

Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА-ПЕДАГОГА

Психологические проблемы взаимодействия студента с методистом и учителем-наставником в ходе педагогической практики является важным, но недостаточно изученным аспектом профессионального становления будущего педагога. Фокус внимания исследователей педагогической практики сосредотачивался преимущественно на различных аспектах активности будущего учителя, обращенных к ученику (педагогическое общение, конструирование уроков и т.п.). Взаимодействие с другими субъектами педагогической практики (учитель-наставник, университетский методист) выступало как некоторое фоновое условие для этих видов активности. Между тем, очевидно, что освоение педагогической деятельности происходит не только в процессе обучения и воспитания учеников. Из опыта работы с учениками даже путем его целенаправленной рефлексии нельзя извлечь нормативные приемы обучения и воспитания. Носителями этих нормативных приемов, своего рода идеальных форм педагогической деятельности, являются наставники (опытные учителя, университетские преподаватели). Иными словами, взаимодействие с учениками на педагогической практике и накопление собственного профессионального опыта всегда опосредовано взаимодействием с наставником.

Практическую актуальность данному направлению исследований сообщают и озвученные недавно Министерством образования и науки РФ планы относительно реформирования системы педагогического образования (Тарасевич, 2014; Черных, 2014). Одной из важных идей проекта «Концепции поддержки развития педагогического образования», который был представлен МОН РФ для общественного обсуждения в феврале 2014 г., является смещение фокуса подготовки с теоретического обучения в вузе на практическую подготовку

будущего учителя непосредственно в школе и усиление аспекта их профессионального сопровождения и развития в ходе этой подготовки. Очевидно, что практическая реализация этой идеи предполагает существенное изменение функции учителя-наставника и должна опираться, в том числе, на результаты научных изысканий относительно различных аспектов педагогического наставничества.

В отечественной психолого-педагогической науке педагогическое наставничество исследовано достаточно слабо. Известные нам работы касаются в основном педагогических и организационно-методических аспектов взаимодействия студентов с учителями-наставниками, методистом и руководителем практики (Вьюнова, Кунаковская, 2009; Багдасарян, 2006; Журавлева, 2007), а также содержат анализ зарубежного опыта на этот счет (Волосович, 2008). Зарубежные исследования взаимодействия в системе «студент–учитель–наставник–методист» более многочисленны. Так, например, поиск публикаций в базе EBSCO, проведенный нами в августе 2014 г. по ключевому слову «cooperating teacher» дает 2257 наименований за период с 1918-2014 гг. Среди них – 1080 статей в академических журналах, 910 отчетов, 270 публикаций в иных журналах, 120 диссертаций и 34 книги. Это указывает на достаточно высокую степень интереса к данной области.

В исторической перспективе эта область исследований обособилась в зарубежной психолого-педагогической науке (преимущественно в США и Канаде) во второй половине XX столетия, что было вызвано структурными изменениями в подготовке учителей, которые привели к многочисленным изменениям, в том числе, привели к выделению фигуры учителя-наставника как особого субъекта этой подготовки. По мнению А. Кларка, В. Триггс и В. Нильсен, в основе этого лежало сочетание трех групп причин: во-первых, смещение фокуса педагогической подготовки из школ (как это имело место до 1950-х гг.) в университеты, во-вторых, закрытие значительного количества экспериментальных школ (laboratory schools), которые выступали как центры для подготовки

учителей, в-третьих, значительное увеличение числа школьников в результате послевоенного «бэби-бума» (увеличения рождаемости в конце 40-х – начале 50-х гг.), что закономерно приводило к необходимости более широкой подготовки учителей для этих школьников. Результатом совместного действия этих трех факторов явилось то, что университеты были вынуждены обратить большее внимание на учителей, которые работают в обычных школах, как на полноправных участников процесса педагогической подготовки. Сам термин «*cooperating teacher*» (сотрудничающий учитель) отражает, по мнению названных авторов, идею сотрудничества учителей и университетских работников в плане педагогической подготовки студентов. В середине 1980-х гг. в ответ на критику университетских программ педагогической подготовки, ряд университетов стал акцентировать момент более тесной связи со школами, что нашло отражение в изменении терминологии – учитель-наставник стал также обозначаться как «*associate teacher*» (ассоциированный учитель) или «*mentor*» (наставник). В практике используются и другие термины для обозначения учителя, работающего в школе со студентами или начинающими учителями, например, «*school advisor*» (школьный советник), «*supervising teacher*» (учитель-супервизор), «*sponsor teacher*» (помогающий учитель), «*school-based teacher educator*» (школьный преподаватель педагогики), «*host teacher*» (принимающий учитель). Тем не менее, термин «сотрудничающий учитель» все равно остается наиболее используемым в данном контексте (Clarke, Triggs, Nielsen, 2014). В связи с описанными изменениями в системе педагогического образования функционально обособляется и третий участник педагогического наставничества – «*university supervisor*» (университетский супервизор) – «представитель колледжа или университета, который отвечает за контроль одного или нескольких студентов-педагогов» (Metcalf, 1991, с. 28).

Отметим, что результаты зарубежных исследований не могут быть прямо перенесены в контекст российского педагогического образования в силу того, что организационные

формы, в которых осуществляется этот процесс, не являются идентичными. Например, мы не встречали в зарубежных работах разделения функций у университетских супервизоров (по предмету, по педагогике, по психологии), которая имеется в отечественном педагогическом образовании у методистов университета. Функции университетского супервизора вообще несколько «урезаны» и ограничиваются контролем и оценкой, в сравнении с университетским методистом в российской практике и т.п. Само по себе сравнение организационно-методических функций и практик педагогического образования требует специальных изысканий в области сравнительной педагогики. Для нас, прежде всего, представляет интерес поиск пересечений с зарубежными работами на уровне анализа эмпирических данных. Для облегчения терминологии мы в ходе дальнейшего изложения мы будем использовать термин «учитель-наставник» для обозначения учителя, работающего со студентами в школе, и «университетский методист» как аналог «университетского супервизора».

Методологические и методические аспекты изучения педагогического наставничества. Исследования, касающиеся педагогического наставничества, весьма разнообразны как по общему подходу к исследованию, так и по используемым конкретным методам, что приводит к некоторым сложностям в обобщении и обсуждении данных.

Первая из этих сложностей связана с тем, что в практике существуют разные организационно-методические модели взаимодействия студента-практиканта с учителем-наставником и университетским методистом. Например, применительно к взаимодействию с учителем-наставником существуют как минимум три такие модели, в основе которых лежит разная степень участия учителя-наставника в подготовке студента. Первая из них предполагает минимальную степень участия учителя-наставника в подготовке студента и предполагает, что на время практики студент меняется с учителем-наставником местами и полностью замещает его функции. Учитель при такой модели является своего рода помещиком, живущим вне имения

(absentee landlord). Вторая модель предусматривает участие учителя-наставника в качестве наблюдателя, оценивающего результаты деятельности студента. В рамках этой модели предполагается, что студенты получают необходимые знания и умения при обучении в вузе, а учитель-наставник наблюдает, фиксирует поведение студента и сообщает об успехе или неуспехе применения этих знаний на практике в университет. Хотя участие учителя в этой модели предполагается большим, чем в первой, оно по сути одностороннее (от учителя к студенту). Третья модель предполагает наиболее активное вовлечение учителя-наставника в процесс подготовки будущего учителя и рассматривает его как тренера, который работает с подопечным в непосредственном сотрудничестве, помогает рефлексии его действий, оказывает ему помощь в профессиональном развитии. Такая модель предполагает большую степень осведомленности учителя-наставника в области современной педагогики и психологии, и в целом, больший уровень ответственности за результаты подготовки (Clarke, Triggs, Nielsen, 2014). Эти три возможные модели во многом определяются сложившимися традициями, а также зависят от выбора конкретного учителя-наставника. Вместе с тем они определяют некоторую внешнюю конфигурацию исследования, поскольку задают его общий контекст, хотя и не определяются явно.

Вторая сложность обобщения исследовательской литературы – методическая. Хотя предмет исследования и остается постоянным, он рассматривается с использованием разных методов, результаты использования которых не всегда сопоставимы. Так, в исследовании педагогического наставничества находят широкое применение качественные методы, такие, как анализ дневников практики, которые вели практиканты (Talvitie, Peltokallio, Mannisto, 2000), мало формализованное интервью с последующим углубленным описанием общих тенденций (Beck, Kosnik, 2002) и отдельных случаев (Gratch, 1998; Rhoads, Samkoff, Weber, 2013), анкеты открытого типа с последующей кодификацией приемов, которые оказали положительное влияние на студента (Sayeski, Paulsen,

2012), метод критических случаев (critical incident technique), в рамках которого студентам предлагается вспомнить две ситуации, в которых учитель-наставник был эффективен и неэффективен в выполнении своей роли, а затем представить их анализ по определенной схеме (Coras, 1984). С другой стороны, широко используются количественные методы, такие, как оценка воспринимаемой частоты действий со стороны методиста (Blumberg, 1968), использование семантического дифференциала для оценки видеозаписей, моделирующих различные стили коммуникации наставника и студента (Copeland, 1982), анкетирование относительно действий, ожидаемых со стороны учителя-наставника у разных участников образовательного процесса (Grimmett, Ratzlaff, 1986), стандартизированные схемы оценки воспринимаемого отношения наставника (Holbert, 2010), экспериментальные и квазиэкспериментальные схемы, позволяющие количественно оценить влияние наставника на различные стороны компетентности студента (Horowitz, 1968; Morris, 1974; Boschee, Prescott, Hein, 1978; Thies-Sprinthall, 1980).

Для целей нашего исследования также существенно отметить два различных класса работ, в которых оценивалось влияние наставника на своих подопечных: первый – это прямая оценка воспринимаемого влияния в виде разного вида самоотчетов о значимости взаимодействия с наставником со стороны самого подопечного, второй – косвенная оценка влияния, которая проводится на основе сопоставления различных показателей компетентности подопечных в условиях взаимодействия с разными наставниками. Использование этих двух классов методов зачастую приводит к противоречивым результатам: воспринимаемое отношение наставника переоценивается в сравнении с наблюдаемыми различиями в компетентности, оцененными иными методами (Metcalf, 1991).

Основные направления и результаты исследований педагогического наставничества. Изучение зарубежных исследований, преимущественно относящихся к практике наставничества в педагогическом образовании в США и Канаде,

позволило выделить три темы, представляющиеся важными в контексте нашего исследования. Первая из них касается выявления основных параметров, которые лежат в основе восприятия и осмысления студентом своего опыта взаимодействия с учителем-наставником и университетским методистом. Вторая относится к оценке влияния взаимодействия с наставником на различные аспекты профессиональной компетентности будущего учителя. Эти две темы очевидно связаны между собой, поскольку первая представляет собой анализ средств, используемых наставником во взаимодействии с подопечным, а вторая – анализ тех результатов, к которым приводит использование этих средств. Отметим, что эти две темы в основном акцентируют одно направление взаимодействия – от наставника к студенту (т.е., по существу, предполагают анализ воздействия, а не взаимодействия). Поэтому целесообразно также отдельно выделить третью тему, связанную с анализом взаимодействия между студентом и наставником¹.

Не дублируя имеющихся обзоров литературы (Metcalf, 1991; Byrd, Fogleman, 2012; Clarke, Triggs, Nielsen, 2014), рассмотрим некоторые из исследований, относящихся к названным темам, которые представляются нам наиболее типичными и высвечивающими характерные черты каждой из них.

Средства, используемые наставником во взаимодействии со студентом. В исследовании А. Кармос и К. Джако студентам предлагалось перечислить в порядке значимости лиц, оказавших наибольшее влияние в ходе практики и описать воспринимаемое направление этого влияния. Было выделено три категории влияния: личная поддержка («понимал мои страхи и разочарования», «помогал мне расти как личности»), ролевое развитие («позволял использовать новые методы обучения и учиться на своих ошибках») и профессиональные навыки.

¹Четвертая активно обсуждаемая в зарубежной психолого-педагогической литературе тема – вопросы требований к наставнику и его подготовки – не анализировалась нами в данном исследовании.

Наиболее упоминаемой категорией являлась личностная поддержка (46,7 %), что свидетельствует о важности этого направления поддержки для начинающих учителей. Вместе с тем две трети упоминаний приходилось на значимых других, отнесенных к категории непрофессионалов (родители, друзья, другие студенты). Среди «профессиональных» значимых других наиболее значимыми явились учителя-наставники, причем воспринимаемые в основном как источник личностной поддержки и ролевого развития, а не профессиональных навыков (Karmos, Jacko, 1977).

Э. Копас на основе метода критических случаев выделила 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 (29,3 %), кооперация (27,1 %) и поддержка (14,7 %). Кроме того, данное исследование показало, что описывая критические случаи, студенты также включают в это описание не только поведение, непосредственно связанное с ними, но и определенные действия, совершаемые в отношении детей (они содержались в более чем половине описаний) (Coras, 1984). Это указывает на двойственный характер опыта взаимодействия с учителем-наставником: с одной стороны, он переживается как отношение учителя к студенту, реализуемое в определенных действиях, а с другой – из него опосредованно извлекаются определенные приемы и способы воздействия в отношении детей.

В работе А. Блумберга и У. Вебера проводится различие между прямыми указаниями и косвенными воздействиями со стороны методиста и выявлено, что студенты-практиканты отдают предпочтение косвенным воздействиям (таким, как акцентирование их идей и принятие чувств) в сравнении с прямыми указаниями (Blumberg, Weber, 1968).

В исследовании К. Бека и К. Козник показано, что эмоциональная поддержка и дружелюбие со стороны учителя-наставника является ключевым компонентом «хорошей»

практики. Другие компоненты, также называемые студентами, это: партнерское отношение (*peer relationship*), сотрудничество при подготовке и планировании уроков, но невмешательство в их реализацию, предоставление возможности самостоятельного выбора способов обучения, обратная связь со стороны учителя (Beck, Kosnik, 2002).

К. Роадс, Ю. Раду и К. Вебер акцентируют два момента, которые являются критическими в подготовке будущих учителей математики и служат условием для продуктивного взаимодействия между учителем-наставником и студентом: степень предоставленной свободы для реализации собственных педагогических замыслов и обеспечение тщательной и критической обратной связи от наставника. Последнее, впрочем, оказывается привязанным к позитивному личному отношению с наставником, которое выступает как условие для критической обратной связи (Rhoads, Radu, Weber, 2011).

В исследовании К.Л. Сайески и К. Паульсен, проведенном на основе контент-анализа онлайн-анкеты открытого типа, было выявлено шесть основных категорий, описывающих поддерживающие действия учителя-наставника в отношении студента (в скобках – процент анкет, в которых упомянута соответствующая категория): 1) оказание помощи в предварительном планировании (93 %); 2) предоставление ресурсов и материалов (16 %); 3) конкретная и конструктивная обратная связь (87 %); 4) более общая обратная связь в виде письменных отзывов (16 %); 5) моделирование успешных педагогических приемов в отношении способов преподавания, управления классом, мотивирования учеников (88 %); 6) поддержка и доверие, включающее общение со студентом как равноправным партнером, предоставление возможности для реализации самостоятельных действий (65 %) (Sayeski, Paulsen, 2012).

Отметим два момента в связи с описанными работами. Во-первых, они преимущественно сфокусированы на положительно воспринимаемых действиях наставника, действиях, которые ведут к развитию студента. Действия, которые могли бы

препятствовать развитию (или воспринимаются в качестве таковых), в целом рассматриваются реже. Во-вторых, при всем разнообразии описанных действий, они явно разбиваются на два больших класса: обращенные к личности и ее развитию (эмоциональная поддержка) и обращенные к развитию знаний и навыков (когнитивная поддержка). В-третьих, обращает на себя внимание акцентирование роли эмоциональной поддержки, которая явно преобладает в описаниях над другими формами (прежде всего, когнитивной поддержки).

Вклад взаимодействия с наставником в развитие компетентности студента. Исследования реального вклада, который дает взаимодействие с наставником, в развитие компетентности будущего учителя так или иначе отталкивались от самоотчетов студентов, которые оценивали этот вклад как достаточно большой (Karmos, Jacko, 1977; Manning, 1977; Friebus, 1977). Вместе с тем попытки измерения такого вклада иными методами, например, через оценку того, насколько установки и поведенческие приемы учителя-наставника и студента становятся более сходными по завершении практики, дали не столь однозначные результаты.

Исследования, позволяющие оценить степень влияния наставника на различные аспекты компетентности студента (ценности, аттитуды, педагогические взгляды, предпочитаемые методы обучения, управления классом), начали появляться в конце 1950-х гг. В ранних исследованиях этого вопроса использовался Минессотский опросник установок учителя, а строились они по общей схеме – оценка изменений установок студентов до и после практики в направлении установок их учителей-наставников. Эти ранние исследования, как сообщает К. Меткалф, дали достаточно согласованные результаты: установки студентов изменяются в направлении установок их наставников (Metcalf, 1991).

Например, в исследовании Р. Прайса учителя-наставники и студенты, заполнившие Минессотский опросник установок учителя, случайным образом распределялись на группы, получившие высокий, средний и низкий баллы по опроснику

так, чтобы составить все возможные сочетания. Результаты показали значительные изменения в установках студентов для всех диапазонов (высокого, среднего и низкого) в направлении их учителей-наставников (Price, 1961).

Аналогичные результаты были получены в работе Д. Джонсона, в которой оценивалось насколько степень догматизма (открытости или закрытости мышления, оцениваемой по специальной шкале) у студентов связана с догматизмом у их наставников. Было выявлено, что оценки по шкале догматизма после практики смещаются в сторону оценок учителей-наставников: студенты становятся более догматичными в случае работы с более догматичным наставником и наоборот (Johnson, 1969).

Сходство учителя-наставника и студента прослеживается не только на уровне установок, но и на уровне используемых приемов управления классом. Например, М. Сеперсон и Б. Джойс сравнивали паттерны речевого поведения наставника и студента. Ими была обнаружена достаточно высокая положительная корреляция между этими двумя переменными в таких областях как способы поощрения и наказания учащихся, способы обратной связи, а также предпочитаемых способов задавания вопросов ученикам. Примечательно, что такая корреляция имеет место уже на ранних этапах практики, что свидетельствует о достаточно быстром усвоении студентом-практикантом способов работы своего наставника (Seperson, Joyce, 1973).

Влияние учителя-наставника прослежено и в отношении самооффективности студента-педагога. Так, в исследовании Д. Хаммана и соавторов сопоставлялась воспринимаемая оценка отношения наставника (в аспекте оценки степени руководства развитием подопечного и степени того, насколько он выступал как модель для подражания для студента) и уровень самооффективности студента-педагога. Результаты показали среднюю (0,37) корреляцию между воспринимаемым отношением наставника в аспекте оценки степени руководства и самооффективностью студента и низкую (0,21) между

самоэффективностью и оценкой степени того, насколько педагог выступал как модель для подражания (Hamman et al., 2006).

Однако другие исследования вклада наставника показали противоположные результаты, свидетельствующие либо об отсутствии изменений, либо о не очень значительном изменении в установках студентов-педагогов под влиянием их учителей-наставников (Horowitz, 1968; Boschee, Prescott, Hein, 1978; Weaver, Segrest, 1985).

Так, в исследовании А. Уивера и Б. Сигрест не было выявлено изменений в догматизме студентов, связанным с установками их учителей-наставников: число студентов, поменявших свои установки как в направлении большего догматизма, так и в обратном направлении, было примерно равным у наставников с высоким, средним и низким уровнем догматизма (Weaver, Segrest, 1985).

В работе М. Горовица изучалась динамика ролевых ожиданий студентов относительно роли педагога. Было отмечено, что их ожидания за период практики смещаются от взгляда на учителя, чье поведение в существенной степени определяется его личностными особенностями («идиографическая ориентация») к признанию обусловленности его поведения внешними институциональными требованиями («номотетическая ориентация»). В то же время их ожидания от учителя-наставника смещаются в противоположном направлении: от взгляда на него как на человека, который руководствуется некоторыми формальными институциональными правилами к большей акцентации его личностных характеристик. Однако существенно отметить, что эти общие изменения в ожиданиях студентов не зависят от установок их наставников: направление изменений одинаково как для тех студентов, которые работали под руководством наставников, придерживающихся «идиографических» взглядов, так и для тех, кто работал с «номотетическими» наставниками. Таким образом, взгляды учителей-наставников не являются значимым фактором в изменении взглядов студентов на роль

учителя (Horowitz, 1968).

В исследовании Ф. Боши, Д. Прескотта и Д. Хейна исследовались общие педагогические установки студентов (educational philosophies), система взглядов на цель и смысл и методы обучения до и после прохождения 12-недельной педагогической практики. В результате не было обнаружено, что установки после практики лишь в незначительной степени зависят от их установок до практики и никак не связаны с установками их учителей-наставников. Таким образом, на изменение установок влияет скорее сам опыт практики, нежели установки учителей-наставников (Boschee, Prescott, Hein, 1978).

В отношении оценки университетского методиста также получены неоднозначные результаты. При субъективной оценке степени этого влияния оно оценивается студентами как достаточно сильное, хотя и меньшее сравнительно с учителями-наставниками (Manning, 1977; Friebus, 1977). Однако оценка объективного влияния не столь высока (Johnson, 1987).

Косвенно о степени этой невлиятельности говорят, например, результаты Р. Элмира и П. Даунта, которые не обнаружили разницы в оценке своего университетского методиста студентами, входящими в разные образовательные программы, одна из которых предполагала более частое и интенсивное взаимодействие с ним, а вторая – более редкое (Elsmere, Daunt, 1975). Другими словами субъективная оценка влияния университетского методиста не зависит от частоты встреч с ним.

Более прямо степень влияния университетского методиста была оценена в работе Д. Моррис. Студенты, были случайно распределены на две группы, у одной из которых был университетский методист на практике, а у другой – нет. В результате практики не было отмечено различий между этими группами в области их компетентности ни по одной из областей, которые оценивались при помощи специальной оценочной формы, включавшей такие области, как способность мотивировать и управлять учащимися, владение предметом, понимание учащихся, владение общей методикой предмета и

т.п. (Morris, 1974).

Подобные данные позволили поставить вопрос об избыточности университетского методиста в системе педагогической подготовки (Bowman, 1979; Zimpher, deVoss, Nott, 1980; Johnson, 1987). Например, Н. Боуман полагал, что институт университетских методистов (с учетом их низкой эффективности) представляет собой напрасную трату ресурсов – материальных и человеческих (Bowman, 1979).

Впрочем, не все авторы были столь категоричны. В частности, отмечались некоторые методические просчеты в типичных схемах оценки степени влияния университетского методиста, при которых сравниваются группы, в которых присутствует учитель-наставник и методист, с группами в которых присутствует только учитель-наставник (при этом, в силу организационных особенностей практики, нет групп, в которых был бы только методист, но не было бы учителя). Эта особенность экспериментального плана ведет к трудности изоляции влияния, идущего от методиста, от влияния учителя – часть влияния, которое приписывается учителю, может частично идти от методиста (Metcalf, 1991).

Другие исследователи указывали, что университетский методист, хотя и имеет ограниченное влияние на студента в плане навыков, демонстрируемых в классе, тем не менее, играет важную роль в рефлексии опыта преподавания, налаживания связи между студентом и учителем-наставником, а также в конструктивной критике педагогической деятельности (Zimpher, deVoss, Nott, 1980). Фактически это поднимает вопрос о равнонаправленности и равноинструментальности влияния учителя-наставника и университетского методиста: влияют ли они на одно и то же и являются ли средства этого влияния идентичными.

Итак, в отношении результатов оценки влияния наставника на студента- педагога зафиксировано следующее. Во-первых, хотя сами студенты отмечают в своих отчетах достаточно высокую степень влияния на них учителя-наставника, косвенно измеряемое влияние может и не быть таковым (или же быть

намного меньшим, в сравнении с субъективно оцениваемым). Во-вторых, степень влияния университетского методиста меньше сравнительно с учителем-наставником, что находит выражение как в восприятии студентов, так и в объективных оценках.

Наставничество как взаимодействие. Хотя в исследовательских целях и возможно абстрагировать одну из сторон взаимодействия студента и наставника, а именно – воздействия со стороны последнего, нельзя забывать, что по сути своей педагогическая практика является активностью самого студента, т.е. самостоятельной и инициативной активностью, в которую он включается со своими планами, ожиданиями и личностными качествами, со своим собственным интеллектуальным и личностным запасом. Студент в триаде педагогического взаимодействия выступает как системообразующее внутреннее условие, без которого все остальное теряет смысл. В какой-то степени подобный взгляд учитывался в ранее описанных подходах к изучению педагогического наставничества, в частности, в легитимизации и уравнивании в правах статусов описаний действий наставника, данных студентом, с их внешней квалификацией и квантификацией, данных сторонним наблюдателем. По крайней мере, мы не встретили работ, в которых первый способ исследования педагогического наставничества («от студента») принижался бы по сравнению со вторым (объективное внешнее описание). Однако этого недостаточно, чтобы описать педагогическое наставничество как полноценное взаимодействие.

Акцентирование роли собственной активности студента в педагогическом наставничестве сразу же вскрывает ряд противоречий, которые являются сущностными и неустранимыми из этого процесса.

Прежде всего, противоречивость отношений между учителем-наставником и студентом отмечена в отношении достижения необходимого баланса между предоставляемой свободой в реализации тех или иных педагогических замыслов и

действий и необходимостью следовать указаниям учителя-наставника. Как отмечается в одной из работ, студенты-практиканты описывают свой опыт практики как противоборство двух сил: с одной стороны, стремления быть принимаемым своим наставником (т.е. следовать тем нормам и правилам, которым следует он), а с другой – желанием реализовать собственные педагогические замыслы (Valencia et al., 2009).

Противоречивы ролевые ожидания от наставника. Л. Джонсон на основе анализа анкетирования студентов приходит к выводу, что студенты ожидают от наставника двух различных по своему содержанию ролей: с одной стороны, лица, осуществляющего поддержку, а с другой – оценивания и предоставления ясной обратной связи (Johnson, 1987). Такая противоречивость проецируется и в область обсуждения функций, которые должен выполнять наставник: должен ли он помогать или оценивать (Slick, 1997), быть моделью для подражания или ментором (Glenn, 2006).

Названные противоречия являются одним из источников активности студента, ориентируют его избирательно и пристрастно относиться к воздействиям со стороны наставника, побуждают его к актуализации и наращиванию собственных качеств.

Эмпирически такая активная вовлеченность в процесс взаимодействия с наставником проявляется в том, какие именно воздействия наставника оказываются в конечном счете эффективными – прямые или косвенные, обращенные к аффективной сфере или к когнитивной. Однозначный ответ на этот вопрос дать нельзя, не учитывая того, на кого эти воздействия направлены и в каком внешнем и внутреннем контексте они воспринимаются.

Например, в исследовании А. Блумберга было показано, что студенты оценивают свое взаимодействие с методистом более позитивно либо в случае сочетания прямых и косвенных воздействий, либо в случае высокого уровня косвенных, но низкого прямых; но менее позитивно в случае доминирования

только прямых воздействий, или же в случае низкой частоты обоих типов (Blumberg, 1968). Таким образом, не отдельные воздействия сами по себе определяют меру позитивности, а их сочетание, целостный паттерн.

У. Коуплэнд описывает исследование с использованием другой процедуры, при которой испытуемые при помощи семантического дифференциала оценивают свое эмоциональное впечатление от видеозаписи сессий взаимодействия студента и методиста, которые различались только по тому, использовал ли методист прямой (директивный) способ общения (предложил некоторую идею, задал несколько вопросов, но не обращался к мнению студента), или косвенный (обращался к мнению и акцентировал предложения со стороны студента). В серии исследований, проведенных с использованием этой процедуры, было показано, что студенты по целому спектру параметров отдают предпочтение прямому подходу в сравнении с косвенным. Однако данное предпочтение характерно только для начального этапа подготовки (в начале годичной программы по подготовке учителей), по мере приобретения опыта (в конце этой программы) студенты более высоко оценивают косвенные воздействия (Copeland, 1982). Таким образом, ответ на вопрос, какое из воздействий оказывается более эффективным, оказывается неоднозначным в зависимости от уровня опытности самого субъекта подготовки. Для неопытных лучше прямые указания, для более опытных – косвенные.

Эффективность воздействия оказывается связанной и с более устойчивыми характеристиками субъекта, например, с уровнем его интеллектуального развития и концептуального опыта. В работе Д. Каган проведено различие между когнитивной и аффективной поддержкой со стороны учителя-наставника и установлено, 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 (Kagan, 1988).

Наконец, для осуществления успешного взаимодействия студента и наставника необходимо некоторое оптимальное сочетание их субъектных характеристик. Отсутствие такого сочетания может приводить к напряженным и даже конфликтным отношениям между учителем-наставником и студентом. Например, в исследовании Л. Тиес-Спринталл сделана попытка сопоставить то, как уровни развития (морального и когнитивного) у наставника и студента влияют на успешность последнего. Было продемонстрировано, что наиболее благоприятным вариантом для развития профессиональных навыков является сочетание высокого уровня развития у наставника и высокого уровня у студента. При этом в случае расхождения (высокий уровень студента / низкий уровень наставника) объективная оценка успешности студента не совпадает с его рейтинговым оцениванием наставником. Иными словами, наблюдатель, находящийся на более низком в сравнении с наблюдаемым уровнем развития, может неправильно воспринимать и оценивать деятельность наблюдаемого. Кроме того, было показано, что наставник низкого или среднего уровня развития может способствовать формированию негативного опыта практики у студента (Thies-Sprinthall, 1980). Различные представления о свободе выбора методов обучения, разные взгляды на важность тех или иных тем, различия в общих взглядах на обучение могут также создавать существенные барьеры и вести к напряженным и даже конфликтным отношениям между студентом и учителем-наставником (Rhoads, Samkoff, Weber, 2013).

Таким образом, педагогическое наставничество оказывается развивающейся системой, в которой определяющую роль играют различные характеристики участников этого процесса – учителя-наставника, методиста и студента. Движущими силами этого процесса являются различные противоречия – между стремлением следовать нормам, носителем которых является наставник, и стремлением к инициативным формам педагогической активности со стороны студента, между субъектными характеристиками учителя-

наставника и студента (опытом, уровнем понятийного развития, общими представлениями о педагогическом процессе). Эти динамические процессы и представляют собой основное содержание педагогического наставничества как взаимодействия, которое выступает как фактор развития профессионального опыта его участников.

Воспринимаемое отношение со стороны наставника как фактор развития профессионального опыта студента. Эмпирическое исследование, результаты которого представлены ниже, преимущественно носило поисковый характер и строилось вокруг трех основных вопросов:

1. Каковы основные параметры воспринимаемого студентом-педагогом отношения со стороны наставника, т.е. каков набор средств, который используют наставники при воздействии на студента? Различается ли это воспринимаемое отношение для учителей-наставников и университетских методистов?

2. Каким образом воспринимаемое отношение влияет на профессиональный опыт студента? Какой из компонентов этого отношения (когнитивный или эмоциональный) оказывает большее влияние?

3. Какую роль во взаимодействии с наставником играет собственная активность студента?

Испытуемыми в исследовании выступили студенты-педагоги III и V курсов КГУ им. К.Э. Циолковского (N=87) после прохождения ими педагогической практики.

Оценка воспринимаемого отношения со стороны наставника. 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 (см. выше). 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 предлагалось 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 (Савин, 2012 б, с. 169). Испытуемым предлагался список этих действий и инструкция:

«Этот опросник направлен на изучение некоторых аспектов феномена наставничества как аспекта педагогической 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 ее) 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)».

Исследование проводилось анонимно, чтобы избежать возможных эффектов в плане социальной желательности.

Полученные таким образом данные анализировались следующим образом.

Во-первых, в соответствии с содержанием были выделены

четыре категории действий:

– *эмоциональная поддержка* (например, «оценивал мои уроки положительно», «его слова воодушевляли и вселяли уверенность», «после беседы с ним улучшалось настроение»);

– *когнитивная поддержка* (например, «разбирал со мной сильные и слабые стороны моих уроков», «делился опытом», «предоставлял нужные материалы»);

– *стимуляция инициативы* («хвалил за самостоятельные действия», «предоставлял мне полную свободу действий», «сковывал мою инициативу»);

– *оценка и контроль* («контролировал мою работу», «проверял подготовленные мной конспекты», «делал замечания»).

В качестве показателей использовался суммарный балл по каждой из категорий (для учителя и методиста) что давало возможность оценить выраженность эмпирических параметров взаимодействия. Для сопоставимости категорий между собой суммарный балл нормировался через деление на количество пунктов в каждой категории.

Во-вторых, и для учителя и для методиста рассчитывалась *общая степень воспринимаемого влияния* – сумма оценок «положительно», «отрицательно» и «0» для всех действий, отнесенная к общему числу действий. Полученный коэффициент мог изменяться от 1 (в случае, если бы все действия получили оценку «положительно») до -1 (в случае, если бы все действия получили оценку «отрицательно»).

Во-третьих, проводился кластерный анализ пунктов–действий, что дало возможность выявить базовые параметры для описания студентом своего опыта взаимодействия. Этот этап анализа описан нами ранее (Савин, 2012 б).

Оценка изменений в компетентности студента-практиканта. В качестве индикатора изменений, происходящих в педагогическом мышлении студента, мы использовали опросник «Самооценка педагогического мышления» (Савин, 2012 а). Этот опросник включает в себя 28 утверждений, относящихся к способам мышления и поведения,

предпочитаемым субъектом в ходе педагогической деятельности, и позволяет оценить два аспекта профессиональной педагогической компетентности:

1) самооценку опытности – общую оценку своей состоятельности в решении педагогических задач;

2) склонность к педагогической импровизации.

Склонность к импровизации включает в себя подшкалы:

– *спонтанность* (степень, в которой человек в планировании и проведении уроков ориентируется на текущую ситуацию, а не на предварительное планирование, воспринимает каждую ситуацию как новую и не имеющую аналогов в прошлом опыте);

– *отвержение норм* (степень, в которой испытуемый переживает нормы педагогического мышления как то, что препятствует достижению нужного результата).

Две шкалы опросника по своей сути адресованы двум важнейшим аспектам педагогической деятельности. Самооценка опытности обращена к ее результативному аспекту, связанному с накопленным человеком опытом этой деятельности, который кристаллизован в структурах, обеспечивающих принятие педагогических решений с учетом как текущей ситуации, так и внешних нормативов. Склонность к импровизации отражает продуктивный аспект педагогической активности, выражающийся в стремлении педагога ориентироваться в планировании и проведении уроков на ситуативно складывающиеся обстоятельства, переживать каждую ситуацию педагогического взаимодействия как неповторимую, не имеющую полных аналогов в опыте и требующую для своего разрешения действий «здесь и сейчас», опоры на интуицию, а не на логические рассуждения.

Степень субъектной включенности студента в педагогическую деятельность. В качестве эмпирического референта субъектной включенности в деятельность мы рассматривали степень интенсивности испытываемых субъектом эмоциональных переживаний на педагогической практике (Савин, 2013). Испытуемым предлагается 32 шкалы

семантического дифференциала, при помощи которых они оценивают общее эмоциональное отношение к педагогической практике. Факторный анализ позволил выявить два фактора, из которых складывается это отношение: это *оценка* своих эмоций как позитивных или негативных (безобидная–страшная, умная–глупая, спокойная–тревожная, приятная–неприятная, чистая–грязная и др.) и *активность* – степень насыщенности деятельности новыми эмоциональными переживаниями и событиями (красочная–бесцветная, тусклая–яркая, безжизненная–живая, равнодушная–страстная и др.). В качестве эмпирического индикатора субъектной включенности в деятельность использовались сумма показателей по двум факторам. Содержательный смысл данного показателя в том, что чем он выше, тем в большей степени учебно-профессиональная деятельность оценивается как насыщенная положительными эмоциями.

Оценка воспринимаемого отношения наставника. Прежде всего была оценена одномоментная надежность четырех первичных шкал опросника (отдельно для оценки учителя и оценки методиста). Рассчитывался показатель α -Кронбаха. Результаты представлены в табл. 1.

В целом были хорошие показатели согласованности (от 0,64 – для шкалы стимуляции инициативы со стороны методиста до 0,81 – для эмоциональной поддержки со стороны учителя), что указывает на надежность выделенных первичных шкал.

Таблица 1

Надежность шкал оценки воспринимаемого отношения со стороны наставника (α -Кронбаха)

<i>Шкалы</i>	<i>Оценка учителя</i>	<i>Оценка методиста</i>
Эмоциональная поддержка	0,79	0,76
Когнитивная поддержка	0,81	0,86
Стимуляция инициативы	0,77	0,64
Контроль и оценка	0,75	0,75

Далее было проанализировано различие между воспринимаемым отношением со стороны учителя и со стороны методиста. Для оценки статистической достоверности различий использовался Т-критерий Вилкоксона.

Данные, представленные в табл. 2, позволяют сделать два вывода.

Таблица 2

Различия в воспринимаемом отношении и степени субъективного положительного влияния учителя и методиста

<i>Показатели</i>	<i>Учитель</i>		<i>Методист</i>		T	p	d
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ			
Когнитивная поддержка	2,77	0,67	2,6	0,68	1005	0,012	0,16
Стимуляция инициативы	2,8	0,49	2,64	0,45	817	0,003	0,24
Эмоциональная поддержка	3,38	0,55	3,06	0,64	677	0,000	0,37
Контроль и оценка	2,94	0,57	2,79	0,57	1003	0,026	0,18
Общая степень субъективного влияния	0,52	0,4	0,4	0,37	915,5	0,01	0,16

Во-первых, эмоциональная поддержка является доминирующим по сравнению с другими типами воспринимаемого воздействия: частота действий, относящихся к этому типу достоверно выше по критерию Фридмана сравнительно с другими как для учителя ($\chi^2=76,97$, $p<0,001$), так и для методиста ($\chi^2=45,50$, $p<0,001$).

Во-вторых, студенты ниже оценивают частоту действий, соответствующих всем четырем категориям, со стороны методиста и более высоко оценивают степень положительного влияния со стороны учителя (рис. 1).

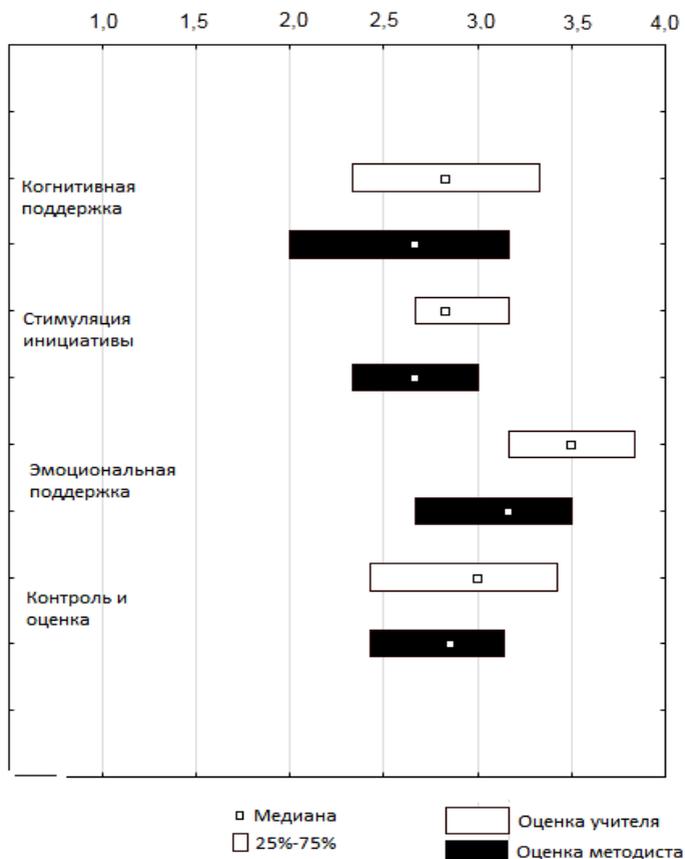


Рис. 1. Различия в воспринимаемом отношении учителя и методиста

Первый факт – более высокая частота эмоциональной поддержки сравнительно с другими видами воздействий – может означать как реальное преобладание таких видов воздействий со стороны наставника, так и особую чувствительность, восприимчивость студента именно к воздействиям такого типа, что приводит к тому, что они воспринимаются как более частые.

Второй факт – меньшая оценка частоты всех воздействий со стороны методиста в сравнении с учителем – нуждается в дополнительных пояснениях. В целом это соответствует

данным, полученным в других исследованиях, в которых отмечалась несколько меньшая, в сравнении с учителем, степень влияния методиста (Manning, 1977; Friebus, 1977; Borko, Mayfield, 1995). Однако отметим, что сам характер взаимодействия с учителем и методистом строится по-разному. Взаимодействие с учителем носит более непосредственный и в силу этого более интенсивный характер, что и отражается в оценках частоты воздействия. Взаимодействие с университетским методистом более опосредованно, поскольку он управляет активностью студента не только путем прямых указаний, но и косвенно – через требования и развивающие задания, что не обнаруживается в оценках воспринимаемой частоты. Кроме того, различия между воспринимаемой частотой воздействий со стороны учителя и методиста хотя и значимы статистически, но все же не столь велики. Силу различий в данном случае можно, с некоторой долей условности, выразить при помощи показателя d^2 .

Можно видеть (табл. 2), что различия по всем шкалам (кроме шкалы эмоциональной поддержки) могут быть оценены как сравнительно малые.

Отметим, что группировка пунктов (действий наставника) на данном этапе анализа была осуществлена нами на основе содержательных соображений и, в этом смысле носила эмпирический характер. Однако нас интересовало то, как эта эмпирическая схема классификации действий соотносится с более глобальными, теоретически заданными параметрами педагогического взаимодействия – сотрудничеством и

² Показатель d Коэна представляет собой разность средних, отнесенную к предполагаемому стандартному отклонению в популяции и рассматривается как мера величины различий между средними значениями. Поскольку предполагаемое стандартное отклонение в популяции не может быть найдено прямо из эмпирических данных, существуют подходы к его приблизительной оценке, несколько отличающиеся по способу расчета. В данном случае мы оценивали стандартное отклонение в популяции как корень из суммы дисперсий по сравниваемым параметрам (Гудвин, 2002, с. 492). Величины d около 0,20 расцениваются как малое различие, около 0,50 – как среднее, 0,80 – как большое (Cohen, 1992).

противодействием (Поддьяков, 2006). Ранее мы показали, опираясь на данные кластерного анализа, что действительно пункты опросника могут быть разделены на две группы, интерпретируемые в глобальном смысле как восприятие отношения наставника как сотрудничающего, кооперативного и как восприятие его противодействующего развитию.

Более прямую оценку восприятия каждого действия как сотрудничающего или противодействующего развитию дает оценка корреляции частоты каждого пункта с общей степенью его положительной оценки. Разумно предположить, что высокая положительная корреляция указывает на восприятие действия сотрудничества, а отрицательная – как противодействующего (Савин, 2012 б). Эти рассуждения позволяют образовать еще две глобальные шкалы – шкалу сотрудничества и шкалу противодействия. Эти шкалы не являются суммой или иной арифметической комбинацией ранее описанных шкал (когнитивной поддержки, эмоциональной поддержки, стимуляции инициативы, контроля и оценки), а являются результатом перегруппировки пунктов по другому основанию. Соотношение этих шкал представлено в табл. 3.

Надежность-согласованность для шкал сотрудничества и противодействия оказалась достаточно большой (для оценки учителя: сотрудничество – 0,84, противодействие – 0,81; для оценки методиста: сотрудничество – 0,79, противодействие – 0,79). Сравнение частоты действий для методиста и учителя, рассчитанное по этим суммарным шкалам, указывает на достоверное различие по шкале сотрудничества: действия учителей несколько чаще оцениваются как сотрудничающие ($T=889$, $p=0,0004$). По шкале противодействия достоверные различия отсутствуют.

Также обратим внимание на то, что четыре из семи действий, ранее отнесенных к шкале «контроль и оценка», остались за пределами глобальных параметров сотрудничества и противодействия. Это указывает на то, что их оценка как способствующих или противодействующих развитию является не абсолютной, а контекстуальной.

Группировка типов действий в соответствии с содержательными параметрами и параметрами сотрудничества и противодействия

<i>Сотрудничество</i>	<i>Противодействие</i>
<ul style="list-style-type: none"> – поощрял самостоятельность в планировании и проведении уроков (СИ) – хвалил за самостоятельные действия (СИ) – предоставлял мне полную свободу действий (СИ) – его слова и действия воодушевляли и вселяли уверенность (ЭП) – оценивал мои уроки положительно (ЭП) – после беседы с ним у меня улучшалось настроение (ЭП) – разбирал со мной сильные и слабые стороны моих уроков (КП) – делился своим опытом (КП) – подробно отвечал на мои вопросы (КП) – предоставлял нужные материалы (КП) – помогал в разрешении конфликтов и трудностей (КП) – показывал конкретные приемы педагогического воздействия (КП) – проверял подготовленные мной конспекты (КО) 	<ul style="list-style-type: none"> – навязывал готовые варианты проведения занятий (СИ) – сковывал мою инициативу (СИ) – препятствовал реализации моих замыслов и планов (СИ) – его слова и действия внушали сомнения в собственных силах (ЭП) – после беседы с ним у меня ухудшалось настроение (ЭП) – оценивал мои уроки отрицательно не интересовался моими действиями (КО) – не давал ясной оценки моим действиям (КО) <p style="text-align: center;">Не вошли шкалы сотрудничества и противодействия</p> <ul style="list-style-type: none"> – контролировал мою работу (КО) – присутствовал на моих уроках (КО) – делал замечания (КО) – отсутствовал на моих уроках (КО)
<p><i>Примечание.</i> В скобках после каждого пункта указаны эмпирические шкалы, к которым он относится: когнитивная поддержка (КП), эмоциональная поддержка (ЭП), стимуляция инициативы (СИ), контроль и оценка (КО).</p>	

Например, проверка конспектов, присутствие или отсутствие на уроках 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.

Иными словами, образ своего взаимодействия с наставником не является некоей суммой отдельных действий, а выступает как целое, в контексте которого наделяются смыслом и оцениваются отдельные действия. Действия наставника группируются в некий целостный паттерн, который можно обозначить как *воспринимаемый стиль взаимодействия*.

Последнее утверждение может быть конкретизировано путем выделения качественно своеобразных типов сочетаний, образуемых разными уровнями сотрудничества и противодействия. Мы использовали следующий прием: все испытуемые делятся в соответствии с медианой на четыре группы соответственно с высоким и низким значением каждого показателя. Эта процедура проводилась отдельно для оценки учителя и оценки методиста. Затем полученные таким образом четыре субгруппы сравнивались по выраженности показателей (когнитивной поддержки, эмоциональной поддержки, стимуляции инициативы и оценки/контроля). Это позволило выявить устойчивый поведенческий паттерн каждого типа, а также выяснить, насколько этот паттерн воспроизводится для оценки учителя и оценки методиста.

Первый тип (низкая оценка сотрудничества и низкая оценка противодействия) характеризуется низким уровнем когнитивной поддержки, средним уровнем стимуляции инициативы, высокой эмоциональной поддержкой, средним уровнем контроля/оценки. Эти характеристики идентичны и для оценки учителя, и для оценки методиста. Этот тип можно обозначить как *сопровождающий стиль*. Он проявляется в 13,3 % случаев у учителей и 14,1 % у методистов.

Второй тип (низкая оценка сотрудничества и высокая

оценка противодействия). И в оценках действий учителя, и в оценках действий методиста он находит свое выражение в низких оценках по всем четырем первичным показателям. Этот тип обозначим как *отстраненный стиль*. Он отмечается у 38,7 % учителей и 29,6 % методистов.

Третий тип (высокая оценка сотрудничества и низкая оценка противодействия) для учителей характеризуется высокими значениями всех четырех показателей, для методистов три показателя (когнитивная и эмоциональная поддержка, стимуляция инициативы) высокие, а оценка/контроль – средний. Этот стиль обозначим как *помогающий стиль*. Он отмечается у 36% учителей и 38% методистов.

Четвертый тип (высокая оценка сотрудничества и высокая оценка противодействия) характеризуется высоким уровнем когнитивной поддержки, средним уровнем стимуляции инициативы, высоким уровнем оценки/контроля. При этом эмоциональная поддержка для учителей средняя, а для методистов – низкая. Этот стиль обозначим как *менторский стиль*. Он проявляется у 12 % учителей и 18,3 % методистов.

Таким образом, у учителей несколько чаще отмечается в сравнении с методистами отстраненный стиль, а у методистов в сравнении с учителями – менторский. Однако это различие статистически недостоверно, что свидетельствует о том, что на уровне глобального паттерна взаимодействия различий в восприятии учителя и методиста нет, хотя оно и отмечается на уровне отдельных составляющих этого взаимодействия.

Оценим теперь степень воспринимаемого влияния для каждого стиля (рис. 2).

Различия между воспринимаемым влиянием различных стилей статистически достоверно (по критерию Краскела-Уоллиса) как для оценки учителя ($H(3, N=72) = 31,6, p=0,0001$), так и для оценки методиста ($H(3, N=69) = 19,3, p=0,0002$). Попарное сравнение для разных стилей показывает, что это различие связано с тем, что влияние отстраненного стиля оценивается значительно меньше, чем всех остальных (как для оценки учителя, так и для оценки методиста).

Данные сравнения стилей достаточно убедительно доказывают высказанное ранее предположение о том, что отдельные действия воспринимаются и оцениваются студентом в контексте целостного образа взаимодействия.

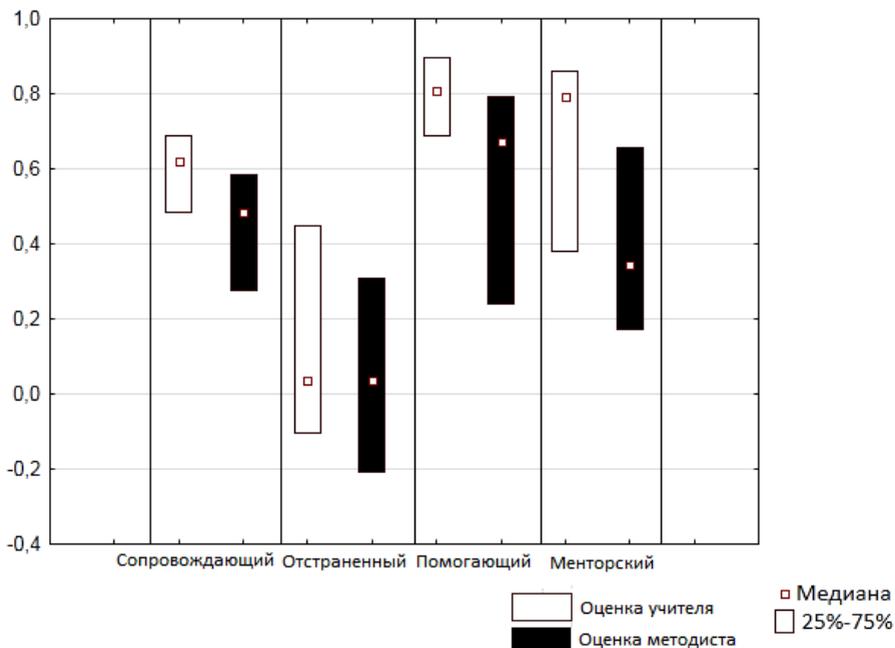


Рис. 2. Воспринимаемое влияние для различных стилей взаимодействия студента и наставника

Это проявляется в том, что недостаточная интенсивность одного типа воздействий может уравновешиваться и сглаживаться высокой интенсивностью другого типа в силу чего общее развивающее влияние оценивается положительно. Например, низкий уровень когнитивной поддержки, характерный для сопровождающего стиля, компенсируется высоким уровнем эмоциональной поддержки, присущей этому стилю. В свою очередь сравнительно низкая интенсивность эмоциональной поддержки в случае менторского стиля восполняется за счет высокой степени когнитивной поддержки и

контрольно-оценивающих действий. По сути только отстраненный стиль, для которого характерна низкая интенсивность воздействий *всех* типов, оценивается студентами как мало способствующий их развитию. Строго говоря, по отношению к этому типу воспринимаемого отношения вряд ли можно употреблять понятие «стиль», поскольку тут вообще отсутствует своеобразный поведенческий рисунок.

Взаимодействие с наставником и особенности педагогического мышления. До сих пор, говоря о соотношенности воспринимаемого отношения наставника и профессионального развития студента, мы имели в виду прежде всего те аспекты изменений, которые были получены на основе самооценки студентом степени развивающего влияния действий наставника. Однако какой вклад вносит взаимодействие с наставником в те характеристики компетентности, которые оцениваются косвенно – вне контекста оценки действий наставника? В нашем исследовании в качестве эмпирического индикатора этих характеристик выступили показатели, полученные по методике «Самооценка педагогического мышления» (СПМ) (Савин, 2012 а).

Прежде всего рассмотрим результаты корреляционного анализа взаимосвязи шкал опросника СПМ и описанных ранее параметров взаимодействия с наставником. Анализ корреляций (по Спирмену) между воспринимаемыми действиями наставника и характеристиками педагогического мышления позволил обнаружить только одну достоверную связь: эмоциональная поддержка со стороны методиста соотнесена с более высоким уровнем самооценки опытности ($r=0,29$, $p=0,007$). На уровне тенденции (при $p<0,1$) также присутствуют связи между высокой склонностью к импровизации и общей степенью противодействия со стороны методиста ($r=0,20$, $p=0,07$), склонностью к импровизации и эмоциональной поддержкой со стороны методиста ($r=-0,18$, $p=0,09$), самооценкой опытности и противодействием со стороны учителя ($r=-0,21$, $p=0,05$), самооценкой опытности и сотрудничеством со стороны методиста ($r=0,19$, $p=0,09$),

самооценкой опытности и противодействием со стороны методиста ($r = -0,19$, $p = 0,09$), отвержением норм и противодействием со стороны учителя ($r = 0,21$, $p = 0,05$).

Основываясь на этих результатах, можно сделать следующие выводы. Во-первых, вклад воспринимаемого отношения с наставником в изменения, происходящие в сфере профессиональной компетентности, достаточно мал и незначителен. На это указывают сравнительно низкие значения коэффициентов корреляции между характеристиками педагогического мышления и параметрами воспринимаемого отношения с наставником.

Во-вторых, воспринимаемое отношение с методистом более тесно соотнесено с характеристиками педагогического мышления, чем отношение с учителем. Это особо примечательно, поскольку на уровне анализа субъективной оценки степени влияния картина была противоположной: влияние учителя расценивалось как большее.

В-третьих, при общей малой величине направленность взаимосвязей достаточно определенная: низкая степень эмоциональной поддержки и противодействия соотносится с низкими значениями самооценки опытности и высокими – склонности к импровизации. Другими словами, недостаточная поддержка со стороны наставника (прежде всего, методиста) служит фактором, блокирующим накопление профессионального опыта и способствующим развитию склонности к импровизации.

Последний вывод нуждается в некотором пояснении. В предыдущих исследованиях мы показали, что две шкалы опросника не коррелируют между собой, что позволяет использовать их в качестве оснований для выделения индивидуальных вариантов развития педагогического мышления, характеризующихся разной выраженностью каждого показателя:

- низкая опытность / низкая склонность к импровизации,
- низкая опытность / высокая склонность к импровизации,
- высокая опытность / низкая склонность к импровизации,

– высокая опытность / высокая склонность к импровизации.

Также мы показали, что высокая склонность к импровизации вообще говоря может выступать в двух вариантах. Первый из них – высокая склонность к импровизации на фоне низкой опытности – сочетается с меньшей продуктивностью в решении педагогических задач, меньшей степенью уверенности в их решении, а также связан с доминированием в структуре самой склонности к импровизации отвержения норм, сравнительно с другим компонентом импровизации – спонтанностью. Это позволяет нам считать этот вариант развития склонности к импровизации ее непродуктивным вариантом. Второй вариант – высокая склонность к импровизации, сочетающаяся с высокой самооценкой опытности, – характеризуется большей результативностью и уверенностью в решении педагогических задач, что позволяет считать его более продуктивным (Савин, 2011, 2012 а).

Корреляционный анализ воспринимаемого отношения наставника и склонности к импровизации не позволяет сказать, какой именно вариант ее развития связан с этим отношением наиболее тесно, однако это можно уточнить, сравнивая между собой субгруппы, выделенные на основе соотношения опытности и импровизации. Для их выделения был использован кластерный анализ (метод Уорда, метрика – квадрат Евклидова расстояния). Как и ожидалось, исходя из корреляционного анализа, между субгруппами имеются достоверные различия по критерию Краскела-Уоллиса в выраженности эмоциональной поддержки ($H(3, N=86)=9,33, p=0,02$) и степени общего противодействия ($H(3, N=86)=6,64, p=0,08$) со стороны методиста (рис. 3).

Однако на рисунке достаточно хорошо видно, что наиболее низкая степень эмоциональной поддержки и наибольшая степень общего противодействия наблюдается в субгруппе «неопытных, импровизирующих». Таким образом, отсутствие эмоциональной поддержки со стороны методиста и высокая

степень воспринимаемого противодействия способствует не закреплению склонности к импровизации как таковой, а, скорее, формированию ее непродуктивного варианта.

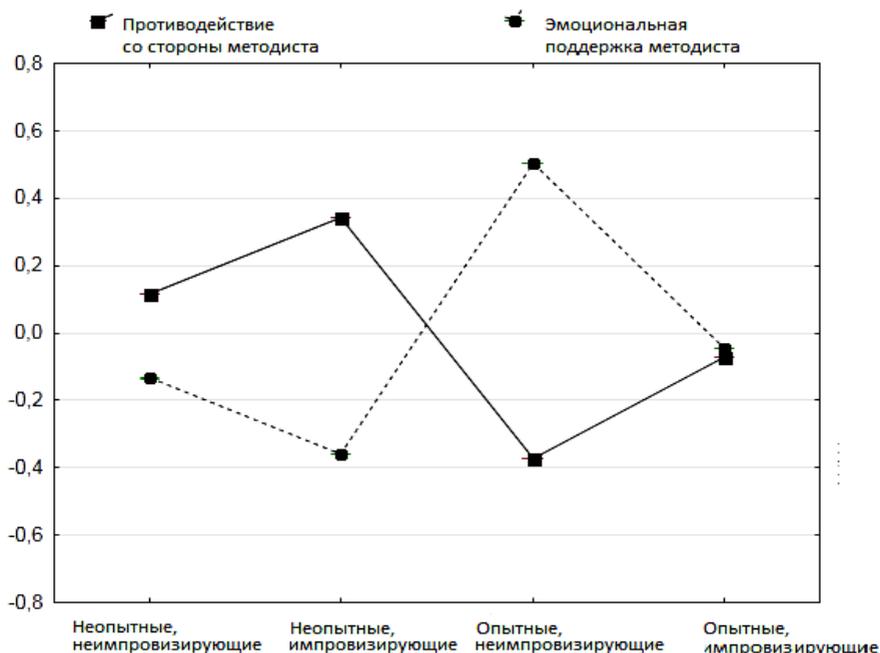


Рис 3. Выраженность эмоциональной поддержки и противодействия со стороны методиста в субгруппах с разным значением склонности к импровизации и самооценки опытности
(данные представлены в z-оценках)

Относительно слабые взаимосвязи компетентности и воспринимаемого отношения наставника имеют два, во многом взаимодополняющие, объяснения. Первое состоит в том, что такая связь действительно относительно слабая, а отношение наставника в конечном счете выступает как некое условие, которое направляет, благоприятствует или не благоприятствует развитию компетентности. Направление этого развития, впрочем, определяется достаточно ясно: эмоциональная поддержка благоприятствует развитию профессионального опыта, а ее отсутствие – способствует развитию склонности к

импровизации, причем в ее непродуктивном варианте. Второе заключается в том, что любые действия наставника не преобразуются прямо в структуры профессиональной компетентности студента, а так или иначе преломляются, опосредуются некоторыми внутренними факторами. Собственно, этот факт и позволяет говорить об отношениях между наставником и студентом как о взаимодействии, а не об одностороннем воздействии. На наш взгляд, в качестве такого внутреннего, опосредующего фактора может выступать субъектная включенность студента в учебно-профессиональную деятельность – степень того, насколько он сам воспринимает и ощущает себя как субъект этой деятельности. Это предположение побуждает проанализировать взаимосвязь субъектной включенности с одной стороны с профессиональной компетентностью, а с другой – с воспринимаемым отношением со стороны наставника.

Субъектная включенность в учебно-профессиональную деятельность как фактор, опосредующий взаимодействие студента-педагога и наставника. Напомним, что субъектная включенность в нашем исследовании оценивалась косвенно – через оценку степени насыщенности практики позитивными эмоциональными впечатлениями. Последняя определялась как сумма баллов по двум шкалам специально сконструированного СД: оценки (которая отражает общую степень позитивного отношения к учебно-профессиональной деятельности) и активности (которая отражает общую степень насыщенности эмоциональными переживаниями). В табл. 4 приведены значения коэффициентов корреляции этого показателя субъектной включенности с параметрами воспринимаемого отношения со стороны наставника (учителя и методиста).

Из табл. 4 следует, что субъектная включенность достаточно тесно и вместе с тем избирательно связана с аспектами воспринимаемого отношения с наставником: высокая степень субъектной включенности соотносится с более интенсивной эмоциональной поддержкой, контролем и оценкой со стороны методиста и учителя. На уровне обобщенных

измерений она соотносится с большей степенью сотрудничества со стороны учителя и меньшей степенью противодействия со стороны учителя и методиста.

Таблица 4

Интеркорреляции (по Спирмену) между шкалами опросника воспринимаемого отношения наставника и субъектной включенностью в учебно-профессиональную деятельность

<i>Шкалы</i>	<i>Оценка учителя</i>	<i>Оценка методиста</i>
Эмоциональная поддержка	0,35	0,23
Когнитивная поддержка	0,11	0,07
Стимуляция инициативы	0,19	0,07
Контроль и оценка	0,31	0,26
Общее сотрудничество	0,23	0,15
Общее противодействие	-0,37	-0,24

Примечание. Коэффициенты, значимые на уровне $p < 0,05$, выделены полужирным шрифтом.

Для выявления того, как субъектная включенность студента соотносится со стилями воспринимаемого отношения наставника, был оценен уровень этого показателя в субгруппах, соответствующих ранее описанным четырем стилям. Между субгруппами выявлено достоверное различие по критерию Краскела-Уоллиса только для оценки учителя ($H(3, N=73) = 11,5, p=0,009$). Для оценки методиста различия между всеми четырьмя субгруппами достоверны на уровне тенденции ($H(3, N=67) = 7,18, p=0,07$) (рис. 4).

Анализ диаграммы позволяет уточнить характер взаимосвязи воспринимаемого стиля отношения наставника и субъектной включенности в учебно-профессиональную деятельность. Во взаимодействии с учителем наиболее тесно соотнесен с субъектной включенностью помогающий стиль, а для оценки учителя – сопровождающий.

Таким образом, воспринимаемое отношение со стороны наставника оказывается достаточно тесно соотнесено с

субъектной включенностью в учебно-профессиональную деятельность как на уровне отдельных параметров воспринимаемого отношения с наставником, так и на уровне его целостных паттернов в виде стилей отношения.

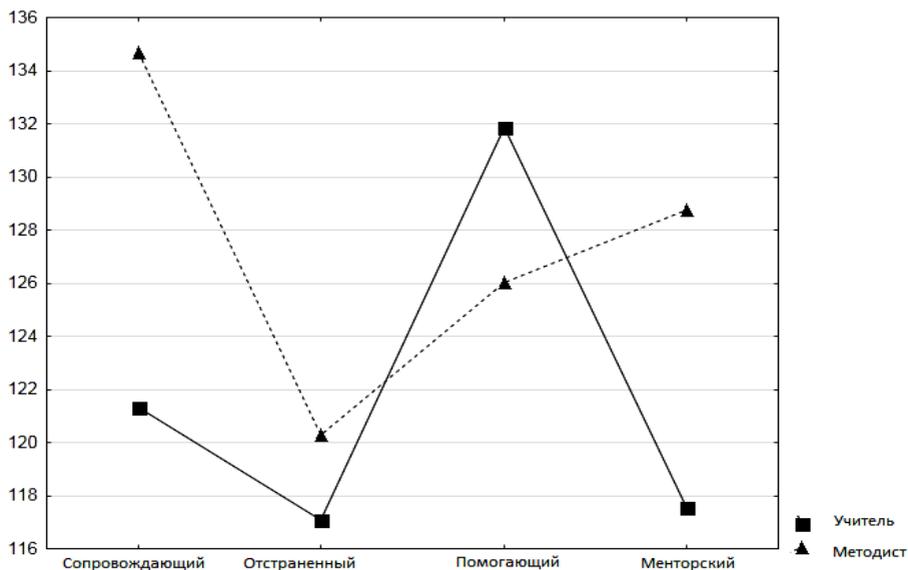


Рис. 4. Соотношение субъективной включенности в учебно-профессиональную деятельность и различных стилей взаимодействия студента и наставника

(на диаграмме представлены средние арифметические значения субъективной включенности для каждой из сравниваемых субгрупп)

Далее рассмотрим, как субъектная включенность в деятельность взаимосвязана с характеристиками профессиональной компетентности студента (в виде оценок опытности и склонности к импровизации). В табл. 5 приведены коэффициенты корреляции между этими показателями и степенью субъективной включенности в деятельность.

Данные в табл. 5 указывают на то, что высокая субъектная включенность в деятельность положительно коррелирует с самооценкой опытности и отрицательно – со склонностью к импровизации. Сравнение субгрупп, выделенных на основе соотношения самооценки опытности и склонности к

импровизации, позволяет уточнить характер этих взаимосвязей (рис. 5).

Таблица 5

Интеркорреляции (по Спирмену) между шкалами опросника «Самооценка педагогического мышления» и субъектной включенностью в учебно-профессиональную деятельность

<i>Шкалы опросника</i>	<i>Субъектная включенность в деятельность</i>
Склонность к импровизации:	-0,29
спонтанность	-0,27
отвержение норм	-0,22
Самооценка опытности	0,27

Примечание. Коэффициенты, значимые на уровне $p < 0,05$, выделены полужирным шрифтом.

Сравнение субгрупп по критерию Краскела-Уоллиса указывает на достоверность различий между ними ($H(3, N = 84) = 8,35; p = 0,04$). Дальнейшее попарное сравнение по критерию Манна-Уинти указывает на то, что показатель субъектной включенности в деятельность в субгруппе «неопытные, импровизирующие» достоверно ниже, чем в остальных субгруппах. Иными словами, склонность к импровизации в сочетании с низкой самооценкой опытности наблюдается на фоне низкой включенности в деятельность.

По сути, эти данные эмпирически подтверждает ранее высказанное соображение относительно того, что сама по себе склонность к импровизации не всегда может рассматриваться как проявление субъектной, инициативной активности, но также может иметь характер вынужденной, ситуативной активности. Приведенные данные указывают на то, что именно такой характер она имеет в том случае, если сочетается с низким уровнем развития профессионального опыта (в субгруппе «неопытных, импровизирующих»).

Таким образом, субъектная включенность в деятельность, с одной стороны, взаимосвязана с воспринимаемым отношением со стороны наставника, а с другой – соотносится с

характеристиками профессиональной компетентности (в виде самооценки склонности к импровизации и самооценки опытности). Тем самым она может рассматриваться как фактор, который опосредует воспринимаемое отношение со стороны наставника и профессиональную компетентность.

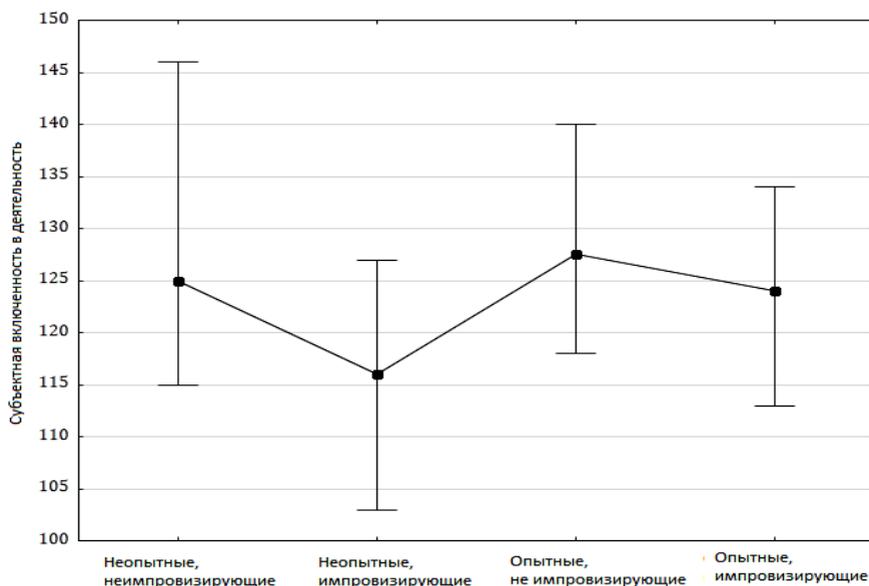


Рис. 5. Субъектная включенность в учебно-профессиональную деятельность в субгруппах с разным значением склонности к импровизации и самооценки опытности
(на диаграмме представлены медианы и 25–75 проценти в каждой из субгрупп)

Обсуждение результатов. Проведенное исследование позволило установить ряд фактов, относящихся к взаимодействию наставника и студента-педагога. Часть из них согласуется с ранее проведенными зарубежными исследованиями, другие – позволяют расширить и уточнить эти исследования.

Прежде всего отметим, что репертуар средств, который используется наставником и отражается подопечным на уровне оценки, соответствует тем данным, которые ранее описывались в литературе. В общем это средства, обращенные к личностному

развитию подопечного (эмоциональная поддержка и стимуляция инициативы) и к когнитивному развитию (когнитивная поддержка и контроль и оценка). Наши данные также указывают на то, что значимость личностной поддержки сравнительно с когнитивной более выражена. Во-первых, воспринимаемая частота эмоциональной поддержки выше, чем остальных классов действий, во-вторых, эмоциональная поддержка соотносится с изменениями в компетентности студента-педагога (коррелирует с самооценкой опытности). Подобные факты отмечались и в других исследованиях, указывающих на большую значимость личностной поддержки для студента-педагога (Karmos, Jacko, 1977; Beck, Kosnik, 2002). Выявленная нами особая значимость личностной поддержки (прежде всего в форме позитивного эмоционального отношения) может быть связана с несколькими причинами. Во-первых, она, в отличие от других действий, более доступна непосредственной оценке студентом, поскольку предполагает оценку эмоций, которые человек испытывает в определенной ситуации. Оценка частоты других действий вовлекает не только непосредственную оценку эмоций, но и аналитические процессы, и в этом смысле более сложна. Во-вторых, можно предположить, что позитивное эмоциональное отношение со стороны наставника особо значимым, поскольку выступает как условие для реализации других действий. На уровне восприятия этих действий воспринимаемое эмоциональное отношение задает некий первичный контекст, в рамках которого осмысляются остальные действия. Например, проверка конспектов, присутствие на уроках, критические замечания в сочетании с высокой эмоциональной поддержкой имеют для студента иной смысл, по сравнению с тем, если те же самые действия производятся на фоне низкой эмоциональной поддержки, возможно переживаемой как отвержение и негативное отношение.

Второй факт, который достаточно хорошо согласуется с ранее проведенными исследованиями это более низкая оценка степени субъективного влияния со стороны университетского методиста в сравнении с учителем (Manning, 1977; Friebus, 1977;

Borko, Mayfield, 1995). Как отмечалось выше, это может быть связано с различным характером взаимодействия студента с этими двумя значимыми субъектами: учитель-наставник взаимодействует со студентом более непосредственно, что выражается в большей частоте воспринимаемых действий и ведет к некоторой переоценке степени субъективного влияния. Также заметим, что более высокая оценка влиятельности учителя-наставника сравнительно с методистом наблюдается только на уровне субъективной оценки степени этого влияния. Оценка вклада частоты воспринимаемого взаимодействия в характеристики компетентности студента (в виде самооценки опытности и склонности к импровизации) дает обратную картину: воспринимаемое отношение с методистом более тесно соотнесено с характеристиками педагогического мышления, чем отношение с учителем. Тем самым нами зафиксировано упоминавшееся выше расхождение между характером влияния наставника, оцениваемым различными методами (Metcalf, 1991).

Третий важный факт касается того, что само воспринимаемое отношение со стороны наставника не является простой суммой изолированных измерений. Нами установлено, что отдельные действия наставника воспринимаются и оцениваются студентом в контексте целостного образа взаимодействия, который можно характеризовать как стиль воспринимаемого отношения. В исследовании было выявлено четыре воспринимаемых стиля взаимодействия – отстраненный, сопровождающий, помогающий и менторский, – каждый из которых характеризуется своеобразным поведенческим рисунком (сочетанием параметров взаимодействия). Существенно отметить то, что три из описанных стилей (сопровождающий, помогающий и менторский) равнозначны в отношении степени воспринимаемого влияния на студента-педагога. Наличие таких целостных паттернов воспринимаемого взаимодействия обеспечивает возможность своеобразной компенсации – восполнения недостатка одних действий наставника одного типа, действиями другого типа. Недостаточная интенсивность одного типа воздействий может

уравновешиваться и сглаживаться высокой интенсивностью другого типа в силу чего общее развивающее влияние оценивается положительно. Например, низкий уровень когнитивной поддержки, характерный для сопровождающего стиля, компенсируется высоким уровнем эмоциональной поддержки, присущей этому стилю, а сравнительно низкая интенсивность эмоциональной поддержки в случае менторского стиля восполняется за счет высокой степени когнитивной поддержки и контрольно-оценивающих действий.

Наконец четвертый, возможно наиболее важный для нас факт касается того, что любые воздействия наставника воспринимаются и преломляются студентом через его собственную активность. По сути своей эта активность, выступающая в нашем исследовании как субъектная включенность в педагогическую деятельность, выступает как наиболее важный фактор, определяющий изменения в компетентности самого студента: чем больше эта включенность, тем более интенсивно наращивается компетентность. Действия наставника не преобразуются прямо в структуры профессиональной компетентности студента, а так или иначе преломляются, опосредуются этой включенностью в деятельность – степенью того, насколько он сам воспринимает и ощущает себя как субъект этой деятельности. Именно это и позволяет говорить об отношениях между наставником и студентом как о взаимодействии, а не об одностороннем воздействии.

Литература

Багдасарян А.А. Система развивающего взаимодействия «учитель-наставник-студент» как фактор профессионального становления будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2006. 250 с.

Волосович Л.В. Роль института «наставников» в организации практики студентов педагогических колледжей Канады // Среднее профессиональное образование. 2008. № 5. С. 81–82.

Вьюнова Н.И., Кунаковская Л.А. Руководитель педагогической практики студентов: проблемы и перспективы роста // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 121–126.

Гудвин Д. Исследование в психологии: методы и планирование. СПб.: Питер, 2004. 558 с.

Журавлева Н.О. Некоторые функции наставника в процессе адаптации начинающего учителя к профессиональной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2007. № 1. С. 28–29.

Поддьяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2006. 231 с.

Савин Е.Ю. Опыт и личностные характеристики как факторы педагогической импровизации у студентов-педагогов // Сибирский психологический журнал. 2011. №42. С. 93–101.

Савин Е.Ю. Диагностика самооцениваемых характеристик педагогического мышления // Психологическая диагностика. 2012 а. № 2. С. 26–47.

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

Савин Е.Ю. Опыт разработки семантического дифференциала для измерения эмоционального отношения студента к педагогической практике // Научные труды КГУ им. К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. Сборник научных трудов. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. С. 237–241.

Тарасевич Г. Путь к доске и указке // Русский репортер. 2014. № 6 (334). С. 56–60 [Электронный ресурс]. URL: http://expert.ru/russian_reporter/2014/06/put-k-doske-iukazke/.

Черных А. Учителям сократят обучение // Газета «Коммерсантъ». 2014. № 1. С. 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://kommersant.ru/doc/2382707>.

Beck C., Kosnik C. Components of a good practicum placement: student teacher perceptions // Teacher Education Quarterly. 2002. V. 29. № 2. P. 81–98.

Blumberg A. Supervisory behavior and interpersonal relations // Educational Administration Quarterly. 1968. V. 4. № 2. P. 34–45.

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.

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.

Boschee F., Prescott D.R., Hein D.D. Do cooperating teachers influence the educational philosophy of student teachers? // Journal of Teacher Education. 1978. V. 29. № 2. P. 57–61.

Bowman N. College supervision of student teaching: a time to reconsider // Journal of Teacher Education. 1979. V. 30. № 3. P. 29–30.

Byrd D., Fogleman J. The role of supervision in teacher development // Supervising Student Teachers / ed. A. Cuenca. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2012. P. 191–210.

Clarke A., Triggs V., Nielsen W. Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature // Review of Educational Research. 2014. V. 84. № 2. P. 163–202.

Copas E.M. Critical requirements for cooperating teachers // Journal of Teacher Education. 1984. V. 35. № 6. P. 49–54.

Cohen J. A power primer // Psychological bulletin. 1992. V. 112. № 1. P. 155–159.

Copeland W.D. Student teachers' preference for supervisory approach // Journal of Teacher Education. 1982. V.33. №2. P. 32–36.

Elsmere R., Daunt P. Effects of the size of the student teacher group on the supervisory program. Muncie, Indiana: Ball State University, 1975. 43 p. (ERIC Document Reproduction Service No. ED132120).

Friebus R.J. Agents of socialization involved in student teaching // The Journal of Educational Research. 1977. V.70. №5. P. 263–268.

Glenn W. Model versus mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher // Teacher Education Quarterly. 2006. V. 33. № 1. P. 85–95.

Gratch A. Beginning teacher and mentor relationships // Journal of Teacher Education. 1998. V. 49. № 3. P. 220–227.

Grimmett P.P., Ratzlaff H.C. Expectations for the cooperating teacher role // Journal of Teacher Education. 1986. V. 37. № 6. P. 41–50.

Hamman D., Olivárez A., Lesley M., Button K., Chan Y., Griffith R., Elliot S. Pedagogical influence of interaction with cooperating teachers on the efficacy beliefs of student teachers // The Teacher Educator. 2006. V. 42. № 1. P. 15–29.

Holbert R.M.G. Student teachers' perceptions of cooperating teachers as teacher educators: development of standards based scales: Dissertation Doctor of Philosophy. Columbus, Ohio: The Ohio State University, 2010. 291 p.

Horowitz M. Student-teaching experiences and attitudes of student teachers // Journal of Teacher Education. 1968. V. 19. № 3. P. 317–324.

Johnson J. Change in student teacher dogmatism // Journal of Educational Research. 1969. V. 62. №5 P. 224–226.

Johnson L.J. The role of the university supervisor: perceptions of practicum students // Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children. 1987. V. 10. № 3. P. 120–125.

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.

Karmos A.H., Jacko C.M. The role of significant others during the student teaching experience // Journal of Teacher Education. 1977. V. 28. № 5. P. 51–55.

Manning D.T. The influence of key individuals on student teachers in urban and suburban settings // The Teacher Educator. 1977. V. 13. № 2. P. 2–8.

Metcalfe K.K. The supervision of student teaching: A review of research // The Teacher Educator. 1991. V. 26. № 4. P. 27–42.

Morris J.R. The effects of the university supervisor on the performance and adjustment of student teachers // The Journal of Educational Research. 1974. V. 67. № 8. P. 358–362.

Price R.D. The influence of supervising teachers // Journal of Teacher Education. 1961. V. 12. № 4. P. 471–475.

Rhoads K., Samkoff A., Weber K. Student teacher and cooperating teacher tensions in a high school mathematics teacher internship: The case of Luis and Sheri // Mathematics Teacher Education and Development. 2013. V. 15. № 1. P. 108–128.

Rhoads K., Radu I., Weber K. The teacher internship experiences of prospective high school mathematics teachers // International Journal of Science and Mathematics Education. 2011. V. 9. № 4. P. 999–1022.

Sayeski K.L., Paulsen K.J. Student teacher evaluations of cooperating teachers as indices of effective mentoring // Teacher Education Quarterly. 2012. V. 39. № 2. P. 117–130.

Seperson M.A., Joyce B.R. Teaching styles of student teachers as related to those of their cooperating teachers // Educational Leadership. 1973. V. 31. № 2. P. 146–151.

Slick S.K. Assessing versus assisting: The supervisor's roles in the complex dynamics of the student teaching triad // Teaching and Teacher Education. 1997. V. 13. № 7. P. 713–726.

Talvitie U., Peltokallio L., Mannisto P. Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers // Scandinavian Journal of Educational Research. 2000. V. 44. №1. P. 79–88.

Thies-Sprinthall L. Supervision: an educative or mis-educative process? // Journal of Teacher Education. 1980. V. 31. № 4. P. 17–20.

Valencia S.W., Martin S. D., Place N. A., Grossman, P. Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning // Journal of Teacher Education. 2009. V. 60. № 3. P. 304–322.

Weaver A.M., Segrest B. Dogmatism of teachers and their supervising teachers // The High School Journal. 1985. V. 68. № 3. P. 129–134.

Zimpher N.L., deVoss G.G., Nott D.L. A closer look at university student teacher supervision // Journal of Teacher Education. 1980. V. 31. № 4. P. 11–15.