

Савин Е.Ю. Оценка студентами опыта взаимодействия с учителем-наставником и методистом в ходе педагогической практики // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1(2). С. 168–172.

УДК 159.9:37.015.3

ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С УЧИТЕЛЕМ-НАСТАВНИКОМ И МЕТОДИСТОМ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Е.Ю. Савин

Описаны результаты эмпирического исследования параметров, которые используются студентами-педагогами для описания своего опыта взаимодействия с учителем-наставником и методистом в ходе педагогической практики. Продемонстрировано, что отдельные действия группируются в два глобальных параметра: сотрудничество и противодействие. Перечень действий, образующих эти параметры, различается для оценки действий учителя-наставника и для университетского методиста. Также выявлено, что студенты проявляют большее согласие в оценке сотрудничающих действий в сравнении с противодействующими.

Ключевые слова: педагогическая практика, студенты, учитель-наставник, методист, сотрудничество, противодействие.

Психологические проблемы взаимодействия студента с методистом и учителем-наставником в ходе педагогической практики являются важным, но недостаточно изученным аспектом профессионального становления будущего педагога. Существующие работы в отечественной психологии касаются в основном педагогических и организационно-методических аспектов взаимодействия студентов с учителями-наставниками, методистом и руководителем практики [1], [2], [3]. Зарубежные исследования взаимодействия в системе «студент–учитель-наставник–методист» более многочисленны [6], [7], [8], [9], [10], [11]. Однако их результаты не могут быть прямо перенесены в контекст российского педагогического образования в силу того, что организационные формы, в которых осуществляется этот процесс, не являются полностью идентичными.

Одно из направлений исследований, ведущихся в данной предметной области, – это выявление основных параметров, которые лежат в основе восприятия и осмысления студентом своего опыта взаимодействия с учителем-наставником и университетским методистом. Установлен ряд эмпирических характеристик, которые описывают это взаимодействие. Так, проведено различие между прямыми указаниями и косвенными воздействиями со стороны методиста (супервизора) и продемонстрировано, что студенты-практиканты отдают предпочтение косвенным воздействиям (таким, как акцентирование их идей и принятие чувств), в сравнении с прямыми указаниями [7]. Вместе с тем, исследование У. Коуплэнда показало, что на первом этапе профессиональной подготовки (в начале годичной программы по подготовке учителей) более предпочтительными являются прямые указания, и лишь по мере приобретения опыта (в конце этой программы) студенты более высоко оценивают косвенные воздействия [10].

В исследовании Э. Копас было выделено шесть категорий поведения учителя-наставника в отношении студента: ориентирование, индуцирование, руководство, рефлексия, кооперация и поддержка. При этом в качестве наиболее частых форм поведения упоминались руководство, кооперация и поддержка [9].

Также различается когнитивная и аффективная поддержка со стороны учителя-наставника и было установлено, что именно эмоциональная поддержка и дружелюбие с его стороны является ключевым компонентом «хорошей» практики. В качестве других компонентов отмечается: партнерское отношение (peer relationship), сотрудничество при подготовке и планировании уроков, невмешательство в их реализацию, предоставление возможности самостоятельного выбора способов обучения, обратной связи со стороны учителя [6]. Кроме того, показано, что предпочтение студентами того или иного типа поддерживающих действий связано с уровнем их концептуального развития: студенты с более конкретным уровнем мышления отдают предпочтение аффективной поддержке, более абстрактные студенты ценят когнитивную поддержку [11].

При всей разноплановости перечисленных исследований у них есть одна общая черта: слабая соотне-

сенность с какими-либо теоретическими представлениями относительно характера взаимодействия со значимым другим на педагогической практике, которые, в свою очередь, были бы производными от общего понимания природы усвоения социального опыта. Это обстоятельство приводит к эмпирической обособленности исследований взаимодействия «студент-методист», «студент-учитель-наставник» и затрудняет интеграцию полученных результатов в контекст изучения общих закономерностей педагогического взаимодействия.

В нашей работе мы опирались на теоретическое описание особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса, представленное в работах А.Н. Поддякова [4], [5]. В рамках предложенной им концептуальной схемы любые воспитательные воздействия в конечном счете связаны с реализацией двух базовых целей: а) стимулировать, способствовать развитию обучаемого или б) противодействовать такому развитию. В соответствии с этим сотрудничество и противодействие мыслятся как основные инвариантные параметры образовательного взаимодействия, которые могут быть обнаружены в любых его формах и проявлениях. Наше основное предположение состояло в том, что и оценка студентами особенностей своего взаимодействия с значимыми другими на педагогической практике будет строиться с опорой на два названных параметра.

Методика исследования

В рамках эмпирического исследования мы использовали метод оценки воспринимаемой частоты тех или иных действий со стороны учителя-наставника и методиста. Он позволил решить две задачи: 1) позволил получить оценки субъективного аспекта опыта взаимодействия (то есть того, как различные аспекты поведения учителя и методиста воспринимаются и оцениваются самим студентом); 2) позволял осуществлять не только качественный анализ, но и использовать способы количественного анализа. Перечень конкретных действий составлялся, исходя из анализа собственного опыта работы автора на педагогической практике, высказываний студентов в ходе рефлексии практики, а также данных, полученных в ранее проведенных исследованиях. Первоначальный список из 23 пунктов обсуждался со студентами-пятикурсниками, которые уже проходили педагогическую практику, и магистрантами-психологами. Они были ознакомлены с целью разрабатываемой методики и им было предложено в ходе обсуждения оценить степень понятности каждого высказывания и внести свои предложения по расширению перечня действий. Это позволило уточнить некоторые формулировки и расширить перечень действий до 29 пунктов. Окончательный список приводится ниже:

1. поощрял самостоятельность в планировании и проведении уроков
2. предлагал готовые варианты проведения уроков
3. навязывал готовые варианты проведения занятий
4. контролировал мою работу
5. проверял подготовленные мной конспекты
6. оценивал мои уроки положительно
7. оценивал мои уроки отрицательно
8. присутствовал на моих уроках
9. разбирал со мной сильные и слабые стороны моих уроков
10. делился своим опытом
11. подробно отвечал на мои вопросы
12. предоставлял нужные материалы
13. хвалил за самостоятельные действия
14. показывал конкретные приемы педагогического воздействия
15. его слова и действия воодушевляли и вселяли уверенность
16. помогал в разрешении конфликтов и трудностей
17. загружал работой
18. сковывал мою инициативу
19. делал замечания
20. препятствовал реализации моих замыслов и планов
21. его слова и действия внушали сомнения в собственных силах
22. после беседы с ним у меня ухудшалось настроение
23. после беседы с ним у меня улучшалось настроение
24. уклонялся от разговора со мной
25. сравнивал мои действия с действиями других студентов
26. предоставлял мне полную свободу действий
27. не интересовался моими действиями
28. отсутствовал на моих уроках
29. не давал ясной оценки моим действиям

Испытуемым (студентам-пятикурсникам разных факультетов после прохождения педагогической практики, N=44, исследование проводилось анонимно) предлагался список этих действий и инструкция:

«Этот опросник направлен на изучение некоторых аспектов феномена наставничества как аспекта педагогиче-

ской практики. Вам предлагается выбрать двух человек – методиста из университета и школьного учителя, которые взаимодействовали с Вами на практике наиболее тесно, о которых у Вас сложилось наиболее ясное впечатление. Далее оцените частоту каждого из действий, которое имело место с его (или с её) стороны, используя шкалу: 1 – никогда, 2 – редко, 3 – часто, 4 – почти всегда. Сначала нужно оценить школьного учителя, а затем – методиста из университета (никакие личные данные об оцениваемых Вами людях в лист не заносите). Затем, оцените каждое действие с позиции того, как оно воспринималось Вами: «+» – воспринималось положительно (было «хорошо» для меня), «0» – было безразлично, «-» – воспринималось отрицательно (было «плохо» для меня).

Таким образом, от каждого студента было получено четыре ряда оценок: *воспринимаемые частоты* каждого действия со стороны учителя-наставника и университетского методиста и *оценки* каждого действия с точки зрения того, насколько оно с точки зрения студента было «хорошо» (т. е. воспринималось как содействие) или «плохо» (т. е. воспринималось как противодействие) для него. Далее использовалась процедура иерархического кластерного анализа высказываний для того, чтобы зафиксировать особенности группировки действий в более обобщенные измерения, которые и рассматривались нами как латентные параметры, посредством которых студент структурирует свой опыт взаимодействия с значимым другим на педагогической практике.

Результаты исследования

Рассмотрим результаты иерархического кластерного анализа (метод Уорда, мера сходства – квадрат Евклидова расстояния) оценок своего взаимодействия с учителем-наставником и методистом (рис. 1). Из них можно сделать два вывода. Во-первых, на глобальном уровне все пункты (действия) группируются в два глобальных кластера, причем содержание этих кластеров практически полностью идентично для учителей и для методистов. Первый кластер содержит пункты **1, 12, 24, 4, 8, 5, 6, 13, 15, 23, 9, 10, 11, 16, 14**; второй – **2, 25, 7, 18, 20, 3, 17, 19, 21, 22, 26, 27, 28, 29**. Жирным шрифтом выделены пункты, входящие в один и тот же кластер у учителей и методистов — их 27 из 29 (93%), что свидетельствует о высокой степени обобщенности латентных измерений, стоящих за данными частными проявлениями. Исходя из анализа содержания пунктов, первое из этих измерений можно интерпретировать как *опыт сотрудничества*, второе – как *опыт противодействия*. Вместе с тем, есть определенные расхождения в содержании между учителями и методистами. Так, пункт 24 («уклонялся от разговора со мной») входит для учителей в кластер сотрудничество, а для методистов – характеризует противодействие, пункт 26 («предоставлял мне полную свободу действий») – у учителей входит в сотрудничество, а у методистов – характеризует противодействие. Относительно пункта 24 мы склонны объяснять его неустойчивое положение случайными причинами (тем более, что оценки по нему отличаются слабой дифференцированностью – 93% испытуемых как в отношении учителя-наставника, так и в отношении методиста дали оценку частоты «никогда» или «редко»). В отношении же пункта 26 мы, скорее всего, имеем дело с реальным различием в интерпретации конкретного акта поведения. Для оценки учителя это действие воспринимается студентом скорее как поддержка собственного самостоятельного поведения, так как обнаруживает близость с таким пунктом как «поощрял самостоятельность в планировании и проведении уроков». В случае же оценки методиста оно скорее трактуется как индикатор незаинтересованного и «попустительского» отношения (объединяется с такими пунктами, как «не интересовался моими действиями» и «отсутствовал на моих уроках»).

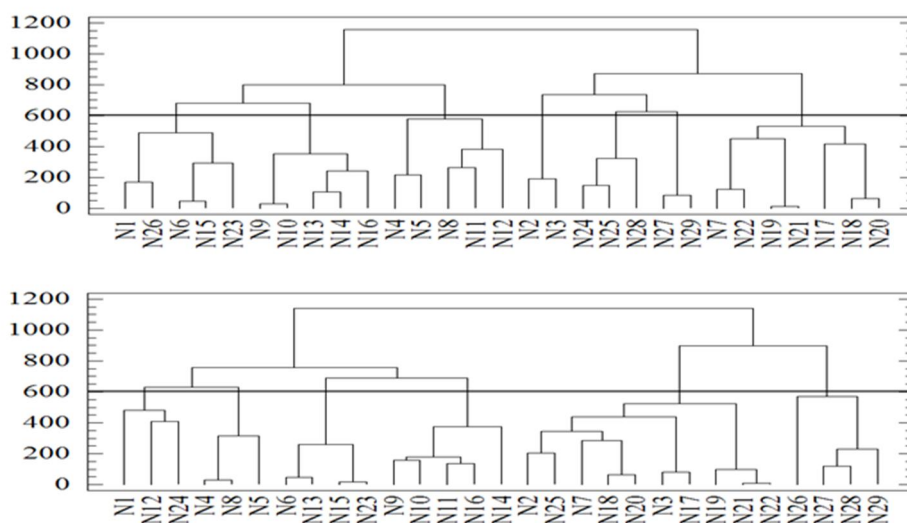


Рис. 1. Дендрограммы результатов кластерного анализа пунктов оценки восприятия учителя-наставника (вверху) и университетского методиста (внизу).

Хотя на глобальном уровне опыт взаимодействия с учителем-наставником и методистом пере-

живается на основе сходных параметров (как сотрудничество и как противодействие), на более локальном уровне есть определенные различия, что находит выражение в том, как именно осуществляется группировка действий в рамках этих измерений в частные поведенческие паттерны. Так, оценка опыта противодействия в случае учителя-наставника более дифференцирована, чем для методиста. На одном и том же уровне дистанции между кластерами у методистов выделяется два кластера, один из которых (26, 27, 28, 29) характеризует попустительское и незаинтересованное поведение, а другой объединяет все остальные типы поведения, характеризующие как действия, дестабилизирующие эмоциональную сферу (19, 21, 22, 7, 25), так и воздействия, направленные на подавление собственной активности студента (2, 3, 17, 18, 20). В оценке же опыта взаимодействия с учителем обособленно воспринимается такая форма, как вмешательство в процесс самостоятельного планирования (2, 3). Опыт сотрудничества с учителем-наставником образуется такими поведенческими паттернами, как поощрение самостоятельности в сочетании с положительной эмоциональной поддержкой (1, 26, 6, 15, 23), обмен опытом и помощь (9, 10, 13, 14, 16), контроль и предоставление обратной связи (4, 5, 8, 11, 12). В оценке же методиста более четко обрисованы такие паттерны, как когнитивная поддержка (9, 10, 11, 16, 14), эмоциональная поддержка (6, 13, 15, 23), контролирующие действия (4, 8, 5), предоставление ресурсов (1, 12).

Следующий этап анализа данных предполагал выявление степени взаимосвязи оцениваемой частоты действий с их оценкой с точки зрения того, как они влияют, с точки зрения студента, на его развитие. Это позволило установить, какие действия сами студенты считают способствующими или не способствующими их развитию. В качестве меры взаимосвязи частоты и оценки использовался коэффициент корреляции Пирсона (см. таблицу 1).

Данный способ анализа позволил зафиксировать следующее. Из 15 действий, ранее отнесенных нами на основе кластерного анализа к категории «сотрудничество», 12 (80%) имели достоверную взаимосвязь с их оценкой как способствующих развитию (и для оценки учителя-наставника и для методиста). Для пункта 4 («контролировал мою работу») частота не связана с оценкой (т. е. одни студенты оценивают это действие как способствующее развитию, а другие – как безразличное или препятствующее ему). Пункты 8 и 5 связаны с частотой

Таблица 1.

Взаимосвязь частоты и оценки действий

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Учитель	.52	.06	-.38	-.05	.41	.45	-.50	.27	.58	.85	.69	.61	.66	.69
Методист	.50	.06	-.41	.23	.20	.35	-.18	.34	.52	.70	.73	.57	.68	.68

	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Учитель	.78	.72	-.11	-.59	-.08	-.54	-.58	-.43	.78	-.18	-.18	.39	-.45	-.16	-.51
Методист	.66	.52	-.19	-.32	-.17	-.25	-.51	-.54	.61	-.09	-.36	.24	-.08	-.04	-.23

только для оценки опыта взаимодействия с учителем (т. е. частоту присутствия на уроках и проверку конспектов студенты со стороны учителя-наставника воспринимают как сотрудничающие действия, а со стороны методиста – либо как сотрудничество, либо как безразличное или препятствующее развитию). Из 14 действий, отнесенных на основе кластерного анализа к категории «противодействие», 5 (36%) оказались значимо соотнесены с их оценкой как препятствующих развитию (и для оценки учителя-наставника и для методиста). Еще пять пунктов (7, 20, 26, 27, 29) оказались соотнесены с оценкой только для взаимодействия с учителем, остальные (2, 17, 19, 28) оказались не связаны с их оценкой.

Таким образом, восприятие сотрудничающих действий характеризуется большей однозначностью: большинство студентов вне зависимости от контекста (своих индивидуальных предпочтений или лица, от которого эти действия исходят) трактуют их как способствующие развитию. В отличие от этого восприятие «противодействующих» действий характеризуется меньшей однозначностью. Фактически они разбиваются на две группы. Первая (3, 18, 21, 22, 25) – это действия, которые вне зависимости от контекста однозначно оцениваются студентами как препятствующие их развитию (содержательно это действия, приводящие к негативным эмоциональным состояниям и действия, направленные на подавление собственной инициативы студента). Вторая, более многочисленная группа, – это действия, смысл которых может меняться в зависимости от контекста (2, 7, 17, 19, 20, 26, 27, 28, 29). Так, предоставление полной свободы действий в сочетании с поощрением самостоятельности в планировании и положительной эмоциональной поддержкой может быть проявлением сотрудничества, однако в сочетании с незаинтересованностью в действиях студента и отрицательными оценками выступают как проявление противодействия. Отрицательная оценка уроков, замечания, и «загруженность» работой могут как демотивировать студента, так и служить стимулом к его развитию,

что опять-таки зависит от общего контекста.

В целом это вписывается в картину педагогических взаимодействий, которую описывает А.Н. Поддьяков: противодействие в его трактовке не обязательно связано с негативными последствиями для развития. В определенных ситуациях оно может выступать как средство для развития субъекта, и, кроме того, может иметь место эффект саморазвития субъекта («развитие вопреки»).

Выводы

Эмпирическое исследование продемонстрировало, что оценка студентом опыта своего взаимодействия с учителем-наставником и методистом опирается на параметры сотрудничества и противодействия. Они являются общими формальными параметрами для оценки своего опыта взаимодействия и с учителем-наставником, и с методистом. Однако их содержательное наполнение (какие именно действия воспринимаются как сотрудничающие и как противодействующие) различается для этих двух ситуаций оценки. Также выявлено, что студенты проявляют большее согласие в оценке сотрудничающих действий в сравнении с противодействующими.

Results of empirical research of parameters which are used by student teachers' for the description of the experience of interaction with a cooperating teacher and university supervisor the during teaching practicum are described. It is shown that separate actions are grouped in two global parameters: cooperation and counteraction. Substantially filling (which actions are perceived as cooperating and as counteracting) differs for an assessment of actions of cooperating teacher and university supervisor. It is also revealed that students show a bigger consent in an assessment of cooperating actions in comparison with the counteracting.

The key words: student teachers', cooperating teacher, university supervisor, cooperation, counteraction

Список литературы

1. Багдасарян А.А. Система развивающего взаимодействия «учитель-наставник-студент» как фактор профессионального становления будущего учителя: дис. канд. пед. наук. Сочи, 2006. 250 с.
2. Вьюнова Н.И., Кунаковская Л.А. Руководитель педагогической практики студентов: проблемы и перспективы роста // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 121–126.
3. Журавлева Н.О. Некоторые функции наставника в процессе адаптации начинающего учителя к профессиональной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2007. № 1. С. 28–29.
4. Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 13–20.
5. Поддьяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2006. 231 с.
6. Beck C., Kosnik C. Components of a good practicum placement: student teacher perceptions // Teacher Education Quarterly. 2002. V. 29, № 2. P. 81–98.
7. Blumberg A., Weber W.A. Teacher morale as a function of perceived supervisor behavioral style // The Journal of Educational Research. 1968. V. 62, № 3. P. 109–113.
8. Borko H., Mayfield V. The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach // Teaching and Teacher Education. 1995. V. 11, № 5. P. 501–518.
9. Copas E.M. Critical requirements for cooperating teachers // Journal of Teacher Education. 1984. V. 35, № 6. P. 49–54.
10. Copeland W.D. Student teachers' preference for supervisory approach // Journal of Teacher Education. 1982. V. 33, № 2. P. 32–36.
11. Kagan D.M. Research on the supervision of counselors- and teachers-in-training: linking two bodies of literature // Review of Educational Research. 1988. V. 58, № 1. P. 1–24.

Об авторе

Савин Е. Ю. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, e-mail: sey71@yandex.ru