической и супервизорской деятельности. Рассматриваемое пространство обеспечивает возможность как для формального, так и для неформального взаимодействия субъектов образовательного процесса, создавая таким образом основу плодотворного развития личностно-профессиональных качеств будущих педагогов.

Реализация системы педагогического сопровождения подготовки педагогов осуществляется в интегрированном образовательном пространстве высшего педагогического и дополнительного образования, организованном на базе Центра дополнительного физико-математического образования при Томском государственном педагогическом университете [15]. Технология супервизии в данной системе реализуется в виде образовательного процесса, обеспечивающего помощь наставников будущим педагогам в условиях реальных рабочих ситуаций. Помощь осуществляется в формах профессионального консультирования и совместного анализа целесообразности и качества используемых практических подходов и методов в решении профессиональных задач [16].

Наставническое (супервизорское) сопровождение процесса освоения студентом педагогических функций осуществляет опытный педагог-профессионал непосредственно на рабочем месте в образовательной организации с учетом конкретных профессиональных задач, решаемых студентом. Рабочие места для такой практики организуются:

– непосредственно в центре дополнительного образования при педагогическом вузе (студенты участвуют в проектировании и реализации мероприятий, курсов и других профессиональных событий);

– на базе опорных школ и учреждений дополнительного образования вуза (места производственных практик обучающихся, включающие в том числе образовательные учреждения, где работают и откуда пришли учиться магистранты);

– в рамках программ курсов повышения квалификации (такие курсы подразумевают непосредственную работу с детьми при активном совместном участии учителей, проходящих курсы, и студентов педагогического вуза и наставников, в качестве модераторов курсов выступают ведущие педагоги).

Отметим, что технология супервизии в рамках рассматриваемой системы может осуществляться как в виде формальной педагогической практики, включенной в обязательную образовательную программу вуза, так в виде добровольческой.

В педагогическом сопровождении начального этапа личностно-профессионального становления будущих педагогов наставнические роли (роли супервизоров) выполняют: педагоги, осуществляющие разнообразные программы дополнительного образования детей; школьные педагоги, осуществляющие внеурочную деятельность; организаторы и педагоги школьных профилей; тренеры и члены жюри предметных олимпиад для школьников; педагоги каникулярных школ при педагогическом вузе; педагоги-популяризаторы науки; педагоги-экскурсоводы; тьюторы; воспитатели; вожатые.

Таким образом, в рассматриваемой системе педагогического сопровождения студентов технология педагогической супервизии ориентирована на обеспечение персонализации обучения, консультирование, учет развития компетенций педагога и особенностей его личностно-профессионального становления, создание психологически комфортных условий для субъектов профессиональной деятельности, диагностирование и разрешение профессиональных конфликтов [17].

На основе выявленных характеристик и особенностей рассматриваемого педагогического сопровождения подготовки будущих педагогов с использованием технологии супервизии установлен комплекс педагогических условий, направленных на личностно-профессиональное развитие педагога:

– компетентностно-проектная подготовка будущих педагогов (*направлена на формирование у студента готовности самостоятельно проектировать образовательный процесс, осваивать актуальные образовательные технологии, а также проектировать образовательные инициативы; формирование у него проектного мышления; подразумевает реализацию студентами полного цикла создания проекта, включающего в себя непосредственное проектирование, реализацию, рефлексию. Формы проектов: образовательное мероприятие, курс, образовательная программа, образовательный стартап и другие*);

– сетевое взаимодействие субъектов образовательного процесса и профессиональных сообществ (*соддействие профессионального сообщества процессу личностно-профессионального становления педагогов: обеспечивается широким выбором студентами своих действий в профессиональной действительности*);

сти, благодаря чему актуализируются личностные предпосылки развития);

– участие студентов в процессах управления и организации собственной образовательной деятельности (им предоставляются возможности выбора в проектировании и осуществлении образовательных инициатив как системы пробных профессиональных действий, в том числе вне основной профессиональной образовательной программы вуза (добровольческая практика).

Исследование влияния рассматриваемых педагогических условий на личностно-профессиональное развитие студентов педагогического вуза в контексте системы наставнического сопровождения развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в интегрированном образовательном пространстве высшего и дополнительного образования осуществлялась в ходе эксперимента, проведенного на базе Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования при Томском государственном педагогическом университете. Для этого были сформированы четыре экспериментальных и одна контрольная группы. Обязательным для всех экспериментальных групп было соблюдение условия проведения компетентностно-проектной подготовки студентов, которое рассматривается как необходимое основание для развития готовности решать профессиональные задачи, поскольку именно через умение педагога самостоятельно разрабатывать и осуществлять образовательные проекты проявляется его профессиональное становление. В первой экспериментальной группе (ЭГ1) помимо влияния необходимого условия исследовалось влияние участия студентов в процессах управления и организации собственной образовательной деятельности; во второй экспериментальной группе (ЭГ2) – условие сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса и профессиональных сообществ. В третьей экспериментальной группе (ЭГ3) исследовалось только необходимое (обязательное) условие, а в четвертой (ЭГ4) – весь комплекс рассматриваемых педагогических условий. Контрольная группа (КГ) обучалась в рамках основной образовательной программы, в ней не предусматривалось обеспечение исследуемых условий.

В ходе трёхгодичного эксперимента проведены два диагностических среза: промежуточный (через 1,5 года проведения эксперимента) и итоговый, в результате которых определялось соотношение профессиональных действий трех уровней активности: 1) действия первого уровня – ситуативные; 2) второго уровня – поисковые; 3) третьего уровня – преобразующие. От способности студентов совершать профессиональные действия того или иного уровня в образовательном процессе, проведенном в контексте рассматриваемой системы подготовки, зависит уровень их профессионального развития. Согласно данным, отраженным в табл. 1, позитивные изменения в уровнях развития профессиональной деятельности студентов значительно возрастают по результатам второго контрольного среза.

Проверка достоверности полученных количественных результатов осуществлялась через примене-

ние критерия F^* (углового преобразования Фишера). Для расчета критерия Фишера определены значения признака, которые являются критериями для распределения исследуемых студентов на тех, у кого проявился эффект влияния введенных педагогических условий (или одного условия), и на тех, у кого он не проявился. Таким признаком является переход профессиональных действий студента с более низкого уровня на более высокий (табл. 2).

Таблица 1
Результаты развития профессиональных действий студентов контрольной и экспериментальной групп на двух последовательных срезах эксперимента

Группа	Кол-во человек в группе	Уровень развития профессиональных действий						Средний балл
		ситуативных		поисковых		преобразующих		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
<i>1-й срез</i>								
ЭГ 1	27	7	25,9	19	70,4	1	3,7	1,78
ЭГ 2	28	8	28,6	18	64,3	2	7,1	1,79
ЭГ 3	22	7	31,8	13	59,1	2	9,1	1,77
ЭГ 4	31	7	22,6	20	64,5	4	12,9	1,90
КГ	35	16	45,7	18	51,4	1	2,9	1,57
<i>2-й срез</i>								
ЭГ 1	27	3	11,1	15	55,6	9	33,3	2,22
ЭГ 2	28	4	14,3	14	50	10	35,7	2,21
ЭГ 3	22	4	18,2	14	63,6	4	18,2	2,0
ЭГ 4	31	2	6,5	17	54,8	12	38,7	2,32
КГ	35	11	31,4	20	57,1	4	11,4	1,80

Таблица 2
Распределение данных по наличию эффекта у студентов контрольной и экспериментальных групп в двух контрольных срезах эксперимента

Группа	Кол-во наблюдений	Группы распределения наблюдений			
		Наблюдения без изменения уровня профессиональных действий («эффект не проявляется»)		Наблюдения с изменением уровня профессиональных действий («эффект проявляется»)	
		1-й срез	2-й срез	1-й срез	2-й срез
ЭГ 1	27	21	11	5	16
ЭГ 2	28	22	10	6	18
ЭГ 3	22	17	11	5	11
ЭГ 4	31	18	10	13	21
КГ	35	31	27	4	8

Согласно данным табл. 3 по результатам первого среза различия между группами ЭГ 1, ЭГ 2, ЭГ 3 и КГ не являются статистически значимыми, при этом различие между КГ и ЭГ 4 является статистически значимым при уровне значимости $p = 0,05$, но при уровне значимости $p = 0,01$ различие статистически значимым не является. По результатам второго среза наблюдаемое значение критерия $F^*_{эмп}$ в группах ЭГ 1, ЭГ 2, ЭГ 4 выше критического $F^*_{кр}$, из чего следует, что статистически значимые различия между экспериментальными группами и контрольной группой являются существенными. Наибольший уровень статистически значимых различий в изменении уровня профессиональных действий студентов наблюдается в ЭГ 4, в которой был применен полный комплекс педагогических условий развития готовности студентов к решению профессиональных задач.

Таблица 3

Значение критерия φ^* – угловое преобразование Фишера на первом и втором контрольных срезах

Группа	Значение критерия φ^* – угловое преобразование Фишера			
	$\varphi^*_{\text{эмп}}$ – наблюдаемое (эмпирическое) значение		$\varphi^*_{\text{кр}}$ – критическое значение при уровне значимости	
	1-й срез	2-й срез	$p = 0,05$	$p = 0,01$
ЭГ 1 – КГ	0,85	2,97	1,64	2,31
ЭГ 2 – КГ	1,08	2,97		
ЭГ 3 – КГ	1,12	2,11		
ЭГ 4 – КГ	2,92	3,79		

Для ЭГ 3 полученное эмпирическое значение критерия $\varphi^*_{\text{эмп}}$ находится в зоне неопределенности (при уровне значимости $p = 0,05$ различие в изменении уровней профессиональных действий является статистически значимым, а при $p = 0,01$ – не является). Следовательно, условие компетентностно-проектной подготовки будущих педагогов, хотя и составляет основу для развития профессиональных действий студентов педагогического вуза и их готовности решать профессиональные задачи, не является достаточным условием для их профессионального становления.

По итогам двух срезов статистически значимые различия в развитии профессиональных действий будущих педагогов, а также их готовности решать профессиональные задачи наблюдаются в экспериментальных группах, в которых необходимое условие действовало в сочетании с одним или несколькими другими из рассматриваемых педагогических условий, наибольшей статистической значимостью обладают различия результатов контрольных срезов, наблюдаемые при реализации полного комплекса педагогических условий.

Таким образом, комплекс рассматриваемых педагогических условий в контексте реализуемой системы педагогического сопровождения подготовки студентов вуза на основе наставничества (супервизии) существенно повышает уровень личностно-профессионального развития будущих педагогов, что проявляется в изменении качества деятельности студентов в процессе практики. В их деятельности отмечается преобладание преобразующих действий, выраженной готовности самостоятельно разрабатывать и реализовать образовательные проекты как решения актуализированных профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. 376 с.
2. 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>
3. Корытова Г.С., Никифорова Н.А. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели // Вестник ТГПУ. 2015. Вып. 1 (154). С. 9–15.
4. Дудина Е.А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 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>
5. 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. DOI: 10.15293/2226-3365.1705.02. URL: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
6. Весманов С.В., Весманов Д.С., Жадько Н.В., Акоюн Г.А., Источников В.В., Шевченко П.В. Модель исследовательской магистратуры: итоги апробации новых модулей основных образовательных программ в Московском городском педагогическом университете // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7, № 4. С. 1–11. DOI: 10.17759/psyedu.2015070401. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070401>
7. Стожарова М.Ю., Зайцева И.Г. Результаты апробации модуля «Организация образовательного процесса в дошкольной организации» в рамках основной профессиональной образовательной программы магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7, № 4. С. 51–59. DOI: 10.17759/psyedu.2015070406. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070406>
8. Ахтариева Р.Ф. Проектирование основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7, № 4. С. 60–72. DOI: 10.17759/psyedu.2015070407. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070407>
9. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2. С. 87–91.
10. Поздеева С.И. Сопровождение профессионального развития молодого педагога в школе: организация наставничества // Сибирский учитель. 2017. № 2 (111). С. 34–38.
11. Achinstein V., Fogo B. Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice // Teaching and Teacher Education. 2015. Vol. 45. P. 45–58. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.002>
12. Izadinia M. A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity // Teaching and Teacher Education. 2015. Vol. 52. P. 1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
13. Mitescu M. How do Beginning Teachers Employ Discursive Resources in Learning and Affirming their Professional Identity? // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 128. P. 29–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.113>
14. Shwartz G., Dori Y.J. Looking through the Eyes of Mentors and Novice Teachers: Perceptions Regarding Mentoring Experiences // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 228. P. 149–153. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.022>
15. Червонный М.А. Наставничество в построении концепции педагогического сопровождения будущих педагогов в интеграционных процессах систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 3. С. 16–23. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-3-16-23
16. Залевский Г.В. Супервизия: практика в поисках теории // Сибирский психологический журнал. 2008. № 30. С. 5–13.
17. Гладкова О.С. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в современной Германии в контексте непрерывного образования : дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2009. 220 с.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 5 июня 2018 г.

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FUTURE TEACHERS TRAINING BASED ON MENTORING IN THE INTEGRATED EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER PEDAGOGICAL AND SUPPLEMENTARY EDUCATION

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2018, 432, 199–204.

DOI: 10.17223/15617793/432/26

Mikhail A. Chervonnyy, Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: mach@tspu.edu.ru

Keywords: pedagogical support; mentoring; supervision; higher pedagogical education; supplementary education; educational space.

The article considers the system of pedagogical support for the development of readiness of students of a pedagogical university to cope with professional tasks, which is organized in the integrated educational space of higher and supplementary education. The system is based on mentoring, in which the supervision educational technology is a key one. The elements forming the system are: (1) educational-professional and professional situations; (2) subsystems of activity preparation – pedagogically supported professional and educational professional activities; (3) components providing consistency in the implementation of the functions of the subsystems of pedagogically supported activity training: the theoretical and mindset, organizational and activity and system-methodological ones. The article considers the essence of mentoring in the training of teachers, its main characteristics: the subject-subject relations of the mentor and the student, which are aimed at the development of the student's personal potential in a special motivating learning environment. The relations are provided by individual support for the student. A characteristic feature of such mentoring is that it can be implemented in various educational, professional and social contexts on a formal and informal basis. The article considers the technology of supervision, which is implemented in the preparation of the future teacher as a learning process, providing students with help oriented at their professional development in the conditions of real work situations. Supervision is carried out through professional counseling and joint analysis (performed by a supervisor and a student) of the appropriateness and quality of the practical approaches and methods used in coping with their professional tasks. The article identifies the peculiarities and possibilities of the integrated educational space of higher pedagogical and supplementary education in the context of training educational students in solving professional tasks. The main groups of factors forming the integrated space are distinguished. The complex of pedagogical conditions for the training of pedagogical university students in performing their professional tasks are determined. The conditions are: (1) pre-service teacher training providing their project design competences development; (2) network cooperation of the subjects of the integrated educational space of higher pedagogical and supplementary education; (3) participation of students in the management and organization of their own educational activities. The article presents the results of the experiment on testing the impact of the considered pedagogical conditions on pre-service teacher training. Drawing on the results, the efficiency of the complex of pre-service teacher training conditions is proved.

REFERENCES

1. Mitina, L.M. (2014) *Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya* [Psychology of personal and professional development of subjects of education]. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya.
2. Malm, B. Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*. 35(1). pp. 77–91. DOI: 10.1080/02607470802587160. [Online] Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607470802587160?scroll=top&needAccess=true>.
3. Korytova, G.S. & Nikiforova, N.A. (2015) Professional formation of the identity of the teacher: problem field and conceptual models. *Vestnik TGPU – Vestnik of TSPU*. 1 (154). pp. 9–15. (In Russian).
4. Dudina, E.A. (2017) The essence of mentoring in continuing professional development of teaching staff in Great Britain. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 7(1). pp. 49–62. [Online] Available from: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.04>. (In Russian). DOI: 10.15293/2226-3365.1701.04
5. Dudina, E.A. (2017) Mentoring as an educational activity: essential characteristics and structure. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 7(5). pp. 25–36. [Online] Available from: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>. (In Russian). DOI: 10.15293/2226-3365.1705.02
6. Vesmanov, S.V. et al. (2015) Model of the Research Master Program: Results of Testing the New Modules of Basic Educational Programs in the Moscow City Teacher Training University. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological-Educational Studies*. 7(4). pp. 1–11. [Online] Available from: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070401>. (In Russian). DOI: 10.17759/psyedu.2015070401
7. Stozharova, M.Yu. & Zaytseva, I.G. (2015) Testing Results of Basic Educational Professional Master Module “The Organization of Educational Process in Preschool Organization”. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological-Educational Studies*. 7(4). pp. 51–59. [Online] Available from: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070406>. (In Russian). DOI: 10.17759/psyedu.2015070406
8. Akhtarieva, R.F. (2015) Development of Basic Professional Educational Programs for Teacher Training according to Teacher Professional Standard. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological-Educational Studies*. 7(4). pp. 60–72. [Online] Available from: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070407>. (In Russian). DOI: 10.17759/psyedu.2015070407
9. Pozdeeva, S.I. (2017) Supervision as an activity support of a young specialist: models and types of supervision. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie – Pedagogical Review*. 2. pp. 87–91. (In Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2017-2-87-91
10. Pozdeeva, S.I. (2017) Supervision as Support of Young Teacher Professional Development at School. *Sibirskiy uchitel' – Siberian Teacher*. 2 (111). pp. 34–38. (In Russian).
11. Achinstein, B. & Fogo, B. (2015) Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice. *Teaching and Teacher Education*. 45. pp. 45–58. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.002>
12. Izadinia, M. (2015) A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 52. pp. 1–10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>
13. Mitescu, M. (2014) How do Beginning Teachers Employ Discursive Resources in Learning and Affirming their Professional Identity? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 128. pp. 29–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.113>
14. Schwartz, G. & Dori, Y.J. (2016) Looking through the Eyes of Mentors and Novice Teachers: Perceptions Regarding Mentoring Experiences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 228. pp. 149–153. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.022>
15. Chervonnyy, M.A. (2017) 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-pedagogicheskoe obozrenie – Pedagogical Review*. 3. pp. 16–23. (In Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2017-3-16-23
16. Zalevskiy, G.V. (2008) Superviziya: praktika v poiskakh teorii [Supervision: practice in search of theory]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 30. pp. 5–13.
17. Gladkova, O.S. (2009) *Razvitie sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v sovremennoy Germanii v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya* [The development of the system of professional development of teachers in modern Germany in the context of continuous education]. Pedagogy Cand. Diss. Cheboksary.

Received: 05 June 2018