

Роль отношения наставника к студенту-практиканту в формировании профессиональной компетентности будущего педагога

Савин Е.Ю.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (ФГБОУ ВПО «КГУ им. К.Э. Циолковского»), Калуга, Россия, sey71@yandex.ru

При помощи шкалы оценки частоты воспринимаемых действий студенты после педагогической практики (N=87) оценили воспринимаемое отношение к ним учителя-наставника и университетского методиста по четырем категориям: эмоциональная поддержка, когнитивная поддержка, стимуляция инициативы, контроль и оценка. Кроме того студенты заполнили опросник «Самооценка педагогического мышления», позволяющий оценить особенности их педагогического мышления по двум параметрам: склонность к импровизации и самооценка опытности. Выявлено, что существует различие в оценке воспринимаемого студентами отношения к ним учителя-наставника и университетского методиста: последний воспринимается как менее влиятельная фигура по всем категориям оценки ($p < 0,01$). Вместе с тем наблюдалась только одна значимая связь между воспринимаемым студентами отношением наставника и особенностями педагогического мышления: эмоциональная поддержка методиста положительно коррелирует с самооценкой опытности ($p=0,007$). Таким образом, есть расхождение между субъективной оценкой степени влияния наставника и косвенной оценкой вклада взаимодействия с ним в развитие компетентности студента.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель-наставник, университетский методист, студент-педагог, педагогическая практика.

Для цитаты:

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

For citation:

Savin E.Yu. The role of mentor-student relationship in formation of professional competence in pedagogy students [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Savin.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Не нуждается в специальном доказательстве тезис о том, что педагогическая практика является важнейшим ресурсом развития профессиональной компетентности студента-педагога. Однако в центр внимания исследователей, которые рассматривали этот аспект становления будущего профессионала, обычно попадают прежде всего различные формы его самостоятельной активности на практике – педагогическое общение, конструирование

уроков, организаторская активность и т.п. Взаимодействие с другими субъектами педагогической практики (учитель-наставник, университетский методист) выступало как некоторое фоновое условие для этих видов активности. Между тем освоение педагогической деятельности и накопление собственного профессионального опыта опосредовано взаимодействием с различными значимыми фигурами – наставниками (опытными учителями, университетскими преподавателями), которые являются носителями нормативных приемов, своего рода идеальных форм педагогической деятельности.

В целом в профессиональное становление будущего учителя вовлечено довольно большое число людей, которые являются для него в той или иной степени значимыми фигурами. К примеру, в исследовании А. Кармос и К. Джако, где студентам предлагалось перечислить пять человек, которые оказали значимое положительное воздействие в ходе педагогической практики, упоминались учителя, которые непосредственно курируют студента, методисты университета и представители руководства школы, другие учителя, друзья и родители [15]. Всех этих людей можно считать наставниками в широком смысле этого слова. Однако в более узком смысле в качестве наставников чаще всего рассматриваются две фигуры: учитель, который непосредственно сопровождает процесс педагогической практики (учитель-наставник), и университетский методист. Характерно, что при перечислении значимых других людей именно эти две фигуры студенты-педагоги называют наиболее часто [11; 15; 16]. С учетом этого, вполне понятно, что и в психолого-педагогической литературе именно учитель-наставник и университетский методист рассматриваются в качестве ключевых значимых людей для профессионального становления студента. Их можно назвать наставниками в более узком значении этого слова.

В отечественной психолого-педагогической науке педагогическое наставничество исследовано довольно слабо. Известные нам работы касаются в основном педагогических и организационно-методических аспектов взаимодействия студентов с учителями-наставниками, методистом и руководителем практики [1; 3], а также содержат анализ зарубежного опыта на этот счет [2]. Зарубежные исследования взаимодействия в системе «студент – учитель – наставник – методист» более многочисленны и разнообразны как по общему подходу к исследованию, так и по используемым конкретным методам [см. напр.: 9; 10; 17]. Однако их положения и результаты не могут быть прямо перенесены в контекст российского педагогического образования в силу того, что организационные формы, в которых осуществляется этот процесс, не являются идентичными.

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 переменами в подготовке учителей, которые привели к многочисленным изменениям, в том числе – 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 были центрами для подготовки учителей; в-третьих, значительное увеличение числа школьников в результате послевоенного «бэби-бума» (увеличения рождаемости в конце 1940-х – начале 1950-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 зарубежной 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 [10]. 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» [17, p. 28].

Среди тем, затрагиваемых в рассматриваемой области, одно из самых заметных мест занимают исследования, посвященные влиянию взаимодействия с наставником на профессиональную компетентность. Оценка этого влияния может производиться двумя способами. 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 предполагает сопоставление особенностей взаимодействия с наставником с различными показателями, отражающими компетентность подопечных. Использование этих двух классов методов зачастую приводит к противоречивым результатам: влияние наставника оценивается студентом как более значительное по сравнению с тем, которое обнаруживается косвенными методами [17].

Прямая оценка влияния наставника – учителя и университетского методиста – дает однозначные результаты: студенты-педагоги неизменно отмечают значительную роль, которую наставники играют в их профессиональном становлении. Например, в исследовании А. Кармос и К. Джако в качестве наиболее важных значимых других в профессиональной сфере были названы учителя-наставники. Однако при этом учителя-наставники являются прежде всего источником личностной поддержки и ролевого развития, а не профессиональных навыков [15]. 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, – 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 [6]. Вместе с тем сравнение воспринимаемого влияния со стороны учителя-наставника и университетского методиста показывает относительно меньшую «влиятельность» последнего [7; 11; 16].

Косвенные оценки влияния наставника не столь однозначны. С одной стороны, существуют работы, в которых было показано значительное влияние взаимодействия с наставником на педагогические установки студента-педагога [14; 18], используемые

приемы управления классом [20] и самоэффективность [12]. С другой – существуют исследования, в которых подобное влияние либо было незначительным, либо не было обнаружено [8; 13; 21].

Перечисленные факты выступили ориентиром для нашего эмпирического исследования, которое отвечало на два основных вопроса:

1) существует ли различие в воспринимаемом отношении и степени субъективного влияния между учителем-наставником и университетским методистом;

2) как соотносится воспринимаемое отношение наставника с характеристиками компетентности студента-педагога – обобщенной самооценкой опытности и склонностью к педагогической импровизации?

Методики исследования

Методика оценки воспринимаемого отношения со стороны наставника. Данная методика является разновидностью метода оценки воспринимаемой частоты действий со стороны наставника. Она позволила решить две задачи: 1) получить оценки субъективного аспекта опыта взаимодействия (того, как различные аспекты поведения учителя и методиста воспринимаются и оцениваются самим студентом); 2) не только осуществить качественный анализ, но и использовать способы количественного анализа. Исходя из анализа данных, полученных в ранее проведенных исследованиях [12; 15; 19], собственного опыта работы автора на педагогической практике и высказываний студентов в ходе рефлексии практики, были сформулированы пункты, описывающие действия наставника.

В соответствии с содержанием они были разделены на четыре категории – шкалы оценки:

«Когнитивная поддержка» («разбирал со мной сильные и слабые стороны моих уроков», «предоставлял нужные материалы»);

«Стимуляция инициативы» («хвалил за самостоятельные действия», «предоставлял мне полную свободу действий»);

«Эмоциональная поддержка» («оценивал мои уроки положительно», «после беседы с ним улучшалось настроение»);

«Оценка и контроль» («контролировал мою работу», «проверял подготовленные мной конспекты»).

В каждой шкале (за исключением когнитивной поддержки) присутствовали как прямые пункты (действия, частота которых свидетельствовала о выраженности соответствующего типа воспринимаемого взаимодействия), так и реверсивные пункты (действия, редкость которых свидетельствовала о выраженности соответствующего типа воспринимаемого взаимодействия). Например, для шкалы «Оценка и контроль»: «присутствовал на моих уроках» – прямой пункт, «не интересовался моими действиями» – реверсивный пункт.

Перечень этих пунктов предъявлялся испытуемым с инструкцией, в которой предлагалось выбрать двух человек – школьного учителя и методиста из университета и в отношении каждого из них оценить частоту каждого действия по 4-балльной шкале (1 балл – никогда, 2 балла – редко, 3 балла – часто, 4 балла – почти всегда), а также дать оценку того, насколько каждое действие воспринималось положительно («+»), нейтрально (0) или

отрицательно («–»). Никакие личные данные об оцениваемых людях в лист не заносились, исследование проводилось анонимно, чтобы избежать возможных смещений оценок в сторону социальной желательности.

В качестве показателей использовались:

1) суммарный балл по каждой из шкал (для учителя и методиста), что давало возможность оценить выраженность соответствующего параметра взаимодействия. Реверсивные пункты суммировались по обратной шкале. Для сопоставимости шкал суммарный балл нормировался через деление на количество пунктов в каждой шкале;

2) общая степень воспринимаемого влияния – сумма оценок «положительно», «отрицательно» и «0» для всех пунктов, отнесенная к общему числу пунктов. 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»).

Оценка изменений в компетентности студента-практиканта. В качестве индикатора изменений, происходящих в педагогическом мышлении студента, мы использовали опросник «Самооценка педагогического мышления» [5]. 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.

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.

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

Результаты исследования

Прежде всего, была оценена надежность-однородность четырех первичных шкал методики оценки воспринимаемого отношения наставника (отдельно для оценки учителя и оценки методиста). Рассчитывался показатель α -Кронбаха. 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 шкал.

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

Таблица

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

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

Данные, представленные в таблице, позволяют сделать два вывода.

Во-первых, эмоциональная поддержка является доминирующим типом воспринимаемого воздействия по сравнению с другими: 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.).

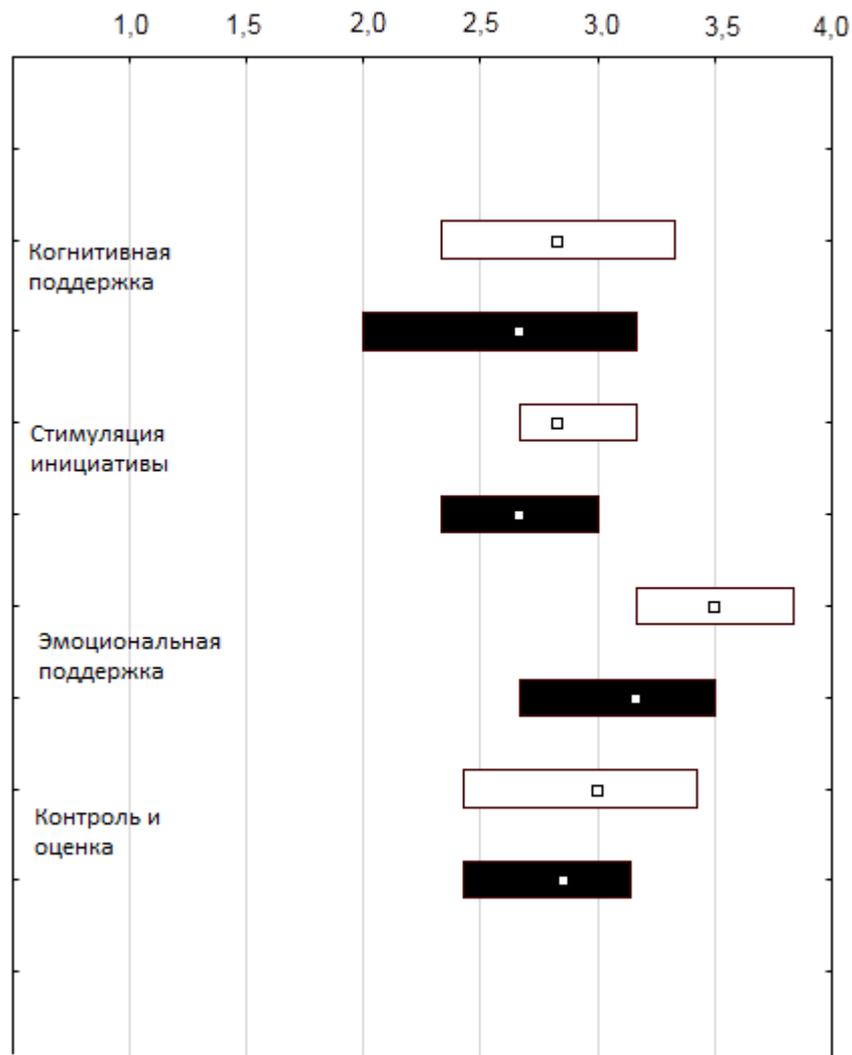


Рис. Различия в воспринимаемом студентами отношении учителя и методиста: □ – медиана; [] – 25%-75%; [] – оценка учителя; [] – оценка методиста

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, по оценкам

студентов [7; 11; 16]. 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.

Далее рассмотрим результаты корреляционного анализа взаимосвязи шкал опросника «Самооценка педагогического мышления» и описанных ранее параметров взаимодействия с наставником. Анализ корреляций (по Спирмену) между воспринимаемыми действиями наставника и характеристиками педагогического мышления позволил обнаружить только одну статистически значимую связь: эмоциональная поддержка со стороны методиста соотнесена с более высоким уровнем самооценки опытности ($r=0,29$; $p=0,007$).

Таким образом, вклад воспринимаемого отношения с наставником в изменения, происходящие в сфере профессиональной компетентности, достаточно мал и незначителен, но вместе с тем именно воспринимаемое отношение с методистом соотнесено с характеристиками педагогического мышления (самооценкой опытности), а не отношение с учителем-наставником. Это примечательно, поскольку на уровне анализа субъективной оценки степени влияния картина была противоположной: влияние учителя-наставника расценивалось как большее.

Обсуждение результатов и выводы

В целом полученные результаты позволяют сделать два основных вывода.

Первый вывод касается того, что вклад, который вносят в развитие компетентности студента различные аспекты взаимодействия с наставником не одинаков: значимость эмоциональной поддержки по сравнению с когнитивной более высока. Это выражается в том, что, во-первых, воспринимаемая частота эмоциональной поддержки выше, чем других классов действий, а во-вторых, в том, что именно 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 [6; 15].

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 значимо, 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, когда те же самые действия производятся на фоне низкой эмоциональной поддержки, возможно, переживаемой как отвержение и негативное отношение.

Второй вывод, который достаточно хорошо согласуется с ранее проведенными исследованиями, – более низкая оценка степени субъективного влияния со стороны университетского методиста в сравнении с учителем-наставником [7; 11; 16]. 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. Вместе с тем заметим, что более высокая оценка влияния учителя-наставника по сравнению 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 методиста более тесно соотнесено с характеристиками педагогического мышления, чем отношение учителя. Тем самым нами зафиксировано упоминавшееся выше расхождение между характером влияния наставника, оцениваемым различными методами.

Полученные результаты представляются полезными в практическом плане. В последнее время активно обсуждаются вопросы реформирования отечественной системы педагогического образования. Одним из важных направлений этой реформы является смещение фокуса подготовки с теоретического обучения в вузе на практическую подготовку будущего учителя непосредственно в школе и сопровождение молодого специалиста-педагога со стороны опытного наставника в условиях специально разработанной программы постдипломного образования [4]. Очевидно, что практическая реализация этой идеи предполагает существенное изменение функций учителя-наставника и университетского методиста и должна опираться, в том числе, на результаты научных изысканий относительно различных аспектов педагогического наставничества.

В связи с этим полученные в нашей работе результаты представляются полезными в нескольких отношениях. Во-первых, они проясняют и конкретизируют психологические средства, которые используются наставником при взаимодействии со студентом, и позволяют дать им количественную характеристику. Во-вторых, они указывают на различия в восприятии студентами учителя-наставника и университетского методиста. В-третьих, значимым является то, что при оценках эффективности развивающего воздействия наставника нельзя ограничиваться лишь прямыми оценками влияния и значимости, которые дает сам студент, – необходима косвенная оценка степени вклада взаимодействия с наставником в различные аспекты компетентности будущего учителя.

Литература

1. Багдасарян А.А. Система развивающего взаимодействия «учитель – наставник – студент» как фактор профессионального становления будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2006. 250 с.
2. Волосович Л.В. Роль института «наставников» в организации практики студентов педагогических колледжей Канады // Среднее профессиональное образование. 2008. № 5. С. 81–82.
3. Вьюнова Н.И., Кунаковская Л.А. Руководитель педагогической практики студентов: проблемы и перспективы роста // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 121–126.
4. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.

5. Савин Е.Ю. Методика изучения склонности к педагогической импровизации и самооценки опытности: конструирование и апробация [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50287.shtml (дата обращения: 26.09.2014).
6. Beck C., Kosnik C. Components of a good practicum placement: student teacher perceptions // Teacher Education Quarterly. 2002. Vol. 29. № 2. P. 81–98.
7. Borko H., Mayfield V. The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach // Teaching and Teacher Education. 1995. Vol. 11. № 5. P. 501–518. doi: 10.1016/0742-051X(95)00008-8.
8. Boschee F., Prescott D.R., Hein D.D. Do cooperating teachers influence the educational philosophy of student teachers? // Journal of Teacher Education. 1978. Vol. 29. № 2. P. 57–61. doi: 10.1177/002248717802900219.
9. Byrd D., Fogleman J. The role of supervision in teacher development // Supervising Student Teachers /A. Cuenca (Ed.). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2012. P. 191–210. doi: 10.1007/978-94-6209-095-8_13.
10. Clarke A., Triggs V., Nielsen W. Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature // Review of Educational Research. 2014. Vol. 84. № 2. P. 163–202. doi: 10.3102/0034654313499618.
11. Friebus R.J. Agents of socialization involved in student teaching // The Journal of Educational Research. 1977. Vol. 70. № 5. P. 263–268.
12. Hamman D. et al. Pedagogical influence of interaction with cooperating teachers on the efficacy beliefs of student teachers/ Hamman D., Olivárez A., Lesley M., Button K., Chan Y., Griffith R., Elliot S. // The Teacher Educator. 2006. Vol. 42. № 1. P. 15–29. doi: 10.1080/08878730609555391.
13. Horowitz M. Student-teaching experiences and attitudes of student teachers // Journal of Teacher Education. 1968. Vol. 19. № 3. P. 317–324. doi: 10.1177/002248716801900308.
14. Johnson J. Change in student teacher dogmatism // Journal of Educational Research. 1969. Vol. 62. № 5 P. 224–226.
15. Karmos A.H., Jacko C.M. The role of significant others during the student teaching experience // Journal of Teacher Education. 1977. Vol. 28. № 5. P. 51–55. doi: 10.1177/002248717702800519.
16. Manning D.T. The influence of key individuals on student teachers in urban and suburban settings // The Teacher Educator. 1977. Vol. 13. № 2. P. 2–8. doi: 10.1080/08878737709554662.
17. Metcalf K.K. The supervision of student teaching: A review of research // The Teacher Educator. 1991. Vol. 26. № 4. P. 27–42. doi: 10.1080/08878739109554988.
18. Price R.D. The influence of supervising teachers // Journal of Teacher Education. 1961. Vol. 12. № 4. P. 471–475. doi: 10.1177/002248716101200418.
19. Sayeski K.L., Paulsen K.J. Student teacher evaluations of cooperating teachers as indices of effective mentoring // Teacher Education Quarterly. 2012. Vol. 39. № 2. P. 117–130.
20. Seperson M.A., Joyce B.R. Teaching styles of student teachers as related to those of their cooperating teachers // Educational Leadership. 1973. Vol. 31. № 2. P. 146–151.
21. Weaver A.M., Segrest B. Dogmatism of teachers and their supervising teachers // The High School Journal. 1985. Vol. 68. № 3. P. 129–134.

The Role of Mentor-Student Relationship in Formation of Professional Competence in Pedagogy Students

Savin E.Yu.,

Ph.D. (Psychology), Assistant Professor, Chair of developmental psychology and education, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia, sey71@yandex.ru

Using the rating scale of perceived frequency of action, students (N = 87) completed the practice teaching, evaluated the perceived attitude of the teacher-mentor and university methodologist in four categories: emotional support, cognitive support, stimulation of initiatives, monitoring and evaluation. Also, students completed the questionnaire "Self-evaluation of pedagogical thinking", allowing to estimate the characteristics of their pedagogical thinking on two parameters: inclination to improvisation and self-esteem experience. We revealed a difference in the assessment of the perceived attitude of teacher-mentor and university supervisor: the latter is seen as less influential figure in all categories of evaluation ($p < 0.01$). However, there was only one significant relationship between perceived attitude of mentor and features of pedagogical thinking: emotional support of the supervisor is positively correlated with self-esteem proficiency ($p = 0,007$). Thus, there is a discrepancy between the subjective evaluation of the degree of influence of mentors and indirect estimation of the contribution of interaction with them in the development of competence of the student.

Keywords: professional competence, teacher, mentor, university supervisor, education student, practice teaching.

References

1. Bagdasaryan A.A. Sistema razvivayushchego vzaimodeistviya «uchitel'-nastavnik-student» kak faktor professional'nogo stanovleniya budushchego uchatelya. Dis. kand. ped. nauk [The system of developing interaction "cooperating teacher-student" as a factor in professional development of future teachers. Cand. Sci. (Pedagogy) diss.]. Sochi, 2006. 250 p.
2. Volosovich L.V. Rol' instituta «nastavnikov» v organizatsii praktiki studentov pedagogicheskikh kolledzhei Kanady [The role of institutions "cooperating teacher" in the organization of students of teacher training colleges of Canada]. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary vocational education], 2008, no. 5, pp. 81–82.
3. V'yunova N.I., Kunakovskaya L.A. Rukovoditel' pedagogicheskoi praktiki studentov: problemy i perspektivy rosta [The leader of student's pedagogical practice: problems and professional growth prospects]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2009, no. 8, pp. 121–126.
4. Margolis A.A. Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 41–57. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Savin E.Y. Method of studying inclination toward pedagogical improvisation and self-evaluation of experience: construction and approbation [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2015, no. 7, pp. 165–177.

nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2012, no. 1. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50287.shtml (Accessed: 26.09.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Beck C., Kosnik C. Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 2002. Vol. 29, no. 2, pp. 81–98.

7. Borko H., Mayfield V. The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 1995. Vol. 11, no. 5, pp. 501–518. doi: 10.1016/0742-051X(95)00008-8

8. Boschee F., Prescott D.R., Hein D.D. Do Cooperating Teachers Influence the Educational Philosophy of Student Teachers? *Journal of Teacher Education*, 1978. Vol. 29, no. 2, pp. 57–61. doi: 10.1177/002248717802900219

9. Byrd D., Fogleman J. The Role of Supervision in Teacher Development. Supervising Student Teachers. A. Cuenca ed. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2012. pp. 191–210. doi: 10.1007/978-94-6209-095-8_13

10. Clarke A., Triggs V., Nielsen W. Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 2014. Vol. 84, no. 2. pp. 163–202. doi: 10.3102/0034654313499618

11. Friebus R.J. Agents of Socialization Involved in Student Teaching. *The Journal of Educational Research*, 1977. Vol. 70, no. 5, pp. 263–268.

12. 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. Vol. 42, no. 1, pp. 15–29. doi: 10.1080/08878730609555391

13. Horowitz M. Student-Teaching Experiences and Attitudes of Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 1968. Vol. 19, no. 3, pp. 317–324. doi: 10.1177/002248716801900308

14. Johnson J. Change in Student Teacher Dogmatism. *Journal of Educational Research*, 1969. Vol. 62, no. 5, pp. 224–226.

15. Karmos A.H., Jacko C.M. The Role of Significant Others During the Student Teaching Experience. *Journal of Teacher Education*, 1977. Vol. 28, no. 5, pp. 51–55. doi: 10.1177/002248717702800519

16. Manning D.T. The influence of key individuals on student teachers in urban and suburban settings. *The Teacher Educator*, 1977. Vol. 13, no. 2, pp. 2–8. doi: 10.1080/08878737709554662

17. Metcalf K.K. The supervision of student teaching: A review of research. *The Teacher Educator*, 1991. Vol. 26, no. 4, pp. 27–42. doi: 10.1080/08878739109554988

18. Price R.D. The Influence of Supervising Teachers. *Journal of Teacher Education*, 1961. Vol. 12, no. 4, pp. 471–475. doi: 10.1177/002248716101200418

19. Sayeski K.L., Paulsen K.J. Student Teacher Evaluations of Cooperating Teachers as Indices of Effective Mentoring. *Teacher Education Quarterly*, 2012. Vol. 39, no. 2, pp. 117–130.

20. Seperson M.A., Joyce B.R. Teaching Styles of Student Teachers as Related to Those of Their Cooperating Teachers. *Educational Leadership*, 1973. Vol. 31, no. 2, pp. 146–151.

Савин Е.Ю. Роль отношения наставника к студенту-практиканту в формировании профессиональной компетентности будущего педагога
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 165–177.

Savin E. Yu. The role of mentor-student relationship in formation of professional competence in pedagogy students
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 165–177.

21. Weaver A.M., Segrest B. Dogmatism of Teachers and Their Supervising Teachers. *The High School Journal*, 1985. Vol. 68, no. 3, pp. 129–134.