

*Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»
им. В.И. Ульянова (Ленина), г. Санкт-Петербург, Россия*

***Аннотация.** Рассматриваются подходы, посвященные проблеме наставничества в учебной жизни университетского образования. Определяются ролевые модели и образы наставника как в отношениях преподаватель-студент, так и в отношениях студент-студент. Отмечается важная роль студентов-наставников, поскольку подобная деятельность может способствовать формированию дополнительной мотивации к обучению и повышению своей профессиональной компетентности через опыт работы с аудиторией.*

Ключевые слова: наставничество; обучение; педагогика; профессиональная социализация; педагогическое образование

Существует обширная литература о наставничестве, которая в основном посвящена преимуществам наставничества для подопечных, но при этом не так много исследований, которые дают нам представление о влиянии наставничества на студентов-наставников. Очевидно, что профессиональный опыт педагогического образования в качестве наставника является важным элементом в развитии концептуальных представлений студентов-наставников о профессиональной практике.

В литературе по наставничеству постоянно встречается представление наставника как мудреца, «старшего, мудрого, опытного человека», влияющего на молодого протеже [1]. Рассел и Адамс представляют себе наставника как старшего, опытного коллегу [2]. Так же, Робертс предполагает, что наставник – это «более знающий и опытный человек» [3]. Далоз утверждает, что наставник наделен магией и играет ключевую роль в трансформации личности [4].

С этим связано представление наставника как учителя, например, Ямомото [5] утверждает, что все обучение, достойное этого названия, содержит элемент наставничества. Коэн и Гэлбрейт рассматривают наставника как мудрого учителя, который «сопровождает, поощряет, наставляет, бросает вызов и даже противостоит подопечному» [6]. Однако Шлагер, Пуарье и Минс с этим не согласны, утверждая следующее: «Наставники отличаются от преподавателей тем, что они меньше озабочены освещением содержания и оценкой и больше похожи на мастеров или консультантов, реагируя на ситуацию ученика, полагаясь на опыт, чтобы моделировать и передавать идеи, действуя как ресурс и неявно переплетая технические знания и навыки с культурной информацией и ценностями» [7].

Ле Корню отмечает, что в последнее время в литературе наблюдается изменение традиционной иерархической концепции наставничества на «отношения сотрудничества или коллегиальные отношения», при этом происходит отход от традиционных «иерархических односторонних отношений» [8]. Эклектичное представление наставника, выполняющего несколько ролей, наставник может быть тренером, консультантом, учителем и терапевтом. Этот эклектизм также выражается в том, что наставникам предлагается использовать соответствующий набор моделей, таких как коучинг или консультирование, в зависимости от конкретных обстоятельств. Тем не менее, важно проводить различие между тем, что ментор должен быть чутким к другим, но при этом ориентироваться на достижение цели.

В литературе также выделяется ряд основных характеристик, связанных с ролью наставника. Ямомото утверждает, что наставники должны обладать навыками умения слушать, знать, когда поддержать, а когда бросить вызов. Робертс проводит различие между основными установками, такими как рефлексивная практика, и условными характеристиками, включая ролевое моделирование, спонсорство и наставничество. Основные характеристики, определенные Террионом и Леонардом, включают коммуникативные навыки, поддержку, надежность, эмпатию, энтузиазм и гибкость [9].

Несмотря на разнообразие имеющейся литературы, можно утверждать, что наставничество остается плохо определенным термином и размытым и плохо определенным понятием.

Все программы наставничества зависят от контекста, и наставничество не может рассматриваться как независимое от контекста. Причина этого заключается в том, что все отношения форми-

руются под влиянием среды, в которой они устанавливаются [10]. В широком национальном контексте важно, что подготовка учителей до поступления на работу осуществляется в университетах с ограниченным школьным опытом, а модель наставничества предполагает командный, а не традиционный подход наставничества один на один. В рамках командного подхода группа из двух-трех студентов-наставников может проводить семинары по переходу на следующий курс для студентов в течение первых нескольких недель первого семестра каждого года.

Академическая поддержка студентов-наставников со стороны преподавателей обеспечивается посредством семинаров по подготовке наставников и может быть с использованием специального факультативного курса. Этот раздел позиционируется в рамках обширной литературы, так же, студенты должны использовать свой собственный опыт обучения, в частности, наставничества над студентами первого курса, и проанализировать этот опыт в контексте теоретической литературы. Например, можно утверждать, что просоциальное поведение, приписываемое наставникам независимо от контекста, особенно применимо к начинающим преподавателям, поскольку такое поведение рассматривается как критически важный элемент преподавания. Командный и групповой подход программы также имеет большое значение.

Можно предположить, что желание стать наставниками определяется двумя основными причинами: воспитание и профессиональное развитие. Важную роль здесь играет контекст, так как в процессе реализации подобной программы подготовки преподавателей, студенты-наставники могут повысить свою профессиональную компетентность как преподавателей через опыт работы с аудиторией. Общепринято, что стать лучшим профессионалом - это общая цель программ наставничества, направленных на развитие карьеры.

Список литературы:

1. Cohen, N. H. (1995). *Mentoring adult learning: a guide for educators and trainers*, Florida, Krieger. p. 1.
2. Russell, J. & Adams, D. (1997). *the changing nature of mentoring in organisations: an introduction to the special issue on mentoring in organisations*. *Journal of Vocational Behaviour*, Vol. 51, pp.1–14.
3. Roberts, A. (2000) *Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature*. *Mentoring and Tutoring*, Vol. 8, No. 2, pp.145–168.
4. Daloz, L. A (1986). *Effective teaching and mentoring*, San Francisco, Jossey-Bass.
5. Yamomoto, K (1988). *To see life grow: the meaning of mentoring*. *Theory into Practice*, Vol. xxvii, No.3, pp.183–189.
6. Cohen, N. H. & Galbraith, W. (1995). *Mentoring in the learning society*, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 66, pp. 5–14.
7. Schlager, M, Poirier, C, Means, B. (1996) *Mentors in the classroom; bringing the world outside*. In McLellan, H. ed 1996. *Situated learning perspectives*. (Englewood cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications).
8. Le Cornu, R. (2005). *Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another*. *Mentoring and Tutoring*, Vol. 13, No. 3, pp. 355–366.
9. Terrion, J. L. & Leonard, D. (2007). *A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review*, *Mentoring and Tutoring*, Vol. 15, No. 2, pp. 149–164.
10. Cox, E. (2003). *The contextual imperative: implications for coaching and mentoring*, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Vol.1, No. 1, pp. 9–22.

M. P. Zamotin

The concept of "mentoring" in the learning and educational life of the student and teacher

Saint Petersburg Electrotechnical University, Russia

Abstract. Approaches devoted to the problem of mentoring in the academic life of university education are considered. The role models and images of mentor in both teacher-student and student-student relations are defined. The important role of student mentors is noted, as such activities can contribute to the formation of additional motivation for learning and improvement of one's professional competence through the experience of working with the audience.

Keywords: Mentoring; training; pedagogy; professional socialization; teacher education