

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический
университет»

**СТУДЕНЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-
НАСТАВНИКОВ НА ПРИМЕРЕ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Выпускная квалификационная работа
по направлению подготовки 44.04.04
Профессиональное обучение (по отраслям)

Идентификационный код ВКР: 026

Екатеринбург
2017

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический
университет»
Институт психолого-педагогического образования
Кафедра профессиональной педагогики

К ЗАЩИТЕ ДОПУСКАЮ:
Заведующий кафедрой ППД
_____ С.А. Днепров
« ____ » _____ 2017 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

СТУДЕНЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ- НАСТАВНИКОВ НА ПРИМЕРЕ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Направление подготовки 44.04.04
Профессиональное обучение (по отраслям)

Идентификационный код ВКР: 026

Исполнитель:

студент группы мПТ-201

Ю.А. Снегирева

Руководитель:

канд. пед. наук, доцент

С.Н. Уткина

Нормоконтролер:

канд. пед. наук, доцент

С.Н. Уткина

Екатеринбург

2017

АННОТАЦИЯ

Выпускная квалификационная работа выполнена на 108 страницах и состоит из введения, двух глав, включающих в себя шесть параграфов, заключения, списка литературы и приложений. Работа содержит 9 рисунков, 30 таблиц, 70 источников литературы, а также 3 приложения на 17 страницах.

Ключевые слова: СТУДЕНЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ, АДАПТАЦИЯ, СОПРОВОЖДЕНИЕ, ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА СО СТУДЕНТАМИ.

Объект исследования: формирование профессиональных компетенций у студентов-наставников на примере будущих бакалавров профессионального обучения.

Предмет исследования: студенческое наставничество в формировании профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6) у студентов-наставников на примере будущих бакалавров профессионального обучения.

Цель исследования: разработать модель студенческого наставничества, обеспечивающую формирование профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6) у будущих бакалавров профессионального обучения.

Основные задачи:

1. Выявить и проанализировать сущность, структуру и содержание студенческого наставничества в системе высшего образования.
2. Спроектировать и реализовать в образовательном процессе РГППУ модель студенческого наставничества.
3. Реализовать на практике и провести оценку результатов внедрения модернизированной модели студенческого наставничества для определения ее эффективности непосредственно для наставников.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	11
1.1. Сущность понятия «наставничество» в зарубежной и отечественной литературе.....	11
1.2. Роль института наставничества в формировании профессиональных компетенций	20
1.3. Опыт реализации наставничества в современной системе высшего образования.....	26
ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ СТУДЕНЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА.....	39
2.1. Опытно-поисковая работа по разработке модели студенческого наставничества	39
2.2. Описание модели реализации студенческого наставничества.....	62
2.3. Анализ внедрения студенческого наставничества в образовательный процесс РГПШУ	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	98
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	104
Приложение 1	113
Приложение 2	123
Приложение 3	125

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

На *социально-педагогическом уровне* выражается следующим противоречием: с одной стороны велика потребность со стороны работодателей в бакалаврах со сформированными профессиональными компетенциями, а с другой стороны в образовательном процессе вуза не используется потенциал такого фактора формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения, как студенческое наставничество.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность проблемы исследования определяется разницей во взглядах и подходах различных авторов к феномену студенческого наставничества. Так, например, группа исследователей (И.Б. Балюкова, Т.Н. Гучкова, Е.А. Бреусова, Е.Н. Мелешко, Е.П. Савчишкина, И.А. Задорожная и др.) рассматривают наставничество как одну из форм обучения, для которой характерен индивидуальный подход и акцент на практическую составляющую деятельности. В этом случае результатом наставничества становится развитие прикладных профессиональных компетенций обучающегося. Другая группа исследователей (И.А. Урмина, Н.Н. Горелова, Л.Л. Иванова) определяет наставничество как процесс передачи знаний и опыта от более опытного участника образовательного процесса менее опытному. В свою очередь Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов, И.В. Чикова считают, что наставничество это в первую очередь профессиональное консультирование обучающихся. Е.Н. Фомин рассматривает студенческое наставничество как метод обучения в условиях производственной практики. А.В. Кузнецова, Н.А. Боброва трактуют наставничество как систематическую воспитательную работу с каждым индивидом, подразумевающую под собой взаимодействие студентов старших и младших курсов и способствующую скорейшей адаптации последних к студенческой жизни. Однако пока никто из исследователей не рассматривал студенческое наставничество как способ

формирования профессиональных компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения.

Научно-методический уровень актуальности выражен необходимостью формулирования совокупности цели, содержания, методов и средств, форм и организационно-педагогических условий для эффективного функционирования студенческого наставничества в образовательной организации, а также потребностью в разработке и апробации способов выявления имеющихся профессиональных компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения, сформированных благодаря участию в реализации модели студенческого наставничества.

Ключевые понятия исследования: студенческое наставничество, профессиональные компетенции, адаптация, сопровождение, воспитательная работа со студентами.

Проблема: теоретическое обоснование студенческого наставничества в формировании профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6) у будущих бакалавров профессионального обучения и определение совокупности цели, содержания, методов и средств, форм и условий для его успешной реализации.

Цель: разработать модель студенческого наставничества, обеспечивающую формирование профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6) у будущих бакалавров профессионального обучения.

Объект: формирование профессиональных компетенций у студентов-наставников на примере будущих бакалавров профессионального обучения.

Предмет: студенческое наставничество в формировании профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6) у студентов-наставников на примере будущих бакалавров профессионального обучения.

Гипотеза: студенческое наставничество обеспечит формирование профессиональных компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения при следующих условиях:

- определение сущности студенческого наставничества как способа трансформации объектной позиции обучающегося в субъектную позицию, т.е. его переход от роли студента к роли педагога благодаря осуществлению им функций наставника студентов младших курсов;

- разработка и реализации теоретически обоснованной модели студенческого наставничества;

- выявление педагогических возможностей студенческого наставничества через определение его содержания.

Цель, объект и предмет, а также выдвинутая гипотеза потребовали решения следующих задач исследования:

1. Выявить и проанализировать сущность, структуру и содержание студенческого наставничества в системе высшего образования;

2. Спроектировать и реализовать в образовательном процессе РГППУ модель студенческого наставничества;

3. Реализовать на практике и провести оценку результатов внедрения модернизированной модели студенческого наставничества для определения ее эффективности непосредственно для наставников.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- выявлен потенциал студенческого наставничества, позволяющий использовать его как инструмент формирования готовности у будущих бакалавров профессионального обучения использовать в своей деятельности современные воспитательные технологии при разрешении сложных профессионально-педагогических ситуаций, что свидетельствует о повышении уровня сформированности профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6);

- разработана методика диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6) в соответствии с проведенным дескрипторным анализом данных компетенций.

Теоретическая значимость исследования: сформулировано и обосновано определение студенческого наставничества как инструмента,

способного оказать влияние на формирование у студентов-наставников профессиональных компетенций на примере будущих бакалавров профессионального обучения.

Положение на защиту: феномен наставничества исследуют многие ученые, формулируя различные его определения в зависимости от сферы реализации. Однако до сих пор нет теоретического обоснования всех возможностей непосредственно студенческого наставничества, в результате чего оно используется неэффективно. Применение студенческого наставничества в образовательном процессе будущих бакалавров профессионального обучения обеспечит успешное формирование у студентов-наставников готовности использовать в своей деятельности современные воспитательные технологии при разрешении сложных профессионально-педагогических ситуаций (ПК-5, ПК-6). В результате чего появится возможность обосновать роль студенческого наставничества в формировании профессиональных компетенций, а значит, раскрыть весь его потенциал и значительно повысить результативность его использования.

Апробация: данные, полученные в ходе организации опытно-поисковой работы по теме исследования, были опубликованы в научных журналах:

1. Снегирева Ю.А. Проблемы и перспективы развития системы наставничества в образовательной организации [Текст] / Ю.А. Снегирева, Е.И. Чучкалова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук: журнал. – Москва, 2015. - №12-4. – С.140-142.

2. Снегирева Ю.А. Актуальность внедрения системы наставничества в образовательный процесс вуза организации [Текст] / Ю.А. Снегирева, Е.И. Чучкалова // Аспирант: журнал. – Ростов-на-Дону, 2015. №11-1(16). – С.21-24.

3. Снегирева Ю.А. Наставничество в системе студенческого самоуправления [Текст] / Ю.А. Снегирева, Е.В. Зайцева // Актуальные

проблемы гуманитарных и естественных наук: журнал. – Москва, 2016. №7-2. – С.87-90.

4. Зайцева Е.В. Влияние учебной и внеучебной деятельности на конкурентоспособность выпускников [Текст] / Е.В. Зайцева, Ю.А. Снегирева // Modern Science: журнал. – Москва, 2016. №6. – С.107-109.

5. Снегирева Ю.А. Феномен наставничества как метод реализации компетентностного подхода в высшем образовании // Инновационные процессы в среднем профессиональном и высшем образовании: развитие кадрового потенциала: сб. науч. ст. / под ред. С.А. Днепров, А.В. Пивоварова; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург. 2017. С. 30 – 33.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Сущность понятия «наставничество» в зарубежной и отечественной литературе

История наставничества насчитывает многовековую историю, отправной точкой которой принято считать далекий XIV век – когда в Оксфордском университете Великобритании было официально введено тьюторство [4]. Однако в неформальном виде наставничество присутствовало в жизни людей задолго до появления каких-либо образовательных заведений. Ведь даже в первобытных сообществах, так или иначе, имело место явление наставничества, пусть и в совершенно упрощенной форме (приобщение детей к выполнению различных обязанностей и обрядов, постижение смысла рисунков, принятых в данном племени, передача ценностей и т.д.). Осваивать новые знания и приобретать необходимые для жизни навыки без наставников было невозможно, поэтому феномен наставничества стал закономерностью цивилизационного процесса [22].

По мере развития человечества изменялось и наставничество, расширяя свои функции и сферы применения, однако суть его всегда оставалась неизменной – передача накопленных знаний от более опытного члена коллектива менее опытному.

Зарубежная история развития наставничества является, пожалуй, более насыщенной, нежели чем в России. Ведь начиная с тьюторства, введенного в университетах, наставничество активно расширяет свои границы и по сей день. Так, например, в армии США отмечается неформальный характер наставничества, а суть его сводится к «личному обязательству помогать развитию солдат».

В «Руководстве по наставничеству для офицеров» (2015) говорится: «Наставничество важно! Важно потому, что оно формирует как настоящее, так и будущее нашей Армии. Оно важно потому, что мы по своей природе социальные существа и нуждаемся в общении друг с другом. Оно важно потому, что, как сталь затачивает сталь, так и профессионалы становятся более смертоносными и мощными, когда они подпитывают друг друга» [27].

Ведущий американский эксперт в области изучения вопросов лидерства – Джон Максвелл отмечает, что наставничество – это, прежде всего, личный пример, а также он обращает внимание на необходимость выделения этому явлению как можно большего количества времени.

Канадский исследователь Дэвид Меггинсон, давая определение термину «наставничество», говорит следующее: «наставничество – существенная помощь человеку, который нуждается в перспективе, в видении будущих возможностей». Кроме того, Меггинсон утверждает, что для успешного осуществления наставничества необходим определенный уровень доверия между наставником и подопечным.

Дэвид Клаттербак – профессор факультетов коучинга и менторства университетов Шеффилд Холлэм и Оксфорд Брукс, а также второй в Великобритании топ-коуч согласно рейтингу независимой английской газеты (Sunday Independent), известен своими работами в области менторства (наставничества) и коучинга (консультирования). Клаттербак является автором 14 книг, посвященных вопросам наставничества. В своих работах Д. Клаттербак дает следующее определение фигуре наставника: «наставник – это человек, обладающий опытом, готовый делиться своими знаниями с менее опытными людьми в обстановке взаимного доверия. Первейшей характеристикой наставника должно быть совмещение в одном лице ролей родителя и сверстника, он должен быть своего рода переходной фигурой в развитии индивида. Наставничество включает в себя коучинг, фасилитацию, консультирование и создание сети контактов».

Тренер консультантов Соединенного Королевства, партнер международной консалтинговой компании «McKinsey & Company», которая специализируется на решении задач стратегического управления, – Макс Ландсберг в своих трудах трактует понятие «наставничество» следующим образом: «наставничество – это процесс, в который входит не только коучинг, но и более широкое консультирование и поддержка, например, карьерное консультирование, привилегированный доступ к информации и т. д.» [19].

В Германии программа наставничества утверждена и имеет поддержку на правительственном уровне, кроме того наставничество в этой стране – это сертифицированный вид деятельности. Кандидаты в наставники проходят специализированное обучение продолжительностью от 7 до 12 месяцев, после которого сдают экзамены и, в случае успешных результатов, получают звание «мастер» и соответствующий сертификат. После чего, мастера получают на предприятиях заказы на поддержку и сопровождение определенного количества человек, работающих на специальностях, соответствующих профилю подготовки наставника.

Говоря о наставничестве в системе образования, следует отметить высокий уровень административно-правовой базы, представленной различными положениями, в которых подробно описаны должностные обязанности наставника, функционал, права и обязанности, задачи, которые ему необходимо достигнуть в ходе своей деятельности, а также необходимые для работы компетенции и даже уровень заработной платы. Наставничество представлено в основном в школьном образовании и сводится к поддержке в течение двух лет начинающих учителей более опытными коллегами, которые назначаются руководством школы [20].

В ряде скандинавских стран наставничество является одним из ключевых инструментов инклюзивного образования. Так, например, в Швеции функции наставников сводятся к супервизии учителей на их рабочем месте, а также к организации в школах специальной педагогической

команды, занимающейся вопросами беспрепятственной организации включения детей, имеющих определенные отклонения, в учебный процесс [16].

Изучению наставничества как эффективной практики поддержки молодежного предпринимательства посвящен ряд исследований, проведенных в странах с высоким уровнем развития предпринимательства. В частности, теме наставничества в предпринимательстве было посвящено специальное исследование, проведенное в 2013 году в Великобритании Министерством предпринимательства, инноваций и ремесел Великобритании. В исследовании приняло участие около 6 000 человек, являющихся собственниками предприятий малого бизнеса. В ходе исследования выяснилось, что в течение одного временного промежутка предприятия, руководитель которых имеет опытного наставника, делают значительные успехи с точки зрения увеличения прибыли и расширения бизнеса по сравнению с теми предприятиями, у которых отсутствует возможность обратиться к более опытным наставникам [47].

Наставничество как адаптация молодых педагогов их профессиональное развитие изучается и активно развивается в ряде стран: Ирландии, Корее, Японии, Франции, Швейцарии, Австралии, Новой Зеландии, Нидерландах. В каждой стране, безусловно, наставничество имеет свои характерные особенности. Так, например, в Японии, Корее, Нидерландах, Австралии, Франции с молодыми учителями работают команды сотрудников (директор, коллеги), что является дополнением к работе наставника. В частности, в Японии в такую команду включаются предметный специалист, в Корее – опытные коллеги, директор и его заместитель, в Австралии – директор, во Франции – опытный учитель и советник педагогического инспектората, а в Нидерландах – тьютор со стороны вуза и ментор со стороны образовательной организации [69].

В результате краткого обзора применения практики наставничества за рубежом и отражение данного опыта в литературе, можно отметить, что

явление наставничества не только не теряет со временем своей актуальности, но, напротив, расширяет границы применения в совершенно разных сферах. Наставничество, взяв за основу практику тьюторов Оксфордского и Кембриджского университетов, в нынешнее время значительно облегчает и адаптацию молодых педагогов, и реализацию инклюзивного образования, и включение в рабочий процесс молодых специалистов, и даже ведение малого бизнеса.

В России история наставничества является не такой насыщенной, как за рубежом. Вплоть до XX века наставничество, в том числе и тьюторство, в нашей стране было малоизвестным явлением в связи с тем, что отечественная система образования опиралась на немецкую модель университетского образования, а не на английскую.

Е. Б. Колосова в своей брошюре «Тьютор как новая педагогическая позиция» пишет: «Утверждать, что ценности индивидуально ориентированной педагогики как пути воспитания личной ответственности за реализацию собственного предназначения в истории российского образования не представлены, преждевременно. Несмотря на то, что внешняя кафедральная форма образовательного обустройства полностью позаимствована у немецкой классической системы, существует ряд явлений, очевидным образом выпадающих из нее, но, тем не менее, существующих в русле отечественной культуры и менталитета» [30, с. 13].

Можно рассмотреть как минимум три явления тьюторства, имеющих место в истории российского образования:

1. Традиция монастырских наставников – «старцев» и «старчества» на Руси, подробно описанная в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы» (сюжетная линия духовных поисков Алеши Карамазова и наставничества на этом пути старца Зосимы).

2. Гувернеры в аристократических семьях и организация некоторых образовательных учреждений в дореволюционной России. В качестве исторического примера можно рассмотреть В.А. Жуковского и его роль

в воспитании наследника престола Романовых Александра Николаевича. Поэт с огромным энтузиазмом и вдохновением готовился к многолетнему ответственному труду в качестве педагога-наставника. В ходе подготовки он разработал «План учения», который, в свою очередь, был представлен на суд императора и после тщательного изучения утвержден. Цель воспитания и учения поэт определял как «образование для добродетели».

3. Третьим направлением в развитии отечественной тьюторской практики служит феномен классической русской литературы и ее важнейшей роли в духовной культурной жизни нашей страны. Литература, объединяющая в себе элементы философии, социально направленной публицистики и основы психологической культуры, сама способна исполнять роль своеобразного тьютора, как выяснилось спустя многие годы [29].

Во времена СССР практика наставничества активно использовалась, начиная с 1930-х гг. и до 1980-х гг., и представляла собой распространенную форму коммунистического воспитания и профессиональной подготовки молодых специалистов на производстве более опытными рабочими. Можно сказать, что наставничество советского периода – это система воздействия передовых рабочих производства на молодое поколение с целью формирования у последних стремления к овладению своей профессией, к постоянному совершенствованию своего труда и повышению уровня производства. Кроме того, наставники воспитывали в своих подопечных коммунистический образ мышления и прививали командный дух, чувство гордости за принадлежность к определенному рабочему звену. Наставничество в советском союзе являлось символом содружества и преемственности поколений, ведь в трудовых коллективах накопленный опыт передавался именно благодаря слаженной и регулируемой работе наставников.

В образовательных организациях также была организована работа, включавшая в себя помощь ученикам с плохой успеваемостью, оказываемую

учениками, отлично осваивающими пройденный материал. Безусловно, данная практика приносила положительные результаты, однако, в 1990-х гг. произошел переход от командной экономики к рыночной, который повлек за собой смену приоритетов и ценностей общества, в результате чего о наставничестве, как о массовом явлении, позабыли.

На современном этапе развития образования в России система наставничества вновь становится актуальной и востребованной. Это связано с популяризацией непрерывного образования личности обучающегося, с внедрением новых обучающих технологий, с ориентацией на овладение обучающимися в процессе обучения совокупности компетенций, и, конечно же, с потребностью самореализации и успешного профессионального становления.

Е.Н. Фомин под наставничеством понимает личностно-ориентированный педагогический процесс, способствующий овладению и личностному осмыслению каждым обучаемым своей профессии, а также создающий условия для приобретения широкого ряда профессиональных компетенций и индивидуального опыта решения реальных производственных задач. В своих исследованиях автор выделяет одну из перспективных форм наставничества, сущность которого определяется понятием «дублер специалиста». Организация его деятельности, по мнению автора, сводится к целевому внутриорганизационному наставничеству, реализуемому в конкретной производственной среде и основывающемся на потенциальных возможностях непрерывного образования. Важную роль играют и мотивационные процессы, выражающиеся в стремлении молодого специалиста к выполнению определенных должностных обязанностей высококвалифицированного уровня, а также в интенсификации применения знаний, умений и компетенций в целях получения определенного профессионального успеха при адаптации на рабочем месте [64].

Е.В. Бевз рассматривает наставничество в контексте передачи педагогического опыта, в ходе осуществления которой наставник

содействует освоению молодым педагогом теоретических знаний, а также консультирует своего подопечного в вопросах уместности применения полученных знаний [10].

Особое мнение относительно педагогического наставничества имеет Ю.Л. Львова, которая отмечает такую важную деталь в этом направлении наставничества как «парное содружество», которое может возникнуть лишь при условии единства педагогических взглядов, а также при наличии взаимного стремления к творческому решению поставленных вопросов.

Под наставнической деятельностью А.Р. Масалимова понимает вид деятельности, направленный на формирование корпоративных и развитие профессиональных компетенций молодых работников для преодоления информационных и ценностных барьеров в профессиональной деятельности и их социально-профессиональной адаптации, а также раскрытие потенциала молодых кадров с целью определения и сопровождения траекторий их индивидуального профессионального развития [34].

С учетом возрастающей нагрузки на государственные органы усиливается потребность в качественной и быстрой адаптации сотрудников к условиям работы и коллективу. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» определил внедрение наставничества, наряду со многими другими мерами, в качестве нового принципа кадровой политики в системе государственной гражданской службы. На данный момент ряд федеральных государственных органов, таких как Министерство внутренних дел Российской Федерации, Министерство юстиции Российской Федерации, Федеральная служба судебных приставов, Федеральная таможенная служба Российской Федерации, а также Следственный комитет РФ активно развивают практику наставничества

Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации считает наставничество «кадровой технологией, обеспечивающей передачу

посредством планомерной работы знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника - менее опытному» [42].

В методических рекомендациях об организации наставничества в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций и её территориальных органах (Роскомнадзор) приводится следующее определение наставничества: «наставничество на государственной гражданской службе представляет собой форму обеспечения профессионального становления и развития государственных гражданских служащих, их адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей» [50].

Во многих субъектах Российской Федерации приняты нормативные правовые акты, регулирующие систему наставничества на предприятиях региона. В частности, Закон Воронежской области от 6 октября 2011 г. № 132-ОЗ «О первом рабочем дне выпускников и трудовом наставничестве» или Постановление Администрации Алтайского края от 12 марта 2001 г. № 175 «О шефстве – наставничестве над молодыми рабочими и специалистами на производстве». Подобные нормативные акты определили общие принципы, направления и виды наставничества на предприятиях, что, в свою очередь, послужило поводом для масштабного применения наставничества на крупнейших российских предприятиях, таких как: ПАО «РусГидро», ОАО «Сбербанк России», ООО «ЕвразХолдинг», АО «Новокуйбышевский нефтеперерабатывающий завод (Роснефть)», ПАО «СИБУР Холдинг», ОАО «Атомэнергомаш», ПАО «Северсталь» и др. [27].

Подытоживая вышесказанное, следует отметить, что феномен наставничества не является принципиально новым ни для России, ни для зарубежных стран. Насчитывая многовековую историю, наставничество продолжает притягивать внимание как ученых - исследователей, так и руководителей организаций, не переставая приносить положительных эффектов в области адаптации молодых кадров. Несмотря на огромное количество научных трудов, а также проведенных исследований,

посвященных вопросам организации эффективного наставничества, можно утверждать, что до сих пор отсутствуют какие бы то ни были учения, рассматривающие наставничество как один из важнейших инструментов при формировании профессиональных компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения, что еще раз подчеркивает актуальность данного исследования.

1.2. Роль института наставничества в формировании профессиональных компетенций

Одной из основополагающих особенностей современного образования следует считать произошедший переход от знаниевой парадигмы (результатом образования считаются знания) к компетентностной (результатом образования считаются компетенции). Отказ от знаниевого подхода к обучению в пользу компетентностного обусловлен актуальными проблемами модернизации современной образовательной системы с ориентацией на новые мировые стандарты. Определение сущности и структуры компетентностного подхода можно встретить в трудах таких исследователей как: А.В. Хуторской, Г.К. Селевко, И.А. Зимняя, Л.Ф. Иванова Г.А. Цукерман, А.К. Быков, Ю.С. Руденко, Л.Г. Миляева, Е.Н. Бавыкина, В.Н. Гуслистова, И.Б. Шмигирилова, Н.Ю. Морозова, Г.Р. Ломакина и др.

Проанализировав работы вышеупомянутых авторов, можно сказать, что компетентностный подход означает ориентацию на результаты любой ступени образования, связанные с усилением его практической (деятельностной) составляющей, значимой за его пределами. То есть компетентностный подход своей целью ставит не усвоение обучающимися определенной суммы информации, а развитие у выпускников образовательных организаций способности адаптироваться и самостоятельно

действовать в противоречивых жизненных ситуациях, решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний.

Компетентностный подход как методологический ориентир модернизации современного образования диктует новые методы и технологии обучения, способствующие развитию самостоятельности, ответственности, творческих способностей, инициативности, критического мышления у обучающихся, и направляющих их на эффективный конечный результат. Одним из результатов перехода к данному подходу можно считать реализацию в образовательных процессах Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Уровень подготовки бакалавров профессионального обучения основывается на требованиях, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «профессиональное обучение».

Следовательно, государство регулирует уровень подготовки выпускников посредством подробного описания всех компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника образовательной организации высшего образования. Можно сказать, что общекультурные компетенции носят универсальный характер и одинаково значимы вне зависимости от профиля обучения, ими должны обладать все бакалавры вне зависимости от сферы деятельности [18].

Общепрофессиональные компетенции, в свою очередь, являются некой базой для профессиональных компетенций, позволяющей им более эффективно реализовываться. И общекультурные и общепрофессиональные компетенции отражают общее требование к выпускнику образовательной организации, не делая акцент на профиле подготовки. Они содержат в своеобразный заказ общества на то, что выпускник образовательной организации придерживается моральных и нравственных устоев, разделяет ценности, принятые в данном обществе: гражданская ответственность

и патриотизм, гуманное отношение, толерантность, наличие языковой и правовой культуры.

Профессиональные компетенции отражают требования к уровню подготовки выпускника как к специалисту, способному качественно решать задачи, присущие в его профессиональной деятельности. Другими словами, профессиональные компетенции выступают для работодателя определенной гарантией того, что выпускник готов применить свои знания на практике и приступить к должностным обязанностям. Каждому виду профессиональной деятельности соответствует свой комплекс профессиональных компетенций.

В профессионально-педагогическом вузе существуют особенности подготовки бакалавров профессионального обучения, которые определяют отличие профессионально-педагогического образования от других видов профессионального образования. Эти особенности состоят в том, что:

1) ориентация подготовки бакалавров направлена на подготовку по рабочей профессии, основой которой являются профессионально - квалификационные требования и разрабатываемые профессиональные стандарты;

2) содержание производственно-технологической подготовки бакалавров профессионального обучения включает приемы проектирования и реализации индивидуальных (лично-ориентированных) образовательных технологий подготовки рабочих по целому ряду профессий и обязательное получение квалификации по одной из них;

3) реализация профессионально-педагогической направленности образовательного процесса во всех дисциплинах всеми кафедрами вуза обеспечивается благодаря интеграции дисциплин психолого-педагогического и производственно-технического компонентов образования;

4) в основе профессиональной деятельности выпускников лежит педагогико-проектировочная деятельность, осуществляемая на основе учета специфики и перспектив развития предприятий региона, реализации

собственных образовательных технологий, сочетании производственного обучения с производительным трудом [63].

Вышеперечисленные особенности отражаются в сформулированных в ФГОС направления подготовки Профессиональное обучение общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенциях. Владение этими компетенциями выступает в качестве основных требований к результатам освоения основной образовательной программы (ООП) высшего профессионально-педагогического образования, что, в свою очередь, выдвигает определенные требования к проектированию содержания и процессу обучения студентов в профессионально-педагогическом вузе.

В ФГОС по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение представлено 36 профессиональных компетенций по пяти видам профессиональной деятельности (учебно-профессиональная, научно-исследовательская, образовательно-проектировочная деятельность, организационно-технологическая деятельность, обучение по рабочей профессии).

Как правило, после завершения обучения бакалавры профессионального обучения имея достаточно обширную базу знаний, полученных в процессе обучения, затрудняются с их применением для решения профессиональных задач. Мы полагаем, что данная проблема происходит из-за отсутствия продолжительной практики осуществления студентами профессионально-педагогической деятельности. С одной стороны подготовка будущих бакалавров профессионального обучения включает в себя обучение по рабочей профессии в соответствии с профилизацией подготовки. Кроме того, реализация профессионально-педагогической подготовки студентов осуществляется непосредственно в ходе реализации образовательного процесса. Однако с целью достижения как можно более качественной подготовки бакалавров профессионального обучения возникает необходимость активизации образовательного процесса.

И если производственно-технологической подготовкой и обучением по рабочей профессии заняты выпускающие кафедры, использующие для достижения заданных целей современные методы и средства обучения, то осуществлением профессионально-педагогической подготовки могут заняться подразделения вуза, отвечающие за воспитательную работу.

Одним из наиболее целесообразных способов профессионально-педагогической подготовки будущих бакалавров профессионального обучения выступает наставничество. В самом общем смысле наставничество – это форма воспитания и профессиональной подготовки, это также форма передачи людьми знаний, культуры и опыта друг другу. В организации высшего образования наставничество приобретает специфические характеристики: здесь оно сводится к адаптации студентов первого курса к новой образовательной среде, а также к последующему сопровождению их по нескольким направлениям.

Для успешной реализации наставничества следует помнить, что данный процесс затрагивает интересы трех субъектов взаимодействия: студента первого курса, студента-наставника и образовательной организации. Студент первого курса в процессе наставничества получает поддержку, регулярные консультации, помощь в адаптации к новым условиям окружающей его среды, то есть для студента первого курса – наставничество представляется в виде возможности обретения так называемого старшего «брата», готового всегда прийти на подмогу и поделиться своим опытом решения аналогичных задач. Для студента-наставника наставничество открывает широкий спектр возможностей реализации своего потенциала, личностного развития и повышения уровня сформированности профессиональных компетенций. Ну и наконец, для образовательной организации наставничество помимо непосредственной пользы для студентов, описанной выше, позволяет улучшить взаимодействие между студентами разных курсов и направлений подготовки, обеспечить некую преемственность в студенческой среде, что, в конечном счете,

позволяет сформировать студенческое «братство» со сложившимися традициями и обычаями. А это в свою очередь благотворно повлияет на престиж образовательной организации в глазах абитуриентов [33].

Для того чтобы верно определить на формирование каких именно профессиональных компетенций согласно ФГОС направления Профессиональное обучение наставничество может оказать влияние, были проанализированы основные направления деятельности, предусмотренные общепризнанным пониманием сущности наставничества.

Предполагается, что у студентов, практикующих деятельность наставника в течение учебного года, будут развиты такие качества как:

- коммуникабельность, ответственность, дисциплинированность;
- способность организации воспитательной работы с применением современных технологий;
- способность планирования и проектирования развития личности;
- навыки организации и сплочения коллектива, развитие способности к сочувствию и сопереживанию другим людям;
- навыки формирования гражданской ответственности и патриотизма, всестороннего культурного развития личности;
- опыт мобильного решения незапланированных ситуаций, устойчивость к критике, объективная самооценка [59].

Проанализировав перечень профессиональных компетенций, перечисленных в ФГОС, авторы пришли к выводу, что наставничество, помимо влияния на формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций будущих бакалавров профессионального обучения, играет немаловажную роль в формировании нижеследующих профессиональных компетенций:

- способность анализировать профессионально-педагогические ситуации (ПК-5);

- готовность к использованию современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности (ПК-6).

Можно уверенно отметить, что навыки анализа профессионально-педагогических ситуаций студенты не смогут приобрести, являясь лишь объектами образовательной деятельности. В случае же перехода студента из статуса объекта в статус субъекта образования, что как раз таки предусмотрено наставничеством, у будущего бакалавра появляется время для получения ценного опыта рефлексии собственной деятельности и последующего анализа педагогических ситуаций. Говоря об использовании воспитательных технологий формирования у обучающихся ценностей и гражданственности, можно также утверждать, что данный навык невозможно полностью сформировать на учебных занятиях. Для его полноценного развития необходима возможность практики реализации различных технологий на группе обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что наставничество, хоть и не обеспечивает в полной мере реализации профессионально-педагогической подготовки, но может оказать влияние на формирование таких важных профессиональных компетенций, которые необходимы выпускнику профессионально-педагогического вуза, как: способность анализировать профессионально-педагогические ситуации (ПК-5); готовность к использованию современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности (ПК-6).

1.3. Опыт реализации наставничества в современной системе высшего образования

В настоящее время уклад жизни современного общества определяет новое положение и значение высшего образования для успешной

социализации. Можно сказать, что спрос на высшее образование как на инструмент экономического, культурного и социального развития стремительно растет. Причем потребность в образовательных услугах возникает у самых разнообразных групп населения: как среди молодежи, так и в целом среди экономически активного населения.

Ряд исследователей отмечает тот факт, что в последнее время количество студентов увеличивается быстрыми темпами в вузах всех стран. По приблизительным прогнозам, в 2030 году в мире будет около 400 млн. студентов (для сравнения, в 2000 году – около 100 млн. студентов) [28]. Значительное снижение элитарности высшего образования и приобретение им массового характера, безусловно, не может не отразиться на его качественных показателях. Расширение объемов предоставляемых образовательных услуг по увеличивающимся направлениям и профилям подготовки приводит к повышению контингента обучающихся со средним когнитивным развитием, весомыми пробелами в базовых знаниях и непониманием процедур организации образовательного процесса в высшей школе, что выражается в низком уровне готовности к обучению в современном вузе.

В сложившихся обстоятельствах вузы должны находить подходы к обучению неоднородных групп, разрабатывать и реализовывать образовательные программы, которые смогут обеспечить доступность высшего образования, в результате чего у каждого студента будет возможность успешно завершить обучение и получить диплом с присвоением соответствующей специальности.

Время обучения в вузе является одним из важнейших этапов становления студента как квалифицированного специалиста через усвоение и приобретение им всех необходимых компетенций, которыми характеризуется выбранная специальность. Однако всестороннее и гармоничное развитие студента зависит не только от того, насколько он будет успешен в изучении дисциплин, преподаваемых ему, но также и от

того, какие возможности развития внутреннего потенциала студента предусмотрены

в функционирующей внеучебной деятельности вуза. Имеющиеся в образовательной организации способы развития у студента навыков самоорганизации, приобретения опыта организаторской деятельности, а также пути реализации творческого потенциала, способствуют личностному росту студента и улучшению таких важных его качеств как ответственность, дисциплинированность, отзывчивость, инициативность, коммуникабельность, самостоятельность и другие.

Полноценное развитие студентов с разными способностями и степенью заинтересованности возможно лишь при условии применения комплекса мер как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности, реализации всех ресурсов социальной среды вуза. Значительным потенциалом, по мнению исследователей и практиков, обладает студенческое самоуправление как субъект педагогической деятельности [35]. Стремление непрерывно повышать качество подготовки студентов вузов для их устойчивой конкурентоспособности на рынке труда обуславливает необходимость внедрения в образовательный процесс системы наставничества, цель которой сводится к обеспечению единства процессов обучения и воспитания студентов университета за счет взаимодействия студентов старших и первых курсов.

Несмотря на то, что концепция наставничества в различных сферах деятельности человека и в том числе в образовании не нова и достаточно глубоко изучена, явление наставничества непосредственно в студенческой среде, основывающееся на принципе равенства, реализуется во внеучебной работе вузов сравнительно небольшое количество времени, в результате чего научных исследований, посвященных данной проблеме, крайне мало. В зарубежных источниках поднимается вопрос об эффективной организации наставничества, отмечается его положительное влияние на процесс академической и социальной адаптации студентов – первокурсников [1]. Так,

например, в исследованиях, проводившихся в Венском университете с 2010 по 2013 годы, проводился анализ влияния различных проявлений наставничества на успеваемость студентов первого курса. По итогам исследований были сделаны выводы о преимуществе мотивационного стиля в краткосрочной перспективе и положительном эффекте любого стиля в процессе дальнейшего обучения [3]. В свою очередь, британские ученые R. Collings, V. Swanson, R. Watkins, проведя работу по исследованию разнообразных моделей реализации наставничества, сформулировали вывод о повышении уровня интеграции первокурсников в образовательный процесс вуза и сохранении числа студентов за счет реализации в образовательной организации программы наставничества [2].

Несмотря на активное внедрение различных программ наставничества в практику российских вузов, и возникающую в связи с этим потребность в их теоретическом обосновании и методическом обеспечении, в отечественной психолого-педагогической литературе исследованию функционирования студенческого наставничества почти не уделяется должного внимания. Поэтому для изучения опыта реализации наставничества в различных вузах, обратимся к эмпирическим данным, полученным в ходе функционирования систем наставничества в некоторых отечественных вузах, где данная практика зарекомендовала себя с положительной стороны. В ходе анализа данных были использованы такие ресурсы как: официальные сайты вузов, локальные положения и иные официальные документы (при наличии), регулирующие работу наставничества в вузе, беседы с руководителями и участниками данных программ.

В Уральском Федеральном университете (УрФУ) - ведущем вузе региона, а также в его филиале – Нижнетагильском технологическом институте на протяжении пяти лет действует ассоциация студентов-наставников. Помимо адаптации студентов первого курса к образовательному процессу, ассоциация ставит перед собой такие цели как:

удовлетворение потребностей обучающихся в интеллектуальном, нравственном, культурном развитии; повышение социальной активности студентов, а также общей культуры; повышения качества образования в вузе. Для достижения этих ключевых целей студенты-наставники УрФУ решают ряд задач, обуславливающих направления их деятельности, а именно:

1) выявление интеллектуально-творческих потребностей и способностей студентов, агитация их в активную внеучебную деятельность;

2) формирование эстетического сознания, устойчивой потребности в восприятии и создании прекрасного и развитие творческого потенциала студенческой молодежи;

3) создание системы стимулирования студенческих инициатив и поддержки их творчества;

4) сохранение и приумножение культурных традиций УрФУ, а также их преемственности;

5) творческое взаимодействие, общение, обмен опытом и проведение совместных мероприятий с другими вузами, общественными организациями и т.д. [49].

Для подготовки кадрового обеспечения деятельности ассоциации в УрФУ проходит Летняя школа, в рамках которой потенциальные наставники проходят обучение, включающее в себя круглые столы, деловые игры, блок упражнений на командообразование.

В Южно-российском институте управления российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ЮРИУ РАНХиГС) проект студенческого наставничества функционирует уже семь лет. Он представляет собой адаптационную систему для первокурсников, которая позволяет им не только объединить учебную группу, но и влиться в большую студенческую семью. Наставниками в данном проекте выступают самые активные старшекурсники, которые в течение первого учебного месяца проводят

занятия по определенному плану. Проект имеет четко проработанную структуру, состоящую из трёх блоков:

- 1) отбор и обучение наставников;
- 2) адаптационная программа для каждой академической группы, во время которой наставник находится в постоянном взаимодействии с первокурсниками;
- 3) конкурс на лучшую студенческую группу.

Важной деталью проекта наставничества непосредственно в ЮРИУ РАНХиГС является его нацеленность не только на знакомство с институтом, но и на стимулирование первокурсников на успешное обучение, активное участие во внеучебной деятельности, а также на выявление на раннем этапе талантливых, творческих студентов и помощь им в развитии своего потенциала как на уровне института, так и города в целом.

По итогам каждого учебного года в академии подводятся итоги деятельности проекта в текущем году, проходит награждение лучших наставников, а также завершение конкурса на лучшую группу, организацией которого занимаются все наставники.

На протяжении семи лет реализации проект показывает высокую степень эффективности. Год за годом первокурсники института при активной поддержке своих наставников разрабатывают и реализуют свои инициативы, активно участвуют в общественных, научных, культурно - массовых, спортивных мероприятиях, проводимых как на вузовском, так и на городском, областном, региональном и всероссийском уровнях [51].

Служба тьюторов Алтайского государственного университета (АГУ) функционирует на протяжении трех лет. Основной ее целью, так же как и у предыдущих моделей, является координация деятельности, направленной на адаптацию обучающихся в образовательное пространство вуза. Но в отличие от наставничества в УрФУ и ЮРИУ РАНХиГС, в АГУ служба тьюторов была создана не по студенческой инициативе, а благодаря предложению и активной проработке данной идеи сотрудника вуза. Организационная форма

данной службы в АГУ также несколько отличается от вышеупомянутых вузов, в которых наставничество – это студенческие объединения. В Алтайском государственном университете служба тьюторов – это структурное подразделение управления воспитательной и внеучебной работы. Кроме того, служба тьюторов АГУ имеет более усложненную структуру, которая состоит из: тьюторов академических групп, кураторов факультета, заместителей деканов факультетов (тьюторы факультета), руководитель (супервизор) Службы.

Согласно официальному положению «О службе тьюторов» тьютором академической группы может стать преподаватель, сотрудник, аспирант или студент, обучающийся на данном факультете и прошедший соответствующую подготовку. Тьюторы академических групп назначаются на должность в конце учебного года сроком на 1 год распоряжением декана факультета по представлению заместителя декана факультета. Функции тьютора факультета может выполнять заместитель декана факультета, преподаватель, аспирант факультета, либо студент (магистрант) старших курсов, прошедший соответствующую подготовку. Тьютор факультета назначается на должность распоряжением декана факультета и подчиняется ему в своей деятельности. Руководитель Службы назначается на должность приказом ректора АГУ по представлению Первого проректора по Учебной работе.

Задачи деятельности тьюторов АГУ отличаются от задач их коллег из других вузов помимо масштаба охватываемых сфер деятельности уклоном на психологическую поддержку студентов первого курса. Список задач, решаемых тьюторами, имеет следующий вид:

- 1) социально-психологическая помощь обучающимся в освоении основных и дополнительных образовательных программ;
- 2) активизация научно-исследовательской работы обучающихся;
- 3) организация учебной, воспитательной и внеучебной работы с обучающимися;

- 4) сохранение контингента обучающихся;
- 5) сохранение здоровья и развитие инновационного потенциала личности обучающихся.

Служба тьюторов АГУ только набирает свои обороты: начав функционировать на отдельных факультетах вуза, тьюторство постепенно охватывает весь университет. Поэтому на данном этапе развития сложно делать выводы об эффективности реализации данного проекта [39].

Тьюторский корпус Пензенского государственного университета (ПГУ) имеет пятилетний опыт функционирования. Целью тьюторского сопровождения в ПГУ является полноценная реализация образовательного потенциала личности обучающегося, удовлетворение его потребностей в саморазвитии, самоактуализации через образование. Главной задачей своей деятельности тьюторы ПГУ считают помощь первокурснику реализовать себя в образовательной деятельности. Структура тьюторского корпуса включает в себя старших тьюторов факультетов, занимающихся координацией деятельности тьюторов групп, и непосредственно тьюторов академических групп. В рамках деятельности тьюторского корпуса были организованы и проведены следующие мероприятия: школа тьюторов, где будущим тьюторам предстоит познакомиться друг с другом и со спецификой их будущей работы; ежегодный конкурс «Тьютор года», способствующий выявлению и стимулированию самых активных и инициативных тьюторов; регулярные анкетирования студентов первого курса, нацеленные на выявление уровня их адаптации к вузу и на получение обратной связи; круглые столы, связанные с тематикой тьюторства; а также ежемесячные собрания тьюторов.

Следует отметить, что тьюторский корпус ПГУ – один из наиболее успешных примеров реализации программы наставничества в вузе. Данная студенческая организация обладает различными традициями, связанными со спецификой их деятельности, также у организации есть такие атрибуты как:

гимн, логотип, методические материалы по проведению игротек в группах [46].

Согласно официальному положению Оренбургского государственного педагогического университета (ОГПУ) в целях повышения эффективности образовательного процесса, в целях успешной адаптации первокурсников к каждой академической группе прикрепляется тьютор. В силу особенностей вуза задачи, поставленные перед тьюторами, отличаются от рассмотренных нами ранее задач в других вузах в первую очередь тем, что в ОГПУ мы впервые заметили в процессе организации тьюторства ориентацию не только на студентов первого курса, но и на самих тьюторов. Одна из задач звучит следующим образом: развитие педагогических способностей студентов старших курсов [45]. На наш взгляд, это важный акцент: потому что следует понимать наставничество (тьюторство) не просто как взаимодействие студентов старших и первых курсов, но как взаимовыгодное трехстороннее сотрудничество вуза, наставника (тьютора) и студента первого курса. Только тогда можно достичь максимального эффекта от реализации наставничества.

Положение о системе тьюторства Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ) определяет приоритетное направление работы тьютора студенческой группы – формирование корпоративной культуры студенчества – чувства принадлежности к университету с его историей, традициями и ценностями, помощь в адаптации студентам первокурсникам.

Положение предусматривает также основной акцент в работе тьютора с группой, который нацелен на развитие таких личностных качеств как лидерство, ответственность, патриотизм, гуманизм, гражданственность, нравственность, корпоративный дух, активность, трудолюбие. Система тьюторства КНИТУ предусматривает в деятельности тьюторов личностно-ориентированный подход к каждому студенту группы [40]. В организации функционирования данной системы следует отметить нацеленность на создание корпоративной культуры вуза. В положении отчетливо наблюдается

стремление к созданию в вузе единого студенческого братства, т.е. благоприятного пространства, в котором каждому студенту будет комфортно учиться и развиваться.

Тьюторское движение Новосибирского государственного медицинского университета (НГМУ) функционирует в течение одного учебного года – это самая молодая тьюторская организация из всех, которые мы рассмотрели. Отметим, что срок работы тьюторов НГМУ в отличие от тьюторов других вузов, равняется одному семестру, а не учебному году. Заметна также роль профкома студентов в организации внеучебной деятельности вуза – тьюторы и руководитель тьюторов утверждаются по согласованию с профкомом студентов. Немаловажным является и тот факт, что в положении НГМУ акцентируется внимание не только на активной жизненной позиции тьютора, но и на его успеваемости [44]. Ведь учеба – это основная цель нахождения студента в вузе, поэтому тьютор должен личным примером показывать, что общественную деятельность и как минимум хорошую успеваемость можно и нужно совмещать. В приложении к положению находится кодекс тьютора, в котором перечислен свод правил, обязательных для выполнения при работе с группой. Также в приложении находится шаблон дневника тьютора, в котором есть различные разделы. Заполнив информацию по указанным разделам, тьютор будет всегда иметь под рукой мобильный справочник данных как о курируемой группе, так и о профессорско-преподавательском составе. Подводя итог по анализу организации функционирования наставничества в НГМУ, следует отметить, что, несмотря на сравнительно небольшой опыт деятельности, данная организация имеет одно из лучших методических обеспечений среди вузов, которые были проанализированы.

Лидером среди вузов по реализации программ адаптации студентов первого курса вне всяких сомнений является Московский технологический университет (МИРЭА). Вот уже на протяжении восемнадцати лет здесь реализуется программа «Факел», которая представляет собой комплекс

информативно-развлекательных мероприятий по адаптации студентов первого курса на территории МИРЭА. В программу входят такие мероприятия как: школа кураторов; деловая игра «Факел» (организационное собрание учебной группы с прикрепленным к ней куратором); КВН первокурсников; «Учебные субботы» (дополнительные занятия для отстающих студентов); «Битва» первокурсников; участие в лагере-семинаре активистов «Мы-команда»; конкурсы «Лучший студент» и «Лучшая группа».

Опыт сотрудников и студентов МИРЭА, накопленный за 18 лет реализации данной программы, заметно сказывается на качестве ее обеспечения. Положение данной программы предусматривает такие разделы как: план мероприятий на год, план мероприятий по осуществлению контроля разного вида (текущего, промежуточного, итогового), а также модель кадрового обеспечения реализации программы [43].

Таким образом, нами были рассмотрены 8 вузов, находящихся в разных городах и федеральных округах. Систематизируем полученные данные по всем вузам и представим их в общей таблице, куда поместим основные аспекты реализации моделей наставничества в зависимости от образовательной организации – таблица 1.

Таблица 1 – Модели наставничества в отечественных вузах

Характеристика	ВУЗ							
	УрФУ	ЮРИУ РАНХиГС	АГУ	ПГУ	ОГПУ	КНИТУ	НГМУ	МИРЭА
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Продолжительность функционирования								
	5 лет	7 лет	3 года	5 лет	4 года	3 года	1 год	18 лет
Наличие официального положения								
	-	-	+	-	+	+	+	+
Цель деятельности								
адаптация студентов-первокурсников к образовательному процессу в вузе	+				+			+
стимулирование первокурсников на успешное		+						

Окончание таблицы 1

обучение, активное участие во внеучебной деятельности, а также выявление талантливых, творческих студентов и помощи им в развитии и продвижении, социально-психологическая помощь				+				
реализация образовательного потенциала личности					+			
повышение эффективности образовательного процесса						+	+	+

В таблице 1 использованы следующие сокращения: УрФУ – Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; ЮРИУ РАНХиГС - Южно-российский институт управления российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; АГУ – Алтайский государственный университет; ПГУ – Пензенский государственный университет; ОГПУ – Оренбургский государственный педагогический университет; КНИТУ – Казанский национальный исследовательский технологический университет; НГМУ – Новосибирский государственный медицинский университет; МИРЭА – Московский технологический университет.

Таким образом, подводя итоги проведенного анализа различных моделей наставничества в вузах, хочется отметить, в первую очередь недостаток методического обеспечения для его должного функционирования. Анализу подверглась деятельность многих образовательных организаций, но далеко не во всех реализуется наставничество в студенческой среде. В тех же

вузах, где оно есть, зачастую нет никакой официальной информации – отсутствуют положения, научно подтвержденные выводы о промежуточных результатах деятельности, методические разработки, включающие в себя рекомендуемые методы и формы работы с курируемой группой. Все эти факты создавали сложности при проведении анализа деятельности наставников (тьюторов).

Кроме того, отсутствие единых, научно обоснованных методических разработок создает сложности и в развитии студенческих организаций, занимающихся наставничеством. До сих пор нет четкого представления о том, кто такой наставник, какие функции он выполняет, какие мероприятия он обязан провести в течение учебного года, какую форму отчетности он должен соблюдать. Разрозненность и несистематичность имеющихся эмпирических данных затрудняют процесс научного обоснования необходимости наставничества в учебной и во внеучебной деятельности студентов-наставников. Следовательно, можем сделать вывод о том, что студенческое наставничество на данный момент остро нуждается в организации научных исследований, способствующих подтвердить его положительное воздействие на развитие личности студента – будущего бакалавра профессионального обучения. Поэтому вторая глава нашего исследования посвящена опытно-поисковой работе, нацеленной на обоснование роли студенческого наставничества в формировании профессиональных компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения.

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ СТУДЕНЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА

2.1. Опытнo-поисковая работа по разработке модели студенческого наставничества

Опытнo-поисковая работа – один из методов исследования, предполагающий внесение изменений в педагогический процесс только с учетом предварительно полученных позитивных результатов. В ходе и по полученным результатам опытнo-поисковой работы можно судить, есть ли смысл вводить изменения в педагогический процесс, будет ли достигнута успешность и получена результативность внесения, например: изменений в практику воспитания и т.п.

При этом следует отметить, что допускается формирование экспериментальных и контрольных групп, проводятся соответствующие измерения и их математическая обработка на уровне сравнения полученных результатов, как правило, в процентах. В ходе опытнo-поисковой работы исследователи получают приближенные результаты, обладающие, тем не менее, достаточно убедительной доказательностью вследствие массового характера результатов исследования.

Контрольные группы – это группы испытуемых, в которых ничего не меняется в процессе проведения опытнo-поисковой, а также педагогического эксперимента. Экспериментальные группы – это группы испытуемых, в которых внедряются новое содержание, новые методы, новые методики, технологии, педагогические условия и др.

Данная опытнo-поисковая работа подразумевает наличие двух групп:

- контрольная группа – будущие бакалавры профессионального обучения (студенты 2-3 курсов), которые не планируют заняться практикой наставничества;

- экспериментальная группа – будущие бакалавры профессионального обучения (студенты 2-3 курсов), которые проявили желание стать наставниками групп первого курса, т.е. испытать действие разработанного педагогического средства.

Реализация модели студенческого наставничества в образовательном процессе вуза с учетом специфики выполняемых наставниками функций предполагает формирование у них как у будущих бакалавров профессионального обучения таких важнейших профессиональных компетенций как: способность анализировать профессионально-педагогические ситуации (ПК-5); готовность к использованию современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности (ПК-6).

Для выявления уровня сформированности у студентов профессиональных компетенций, исследуемых нами, необходимо разложить данные компетенции на дескрипторы – структурированное описание того, что должен будет знать, понимать, уметь студент после завершения обучения в образовательной организации. При разработке дескрипторов следует учесть, что выделяется три показателя оценивания уровня приобретенных компетенций:

1. Начальный уровень – соответствует оценке «удовлетворительно», является обязательным для всех студентов-выпускников вуза по завершении освоения образовательной программы;

2. Базовый уровень – соответствует оценке «хорошо» и характеризуется превышением минимальных характеристик сформированности компетенции для выпускника вуза;

3. Повышенный уровень – соответствует оценке «отлично» и характеризуется максимально возможной выраженностью компетенции, важен как качественный ориентир для самосовершенствования [58].

Учитывая все вышеназванные факторы, автором предложена следующая структура признаков сформированности исследуемых профессиональных компетенций – таблица 2:

Таблица 2 – Deskрипторный анализ профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6)

ПК-5 – способность анализировать профессионально-педагогические ситуации			
Уровень сформированности компетенции	Deskрипторы (признаки проявления компетенций)		
	Знать	Уметь	Владеть
1	2	3	4
Начальный	Понятие профессионально-педагогической ситуации	Применять знания в области профессиональных дисциплин к анализу профессионально-педагогических ситуаций	Алгоритмом и методами анализа профессионально-педагогических ситуаций при помощи педагогического сопровождения
Базовый	Признаки профессионально-педагогической ситуации, содержание этапов ее разрешения	Анализировать трудности, возникающие в ходе учебно-воспитательного процесса	Навыками самостоятельного анализа профессионально-педагогических ситуаций
Повышенный	Сущность профессионально-педагогической ситуации, правила ее решения на всех этапах, алгоритм анализа профессионально-педагогических ситуаций; основные трудности профессионально-педагогической деятельности	Самостоятельно на основе проведенного анализа принимать эффективные действия для решения профессионально-педагогических ситуаций	Навыками предметно-личностной рефлексии: осмысливает мотивы собственной педагогической деятельности, способы и приемы своей работы, собственного поведения, своих сильных и слабых сторон в рассматриваемой профессионально-педагогической ситуации
ПК-6 - готовность к использованию современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности:			
Уровень сформированности компетенции	Deskрипторы (признаки проявления компетенций)		
	Знать	Уметь	Владеть
Начальный	Технологии формирования у	Осуществлять задачу формирования	Современными технологиями

Окончание таблицы 2

1	2	3	4
	обучающихся духовных, нравственных и гражданских качеств	нравственных ценностей и гражданственности	воспитательной работы
Базовый	Понятие воспитательной технологии, отличительные признаки современных воспитательных технологий, уровни их реализации	Осуществлять отбор целей, содержания, форм, методов, средств воспитания у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности	Способами использования современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности
Повышенный	Процедуру и педагогический инструментарий воспитательной деятельности бакалавра профессионального обучения	Проводить диагностику воспитанности обучающихся, результативности воспитательного процесса	Опытом реализации воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности

В качестве генеральной совокупности эксперимента выступают будущие бакалавры профессионального обучения. Всего в исследовании примет участие выборка из 50 студентов, обучающихся в РГППУ, из которых 25 студентов будут составлять контрольную группу, а другие 25 – экспериментальную группу, которая будет активно задействована в процессе реализации предложенной модели студенческого наставничества, разработанной с целью положительного сдвига уровня выбранных профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6).

Опытно-поисковая работа будет осуществляться в три этапа. Первый этап опытно-поисковой работы посвящен формулировке задач исследования, проведению констатирующего эксперимента с целью установления фактического исходного состояния экспериментальной и контрольной групп перед формирующим экспериментом опытно-поисковой работы. На данном этапе применены следующие методы исследования: для измерения исходного уровня признака проявления компетенций «знания» – тест, для

измерения исходного уровня признака проявления компетенций «умения» - опрос.

Задачей второго этапа опытно-поисковой работы станет разработка и проведение формирующего эксперимента педагогического исследования. Данный этап педагогического исследования будет посвящен анализу формирующего эксперимента опытно-поисковой работы, нацеленного на проверку необходимости и достаточности разработанной и предложенной модели студенческого наставничества для формирования у студентов-наставников (на примере будущих бакалавров профессионального обучения) выделенных профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6). Как уже было сказано выше, для данного анализа сформирована одна экспериментальная группа и одна контрольная.

После реализации в образовательном процессе модели студенческого наставничества будет осуществлен третий этап, который будет включать в себя: выбор статистических методов решения поставленных задач, проведение оценки различий уровня сформированности признаков «знания» и «умения» по исследуемым профессиональным компетенциям до и после проведения эксперимента, сопоставление результатов с положениями гипотез, формулирование выводов исследования о состоятельности выдвинутых научных положений.

Анализ литературных источников по теме исследования помог выявить следующее противоречие: между накопленными теоретическими знаниями в области методики и средств оценивания результатов опытно-поисковой работы в целом и отсутствием методики оценивания эффективности применения модели студенческого наставничества как средства формирования профессиональных компетенций у студентов-наставников.

Выявленное противоречие позволило сформулировать проблему исследования: диагностика сформированности профессиональных компетенций у студентов-наставников в результате реализации модели студенческого наставничества.

Решение данной проблемы составило цель опытно-поисковой работы: разработать и реализовать методику оценивания результатов внедрения модели студенческого наставничества как способа формирования профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6) у студентов-наставников (на примере будущих бакалавров профессионального обучения).

Объект исследования: формирование профессиональных компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения.

Предмет: студенческое наставничество как способ формирования профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6) у студентов-наставников на примере будущих бакалавров профессионального обучения.

Задачи исследования:

1. Разработка методики оценивания признаков сформированности профессиональных компетенций;

2. Проведение констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах;

3. Выявление уровня сформированности признаков проявления исследуемых профессиональных компетенций в контрольной и экспериментальной группах до проведения формирующего эксперимента;

4. Проведение формирующего эксперимента;

5. Выявление уровня сформированности признаков проявления исследуемых профессиональных компетенций в контрольной и экспериментальной группах после проведения формирующего эксперимента;

6. Определение статистического критерия для оценки сдвига признаков проявления исследуемых профессиональных компетенций в экспериментальной и контрольной группах;

7. Оценка сдвига значений признаков «знания» и «умения» компетенций;

8. Формулирование выводов о различиях в распределении признаков.

Нулевая гипотеза: внедрение в образовательный процесс модели студенческого наставничества не оказывает влияния на изменение уровня сформированности профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6).

Альтернативная гипотеза: внедрение в образовательный процесс студенческого наставничества в экспериментальной группе приведет к положительному сдвигу уровня сформированности профессиональных компетенций, в то время как среди участников контрольной группы произойдет незначительный сдвиг частотного распределения признаков проявления компетенций.

На первом этапе педагогического эксперимента, посвященного, выявлению влияния студенческого наставничества на формирование профессиональных компетенций у студентов-наставников, с целью установления фактического исходного состояния контрольной и экспериментальной групп исследования перед формирующим экспериментом опытно-поисковой работы был проведен констатирующий эксперимент. Проведение данного вида эксперимента сводилось к тому, что двум группам было предложено пройти тест, составленный по трем уровням признака проявления компетенций «знания», а также опрос, нацеленный на выявление уровня сформированности признака проявления компетенций «умения».

Тест включает в себя 24 задания, позволяющих судить о том, сформированы ли дескрипторы «знания» у будущих бакалавров профессионального обучения. Образец теста представлен в приложении №1.

Данный тест был проведен в обеих группах, результаты проведения были подсчитаны, обработаны и представлены в таблицах в двух вариантах: в первом варианте указано количество студентов той или иной группы, справившееся с вопросом – таблицы 3 и 5, а во втором варианте – проведена обработка результатов по каждому респонденту, что позволяет видеть индивидуальный результат каждого участника эксперимента – таблицы 4 и 6.

Таблица 3 – Результаты теста в экспериментальной группе до формирующего эксперимента

№ тестового задания	Количество студентов, справившихся с заданием	В % от общего количества
1	6	24%
2	9	36%
3	5	20%
4	13	52%
5	8	32%
6	4	16%
7	4	16%
8	9	36%
9	13	52%
10	7	28%
11	11	44%
12	13	52%
13	9	36%
14	14	56%
15	9	36%
16	7	28%
17	9	36%
18	4	16%
19	5	20%
20	6	24%
21	5	20%
22	8	32%
23	3	12%
24	7	28%

В таблице 4 представлены итоги теста, полученные в экспериментальной группе до проведения формирующего эксперимента.

Таблица 4 – Результаты теста в экспериментальной группе до формирующего эксперимента: индивидуальные показатели студентов

№ студента	№ задания																								Общее количество верных ответов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	26	
1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	10
2	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	7

Окончание таблицы 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	12
4	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
5	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
6	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	12
7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	6
8	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
9	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	8
10	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	9
11	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	7
12	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
13	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	7
14	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	6
15	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	8
16	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	9
17	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	9
18	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
19	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	8
20	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	8
21	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
22	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	10
23	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
24	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	9
25	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	8
ИТОГО	6	9	5	13	8	4	4	9	13	7	11	13	9	14	9	7	9	4	5	6	5	8	3	7	

В таблице представлены результаты теста, показывающего уровень сформированности дескриптора «знания» в контрольной группе до формирующего эксперимента.

Таблица 5 – Результаты теста в контрольной группе до формирующего эксперимента

№ тестового задания	Количество студентов, справившихся с заданием	В % от общего количества
1	2	3
1	8	32%
2	7	28%
3	5	20%
4	13	52%
5	11	44%
6	5	20%

Окончание таблицы 5

1	2	3
7	7	28%
8	10	40%
9	9	36%
10	10	40%
11	6	24%
12	12	48%
13	6	24%
14	13	52%
15	10	40%
16	8	32%
17	10	40%
18	3	12%
19	8	32%
20	11	44%
21	3	12%
22	7	28%
23	4	16%
24	5	20%

В таблице 6 располагаются индивидуальные результаты респондентов контрольной групп, набранные по итогам прохождения теста.

Таблица 6 – Результаты теста в контрольной группе до формирующего эксперимента: индивидуальные показатели студентов

№ студента	№ задания																								Общее количество верных ответов	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	13	
2	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	
3	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	13	
4	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	6	
5	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	8
6	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	11	
7	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	
8	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	11	

Окончание таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
9	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	7
10	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
11	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	9
12	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	8
13	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
14	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
15	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	5
16	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	14
17	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
18	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	6
19	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	9
20	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
21	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8
22	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	7
23	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4
24	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	10
25	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	12
ИТОГО	8	7	5	13	11	5	7	10	9	10	6	12	6	13	10	8	10	3	8	11	3	7	4	5		

Для наглядного сравнения уровня исходного состояния исследуемых групп, можно представить результаты, полученные при проведении теста в обеих группах в виде диаграммы – рисунок 1.

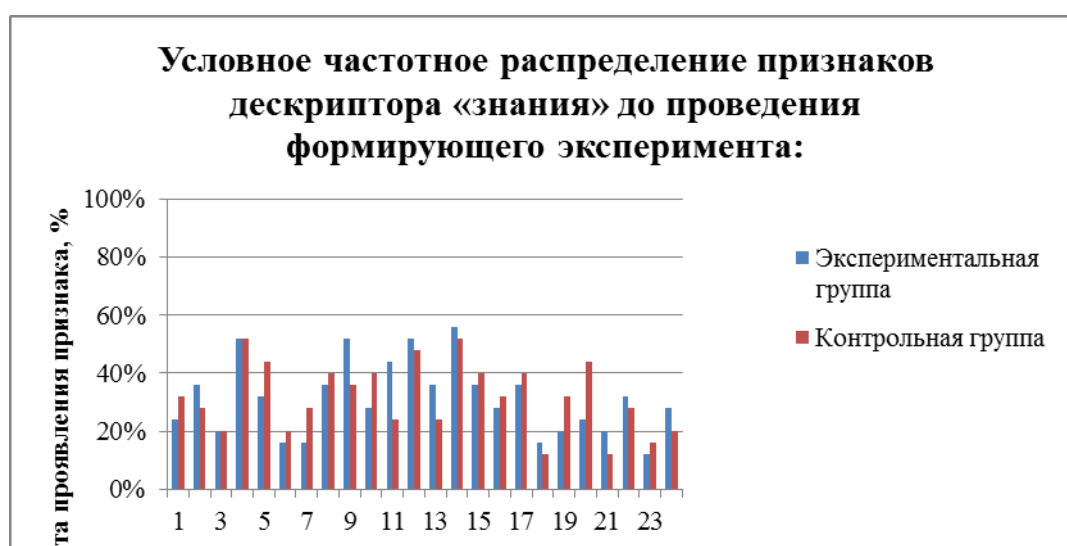


Рис. 1. – Сравнение сформированности признаков дескриптора «знания» в экспериментальной и контрольной группах

Из данной диаграммы видно, что видимых различий в уровне сформированности признака «знания» в экспериментальной и контрольной группах на начальном этапе проведения эксперимента нет. В каких-то вопросах частота проявления признака выше в контрольной группе, в каких-то в экспериментальной, однако, так или иначе, разница не велика. Но для того, чтобы удостовериться, что уровень подготовки исследуемых групп приблизительно одинаков, то есть на начальном этапе группы находятся на одном уровне развития, нужно провести сравнение однородности двух выборок с помощью критерия Манна-Уитни – таблица 7. Для этого воспользуемся компьютерной программой SPSS Statistics, предназначенной для проведения прикладных исследований в социальных науках.

Таблица 7 – Сравнение однородности двух выборок: контрольной и экспериментальной групп (тест)

1. Сравнение рангов			
Группа	№	Средний ранг	Сумма рангов
Экспериментальная группа	25	25,78	644,50
Контрольная группа	25	25,22	630,50
Всего	50		
2. Статистики критерия			
Показатели		Ответы	
Статистика U Манна-Уитни		305,500	
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)		,891	

Таким образом, мы видим, что значение показателя «асимптотическая значимость» оказалось равным 0,891. Различия между значениями двух выборок считаются значимыми при $p < 0,005$. В данном случае показатель статистической значимости попадает в зону незначимости, что свидетельствует о том, что различий в уровне сформированности признаков дескриптора «знания» в экспериментальной и контрольной группах до проведения формирующего эксперимента нет.

Первый этап педагогического эксперимента помимо теста включает в себя также опрос, нацеленный на выявление уровня сформированности

признака проявления компетенций «умения». Образец опроса представлен в приложении №2. Опрос состоит из 22 вопросов, отражающих признаки сформированности дескриптора «умения» исследуемых профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6) у будущих бакалавров профессионального обучения, а также степени проявления признака и величин, представленных в виде ответов: «Да» – 4 балла, «Скорее да, чем нет» – 3 балла, «Скорее нет, чем да» – 2 балла, «Нет» – 1 балл.

Каждая степень проявления признака свидетельствует о том, сформирован ли показатель исследуемых профессиональных компетенций или нет. Следовательно, ответ «Да» говорит о том, что тот или иной показатель профессиональной компетенции проявляется полностью, «Скорее да, чем нет» – проявляется частично, «Скорее нет, чем да» - сформирован слабо, а ответ «нет» – показатель не проявляется.

Вопросы были составлены с учетом проведенного и описанного выше дескрипторного анализа признака проявления компетенций «умения» по трем уровням, а также с учетом описаний соответствующих трудовых функций, представленных в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Результаты опроса измерялись в соответствии с порядковой шкалой, в которой числа присваиваются объектам для обозначения относительной степени, в которой определенные характеристики присущи тому или иному объекту. Порядковая шкала позволяет узнать, в какой мере выражена конкретная характеристика данного объекта, но не дает представления о степени ее выраженности. Таким образом, порядковая шкала отображает относительную позицию, но не значительность разницы между объектами. В нашем исследовании данная шкала позволила учитывать степень изменения проявления признака сформированности дескриптора «умения» исследуемых профессиональных компетенций у студентов, входящих в состав экспериментальной и контрольной групп. Результаты опроса также

представлены в двух вариантах – в первом варианте составлена сводная таблица – 8, содержащая процентное соотношение величин проявления признака по каждому вопросу опроса, а во второй таблице – 9 изложены итоги опроса по всем студентам с указанием итоговой суммы баллов.

Таблица 8 – Результаты опроса в экспериментальной группе до формирующего эксперимента

№ вопроса	Степень проявления признака			
	Да (4 балла)	Скорее да, чем нет (3 балла)	Скорее нет, чем да (2 балла)	Нет (1 балл)
1.	11 (44%)	11 (44%)	1 (4%)	2 (8%)
2.	4 (16%)	2 (8%)	9 (36%)	10 (40%)
3.	3 (12%)	4 (16%)	8 (32%)	10 (40%)
4.	2 (8%)	5 (20%)	7 (28%)	11 (44%)
5.	1 (4%)	4 (16%)	8 (32%)	12 (48%)
6.	3 (12%)	3 (12%)	12 (48%)	7 (28%)
7.	2 (8%)	6 (24%)	10 (40%)	7 (28%)
8.	4 (16%)	3 (12%)	11 (44%)	7 (28%)
9.	1 (4%)	5 (20%)	8 (32%)	11 (44%)
10.	5 (20%)	8 (32%)	4 (16%)	8 (32%)
11.	2 (8%)	4 (16%)	9 (36%)	10 (40%)
12.	5 (20%)	5 (20%)	8 (32%)	7 (28%)
13.	6 (24%)	8 (32%)	6 (24%)	5 (20%)
14.	7 (28%)	5 (20%)	7 (28%)	6 (24%)
15.	3 (12%)	7 (28%)	7 (28%)	8 (32%)
16.	1 (4%)	4 (16%)	9 (36%)	11 (44%)
17.	0 (0%)	8 (32%)	7 (28%)	10 (40%)
18.	0 (0%)	6 (24%)	9 (36%)	10 (40%)
19.	3 (12%)	8 (32%)	11 (44%)	3 (12%)
20.	0 (0%)	5 (20%)	9 (36%)	11 (44%)
21.	2 (8%)	7 (28%)	5 (20%)	11 (44%)
22.	1 (4%)	3 (12%)	10 (40%)	11 (44%)

Таблица 9 содержит результаты опроса по каждому студенту экспериментальной группы. В ней указана величина проявления каждого признака дескриптора «умения», которую студенты группы указали до проведения формирующего эксперимента.

Таблица 9 – Результаты опроса в экспериментальной группе до формирующего эксперимента: индивидуальные показатели студентов

№ студента	№ вопроса / величина проявления признака																							Итоговая сумма баллов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	3	2	3	3	1	2	2	4	1	3	2	1	4	2	2	1	1	1	3	1	2	1	45	
2	4	1	2	1	2	4	3	2	2	4	1	3	1	1	3	1	3	3	2	2	1	1	47	
3	3	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	4	2	2	1	1	1	1	3	1	36	
4	4	2	3	3	1	2	2	2	1	3	4	4	3	3	4	1	1	2	3	2	1	1	52	
5	4	4	1	2	4	1	3	1	3	1	3	1	2	2	1	2	3	2	3	2	3	2	50	
6	3	1	1	1	1	2	1	2	2	3	2	3	3	4	1	1	2	1	1	1	2	2	40	
7	3	2	3	1	1	3	2	4	1	2	2	2	2	1	3	3	1	3	2	2	4	1	48	
8	4	1	2	2	1	1	3	1	2	4	1	4	3	3	3	1	3	1	2	3	1	2	48	
9	4	1	1	4	3	2	2	4	4	1	1	1	4	2	1	2	3	2	1	1	1	4	49	
10	3	4	2	1	2	4	2	2	1	3	2	2	1	4	1	2	1	1	2	2	3	1	46	
11	4	2	1	3	1	1	4	2	2	1	1	3	1	1	4	3	3	2	4	1	3	3	50	
12	1	2	4	1	2	3	1	2	1	2	4	2	3	2	2	1	1	3	2	3	2	2	46	
13	3	4	3	2	3	2	2	1	1	4	2	4	4	1	3	4	2	1	3	1	2	1	53	
14	3	1	2	1	1	4	1	4	3	1	1	3	2	4	1	2	2	3	2	2	4	2	49	
15	4	1	1	3	2	2	3	1	1	2	1	1	3	3	3	1	1	2	4	2	1	2	44	
16	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	3	2	4	3	2	1	2	1	3	3	1	1	40	
17	3	4	2	2	1	1	4	2	3	4	2	4	3	1	3	2	3	3	3	1	3	3	57	
18	3	3	1	2	3	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	39	
19	4	2	4	1	1	2	2	3	1	3	3	1	1	4	1	3	2	1	2	2	3	2	48	
20	3	3	2	2	2	2	3	2	1	2	1	2	4	1	3	1	2	1	2	1	1	2	43	
21	1	1	1	1	2	1	1	1	3	3	1	3	1	2	1	1	1	2	4	1	1	3	36	
22	4	1	2	2	3	2	2	2	2	4	3	4	3	4	2	2	3	3	2	3	1	1	55	
23	3	2	2	1	2	3	3	3	1	1	2	1	2	3	2	1	2	2	3	1	1	2	43	
24	4	2	4	4	1	1	1	2	2	3	1	2	4	2	1	3	1	1	2	2	3	1	47	
25	4	1	1	3	2	2	2	3	3	3	1	2	3	4	4	2	3	2	3	3	1	2	54	

Всего в тесте и опросе приняло участие 50 человек, которые составляют экспериментальную и контрольную группы. В их число вошли студенты 2 и 3 курсов очной формы обучения, обучающиеся по направлению подготовки «Профессиональное обучение», но по разным профилям и профилизациям. Так, например, среди опрашиваемых есть студенты, обучающиеся по профилям: экономика и управление; правоведение и правозащитная деятельность; психология в образовании; сертификация,

метрология, управление качеством в машиностроении; перевод и реферирование; прикладная информатика в экономике и т.д. Всех этих обучающихся объединяет направление их подготовки, т.е. все они – будущие бакалавры профессионального обучения. А это значит, что после завершения обучения выпускники должны быть готовы к преподавательской деятельности. Однако на данном этапе обучения, как показывают таблицы обработки результатов опроса №, студенты не готовы использовать в своей деятельности современные воспитательные технологии при разрешении сложных профессионально-педагогических ситуаций (ПК-5, ПК-6). В обеих группах нет ни одного показателя, в котором частота признака «да» превышала бы 50%. Наиболее сформированы у студентов, находящихся в экспериментальной группе, оказались такие показатели как: готовность планировать деятельность группы (1); владение техниками и приемами общения (10); готовность к адаптации студентов к условиям образовательного процесса в вузе (12); готовность к формированию у студентов позитивного отношения к вузу и будущей профессии (13); готовность оказать поддержку творческой, общественной активности студентов (14).

Данные результаты можно объяснить следующим образом: те студенты, которые проявили инициативу и заявили о своей готовности стать наставником для группы первого курса, т.е. о готовности взять на себя определенную ответственность, уже отличаются такими качествами как открытость и коммуникабельность, ориентация на общение с людьми, на помощь и поддержку – сюда относится также и готовность к адаптации студентов первого курса к учебе в вузе, и готовность формировать у студентов позитивное отношение к вузу, в котором они получают образование. Кроме того, данные люди, проявив инициативу, показали себя как активные, заинтересованные в развитии студенты – т.е. способные что-то организовать и привлечь к участию других людей, поэтому многие из участников опроса уже на начальной стадии отметили, что обладают

готовностью поддержать различные активности студентов первого курса. Если же говорить о показателях, сформированность которых у участников опроса на данный момент находится на очень низком уровне, т.е. степень проявления признака «нет» превышает 40%, то следует отметить такие показатели как: готовность к мотивации студентов на учебную деятельность (4); готовность к использованию в своей деятельности социометрии (5); готовность к диагностике индивидуальных характеристик студентов (9); способность анализировать профессионально-педагогические ситуации (16); готовность к формированию у обучающихся способности к профессиональному самовоспитанию (20); способность прогнозировать результаты профессионально-педагогической деятельности (21); способность проектировать пути и способы повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности (22).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, несмотря на активность, проявляемую студентами, желающими стать наставниками, им не хватает конкретных знаний о работе с группами студентов, например, нет понимания о том, что такое социометрия. С одной стороны мы видим, что высока частота признака «да» такого показателя как готовность к адаптации студентов, а с другой стороны – можно отметить низкий уровень сформированности показателей, имеющих первоочередное значение при работе с группой, например, диагностика индивидуальных характеристик студентов.

Данные результаты, по мнению автора, можно трактовать следующим образом: студентам – будущим бакалаврам профессионального обучения не хватает самостоятельности, не хватает возможности реализации своих педагогических начинаний в течение продолжительного времени, т.е. возникает необходимость не просто организовать в процессе обучения педагогическую практику, но предоставить условия для продолжительного сопровождения группы обучающихся, в ходе которого у будущего бакалавра профессионального обучения появится время для развития у себя

способностей анализировать профессионально-педагогические ситуации, которые будут возникать с ним самим. Также студент благодаря длительной самостоятельно осуществляемой профессионально-педагогической деятельности сможет выработать у себя способности прогнозирования ее результатов. Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента среди студентов, готовящихся стать наставниками академических групп первого курса, можно отметить, что у данных студентов достаточно неплохо развиты способности к коммуникациям и активности в целом, но прослеживается необходимость уделить внимание развитию многих показателей, отраженных в представленном опросе. Предполагается, что благодаря реализации модели студенческого наставничества, которая будет описана в следующем параграфе, у данной группы студентов значительно улучшатся значения исследуемых признаков.

Распределение признаков дескриптора «умения» в экспериментальной группе наглядно представлено на рисунке 2. На данном рисунке изображен график, отражающий: среднюю частоту признака в % (для чего была посчитана средняя частота по каждому из четырех признаков по всем показателям), а также величина признака. Исходя из чего, можно отметить, что в экспериментальной группе на констатирующем этапе наиболее выражен признак «нет», т.е. показатели дескриптора «умения» по исследуемым профессиональным компетенциям на данной стадии не сформированы.



Рис. 2. – Распределение признаков дескриптора «умения» в экспериментальной группе до проведения формирующего эксперимента

В таблицах 10 и 11 представлены результаты опроса в контрольной группе. В данную группу вошло 25 студентов, обучающихся на 2 и 3 курсах по направлению подготовки «Профессиональное обучение», также как и студенты экспериментальной группы, студенты контрольной группы обучаются по разным профилям и профилизациям. Отличием студентов двух групп станет факт непосредственного воздействия реализованной модели студенческого наставничества на экспериментальную группу.

Таблица 10 – Результаты опроса в контрольной группе до формирующего эксперимента

№ вопроса	Степень проявления признака			
	Да (4 балла)	Скорее да, чем нет (3 балла)	Скорее нет, чем да (2 балла)	Нет (1 балл)
1	2	3	4	5
1.	9 (36%)	10 (40%)	3 (12%)	3 (12%)
2.	3 (12%)	5 (20%)	8 (32%)	9 (36%)
3.	3 (12%)	5 (20%)	7 (28%)	10 (40%)
4.	2 (8%)	6 (24%)	6 (24%)	11 (44%)
5.	2 (8%)	3 (12%)	7 (28%)	13 (52%)
6.	3 (12%)	5 (20%)	10 (40%)	7 (28%)
7.	2 (8%)	4 (16%)	9 (36%)	10 (40%)

Окончание таблицы 10

1	2	3	4	5
8.	3 (12%)	6 (24%)	9 (36%)	7 (28%)
9.	2 (8%)	4 (16%)	9 (36%)	10 (40%)
10.	4 (16%)	6 (24%)	5 (20%)	10 (40%)
11.	3 (12%)	3 (12%)	7 (28%)	12 (48%)
12.	3 (12%)	6 (24%)	9 (36%)	7 (28%)
13.	6 (24%)	7 (28%)	7 (28%)	5 (20%)
14.	6 (24%)	7 (28%)	8 (32%)	4 (16%)
15.	4 (16%)	8 (32%)	8 (32%)	5 (20%)
16.	0 (0%)	5 (20%)	8 (32%)	12 (48%)
17.	1 (4%)	9 (36%)	5 (20%)	10 (40%)
18.	2 (8%)	4 (16%)	6 (24%)	13 (52%)
19.	4 (16%)	5 (20%)	9 (36%)	7 (28%)
20.	1 (4%)	2 (8%)	10 (40%)	12 (48%)
21.	4 (16%)	5 (20%)	3 (12%)	13 (52%)
22.	2 (8%)	6 (24%)	9 (36%)	8 (32%)

Индивидуальные результаты студентов, входящих в контрольную группу, представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты опроса в контрольной группе до формирующего эксперимента: индивидуальные показатели студентов

№ студента	№ вопроса / величина проявления признака																						Итоговая сумма баллов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	3	1	2	1	1	2	3	2	2	2	1	2	1	3	3	1	3	1	1	1	3	1	40
2	4	2	1	2	2	2	2	3	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	4	2	1	1	41
3	2	1	2	3	2	2	2	1	4	3	1	2	1	4	4	1	3	1	2	1	1	2	45
4	3	4	1	4	1	4	4	2	2	2	2	2	2	3	3	1	1	4	1	1	3	4	54
5	4	2	2	1	2	1	1	4	1	1	3	1	3	2	1	3	1	1	4	2	1	1	42
6	2	2	4	1	4	1	1	1	1	4	1	3	4	4	4	1	3	1	1	2	1	2	48
7	3	3	1	3	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	3	2	2	4	1	1	43
8	1	4	2	1	1	4	2	4	2	2	2	1	4	1	4	1	1	1	2	2	4	1	47
9	4	1	3	1	1	1	1	3	2	2	1	3	3	2	1	2	2	1	1	1	4	2	42
10	4	2	2	1	1	1	1	1	4	3	4	2	1	3	1	3	4	1	2	3	1	1	46
11	3	3	4	1	3	2	2	1	1	1	1	4	2	2	2	3	2	4	1	1	1	4	48
12	1	1	1	2	1	3	1	1	2	4	1	2	3	2	2	2	1	2	3	1	1	2	39
13	4	3	3	3	2	2	3	2	3	3	1	4	1	2	3	1	3	3	3	2	3	2	56
14	3	2	1	3	3	3	1	2	1	1	2	3	2	1	3	3	1	1	2	1	2	1	42
15	3	1	2	2	1	1	2	1	2	1	4	1	4	4	3	2	1	1	1	2	1	3	43
16	4	2	1	1	1	1	4	3	3	3	1	3	3	3	1	1	3	2	4	2	4	2	52

Окончание таблицы 11

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
17	3	4	3	4	1	2	2	2	1	1	1	1	1	3	4	1	1	3	2	1	1	2	44
18	4	2	4	1	1	3	2	4	2	4	2	2	4	4	2	2	2	2	3	1	2	3	56
19	4	3	1	2	1	4	1	1	2	2	4	2	2	3	3	2	1	1	1	2	4	3	49
20	2	1	1	3	2	1	3	2	3	4	1	3	3	1	1	1	1	2	2	1	1	3	42
21	3	1	2	1	1	2	1	3	1	1	3	1	4	3	2	3	3	3	4	1	3	2	48
22	4	3	3	3	3	2	2	3	1	1	1	1	2	2	3	1	1	1	3	3	3	1	47
23	3	1	1	2	2	3	3	2	1	3	3	4	3	2	2	2	2	3	2	2	1	3	50
24	1	1	1	1	2	2	1	2	3	1	1	2	4	4	2	2	3	1	2	2	1	2	41
25	3	2	3	2	4	3	2	3	1	3	2	3	3	4	3	1	3	2	3	1	2	3	56

Исходя из представленных в вышеупомянутой таблице результатов, следует отметить, что в контрольной группе наиболее распространен признак «нет». Сюда относятся такие показатели как: готовность к использованию в своей деятельности социометрии (5); готовность к формированию лидерских, правовых, культурных качеств у студентов (11); способность анализировать профессионально-педагогические ситуации (16); готовность к использованию современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности (18); способность прогнозировать результаты профессионально-педагогической деятельности (21).

Наиболее развиты в контрольной группе такие показатели как: готовность планировать деятельность группы (1); готовность к формированию у студентов позитивного отношения к вузу и будущей профессии (13); готовность оказать поддержку творческой, общественной активности студентов (14); готовность к планированию мероприятий по социальной профилактике обучающихся (19) – величина признаков по этим показателям наиболее высока по сравнению с другими.

Частотное распределение признаков дескриптора «умения» у студентов контрольной группы приведено на рисунке 3, исходя из которого, можно говорить о том, что показатели данного дескриптора по исследуемым

профессиональным компетенциям в контрольной группе на констатирующем этапе не проявляются.

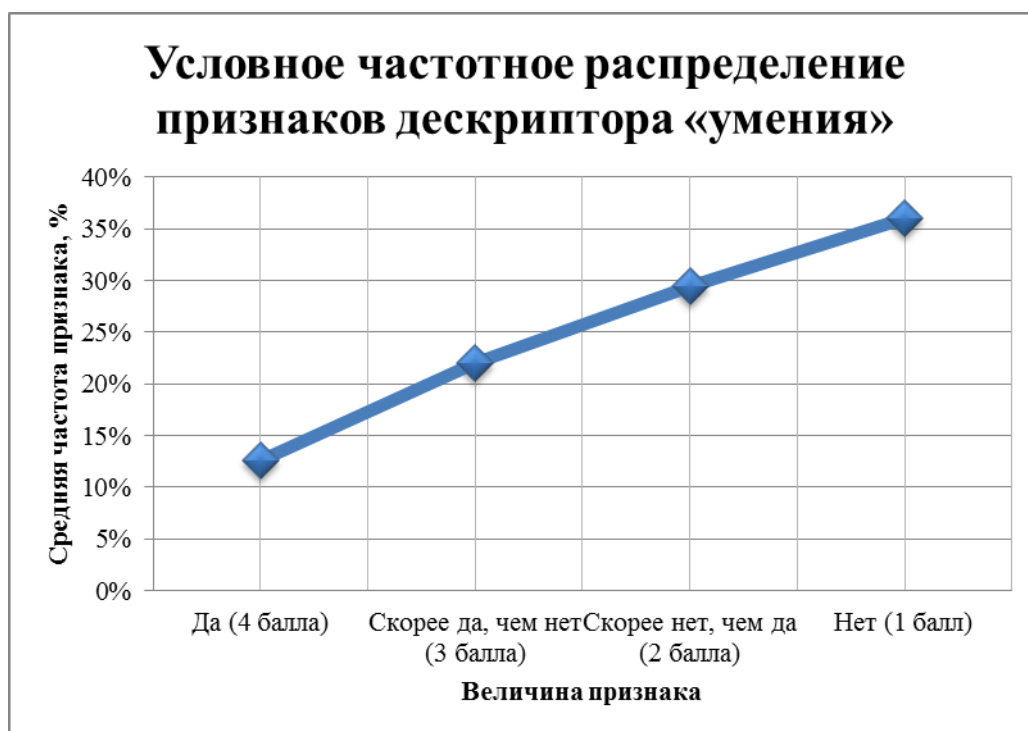


Рис. 3. – Распределение признаков дескриптора «умения» в контрольной группе до проведения формирующего эксперимента

Таким образом, можно отметить, что на констатирующем этапе опытно-поисковой работы значительных различий в результатах опроса, также как и в результатах теста, среди экспериментальной и контрольной групп нет. Наиболее развитые показатели, о чем свидетельствуют величины признаков, совпадают и студентов, входящих в экспериментальную группу, и у студентов, находящихся в контрольной группе. Но для того, чтобы мы были уверены, что обе группы находятся в максимально равных условиях на начальной стадии эксперимента, то есть, что их дескрипторы «умения» приблизительно одинаковы, проведем сравнение показателей при помощи критерия Манна-Уитни, с помощью которого мы уже анализировали значения признаков дескриптора «знания». Для этого воспользуемся программой SPSS Statistics – таблица 12.

Таблица 12 – Сравнение однородности двух выборок: контрольной и экспериментальной групп (опрос)

1. Сравнение рангов			
Группа	№	Средний ранг	Сумма рангов
Экспериментальная	25	26,28	657,00
Контрольная	25	24,72	618,00
Всего	50		
2. Статистики критерия			
Показатели		Ответы	
Статистика U Манна-Уитни		293,000	
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)		,705	

Итак, мы видим, что значение показателя «асимптотическая значимость» оказалось равным 0,705. Различия между значениями двух выборок считаются значимыми при $p < 0,005$. В данном случае показатель статистической значимости попадает в зону незначимости, что свидетельствует о том, что различий в уровне сформированности признаков дескриптора «умения» в экспериментальной и контрольной группах до проведения формирующего эксперимента нет.

Таким образом, мы осуществили первый этап опытно-поисковой работы – провели констатирующий эксперимент на двух группах (экспериментальной и контрольной) и установили, что значимых различий в уровне сформированности у них признаков дескрипторов «знания» и «умения» нет. А значит, мы можем переходить к следующему этапу нашей опытно-поисковой работы – разработке и реализации модели студенческого наставничества, что будет означать проведение формирующего эксперимента на экспериментальной группе с целью подтверждения альтернативной гипотезы исследования.

2.2. Описание модели реализации студенческого наставничества

На основе проведенного анализа существующих подходов к пониманию феномена наставничества, а также требований, предъявляемых к бакалаврам профессионального обучения, которые изложены в Федеральном государственном образовательном стандарте 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» и в Профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», была разработана и внедрена в образовательный процесс Российского государственного профессионально-педагогического университета (далее по тексту – РГППУ) модель студенческого наставничества. Данная модель реализовывалась на протяжении двух лет, в результате чего изначальные замыслы относительно принципов ее осуществления были некоторым образом изменены, в структуру, задачи и направления деятельности были внесены корректировки, отражающие актуальные запросы реального образовательного процесса. В настоящее время модель студенческого наставничества включает в себя комплекс мероприятий по взаимодействию студентов старших курсов со студентами младших курсов, осуществляемый наставниками.

Миссия студенческого наставничества - обеспечение единства процессов обучения и воспитания студентов университета.

Цели студенческого наставничества:

- формирование у студентов-наставников профессиональных компетенций: способность анализировать профессионально-педагогические ситуации (ПК-5); готовность к использованию современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности (ПК-6);
- облегчение процесса адаптации студентов первого курса к новым образовательным условиям;

- предоставление возможностей для реализации студенческих инициатив.

Наставник в предложенной модели студенческого наставничества – это студент старших курсов, способствующий успешному освоению студентами первого курса требований основных профессиональных образовательных программ, осуществляющий консультирование студентов по вопросам балльно-рейтинговой системы учебного процесса с использованием системы зачетных единиц и контролирующей выполнение студентами учебного плана по направлению подготовки.

Деятельность наставника направлена также на воспитание у студентов чувства гражданской ответственности и патриотизма, всестороннего культурного развития студентов, на создание в академической группе атмосферы дружбы и взаимопомощи, добросовестного отношения к учебе, привлечения студентов к научной и общественной работе.

Свою деятельность, направленную на взаимодействие с академической группой, наставник осуществляет в течение учебного года. На роль наставника студенты могут претендовать, начиная со второго курса.

В течение первого года функционирования студенческого наставничества в РГППУ руководством наставником занимался сотрудник вуза. Однако проведя модернизацию модели студенческого наставничества, было принято решение о переходе от организационной формы «студенческий кружок» к форме «студенческое объединение».

Структура студенческого наставничества, реализуемого в стенах РГППУ, на данный момент представлена в виде иерархии – рисунок 4.

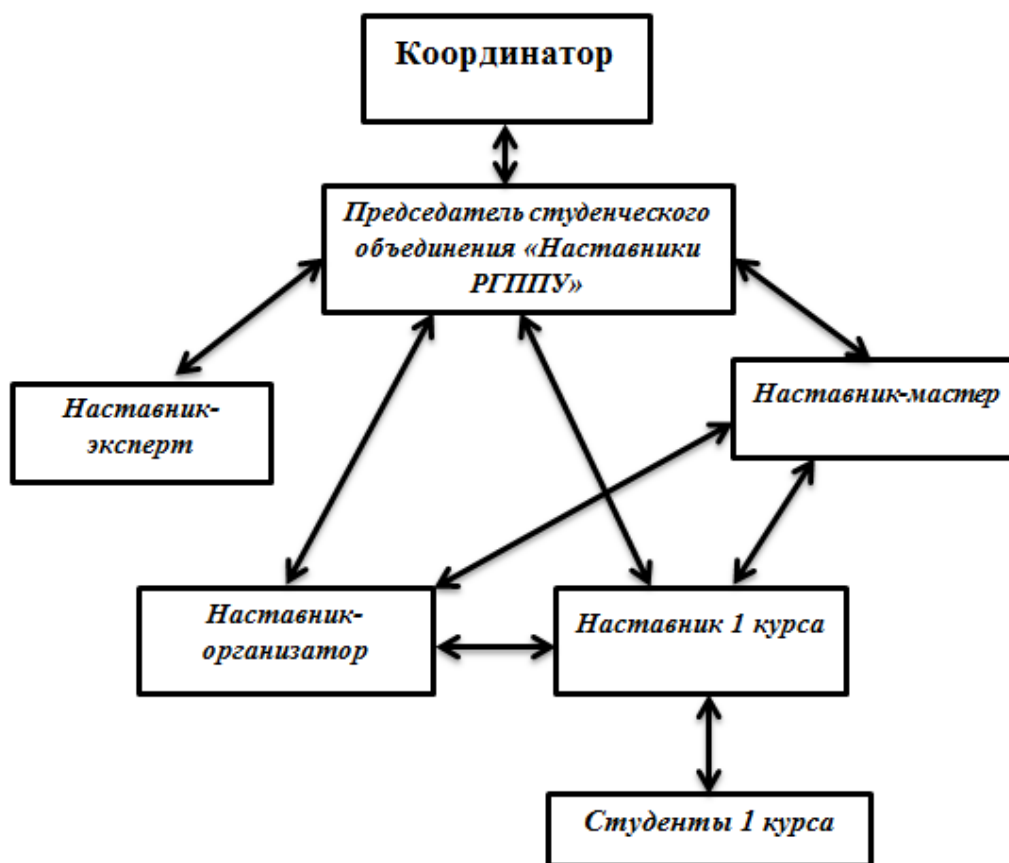


Рис. 4. – Структура студенческого наставничества в РГПУ

Как видно из рисунка 4, координацией деятельности наставников всего университета занимается – сотрудник Управления профессионального воспитания и интегрированных коммуникаций (далее по тексту – УПВиИК). Координатор взаимодействует непосредственно с председателем студенческой организации, который осуществляет текущее руководство ею и выбирается простым большинством голосов всех наставников, входящих в данную организацию. Перед руководителем организации, занимающейся осуществлением студенческого наставничества, координатор ставит масштабные цели для всей организации на год, а также при необходимости вносит определенные коррективы в процессе достижения поставленных целей. Кроме того, координатор озвучивает приоритетные направления работы, доводит до сведения председателя информацию о запланированной воспитательной работе всего университета, и, конечно же, контролирует качество работы студентов-наставников различными способами

в зависимости от конкретной ситуации. Таким образом, координатор-сотрудник постоянно находится в курсе текущей обстановки дел в каждой академической группы первого курса, имеет возможность вносить коррективы в работу наставников, направлять их усилия в нужное русло, анализировать и при необходимости доносить до администрации вуза пожелания студентов первого курса относительно организации учебного процесса в РГППУ.

Функционал председателя организации, являющегося студентом, сводится к текущему руководству деятельности студентов-наставников: сюда входит и проведение общих собраний, и проверка ежемесячных письменных отчетов, и участие в разработке планов работы (как индивидуальных, так и совместных), а также мониторинг качества работы наставников. Как видно из рисунка 1, следом за председателем идут две равноценных ячейки: наставник-эксперт и наставник-мастер, общее в этих двух ролях то, что получить этот статус студент-наставник сможет лишь после того, как в течение года будет успешно справляться с функциями наставника группы первого курса. Однако есть и различия. Так, ведущее назначение наставника-эксперта – на основе своего опыта давать советы, рекомендации председателю, предлагать идеи по улучшению работы организации, а также вносить замечания по ходу организуемой работы. Функционал наставника-мастера сводится к разработке и проведению обучения и подготовки к работе нового поколения наставников: сюда входят различные мастер-классы и тренинги на актуальные темы, круглые столы и семинары, деловые игры, а также тестирования, нацеленные на выявление уровня знаний наставников. То есть, в отличие от экспертов, мастера занимаются непосредственной работой, направленной на повышение уровня знаний и умений студентов-наставников, основываясь при этом на свой опыт, а также на уже имеющийся уровень подготовки наставников.

Следующий уровень в структуре представленной модели студенческого наставничества – действующие студенты-наставники, которые

подразделяются на наставников-организаторов и непосредственно наставников групп первого курса. Работа наставников-организаторов связана с обеспечением всеми необходимыми документами и разработками деятельности наставников групп. В функционал наставников-организаторов входит:

- организация единых для всех наставников мероприятий,
- методическое обеспечение деятельности наставников,
- разработка и детальное описание планов работ, составление отчетов и их публичная демонстрация,
- мониторинг запросов и пожеланий студентов первого курса.

На одном уровне с организаторами находятся наставники, которые реализуют все запланированные мероприятия при работе со студентами первого курса. Наставники напрямую работают со студентами, проводя для них консультации, осуществляя мониторинг их успеваемости, организуя регулярные тематические встречи и др.

Деятельность наставников осуществляется на безвозмездной, добровольной основе. В качестве стимулирования деятельности наставников предусмотрена система мотивации, включающая в себя следующие мероприятия:

- проведение ежегодного конкурса на звание «Лучший наставник РГППУ»;
- поощрение подарками в корпоративном стиле с символикой РГППУ на различные праздники;
- оплата участия в различных выездных форумах, школах, образовательных площадках с тематикой наставничества;
- возможность получения повышенной стипендии по направлению «общественная деятельность» для студентов, обучающихся на бюджетной форме обучения.

Перед наставниками ставятся следующие основные задачи, реализацией которых они занимаются в зависимости от своего статуса – таблица 13:

Таблица 13 – Задачи и функции наставников в зависимости от статуса

Роли наставников в предложенной модели студенческого наставничества	Председатель	Наставник-мастер	Наставник-эксперт	Наставник-организатор	Наставник 1 курса
1	2	3	4	5	6
Задачи наставников					
оказание помощи студентам академической группы в достижении высокого уровня личностной и профессиональной культуры, в формировании индивидуальной образовательной траектории	+	+	+	+	+
формирование студенческого коллектива, способного работать в дальнейшем на принципах самоуправления	+	+			+
организация воспитательной работы со студентами академической группы	+			+	+
организация и стимулирование различных видов общественно - значимой деятельности, в том числе получение дополнительного образования в университете	+	+	+	+	+
Функции наставников					
ознакомление студентов академической группы с нормативными документами РГППУ: Уставом РГППУ, Правилами внутреннего распорядка, другими локальными нормативно – правовыми актами	+	+			+
оказание помощи студентам академической группы в овладении навыками самостоятельной работы, упорядочении режима дня, ознакомление их с характером и особенностями учебной деятельности в университете					+
ознакомление студентов академической группы с порядком пользования библиотечным фондом, работой в читальном зале					+

Окончание таблицы 13

1	2	3	4	5	6
проведение со студентами академической группы работы по профилактике и искоренению вредных привычек: курения, употребления алкоголя, наркомании и т. п.	+	+		+	+
изучение межличностных отношений и создание благоприятного психологического климата в академической группе первого курса	+			+	+
оказание помощи в подборе актива академической группы					+
индивидуальная работа со студентами академической группы по социально-психологической адаптации к обучению в университете					+
организация контроля за выполнением студентами академической группы графика учебного процесса, а также своевременное информирование студентов об изменениях в учебном процессе	+				+
проведение собраний академической группы, мероприятий по организации досуга студентов академической группы	+			+	+

Ежегодная организация функционирования модели студенческого наставничества на базе РГППУ включает в себя несколько этапов. Так, первый этап заключается в отборе кандидатов на обучение и последующую работу наставником. Процесс отбора осуществляется координатором, председателем, а также наставниками-мастерами и включает в себя: заочное заполнение анкеты, очное прохождение собеседования, на котором претенденту предстоит рассказать о своих личных достижениях, о своих целях относительно работы в качестве наставника, а также о причинах, побудивших его присоединиться к реализации данной системы. По итогам собеседования, набирается команда студентов численностью от 35 до 50 человек, которой предстоит пройти следующий этап - обучение.

Этап обучения включает в себя проведения двухдневного выездного семинара, на котором будущие наставники проходят обучение в формате

мастер-классов и тренингов, деловых игр и дискуссий, практикуют свои умения в организации коллектива, предлагают и разрабатывают новые идеи по работе со студентами первого курса посредством мозгового штурма, тренируют свои навыки в планировании и целеполагании, оттачивают мастерство ораторской речи. Подробное описание всех мероприятий, рекомендуемых для проведения при подготовке студентов к работе наставником, представлено в таблице 14.

Таблица 14 – программа образовательного семинара

Время	Мероприятие	Краткое описание
1	2	3
День первый		
09.00-09.30	Приезд на базу и размещение	Размещение участников по номерам базы
09.30–11.00	Знакомство	Первичное знакомство участников семинара между собой в форме различных упражнений
11.05-13.00	Изучение локальных нормативно-правовых документов	Работа по изучению таких документов как: Устав РГППУ, кодекс этики обучающихся, правила проживания в общежитии, документов, касающихся вопросов стипендиального обеспечения
13.00-13.30	Обед	
13.30-14.30	Работа по командам: разработка формулы «Идеального наставника», презентация наработок	Сплочение участников семинара за счет совместной деятельности, визуализация образа наставника
14.35-15.30	Тренинг «Командообразование»	Проведение сложных упражнений, нацеленных на выход участников из зоны комфорта
15.35-16.35	Мастер-класс по теме «Уверенное лидерское поведение»	Рассмотрение качеств, которыми характеризуется человек-лидер, т.е. тот, за которым готовы идти люди
16.40-17.40	Мастер-класс по теме «Стрессоустойчивость»	Разбор практических рекомендаций по поведению в стрессовых ситуациях, апробация их в моделируемой игре
17.45-19.30	Мастер-класс по теме «Ораторское искусство»	Практический мастер-класс, нацеленный на развитие искусства самопрезентации, а также на развитие навыков публичного выступления
19.30-20.15	Ужин	
20.15-21.15	Групповая работа по теме «Матрица поведений»	Изучение классификации матрицы поведения, обсуждение характеристик каждого вида

Продолжение таблицы 14

1	2	3
21.20-22.30	Мастер-класс по теме «Этапы развития коллектива»	Изучение всех стадий, которые проходит коллектив при процессе становления и развития, а также рекомендации по действиям наставника
22.35–23.30	Рефлексия	Подведение итогов дня, обратная связь организаторам
23.35-01.00	Ночное мероприятие	Тематический командообразующий квест, предполагающий совместное выполнение участниками заданий, предлагаемых на этапах
01.00	Отбой	
День второй		
08.30-09.00	Подъем, завтрак	
09.00-09.30	Игротека «Игры, рекомендуемые при создании благоприятного климата в группе»	Прохождение будущими наставниками различных игр, способствующих раскрепощению людей
09.35-11.00	Групповая работа: моделирование решения незапланированных ситуаций в работе наставника	Решение предложенных проблемных ситуаций, в которых в роли «сложных» студентов выступают наставники-мастера, защита своей позиции
11.05-12.00	Мастер-класс по теме «Целеполагание»	Изучение методик правильной постановки целей (краткосрочной и долгосрочной), постановка целей относительно работы в студенческом наставничестве
12.05-13.00	Мастер-класс по теме «Креативное мышление»	Прохождение комплекса упражнений, способствующих развитию воображения и новому взгляду на привычные вещи и явления
13.05-14.00	Групповая работа по студенческому самоуправлению	Рассмотрение сущности студенческого самоуправления, а также студенческих объединений РГППУ и целей их существования
14.00-14.30	Обед	
14.30-15.30	Интеллектуальная игра в формате «Что? Где? Когда?». Тематика: студенческое самоуправление вуза	Игра нацелена на закрепление у будущих наставников знаний всех актуальных процессов, проходящих в студенческой жизни вуза
15.35-17.00	Мастер-класс по теме «Работа с различными типами студентов»	Практическая работа по выработке стратегии эффективного межличностного взаимодействия со студентами, имеющими различные особенности в поведении
17.05-18.30	Обсуждение положения системы наставничества, разработка формулы «Идеальный наставник»	Детально изучение структуры модели студенческого наставничества, целей, задач и функций наставника

Окончание таблицы 14

1	2	3
18.35-20.00	Мозговой штурм по плану мероприятий	Разработка плана общих мероприятий для студентов первого курса
20.00-20.30	Ужин	
20.30-22.00	Презентация и обсуждение основных направлений плана работы наставников-организаторов и наставников	Детальная проработка плана деятельности наставников-организаторов с учетом утвержденного ранее плана общих мероприятий на год, а также работа с наставниками по изучению шаблона индивидуального плана работы, рекомендации по его заполнению
22.05-23.25	Деловая игра «Бюрократ»	Игра нацелена на практическое закрепление знаний о структурных подразделениях университета
23.30-00.00	Рефлексия по итогам дня	Подведение итогов дня, обратная связь организаторам
00.00-01.30	Ночное мероприятие	«Посвящение в наставники» - мероприятие, способствующее развитию командного духа среди наставников, а также созданию чувства принадлежности к единой организации
08.30-09.00	Подъем, завтрак, выезд	Выезд с места проведения семинара

Итогом проведения данного семинара становится понимание его участниками важности и значимости наставничества для первого курса, для самих наставников, а также для вуза в целом, наличие у каждого студента-наставника правильно сформулированной индивидуальной цели, реализация которой предполагается в ходе участия в организации наставничества, а также разработанные план общих мероприятий, по которому будут работать наставники-организаторы, и индивидуальные планы работы с группой для наставников, кроме того формулируются запланированные ожидаемые результаты, достижение которых будет символизировать об успешном функционировании модели студенческого наставничества.

С самого начала учебного года наставники осуществляют работу с группами согласно разработанному плану, наполнить содержание которого им помогают наставники-организаторы с учетом пожеланий наставников-

экспертов и наставников-мастеров, и который они предварительно защищают перед председателем и координатором. Планы работы наставников имеют схожие черты, но составляются индивидуально каждым наставником с учетом рекомендаций координатора. План работы может иметь следующий вид – таблица 15.

Таблица 15 – План работы наставника с группой на осенний семестр

Неделя	Вид работы	Упражнения
1-2 неделя	1. Знакомство: - экскурсия по университету - презентация себя - знакомство в группе: упражнения - совместное фото группы 2. Организационный момент - проверка на знание структуры Вуза - выбор старосты и профорга - знакомство с балльно-рейтинговой системой 3. «Капсула времени»	Место для заполнения
3-4 неделя	1. Упражнения на командообразование 2. Выявление сильных и слабых сторон группы, поиск решения проблем посредством общения с группой 3. Рассказ о структуре органов студенческого самоуправления 4. Рефлексия 5. Подготовка к мероприятиям ВУЗа/института	Место для заполнения
5-7 неделя	1. Игры на совместную работу 2. Поход в боулинг/ кафе/ кино/аквапарк/музей/кино 3. Подготовка ко дню Первокурсника	Совместное посещение различных музеев, кинотеатров
8-10 неделя	1. Упражнения на личностный рост 2. Рефлексия	Место для заполнения
11-12 неделя	Свободный выбор наставника в зависимости от потребностей студентов группы	
13-14 неделя	1. Упражнение «Джефферсона» 2. Проверка взаимодействия в группе 3. Рефлексия	Упражнение «Джефферсона»
15-16 неделя	1. Подготовка к сессии 2. Работа со студентами, имеющими задолженности 3. Новый год в группе («Тайный Санта») 4. Рефлексия	

Наставники-организаторы также готовят план работы на учебный год, согласно которому осуществляют свою деятельность. Шаблон плана работы наставников-организаторов представлен в таблице 16.

Таблица 16 – Типичный план работы наставников-организаторов

№ п/п	Название мероприятия	Дата проведения	Цель, задачи	Планируемое количество участников	Необходимые ресурсы	Ответственные (с указанием функционала каждого)	Ожидаемые результаты: количественные и качественные
1.	Место для заполнения	Место для заполнения	Место для заполнения	Место для заполнения	Место для заполнения	Место для заполнения	Место для заполнения

Для организации контроля над ходом реализации разработанного и утвержденного плана, председатель организации студенческого наставничества осуществляет проверку отчетов наставников по итогам каждого месяца работы. Отчет заполняется в электронном виде и отправляется на электронную почту. Отчет наставника академической группы заполняется по представленному ниже шаблону – таблица 17.

Таблица 17 – Шаблон отчета наставника академической группы

Ф.И.О. наставника				
Дата заполнения				
1. Личные показатели				
1.1. Проведение тьюториалов				
№ п/п	Дата, тема	Количество присутствовавших	Итоги собрания	Личная самооценка по проведению собрания
1.	<i>Место для заполнения</i>	<i>Место для заполнения</i>	<i>Место для заполнения</i>	<i>Место для заполнения</i>
1.2. Работа с другими общественными организациями				
№ п/п	Название организации		Ф.И.О., должность	
1.	<i>Место для заполнения</i>		<i>Место для заполнения</i>	
1.3. Рефлексия собственной деятельности				
<i>Место для заполнения</i>				
2. Отчет по достижениям академической группы				
Количество человек в группе				
2.1. Участие в мероприятиях				

Окончание таблицы 17

№ п/п	Название мероприятия, дата, тематика	Количество участников от группы, % от общего количества учащихся группы	Результат участия
1.	<i>Место для заполнения</i>	<i>Место для заполнения</i>	<i>Место для заполнения</i>
2.2. Успеваемость			
№ п/п	Критерии		Ф.И.О. студента
1.	Количество студентов, регулярно не посещающих занятия без уважительной причины		<i>Место для заполнения</i>
2.	Количество студентов, занимающихся внеучебной деятельностью		<i>Место для заполнения</i>
3.	Количество студентов, участвующих в предметных кружках, олимпиадах, конкурсах		<i>Место для заполнения</i>

Наставники-организаторы также пишут отчет о проделанной в течение месяца работе, заполнение которого, прежде всего, нацелено на формирование умения у них анализировать собственную деятельность. Шаблон ежемесячного отчета наставника-организатора имеет следующий вид – таблица 18.

Таблица 18 – Шаблон отчета наставника-организатора

Ф.И.О. наставника				
Дата заполнения				
1. Информация о проведенных мероприятиях				
№ п/п	Дата, название, тематика, цель мероприятия	Количество участников	Роль в организации и проведении мероприятия	Личная самооценка по работе над мероприятием
1.	<i>Место для заполнения</i>	<i>Место для заполнения</i>	<i>Место для заполнения</i>	<i>Место для заполнения</i>
2. Информация о запланированных, но не проведенных мероприятиях				
№ п/п	Дата, название, тематика, цель мероприятия	Планируемое количество участников	Причины отмены реализации мероприятия	Проведенная работа над ошибками
1.	<i>Место для заполнения</i>	<i>Место для заполнения</i>	<i>Место для заполнения</i>	<i>Место для заполнения</i>

Окончание таблицы 18

3. Рефлексия собственной деятельности		
1.	В этом месяце я отлично справился с:	Место для заполнения
2.	В этом месяце я научился:	Место для заполнения
3.	В следующем месяце мне нужно обратить внимание на развитие у себя таких качеств и умений как:	Место для заполнения
4.	Моя цель на следующий месяц (я обязательно сделаю, проведу, научусь и др.):	Место для заполнения
5.	Идеи, замечания, предложения	Место для заполнения

Помимо ежемесячного заполнения отчета в представленной форме перед действующими студентами-наставниками ставится задача обязательного посещения собраний, организуемых председателем либо координатором. Собрания проводятся по следующему графику:

- наставники: 2 раза в месяц (каждый 2-ой и 4-ый четверг месяца),
 - наставники-организаторы: 1 раз в месяц (3-ий четверг месяца),
- а также по мере необходимости при подготовке мероприятий,
- общее собрание (где присутствуют все действующие наставники, а также наставники-мастера и по желанию наставники-эксперты): 25 числа каждого месяца.

На собраниях для наставников проходит обмен опытом работы со студентами первого курса, а также апробация и отработка друг на друге навыков проведения различных упражнений и тренингов.

Собрания наставников-организаторов подразумевают обсуждение хода реализации плана мероприятий, внесение необходимых корректировок и непосредственную подготовку к предстоящим событиям.

На общих ежемесячных собраниях поднимаются текущие вопросы в рамках функционирования модели студенческого наставничества, рассматриваются представленные отчеты, выносятся на общее обсуждение спорные ситуации, связанные как с подопечными студентами, так и с самими

наставниками, подводятся промежуточные итоги, ставятся конкретные цели на месяц, следующий после собрания. Таким образом, модернизированную модель студенческого наставничества схематично можно представить следующим образом – рисунок 5.

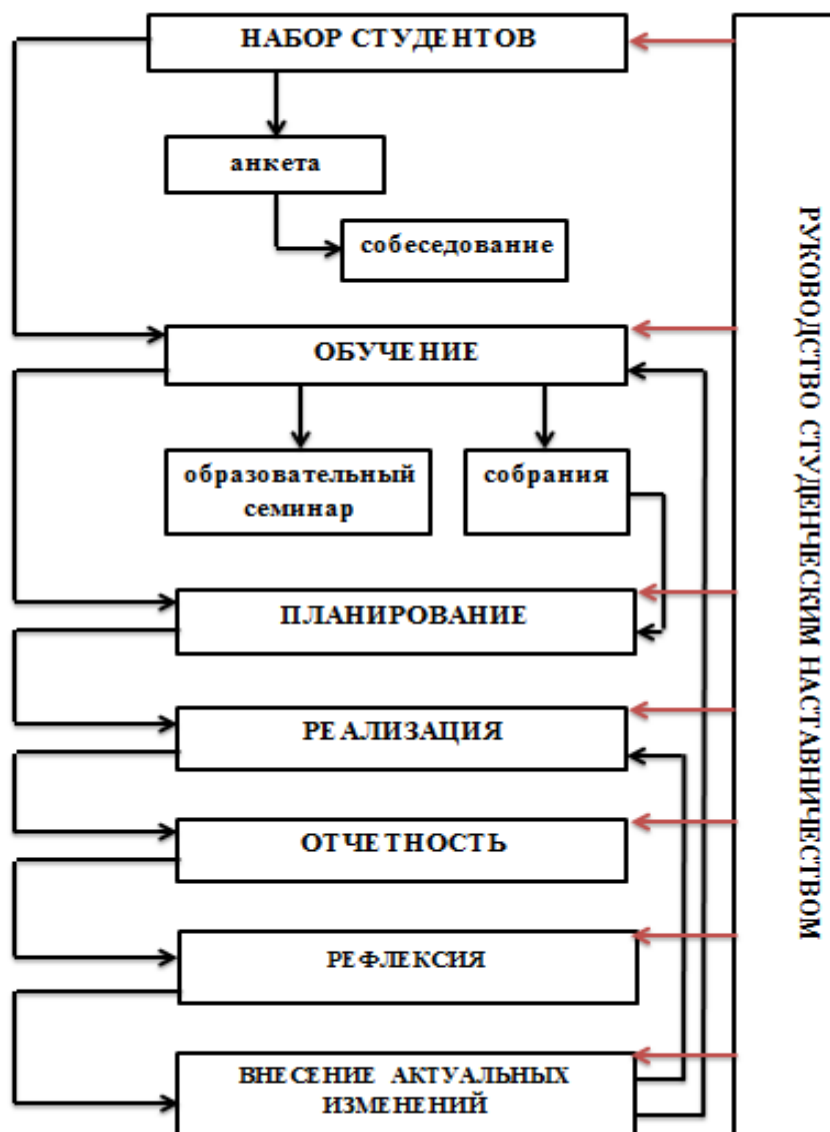


Рис. 5. – Модель студенческого наставничества РГППУ

Подобная организация работы со студентами-наставниками позволяет координатору постоянно находиться в курсе текущей обстановки дел в каждой академической группы первого курса, вносить коррективы в работу наставников, направлять их усилия в нужное русло, анализировать и при необходимости доносить до администрации вуза пожелания студентов

первого курса относительно организации учебного процесса в РГППУ. Председатель в свою очередь обеспечивает бесперебойную работу всех наставников, вне зависимости от статуса. Разделение наставников на организаторов и непосредственно наставников позволяет экономить время наставников: ведь теперь им не нужно заниматься всей организационной работой, в результате чего они имеют возможность больше времени проводить со студентами подопечной группы.

Наставники-организаторы также получают возможность развиваться в том направлении, которое их интересует – организация культурно-массовых мероприятий, где каждый может проявить себя и развить те способности, которые ему интересны (руководитель, генератор идей, сценарист, дизайнер, фотограф, администратор, актер и др.).

Введение в модель студенческого наставничества двух новых званий – экспертов и мастеров – является вполне ожидаемым действием. Ведь по сути своей студенческое наставничество направлено, помимо всего прочего, на формирование некоего студенческого братства, в котором передаются и чтятся студенческие традиции, поддерживаются различные совместные начинания студентов разных курсов. Поэтому закрепление в наставничестве опытных наставников, проработавших в статусе наставника минимум год, приведет к активной передаче опыта от опытных наставников к начинающим, что приведет к повышению эффективности функционирования всего студенческого наставничества. Кроме того, вне зависимости от того, хочет ли опытный наставник вновь заняться работой с группой первого курса или нет, его опыт нельзя недооценивать, поэтому закрепление для него определенного статуса позволит почувствовать ему собственную ценность и значимость для команды. Что также очень важно, потому что совершенно очевидно, что все наставники – и действующие и нет – в идеале должны быть единой командой, образцом настоящей студенческой поддержки и взаимовыручки. Ведь только своим примером наставники смогут показать первокурсникам, что учеба и внеучебная деятельность

в благоприятной атмосфере сплоченного коллектива гораздо более эффективна и результативна.

2.3. Анализ внедрения студенческого наставничества в образовательный процесс РГПШУ

После реализации в образовательном процессе модели студенческого наставничества необходимо осуществить третий этап, который включает в себя: выбор статистических методов решения поставленных задач, проведение оценки различий уровня сформированности признаков «знания» и «умения» по исследуемым профессиональным компетенциям до и после проведения эксперимента, сопоставление результатов с положениями гипотез, формулирование выводов исследования о состоятельности выдвинутых научных положений.

Для решения задачи оценки сдвига значений исследуемых признаков сформированности профессиональных компетенций после внедрения разработанной модели студенческого наставничества в экспериментальной группе, предлагается использовать Т-критерий Вилкоксона. Данный критерий предназначен для сравнения двух зависимых выборок между собой по уровню выраженности какого-либо признака. Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью можно определить, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Условия применения Т – критерия Вилкоксона:

- 1) измерение может быть проведено во всех шкалах, кроме шкалы номинальной;
- 2) выборка должна быть связной;
- 3) число элементов в сравниваемых выборках должно быть равным;

4) минимальное количество испытуемых, прошедших измерения в двух условиях – 5 человек. Максимальное количество испытуемых – 50 человек;

5) нулевые сдвиги из рассмотрения исключаются, и количество наблюдений n уменьшается на количество этих нулевых сдвигов.

Выбор данного критерия обусловлен тем, что в процессе эксперимента проводилось два замера на двух выборках: замер уровня сформированности признаков профессиональных компетенций у участников экспериментальной группы до реализации модели студенческого наставничества и после ее внедрения, т.е. проведение констатирующего и формирующего эксперимента. Для контрольной группы также было проведено два замера – констатирующий эксперимент был направлен на диагностику уровня сформированности признаков профессиональных компетенций в начале учебного года, а формирующий эксперимент был проведен в конце учебного года.

Как и во время констатирующего эксперимента, в первую очередь были оценены значения показателей дескриптора «знания» исследуемых профессиональных компетенций. Для этого обеим группам было предложено вновь пройти тест, направленный на диагностику знаний, которыми они располагают на данный момент. В таблице 19 представлены результаты теста экспериментальной группы, в виде соотношения справившихся с заданием теста студентов в процентах от общего числа участников группы. В таблице 20 представлены индивидуальные показатели студентов, входящих в состав экспериментальной группы – показано количество верных ответов по каждому участнику.

Таблица 19 – Результаты теста в экспериментальной группе после формирующего эксперимента

№ тестового задания	Количество студентов, справившихся с заданием	В % от общего количества
1	2	3
1	19	76%
2	15	60%
3	13	52%

Окончание таблицы 19

1	2	3
4	21	84%
5	22	88%
6	14	56%
7	17	68%
8	16	64%
9	20	80%
10	19	76%
11	18	72%
12	24	96%
13	21	84%
14	25	100%
15	15	60%
16	18	72%
17	15	60%
18	13	52%
19	9	36%
20	12	48%
21	17	68%
22	14	56%
23	7	28%
24	16	64%

Индивидуальные показатели студентов, входящих в экспериментальную группу, представлены в таблице 20.

Таблица 20 – Результаты теста в экспериментальной группе после формирующего эксперимента: индивидуальные показатели студентов

№ студента	№ задания																									Общее количество верных ответов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	16	
2	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	16		
3	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	16		
4	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	14		
5	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	14		
6	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	21		

Окончание таблицы 20

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	21
8	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	14
9	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	15	
10	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	12	
11	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	20
12	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	20
13	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14
14	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	17
15	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	16
16	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	12
17	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	19
18	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	10	
19	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	14	
20	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	13		
21	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	16		
22	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	18	
23	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	15	
24	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	15	
25	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22	
ИТОГО	19	15	13	21	22	14	17	16	20	11	12	24	21	25	15	11	15	9	12	17	14	7	16			

Для более наглядного представления результатов теста, диагностирующего значения показателей дескриптора «знания» в экспериментальной группе до и после проведения формирующего эксперимента – разработана диаграмма, в которой находятся ответы всех участников группы по двум замерам – рисунок б.

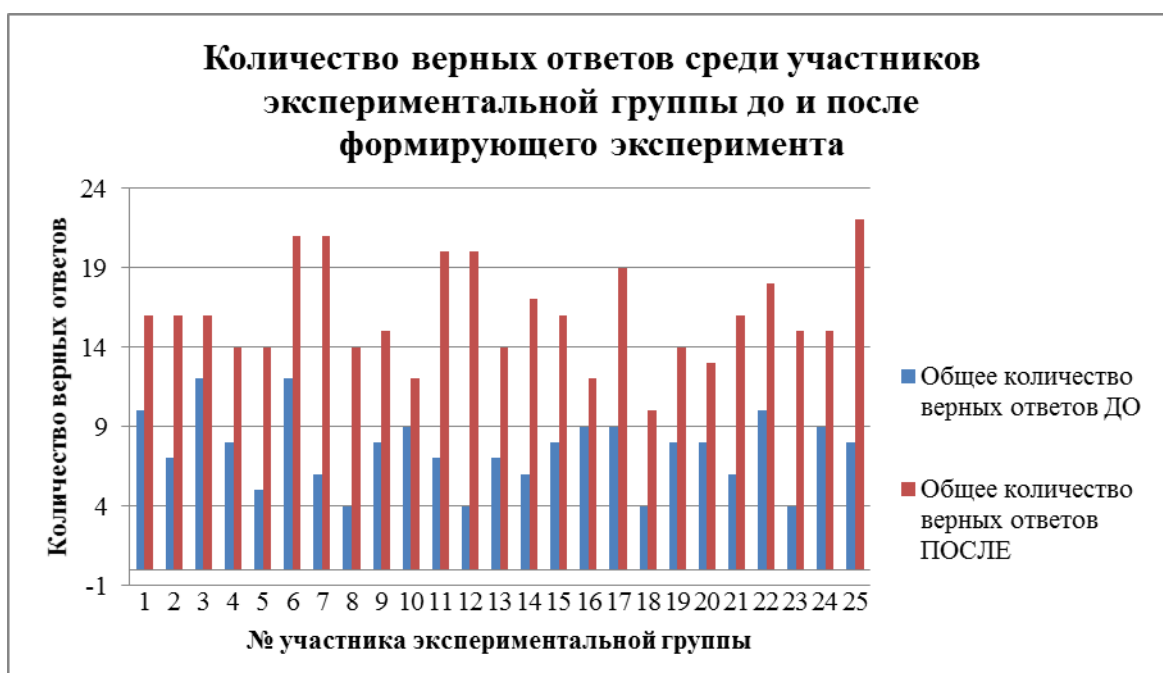


Рис. 6. – Сводная диаграмма признаков сформированности дескриптора «знания» среди экспериментальной группы до и после реализации модели студенческого наставничества

Как видно из представленной диаграммы, у всех участников экспериментальной группы произошел сдвиг значений признаков сформированности дескриптора «знания». Если на стадии «до проведения формирующего эксперимента» значения признаков не превышали отметки в 13 баллов, то уже после реализации модели наставничества эти значения поднялись до максимально возможных. Следует отметить, что некоторые студенты значительно повысили уровень своих знаний. Так, например, у студента под номером 2 произошел сдвиг значений признаков с 7 баллов до 16. Студент под номером 6 на начальной стадии эксперимента смог получить лишь 6 баллов из возможных 24, однако после прохождения специального обучения и осуществления функций наставника, этот студент смог верно решить 21 тестовое задание. Студенты под номерами 8,11, 12, 14, 17, 23, 25 повысили уровень своих знаний во время проведения формирующего эксперимента более чем в два раза. Что говорит о том, что предложенная модель студенческого наставничества оказалась эффективна. Однако для

того, чтобы убедиться в значимости имеющихся результатов и оценить сдвиг полученных данных, отражающих уровень сформированности признаков дескриптора «знания», необходимо проверить итоги теста при помощи статистического критерия. Проверка и оценка сдвига значений будет осуществлена с использованием Т-критерия Вилкоксона. Данный статистический критерий позволит нам принять ту или иную гипотезу опытно-поисковой работы как истинную. Результаты обработки данных в программе SPSS Statistics представлены в таблице 21.

Таблица 21 – Расчет Т-критерия Вилкоксона: сдвиг значений признаков дескриптора «знания» в экспериментальной группе

1. Ряды			
	Количество	Средний ранг	Сумма рангов
Отрицательные ранги	0 ^a (результаты экспериментальной группы после < результатов до формирующего эксперимента)	,00	,00
Положительные ранги	25 ^b (результаты экспериментальной группы после > результатов до формирующего эксперимента)	13,00	325,00
Совпадающие наблюдения	0 ^c (результаты экспериментальной группы после = результатам до формирующего эксперимента)		
Всего	25		
2. Статистика критерия знаковых рангов Вилкоксона			
Z (T _{экс.})		-4,379 ^b	
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)		,000	

Первая часть представленной таблицы отражает промежуточные показатели расчета критерия: показано, что производилось попарное вычитание величин первой переменной из величин второй переменной. Помимо этого в ней отражено количество разниц, проранжированных в последствии по своим величинам и получивших свои ранги, которые оказались с положительным знаком («+») и с отрицательным знаком («-»), а также суммарное количество рангов каждого знака.

Сама же величина рассчитанного критерия Вилкоксона приведена во второй части таблицы, где она обозначена буквой (Z – от слова «знак»). Для интерпретации полученной величины критерия необходимо соотнести ее с критическим значением, которое существует для данного критерия, учитывая, что расчет производился по формуле, предназначенной для больших выборок. Если для малых выборок критические значения необходимо брать из специальной таблицы, которая приводится в справочниках и учебниках по статистике, то для больших выборок критическое значение является единственным и неизменным. Оно составляет значение 1,96.

В том случае, когда рассчитанное в программе SPSS Statistics значение критерия превышает критическое значение, равное 1,96, то делается вывод о наличии достоверных различий между двумя группами данных, что и наблюдается в нашем случае. Знак, который получается при экспериментальном значении критерия, отражает лишь то, какой из знаков оказался более редким среди полученных разниц при попарном сравнении данных, поскольку в расчетах рассматривается сумма рангов редкого знака. В итоге он не несет смысловой нагрузки при сравнении экспериментального значения критерия с его критическим значением, т.е. сравниваются абсолютные значения критерия.

Оценку достоверности различий между двумя выборками следует провести также с помощью показателя, который называется «уровень значимости» - в таблице он подписан как «асимптотическая значимость». Уровень значимости показывает то, насколько можно доверять выводу о наличии достоверных различий, иными словами, насколько ошибочным может оказаться такой вывод. Если ошибочность вывода составляет всего 5%, это означает, что только 5% данных не подтверждают гипотезу о наличии достоверных различий, а остальные 95% данных свидетельствуют в пользу наличия достоверных различий между распределениями или

группами данных. При таком раскладе данных вполне возможно принять гипотезу о наличии различий и признать ее достоверной, т.е. надежной.

Уровень значимости (достоверности) гипотезы обозначается буквой «р». Величина уровня значимости выражается обычно не в процентах, а в долях от целого (от единицы): например, пятипроцентный уровень ошибочности вывода будет обозначаться как $p = 0,05$.

Самый оптимальный вариант, когда уровень ошибочности оказывается равным $p = 0,01$, что указывает на 1% данных, которые не согласуются с гипотезой о наличии достоверных различий, при этом 99% данных подтверждают эту гипотезу, следовательно, вывод о достоверных различиях будет очень надежным или, как говорят, высоко достоверным.

В тех случаях, когда рассчитанный в SPSS Statistics показатель уровня значимости превышает величину $p = 0,05$, делается вывод об отсутствии различий между сравниваемыми распределениями или группами данных.

В наших расчетах показатель уровня значимости $p < 0,01$, что свидетельствует о наличии значимых различий между сравниваемым уровнем знаний участников экспериментальной группы. То есть можно уверенно заявить, что после проведения формирующего эксперимента, в частности, после реализации модели студенческого наставничества, у студентов-наставников значительно повысился уровень знаний по профессиональным компетенциям (ПК-5, ПК-6). Для подтверждения альтернативной гипотезы нам необходимо убедиться в том, что среди студентов, которые не являлись наставниками в течение учебного года, данного роста знаний не произошло. Иначе мы не сможем утверждать, что сдвиг значений показателей произошел за счет реализации студенческого наставничества. В таблице 22 представлены результаты теста контрольной группы, в виде соотношения справившихся с заданием теста студентов в процентах от общего числа участников группы.

Таблица 22 – Результаты теста в контрольной группе после формирующего эксперимента

№ тестового задания	Количество студентов, справившихся с заданием	В % от общего количества
1	10	40%
2	6	24%
3	7	28%
4	11	44%
5	9	36%
6	8	32%
7	7	28%
8	12	48%
9	11	44%
10	6	24%
11	6	24%
12	10	40%
13	8	32%
14	9	36%
15	10	40%
16	7	28%
17	8	32%
18	9	36%
19	11	44%
20	10	40%
21	7	28%
22	5	20%
23	9	36%
24	4	16%

В таблице 23 представлены индивидуальные показатели студентов, входящих в состав контрольной группы.

Таблица 23 – Результаты теста в контрольной группе после формирующего эксперимента: индивидуальные показатели студентов

№ студента	№ задания																								Общее количество верных ответов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	26	
1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	8
2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	7

Окончание таблицы 23

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
3	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	9
4	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	10	
5	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	8	
6	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	8
7	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	6	
8	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	9	
9	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	5	
10	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	11	
11	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	10	
12	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	8	
13	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	6	
14	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	9	
15	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	8	
16	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	9	
17	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	9	
18	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	6	
19	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	5	
20	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	10	
21	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	8	
22	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	6	
23	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	9	
24	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	7	
25	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	9	
ИТОГО	10	6	7	11	9	8	7	12	11	6	6	10	8	9	10	7	8	9	11	10	7	5	9	4		

Представим полученные результаты двух замеров на контрольной группе в виде графика для наглядного сравнения величин признаков сформированности дескриптора «знания» - рисунок 7.



Рис. 7. – Сводная диаграмма признаков сформированности дескриптора «знания» среди контрольной группы до и после реализации модели студенческого наставничества

Как видно из данной диаграммы – примерно у половины студентов, входящих в контрольную группу, действительно произошел сдвиг значений признаков, однако совсем незначительный. У некоторых студентов уровень знаний на начальной стадии эксперимента выше, чем на заключительном этапе. Возможно, это говорит о том, что ответы были даны наугад, поэтому уровень знаний формально снизился. Как и в случае с экспериментальной группой, для проверки значимости полученных результатов воспользуемся описанным выше Т-критерием Вилкоксона. Обработка результатов уровня знаний контрольной группы представлена в таблице 24.

Таблица 24 – Расчет Т-критерия Вилкоксона: сдвиг значений признаков дескриптора «знания» в контрольной группе

1. Ряды			
1	2	3	4
	№	Средний ранг	Сумма рангов
Отрицательные ранги	10 ^a (результаты экспериментальной группы после < результатов до формирующего эксперимента)	9,90	99,00

Окончание таблицы 24

1	2	3	4
Положительные ранги	11 ^b (результаты экспериментальной группы после > результатов до формирующего эксперимента)	12,00	132,00
Совпадающие наблюдения	4 ^c (результаты экспериментальной группы после = результатам до формирующего эксперимента)		
Всего	25		
2. Статистика критерия знаковых рангов Вилкоксона			
$Z (T_{\text{экс.}})$		-,576 ^b	
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)		,565	

Напомним, что для нашей выборки критическое значение Z является равным 1,96. В представленной выше таблице $Z (T_{\text{экс.}})$ оказалось равно 0,576, что говорит об отсутствии различий в представленных результатах замеров уровня сформированности признаков дескриптора «знания» в контрольной группе. Обратимся к показателю значимости: в данном случае $p = 0,565$, то есть можно уверенно сделать вывод о том, что в контрольной группе сдвига уровня знаний в течение учебного года, во время которого был осуществлен формирующий эксперимент, не произошло. Таким образом, первая часть нашей опытно-поисковой работы завершилась успешно: мы доказали статистическую значимость полученных результатов и сделали вывод, о том, что уровень знаний у студентов-наставников благодаря реализации модели студенческого наставничества значительно поднялся. Однако для того, чтобы отклонить нулевую гипотезу исследования и принять альтернативную, необходимо осуществить также замеры уровня сформированности признаков дескриптора «умения» и провести оценку сдвига значений. В таблице 25 представлены индивидуальные показатели студентов, входящих в состав экспериментальной группы – показано количество баллов каждого участника, полученное в ходе прохождения опроса.

Таблица 25 – Результаты опроса в экспериментальной группе после формирующего эксперимента: индивидуальные показатели студентов

№ студента	№ вопроса																						Итоговая сумма баллов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1	3	4	4	3	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	3	3	75
2	4	3	4	2	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	4	3	4	3	76
3	2	4	4	4	2	4	3	3	2	4	3	3	2	4	3	4	2	4	3	2	3	3	68
4	4	4	3	4	4	3	2	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	81
5	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3	2	4	4	4	3	4	2	2	1	2	3	69
6	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	85
7	4	3	4	4	2	3	2	4	1	4	3	3	2	4	1	3	1	3	4	2	4	1	62
8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	4	83
9	4	2	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	81
10	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	2	4	4	4	4	4	2	4	79
11	2	4	3	4	4	4	3	4	2	3	4	2	3	3	1	3	2	2	4	1	4	3	65
12	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	84
13	4	2	4	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	78
14	3	4	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	1	76
15	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	84
16	4	4	3	3	1	4	3	3	4	2	2	2	4	3	3	4	1	3	4	4	2	4	67
17	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	82
18	3	4	2	4	3	2	3	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	2	3	4	4	3	73
19	4	4	4	4	2	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	78
20	4	4	4	3	4	4	2	3	4	4	3	2	3	3	3	3	4	4	4	1	4	4	74
21	2	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	4	4	4	3	4	77
22	4	3	3	4	4	4	3	4	1	4	3	3	4	4	2	3	1	2	4	3	4	2	69
23	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	85
24	2	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4	3	2	76
25	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	84

В таблице 26 представлены результаты опроса экспериментальной группы, в виде процентного соотношения частоты проявления признаков.

Таблица 26 – Результаты опроса в экспериментальной группе после формирующего эксперимента

№ вопроса	Степень проявления признака			
	Да (4 балла)	Скорее да, чем нет (3 балла)	Скорее нет, чем да (2 балла)	Нет (1 балл)
1	2	3	4	5
1.	17 (68%)	4 (16%)	4 (16%)	0 (0%)
2.	15 (60%)	7 (28%)	3 (12%)	0 (0%)
3.	16 (64%)	7 (28%)	2 (8%)	0 (0%)

Окончание таблицы 26

1	2	3	4	5
4.	18 (72%)	6 (24%)	1 (4%)	0 (0%)
5.	14 (56%)	7 (28%)	3 (12%)	1 (4%)
6.	14 (56%)	8 (32%)	3 (12%)	0 (0%)
7.	13 (52%)	9 (36%)	3 (12%)	0 (0%)
8.	17 (68%)	8 (32%)	0 (0%)	0 (0%)
9.	12 (48%)	7 (28%)	4 (16%)	2 (8%)
10.	20 (80%)	3 (12%)	2 (8%)	0 (0%)
11.	13 (52%)	7 (28%)	2 (8%)	3 (12%)
12.	15 (60%)	6 (24%)	4 (16%)	0 (0%)
13.	19 (76%)	4 (16%)	2 (8%)	0 (0%)
14.	22 (88%)	3 (12%)	0 (0%)	0 (0%)
15.	12 (48%)	7 (28%)	4 (16%)	2 (8%)
16.	17 (68%)	6 (24%)	2 (8%)	0 (0%)
17.	14 (56%)	5 (20%)	3 (12%)	3 (12%)
18.	16 (64%)	4 (16%)	5 (20%)	0 (0%)
19.	20 (80%)	4 (16%)	1 (4%)	0 (0%)
20.	16 (64%)	3 (12%)	3 (12%)	3 (12%)
21.	15 (60%)	6 (24%)	4 (16%)	0 (0%)
22.	12 (48%)	7 (28%)	4 (16%)	2 (8%)

Для определения сдвига значений показателей умений рассчитаем значения средних частот проявления признаков и представим в графике результаты до и после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе – рисунок 8.

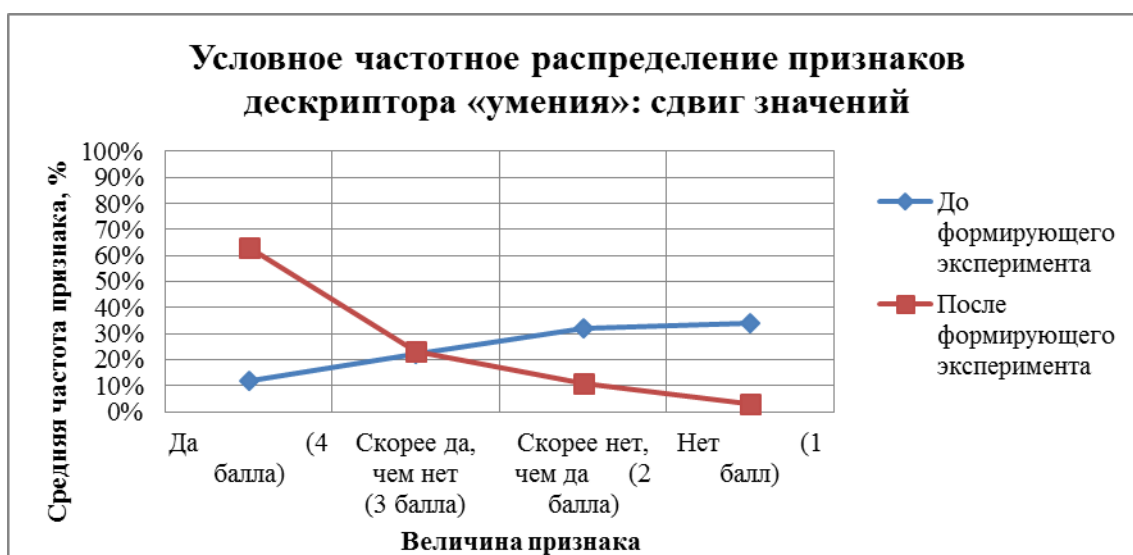


Рис. 8. – Распределение признаков дескриптора «умения» в экспериментальной группе: сравнение значений до и после проведения формирующего эксперимента

Анализируя данный график, можно прийти к выводу, что средняя частота признака «да» в экспериментальной группе значительно повысилась после проведения формирующего эксперимента. В свою очередь частота признака «нет» снизилась с 34% до 3%. Данный результат можно трактовать следующим образом: после внедрения в образовательный процесс модели студенческого наставничества у студентов-наставников значительно повысился уровень сформированности признаков дескриптора «умения», вследствие чего они чаще стали выбирать варианты ответа «да», отмечая имеющиеся у них умения. Соответственно частота признаков «скорее нет, чем да» и «нет» значительно снизилась по сравнению со стадией констатирующего эксперимента. Для статистического обоснования полученных результатов опроса воспользуемся уже знакомым нам Т-критерием Вилкоксона – таблица 27.

Таблица 27 – Расчет Т-критерия Вилкоксона: сдвиг значений признаков дескриптора «умения» в экспериментальной группе

1. Ряды			
	№	Средний ранг	Сумма рангов
Отрицательные ранги	0 ^a (результаты экспериментальной группы после < результатов до формирующего эксперимента)	,00	,00
Положительные ранги	25 ^b (результаты экспериментальной группы после > результатов до формирующего эксперимента)	13,00	325,00
Совпадающие наблюдения	0 ^c (результаты экспериментальной группы после = результатам до формирующего эксперимента)		
Всего	25	1,96	
2. Статистика критерия знаковых рангов Вилкоксона			
Z (T _{экс.})		-4,375 ^b	
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)		,000	

Обратимся к значению Z (T_{экс.}), которое в данном случае оказалось равно 4,375, а значит, больше критического значения 1,96. Этот результат свидетельствует о наличии различий в представленных значениях замеров

уровня сформированности признаков дескриптора «умения» в экспериментальной группе. Показатель значимости в данном случае имеет вид $p < 0,01$, а значит, мы делаем вывод о том, что в экспериментальной группе у студентов-наставников произошел значительный сдвиг уровня умений благодаря проведению формирующего эксперимента.

Перейдем к последнему замеру нашей опытно-поисковой работы – сравнению значений признаков сформированности дескриптора «умения» в контрольной группе в начале учебного года и в конце. В таблице 28 представлены индивидуальные показатели участников контрольной группы – показано количество баллов каждого студента, полученное в ходе прохождения опроса.

Таблица 28 – Результаты опроса в контрольной группе после формирующего эксперимента: индивидуальные показатели студентов

№ студента	№ вопроса																						Итого вая сумма балло в
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	4	3	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	3	1	1	2	1	3	2	41
2	3	2	1	2	1	2	2	1	2	3	3	3	4	3	2	1	3	3	3	1	2	2	49
3	4	4	3	1	1	2	3	3	3	2	4	4	2	4	2	1	3	3	2	2	3	4	60
4	3	3	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	4	2	2	3	2	2	2	1	2	3	44
5	1	2	2	3	2	3	1	3	2	3	1	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3	2	55
6	3	1	3	1	2	3	1	1	2	1	1	1	3	3	1	3	3	4	4	2	1	4	48
7	2	3	1	1	1	4	1	3	3	4	2	3	4	4	3	1	3	1	2	3	2	2	53
8	2	2	4	3	4	4	4	3	3	2	2	3	2	3	3	2	1	1	2	1	1	3	55
9	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	3	1	4	2	4	3	41
10	3	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	3	2	2	3	3	1	2	2	2	1	39
11	3	3	3	1	1	1	1	2	4	2	4	2	2	1	3	1	2	2	3	1	2	4	48
12	2	3	2	4	1	2	4	4	2	4	1	1	3	1	3	1	2	1	3	3	3	3	53
13	1	1	3	1	1	4	1	1	1	3	3	2	4	2	4	3	3	2	1	2	1	2	46
14	4	2	1	3	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	3	37
15	4	1	4	1	3	2	2	2	4	3	1	4	3	3	2	1	2	3	4	2	4	2	57
16	4	2	2	1	1	1	1	2	1	3	3	1	2	4	3	4	3	1	3	2	1	1	46
17	2	4	1	2	2	4	1	4	1	3	4	1	1	1	3	2	1	4	2	1	2	2	48

Окончание таблицы 28

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
18	3	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	3	3	3	3	3	4	3	4	1	3	4	50
19	3	2	2	1	1	3	2	2	3	3	3	1	1	2	2	1	1	1	3	3	1	2	43
20	2	4	4	1	3	1	4	1	1	2	4	2	4	4	4	4	3	1	2	1	3	3	58
21	1	1	2	3	1	2	1	3	1	2	2	2	2	1	3	2	1	2	2	2	1	2	39
22	2	3	2	2	1	2	3	2	1	1	1	3	3	2	2	2	3	3	3	1	4	3	49
23	4	1	4	1	2	3	2	1	4	1	2	1	2	2	3	2	4	1	2	1	2	2	47
24	3	1	3	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	1	2	1	4	2	3	3	56
25	4	2	1	1	2	2	2	3	3	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	3	2	43

Результаты опроса контрольной группы в виде процентного соотношения частоты проявления признаков находятся в таблице 29.

Таблица 29 – Результаты опроса в контрольной группе после формирующего эксперимента

№ вопроса	Степень проявления признака			
	Да (4 балла)	Скорее да, чем нет (3 балла)	Скорее нет, чем да (2 балла)	Нет (1 балл)
1.	7 (28%)	8 (32%)	6 (24%)	4 (16%)
2.	3 (12%)	6 (24%)	7 (28%)	9 (36%)
3.	4 (16%)	5 (20%)	8 (32%)	8 (32%)
4.	1 (4%)	4 (16%)	6 (24%)	14 (56%)
5.	1 (4%)	2 (8%)	6 (24%)	16 (64%)
6.	4 (16%)	4 (16%)	12 (48%)	5 (20%)
7.	3 (12%)	3 (12%)	8 (32%)	11 (44%)
8.	2 (8%)	7 (28%)	10 (40%)	6 (24%)
9.	3 (12%)	6 (24%)	7 (28%)	9 (36%)
10.	2 (8%)	8 (32%)	8 (32%)	7 (28%)
11.	4 (16%)	5 (20%)	5 (20%)	11 (44%)
12.	2 (8%)	7 (28%)	6 (24%)	10 (40%)
13.	5 (20%)	8 (32%)	9 (36%)	3 (12%)
14.	5 (20%)	6 (24%)	10 (40%)	4 (16%)
15.	2 (8%)	11 (44%)	10 (40%)	2 (8%)
16.	2 (8%)	7 (28%)	7 (28%)	9 (36%)
17.	3 (12%)	10 (40%)	6 (24%)	6 (24%)
18.	2 (8%)	6 (24%)	5 (20%)	12 (48%)
19.	5 (20%)	7 (28%)	11 (44%)	2 (8%)
20.	0 (0%)	3 (12%)	11 (44%)	11 (44%)
21.	3 (12%)	8 (32%)	7 (28%)	7 (28%)
22.	4 (16%)	8 (32%)	11 (44%)	2 (8%)

Для наглядного представления и формулирования первичных выводов о наличии или отсутствии сдвига в значениях показателей дескриптора «умения» рассчитаем значения средних частот проявления признаков и представим в графике результаты до и после проведения формирующего эксперимента в контрольной группе – рисунок 9.

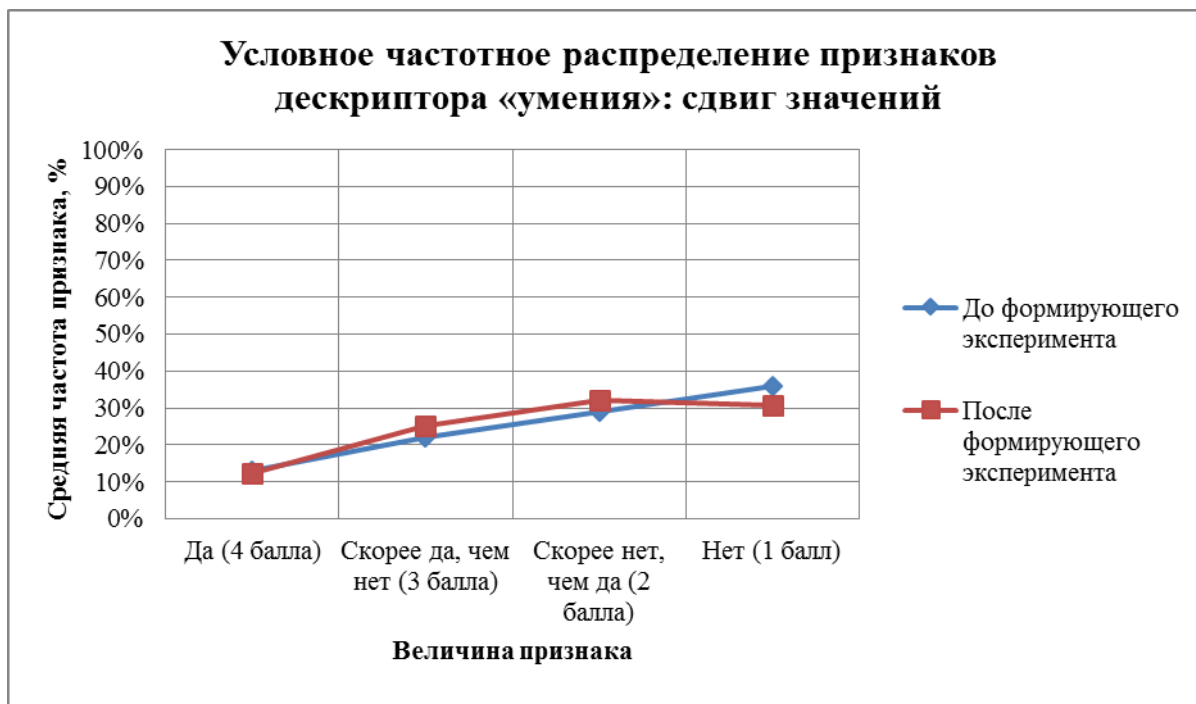


Рис. 9 – Распределение признаков дескриптора «умения» в контрольной группе: сравнение значений до и после проведения формирующего эксперимента

Из графика, представленного выше, становится совершенно очевидным тот факт, что в контрольной группе за время проведения формирующего эксперимента не произошло сдвигов в уровне признаков дескриптора «умения». Совсем незначительно повысилась частота признака «скорее да, чем нет» - переместившись с отметки 22% на отметку 25%. То же самое можем сказать и о признаке «скорее нет, чем да», частота которого увеличилась на 3%. В свою очередь признак «нет» стал менее популярен в контрольной группе – частота его проявления снизилась на 5% и стала равной 31%. Безусловно одного лишь сравнения значений признаков недостаточно для формулирования статистически обоснованных выводов,

поэтому проведем расчет Т-критерия Вилкоксона, который сможет подтвердить или опровергнуть наши размышления об отсутствии значимых различий в сдвиге уровня сформированности умений у респондентов контрольной группы – таблица 30.

Таблица 30 – Расчет Т-критерия Вилкоксона: сдвиг значений признаков дескриптора «умения» в контрольной группе

1. Ряды			
	№	Средний ранг	Сумма рангов
Отрицательные ранги	11 ^a (результаты экспериментальной группы после < результатов до формирующего эксперимента)	9,64	106,00
Положительные ранги	12 ^b (результаты экспериментальной группы после > результатов до формирующего эксперимента)	14,17	170,00
Совпадающие наблюдения	2 ^c (результаты экспериментальной группы после = результатам до формирующего эксперимента)		
Всего	25	1,96	
2. Статистика критерия знаковых рангов Вилкоксона			
Z (T _{экс.})			-,974 ^b
Асимптотическая значимость (двухсторонняя)			,330

В результате расчетов получено следующее значение $Z (T_{\text{экс.}}) = 0,974$. Это значение меньше критического значения равного 1,96, а значит, различий среди двух замеров респондентов контрольной группы нет. Показатель значимости в данном случае имеет вид $p = 0,330$, что говорит об отсутствии сдвигов уровня сформированности признаков дескриптора «умения» в контрольной группе.

Результаты замеров, проведенных в ходе осуществления опытно-поисковой работы, оказались таковы: у студентов-наставников, составляющих экспериментальную группу, в ходе реализации студенческого наставничества значительно повысился уровень признаков дескрипторов «знания» и «умения» исследуемых профессиональных компетенций.

У студентов контрольной группы сдвигов значений аналогичных признаков дескрипторов не произошло.

О сформированности профессиональных компетенций можно судить по сформированности дескрипторов, составляющих эти компетенции. Методика диагностики дескрипторов «знания» и «умения» включала в себя прохождение будущими бакалаврами профессионального обучения тестов, нацеленных на выявление уровня знаний, и опроса, позволяющего определить уровень умений. Так как студенты-наставники в ходе проведения исследования показали отличный уровень дескрипторов «знания» и «умения», и кроме всего прочего в течение года активно применяли эти знания и умения в практике наставничества, то можно сделать вывод о том, что исследуемые компетенции сформированы у них и на уровне дескрипторов «навыки». В свою очередь студенты контрольной группы в процессе исследования показали достаточно низкий уровень знаний и умений по интересующим нас профессиональным компетенциям, что позволяет нам сделать вывод об отсутствии у них навыков владения данными компетенциями.

Подводя итоги третьего этапа опытно-поисковой работы, можно сделать вывод о необходимости отклонения нулевой гипотезы и принятия альтернативной гипотезы исследования, которая звучит следующим образом: внедрение в образовательный процесс студенческого наставничества в экспериментальной группе приведет к положительному сдвигу уровня сформированности профессиональных компетенций, в то время как среди участников контрольной группы произойдет незначительный сдвиг частотного распределения признаков проявления компетенций.

Таким образом, принятие альтернативной гипотезы исследования подтверждает научную гипотезу данной работы и позволяет нам сформулировать вывод о возможности использования студенческого наставничества как способа формирования профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6) у студентов-наставников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучению различных аспектов реализации наставничества посвящены многие научные исследования. Достаточно хорошо изученный и проработанный институт наставничества в настоящее время используется в разных сферах профессиональной деятельности человека. Так, например, в США – практика наставничества неотъемлемая часть подготовки вооруженных сил, а именно – офицерского состава. В Германии наставники – это сертифицированные мастера, помогающие молодым специалистам на предприятиях. В Скандинавских странах наставничество ориентировано в большей степени на развитие инклюзивного образования, а в Великобритании – активно используется в виде поддержки молодежного предпринимательства. В целях адаптации молодых педагогов в школьном образовании наставничество успешно реализуется в ряде стран: Ирландия, Япония, Корея, Франция, Австралия, Швейцария и т.д.

В России наставничество получило широкое применение во времена СССР. Именно тогда оно массово развивалось на предприятиях как форма коммунистического воспитания, в ходе которого передовые работники не только делились с вновь прибывшими своим опытом и знаниями, но и развивали у них политические и идейно-нравственные принципы. На современном этапе развития страны наставничество наиболее широко используется в работе государственных органов, а также в школах для поддержки молодых педагогов в первые годы работы. Кроме того, в последние годы набирает обороты наставничество в коммерческих организациях, где оно используется для повышения производительности и развития корпоративной культуры предприятия.

Студенческое наставничество, в ходе которого происходит активизация субъектной позиции обучающихся, развивается в нашей стране относительно недавно – в последнее десятилетие. Анализ деятельности различных систем наставничества (тьюторства) в отечественных вузах показал, что средняя продолжительность их функционирования – пять лет. Также в ходе анализа

были сделаны выводы о слабом методическом обеспечении функционирования студенческого наставничества в результате отсутствия каких бы то ни было научных исследований, посвященных настоящей проблематике.

Таким образом, подводя итоги первой главы настоящего исследования, следует отметить, что феномен наставничества не является принципиально новым ни для России, ни для зарубежных стран. Насчитывая многовековую историю, наставничество продолжает притягивать внимание как ученых - исследователей, так и руководителей организаций, не переставая приносить положительных эффектов в области адаптации молодых кадров. Несмотря на огромное количество научных трудов, а также проведенных исследований, посвященных вопросам организации эффективного наставничества, можно утверждать, что до сих пор отсутствуют какие бы то ни были работы, рассматривающие наставничество как один из важнейших инструментов при формировании профессиональных компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения.

В соответствии с выявленной проблемой, была сформулирована цель исследования: разработать и обосновать модель студенческого наставничества, обеспечивающую формирование профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6) у будущих бакалавров профессионального обучения. Достижение поставленной цели планировалось осуществить за счет решения следующих задач:

- 1) выявление и анализ сущности, структуры и содержания студенческого наставничества в системе высшего образования;
- 2) проектирование и реализация в образовательном процессе РГППУ модели студенческого наставничества;
- 3) проведение оценки результатов внедрения модернизированной модели студенческого наставничества для определения ее эффективности непосредственно для наставников.

В рамках реализации озвученных задач, а также для подтверждения выдвинутой научной гипотезы о способностях наставничества осуществлять формирование профессиональных компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения, была организована опытно-поисковая работа, ход проведения которой изложен во второй главе настоящего исследования.

Осуществление опытно-поисковой работы началось с формулирования статистических гипотез – нулевой и альтернативной, которые имели следующий вид:

- нулевая гипотеза: внедрение в образовательный процесс модели студенческого наставничества не оказывает влияния на изменение уровня сформированности профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6);
- альтернативная гипотеза: внедрение в образовательный процесс студенческого наставничества в экспериментальной группе приведет к положительному сдвигу уровня сформированности профессиональных компетенций, в то время как среди участников контрольной группы произойдет незначительный сдвиг частотного распределения признаков проявления компетенций.

Отметим, что подтверждение в ходе исследований, проводимых во время опытно-поисковой работы, альтернативной гипотезы и, соответственно, отвержение нулевой гипотезы позволили бы нам уверенно принять научную гипотезу данной работы.

Опытно-поисковая работа осуществлялась в несколько этапов. На начальном этапе были сформированы две группы – контрольная и экспериментальная, в каждую из которых вошло 25 студентов, обучающихся по направлению Профессиональное обучение. Для анализа исходного состояния уровня сформированности дескрипторов исследуемых компетенций у респондентов обеих выборок был проведен констатирующий эксперимент. Данный эксперимент включал в себя прохождение студентами теста, направленного на выявление уровня дескриптора «знания», а также прохождение опроса, который в свою очередь был направлен на выявление

уровня дескриптора «умения». Тест и опрос были составлены с учетом проведенного дескрипторного анализа компетенций, в котором было изложено описание каждого индикатора компетенций по трем уровням (начальный, базовый, повышенный).

Результаты констатирующего эксперимента были подвергнуты проверке при помощи статистического критерия Манна-Уитни, позволяющего судить о наличии либо отсутствии различий между данными, полученными в ходе сравнения двух выборок. Критерий показал, что различия в уровнях сформированности дескрипторов «знания» и «умения» в контрольной и экспериментальной группе попадают в зону незначимости. Это свидетельствует о том, что на начальном уровне проведения эксперимента группы находятся на одинаковых условиях, что является важным фактом при обосновании различий после внедрения предложенной модели.

Второй этап опытно-поисковой работы посвящен разработке и реализации модели студенческого наставничества. В ходе осуществления этого этапа была проведена следующая работа: разработка положения о системе наставничества в РГППУ (приложение 3), разработка программы подготовки студентов к выполнению функций наставника группы, разработка шаблонов планов работ и отчетов студентов-наставников, разработка модели студенческого наставничества с описанием функционала всех ее участников. Разработанная программа студенческого наставничества была внедрена и реализована на протяжении двух лет в образовательном процессе РГППУ. Первый год ее реализации являлся апробацией действия на практике основных идей, посвященных данной теме, после чего программа была скорректирована и дополнена с учетом требований образовательных реалий. Второй год реализации модернизированной модели выступил в качестве формирующего эксперимента для студентов-наставников, входящих в экспериментальную группу исследования.

Третий этап опытно-поисковой работы был направлен на проведение второго замера показателей сформированности профессиональных компетенций у выборок с целью оценки сдвига исследуемых значений. Оценка значимости различий в результатах тестов и опросов, полученных до и после проведения формирующего эксперимента, проводилась при помощи Т-критерия Вилкоксона. Критерий показал, что в контрольной группе, в то время как в экспериментальной группе осуществлялся формирующий эксперимент, не произошло значимых изменений в уровне сформированности профессиональных компетенций. То есть, результаты показали, что произошедший незначительный сдвиг уровня значений в этой группе, произошедший вследствие того, что студенты получают образование и так или иначе развиваются как будущие специалисты, нельзя считать значимым. А значит, у студентов контрольной группы так и не были сформированы профессиональные компетенции (ПК-5, ПК-6).

В свою очередь значения показателей дескрипторов в экспериментальной группе до и после реализации предложенной модели студенческого наставничества значительно различаются. Согласно Т-критерию Вилкоксона уровень статистической значимости результатов имеет вид $p < 0,01$, что говорит о высоком уровне достоверности полученных данных.

Результаты проведенных экспериментов указывают на необходимость принятия альтернативной статистической гипотезы исследования и отклонения нулевой. Принятие альтернативной гипотезы исследования подтверждает научную гипотезу данной работы и позволяет нам сформулировать вывод о возможности использования студенческого наставничества как способа формирования профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6) у студентов-наставников.

Таким образом, в ходе проведения исследований, были решены поставленные задачи и достигнута цель работы – разработана и обоснована модель студенческого наставничества. Несомненным достижением

настоящей работы является факт выявления потенциала студенческого наставничества, который позволяет использовать его как инструмент формирования готовности у будущих бакалавров профессионального обучения использовать в своей деятельности современные воспитательные технологии при разрешении сложных профессионально-педагогических ситуаций, что свидетельствует о повышении уровня сформированности профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Crisp G.* Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007 / G. Crisp, I. Cruz // *Research in Higher Education*. 2009. Vol. 50(6). Pp. 525-545.
2. *Collings R.* The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education / R. Collings, V. Swanson, R. Watkins // *Higher Education*. 2014. Vol. 68 (6). Pp. 927–942.
3. *Leidenfrost B.* The impact of peer mentoring on mentee academic performance: is any mentoring style better than no mentoring at all? / B. Leidenfrost, B. Strassnig, M. Schütz, C. Carbon, A. Schabmann // *International journal of teaching and learning in Higher Education*. 2014. Vol. 26 (1). Pp. 132 -141.
4. *Абрамовских Н.В.* Тьюторство: история и современность / Н.В. Абрамовских, Е.А. Казаева // *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2013. № 3 (19). С. 156 – 162.
5. *Абульханова-Славская К.А.* Проблема саморазвития субъекта деятельности / К.А. Абульханова-Славская // *Психология*. 2001. № 14. С. 92 – 97.
6. *Андреева Е.В.* Педагогические условия повышения качества профессиональной подготовки студентов ВУЗа в процессе внеучебной деятельности.: диссертация кандидата педагогических наук / Е.В. Андреева. Якутск. 2013. 193 с.
7. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. М.: Высшая школа. 1997. 368 с.
8. *Архив государственных образовательных стандартов, примерных учебных планов и программ высшего профессионального образования [Электронный ресурс].* Режим доступа: <http://www.edu.ru>

9. *Балюкова И.Б.* Студенческое наставничество как форма профилактической работы с девиантными подростками / И.Б. Балюкова, Т.Н. Гучкова // Психолого-педагогические проблемы девиантного поведения личности: исследования, профилактика, преодоление: материалы международной научно-практической / под ред. Д.Я. Грибановой. Псков: Псковский государственный университет, 2015. С. 174 -178.
10. *Бевз Е.В.* Наставничество как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования / Е.В. Бевз // СПО. 2012. № 9. С. 8 – 10.
11. *Безюлёва Г.В.* Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога / Г.В. Безюлёва // Профессиональное образование. 2013. № 12. С. 25-27.
12. *Безюлёва Г.В.* Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов / Г.В. Безюлёва. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт. 2014. 320 с.
13. *Бреусова Е.А.* Подходы к развитию управленческого потенциала с целью совершенствования управления карьерой / Е.А. Бреусова, Е.Н. Мелешко, Е.П. Савчишкина // Социально-экономические и гуманитарно-философские проблемы современной науки / под ред. И.С. Карабулатовой, С.Д. Галиуллиной, И.С. Коберси. Уфа: Уфимский государственный университет экономики и сервиса, 2015. С. 50 – 65.
14. *Буланова-Топоркова М.В.* Педагогика и психология высшей школы / М.В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс. 2009. 544 с.
15. *Быков А. К.* Методы активного социально-психологического обучения / А.К. Быков. М.: ТЦ Сфера. 2012. 60 с.
16. *Винблад О.* Инклюзивное образование в Швеции / О.Винблад // Инновационная наука. 2015. №11. С.25 – 29.
17. *Галеева Н.А.* Формирование организаторских способностей студентов вуза во внеаудиторной деятельности: автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Н.А. Галеева. Красноярск. 2013. 24 с.

18. *Галимуллина Н.М.* Общекультурные компетенции в образовательном процессе высшей школы / Н.М. Галимуллина, О.Н. Коршунова // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 11(55). С. 646-667.

19. *Гедулянова Н. С.* Рациональная модель системы наставничества как условие эффективного управления персоналом в Российской организации [Электронный ресурс] / Н.С. Гедулянова, Л.В. Гороя, Е.В. Богданович // Образовательные ресурсы и технологии. 2013. №2 (3). Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ratsionalnaya-model-sistemy-nastavnichestva-kak-uslovie-effektivnogo-upravleniya-personalom-v-rossiyskoj-organizatsii>

20. *Грачёва Е. Ю.* К вопросу о профессиональных компетенциях педагогов Германии, содействующих успешности их практической деятельности, и их развитию [Электронный ресурс] / Е.Ю. Грачёва // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. №6. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-professionalnyh-kompetentsiyah-pedagogov-germanii-sodeystvuyuschih-uspeshnosti-ih-prakticheskoy-deyatelnosti-i-ih-razviti>

21. *Густова Л.В.* Технология тьюторства с позиции концепции интеграции психики / Л.В. Густова, Т.В. Литвинова, И.С. Шемет // Седьмая волна психологии: сборник научных трудов / под ред. В.В. Козлова. Ярославль: МАПН, ЯРГУ. 2013. С.163 - 167.

22. *Долгушева А. Н.* Наставничество как педагогический феномен: история и современность [Электронный ресурс] / А. Н. Долгушева, В. М. Кадневский, Е. И. Сергиенко // Вестник ОмГУ. 2013. №4 (70). Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-pedagogicheskiy-fenomen-istoriya-i-sovremennost>

23. *Ерофеева Н.Е.* Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе / Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов, И.В. Чикова // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 7 (182). С. 98 – 104.

24. *Задорожная И.И.* Развитие системы наставничества на государственной гражданской службе / И.И. Задорожная // Вестник университета Правительства Москвы. 2015. № 4. С. 14 – 20.
25. *Зимняя И.А.* Воспитательная деятельность образовательного учреждения / И.А. Зимняя. М.: Логос. 2006. 384 с.
26. *Иванайская Г.Л.* Внеучебная деятельность как фактор профессионального самоопределения студента: диссертация кандидата педагогических наук / Г.Л. Иванайская. Оренбург. 2012. 206 с.
27. *Кларин М.В.* Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века [Электронный ресурс] / М.В. Кларин // ЭТАП. 2016. №5. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-nastavnichestvo-novye-cherty-traditsionnoy-praktiki-v-organizatsiyah-xxi-veka>
28. *Кнобель М.* Поддержание качества высшего образования в условиях массовизации: возможно ли это? // Международное высшее образование. 2015. Вып. 80. С. 15 – 21.
29. *Ковалева Т.М.* Профессия «Тьютор» / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова. М.: Изд-во СФК-офис. 2014. 246 с.
30. *Колосова Е. Б.* Тьютор как новая педагогическая позиция / Е.Б. Колосова. М.: Чистые пруды, 2012. 117 с.
31. *Кузнецова А.В.* Наставничество как форма социальной активности студентов / А.В. Кузнецова // Социальная активность молодежи: векторы развития: сборник материалов II социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица / под ред.: Б.М. Игошева, И.А. Ларионова, В.А. Дегтерева, А.В. Коротуна, А.С. Москалевой. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2012. С. 156 – 158.
32. *Липский И.А.* Педагогическое сопровождение личности: теоретические основания / И.А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания / под ред. А.Д. Иванченко. Волгоград: Изд-во Перемена. 2014. С. 280-287.

33. *Масалимова А.Р.* Модель компетенций современного наставника / А.Р. Масалимова // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 4 (8). С. 104 – 108.
34. *Масалимова А.Р.* Содержание и технологии корпоративной подготовки наставников: педагогическая составляющая / А.Р. Масалимова // Учебно-методическое пособие. Казань: Издательство КФУ, 2015. 123 с.
35. *Митрофанов В.А.* Наставничество в современном вузе: теоретические основания и практический опыт / В.А. Митрофанов, О.К. Логвинова, А.И. Ярмолюк // Человеческий капитал. 2016. № 11 (95). С. 35-38.
36. *Никитина В.В.* Роль наставничества в современном образовании / В.В. Никитина // Отечественная и зарубежная педагогика. 2013. № 6 (15). С. 50 – 56.
37. *Новиков А. М.* Методология образования / А.М. Новиков. М.: Эгвес. 2006. 668 с.
38. *Официальный сайт межрегиональной тьюторской организации* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.thetutor.ru>
39. *Официальный сайт Алтайского государственного университета* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.asu.ru>
40. *Официальный сайт Казанского национального исследовательского технологического университета* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kstu.ru>
41. *Официальный сайт Министерства образования и науки РФ* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://minobraz.ru>
42. *Официальный сайт Министерства труда и социальной защиты РФ* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rosmintrud.ru>
43. *Официальный сайт Московского технологического университета* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.mirea.ru>

44. *Официальный сайт Новосибирского государственного медицинского университета* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ngmu.ru>

45. *Официальный сайт Оренбургского государственного педагогического университета* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ospu.ru>

46. *Официальный сайт Пензенского государственного университета* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pnzgu.ru>

47. *Официальный сайт Правительства Великобритании* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.gov.uk>

48. *Официальный сайт Российского государственного профессионально-педагогического университета* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rsvpu.ru>

49. *Официальный сайт Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.urfu.ru>

50. *Официальный сайт Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rkn.gov.ru/>

51. *Официальный сайт Южно-Российского института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://uriu.ranepa.ru>

52. *Письмо Министерства Образования РФ от 20.03.2002 № 30-55-181/16 «О Рекомендациях по организации внеучебной работы со студентами в образовательном учреждении высшего профессионального образования»* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

53. *Попов А.И.* Содержание и организация учебной деятельности студентов при освоении компетентностно-ориентированной ООП ВПО в

соответствии с требованиями ФГОС ВПО / А.И. Попов, Н.П. Пучков. Тамбов. Издательский центр ФГБОУ ВПО «ТГТУ». 2016. 107 с.

54. *Портал* Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru>

55. *Реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://273-фз.рф>

56. *Резник С.Д.* Основы личной конкурентоспособности / С.Д. Резник, А.А. Сочилова. М.: ИНФРА-М. 2013. 256с.

57. *Руденко И.В.* Формирование общепрофессиональных компетенций бакалавров в деятельности студенческого самоуправления как субъекта воспитательной деятельности вуза / И.В. Руденко // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4. С. 274 – 278.

58. *Сафронов А.А.* Методическое обеспечение процесса оценивания результатов освоения образовательной программы «Энергохозяйство предприятий, организаций, учреждений и энергосберегающие технологии»: выпускная квалификационная работа / А.А. Сафронов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru>

59. *Снегирева Ю.А.* Феномен наставничества как метод реализации компетентностного подхода в высшем образовании / Ю.А. Снегирева // Инновационные процессы в среднем профессиональном и высшем образовании: развитие кадрового потенциала: сборник научных статей / под ред. С.А. Днепров, А.В. Пивоварова. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2017. С. 30 – 33.

60. *Суслина А. А.* Мотивационное обеспечение учебной деятельности студента вуза: диссертация кандидата педагогических наук / А.А. Суслина. Калининград. 2001. 177с.

61. *Фаустова Э.Н.* Студент нового времени: социокультурный профиль / Э.Н. Фаустова // Система воспитания в высшей школе:

Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. 2014. № 4. С. 21-32.

62. *Федеральный закон* от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.02.2014) «Об образовании в Российской Федерации»: официальный текст. Новосибирск. Норматика. 2014. 128с.

63. *Федулова М.А.* Особенности формирования профессиональных компетенций бакалавра профессионального обучения [Электронный ресурс] / М.А. Федулова, Д.Х. Билалов // Территория науки. 2016. №1. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru>

64. *Фомин Е.Н.* Компетентностно-ориентированное наставничество как часть целостного учебного процесса в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / Е.Н. Фомин, О.И. Воленко // СПО. 2014. № 2. Режим доступа: <https://elibrary.ru>

65. *Фомина А.В.* Наставничество как условие самореализации студентов / А.В. Фомина // Актуальные вопросы развития социальной активности молодежи в Уральском федеральном округе: сборник научных трудов / под ред. Б.М. Игошева, И.А. Ларионовой, А.С. Славинной. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2012. С. 292 – 297.

66. *Шандер Е.Н.* История формирования студенческих объединений как формы корпоративного взаимодействия и развития социокультурного пространства вуза / Е.Н. Шандер // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2012. № 1. С. 257 – 261.

67. *Шарыгина Ю.Р.* Наставничество в достижении профессиональной компетентности молодого специалиста / Ю.Р. Шарыгина // Труд и социальные отношения. 2015. № 5. С. 101 – 113.

68. *Щевьева А.А.* Наставничество как элемент системы повышения эффективности использования кадровых ресурсов предприятия / А.А. Щевьева // Сервис в России и за рубежом. 2013. № 3 (18). С. 213 – 223.

69. *Экспертно-аналитические материалы* Обзор международных методик создания условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vercont.ru>

70. *Юшко Г.Н.* Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Г.Н. Юшко. Ростов-на-Дону. 2010. 23 с.

Тест, направленный на выявление уровня сформированности показателей дескриптора «знания» исследуемых профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6)

1. Выберите неверное утверждение: педагогическая ситуация - это:

- а) способ проявления воспитательных отношений, направленных на развитие личности;
- б) педагогическая реалья, через которую педагог управляет педагогическим процессом и педагогической системой;
- в) совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых педагогом или возникающих спонтанно в педагогическом процессе;
- г) развитие личности обучающегося, происходящего в процессе реализации образовательного процесса.

2. Выберите наиболее точный ответ: Профессионально-педагогическая ситуация – это:

- а) факт, жизненная история, с которой педагог столкнулся в повседневной работе, и которая породила педагогические задачи, требующие решения;
- б) совокупность условий и обстоятельств, которые требует от педагога быстрого принятия педагогически верного решения;
- в) совокупность условий и обстоятельств, специально задаваемых педагогом или возникающих спонтанно в педагогическом процессе с целью формирования и развития обучающегося как будущего активного субъекта в общественной и трудовой деятельности, формирование его как личности;
- г) взаимодействие в течение определенного количества времени педагога и обучающихся, направленное на изменение модели поведения последних.

3. Кто автор данной классификации педагогических ситуаций: ситуация – иллюстрация, ситуация – упражнение, ситуация – оценка, ситуация – проблема:

- а) К. Д. Ушинский;
- б) В. А. Павлов;
- в) М. М. Поташник;
- г) Б. де Поль.

4. Соотнесите примеры ситуаций из правого столбца с определениями видов профессионально-педагогических ситуаций в левом столбце:

А. по степени проективности	1. стандартные, нестандартные, оригинальные
Б. по месту возникновения и протекания	2. проблемные, политехнические, производственно-технические
В. по степени оригинальности	3. преднамеренно созданные, естественные, стихийные, спроектированные
Г. по степени управляемости	4. на учебных занятиях, вне, на улице, дома, в общежитии, в мастерских и т.д.
Д. по участникам	5. конфликтные, бесконфликтные, критические
Е. по заложенным противоречиям	6. жестко заданные, неуправляемые, управляемые
Ж. по содержанию	7. студент-студент, студент-преподаватель и т. д.

5. Установите правильную последовательность взаимосвязанных действий педагога при разрешении профессионально-педагогической ситуации:

- а) анализ педагогической ситуации с целью определения сущности конфликта, лежащего в ее основе;
- б) дополнительная теоретическая и практическая подготовка учителя к решению возникших педагогических задач;
- в) самоанализ и самооценка принятого решения;
- г) описание (восстановление, конструирование) конкретной педагогической ситуации;
- д) формулирование педагогических задач, выявление наиболее значимых;
- е) обнаружение факта;
- ж) определение характера ее содержания;
- з) Выбор способов решения педагогических задач.

6. Выберите неверное утверждение:

- а) в основе педагогической ситуации лежит конфликт;
- б) педагогическая ситуация – совокупность условий и обстоятельств, возникающих спонтанно;
- в) классификация педагогических ситуаций по уровню организации деятельности обучающихся включает в себя три вида ситуаций;
- г) педагогическая задача – это осознание педагогом педагогической ситуации, связанной с необходимостью перевести обучающихся с одного уровня развития на другой.

7. Выберите правильный ответ: в структуре проблемной ситуации выделяют следующие компоненты:

- а) неизвестное, потребность (заинтересованность), условия окружающей среды, противоречия, возможности обучающихся;
- б) неизвестное, потребность (заинтересованность), условия окружающей среды, противоречия, деятельность обучающихся;
- в) неизвестное, потребность (заинтересованность), противоречия, возможности обучающихся;
- д) презентация, потребность (заинтересованность), условия окружающей среды, противоречия, возможности обучающихся;

8. Выберите неверный вариант ответа: типы проблемных ситуаций:

- а) ситуации, основывающиеся на отсутствии у обучающихся мотивации получать новые знания;
- б) ситуации, построенные на незнании или недостаточности имеющихся знаний у обучающихся для объяснения нового факта;
- в) ситуации, в которых ранее полученные знания применяются в новых условиях;
- г) ситуации, в которых у обучающихся возникают противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа;

д) ситуации, в которых у обучающихся возникают противоречия между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием знаний для его теоретического обоснования.

9. Выберите правильный вариант ответа: этап актуализации знаний в ходе проектирования профессионально-педагогической ситуации включает в себя:

- а) формирование новых понятий и способов действия;
- б) поиск способов решения проблемы;
- в) формирование умений и навыков путем обобщения способов взаимодействия с объектами;
- г) постановка проблемы и анализ условий ее разрешения.

10. Выберите неверный вариант ответа: согласно А.С. Чернышеву, выделяются следующие правила воздействия педагога на обучающегося с целью решения педагогической ситуации:

- а) самообладание;
- б) задержка реакции;
- в) разработка психологически обоснованной системы наказаний;
- г) перевод реакции;
- д) рационализация ситуации;
- е) парадоксальная реакция.

11. Э.И. Кирибаум выделяет шесть типов поведения педагога в педагогической ситуации: установите соответствие между названием типа поведения и его содержанием.

А. репрессивные меры	1. реакция педагога на конфликт, при которой он продолжает вести занятие, как если бы ничего не произошло
Б. ролевое воздействие	2. реакция преподавателя на конфликт, при котором главное усилие направляется на выяснение причин и мотивов его возникновения
В. рефлексия	3. способ действия, при котором агрессивное поведение обучающегося педагог пытается изменить путем применения наказаний, выговоров и т.д.
Г. стимул к собственному изменению	4. способ действий в конфликтной ситуации, когда преподаватель меняет свое поведение по отношению

	к обучающемуся
Д. игнорирование конфликта	5. главное внимание обращается на рациональное разрешение конфликта
Е. выяснение мотивов	6. поведение педагога, в котором проявляются попытки положительного разрешения конфликта в рамках ролевого взаимодействия

12. Установите правильный алгоритм действий педагога при анализе профессионально-педагогической ситуации:

а) выбор и обоснование оптимального варианта решения проблемы в данной ситуации: выбор решений с теоретическим обоснованием: психология, педагогика, этика и др.;

б) анализ эффективности полученного результата: определение критериев достижения и методов оценки планируемого результата;

в) определение педагогической цели;

г) возможные дальнейшие действия;

д) уяснение педагогического смысла ситуации;

е) выдвижение гипотез решения проблемы;

ж) выявление противоречий и формулирование проблемы, причины её возникновения.

13. Выберите верный вариант ответа: профессионально-педагогическая деятельность – это:

а) особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человеческих знаний, опыта, культуры и создание условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе;

б) интегративная деятельность, включающая психологический, педагогический и производственно-технологический компоненты, целью которой является обучение профессии и профессиональное развитие обучающихся;

в) взаимодействие педагога и обучающихся, приводящее к решению педагогических задач;

г) социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности.

14. Выберите верный вариант ответа: целенаправленный, планомерно организуемый процесс формирования личности – это:

- а) воспитание;
- б) обучение;
- в) образование;
- г) учение;
- д) становление.

15. Выберите верный вариант ответа: суть науки о воспитании отражает:

- а) антропология;
- б) андрология;
- в) педагогика;
- г) андропогия;
- д) педология.

16. Выберите верный вариант ответа: основные факторы развития личности:

- а) игра, учение, труд;
- б) воспитание, окружающая среда, наследственность, собственная деятельность;
- в) школа, семья;
- г) знания, умения, навыки;
- д) педагоги, родители.

17. Выберите верный вариант ответа: технологизация учебно-воспитательного процесса – это:

- а) внедрение новых методов обучения;
- б) объективное явление, которое позволит решать проблемы образования и воспитания на качественно новом уровне;

- в) структура построения учебно-воспитательного процесса;
- г) выдвижение гипотез;
- д) научная разработка УВП.

18. Выберите верный вариант ответа: особенности воспитательного процесса:

- а) целенаправленность, массовость, опора на положительное, содружество с семьей, экономичность, отдаленность результатов;
- б) целенаправленность, многофакторность, длительность, двусторонний характер, опора на положительное, непрерывность;
- в) целенаправленность, воспитание чувств, массовость, общественный характер, вариативность, сложность;
- г) целенаправленность, уважение к личности, массовость, экономичность, сложность;
- д) целенаправленность, многофакторность, вариативность, непрерывность, содружество с семьей, неопределенность результатов.

19. Выберите неверное утверждение: воспитательные технологии – это:

- а) одно из средств воспитания, система научно обоснованных приемов и методик, способствующих установлению таких отношений между субъектами процесса, при которых в непосредственном контакте достигается поставленная цель – приобщение воспитуемых к общечеловеческим культурным ценностям;
- б) совокупность и последовательность реализации форм, методов, приемов и средств воспроизведения теоретически обоснованного процесса воспитания, позволяющего достигать поставленные воспитательные цели;
- в) сложные системы приемов и методик, объединенных приоритетными общеобразовательными целями, концептуально взаимосвязанными между собой задачами и содержанием, формами и методами организации учебно-воспитательного процесса, где каждая

позиция накладывает отпечаток на все другие, что и создает в итоге определенную совокупность условий для развития воспитанников;

г) один из способов воздействия на процессы развития, обучения и воспитания обучающегося.

20. Установите соответствие между видом воспитательной технологии в левом столбце и его трактовкой из правого столбца:

А. технология коллективного творческого воспитания (И. П. Иванов)	1. помощь обучающемуся в становлении его как личности, признании его уникальности, раскрытии и поддержке его актуальных и потенциальных возможностей, создании условий для их максимальной реализации
Б. технология совместного творческого воспитания (С.Т. Шацкий)	2. развитие или коррекция индивидуального сознания через механизм саморегуляции. Основная задача применения – обеспечение помощи воспитаннику, поддержки в трудной работе по самостроительству. В качестве основной формы реализации предлагается ситуационный классный час (по Н.П. Капустину)
В. технология индивидуального рефлексивного самовоспитания (О.С.Анисимов, П.Г.Щедровицкий)	3. технология направлена на развитие личности воспитанника, формирование его интеллектуального, нравственного, коммуникативного, эстетического потенциалов
Г. технология индивидуальной педагогической поддержки в воспитании (О.С.Газман)	4. коллективный поиск, планирование и творческая реализация поставленной цели
Д. технология гуманного коллективного воспитания (В.А.Сухомлинский)	5. технология полностью ориентирована на саморазвитие школьников и охватывает весь период обучения с 1 по 11 классы. Цель технологии: воспитание активного, инициативного, самостоятельного гражданина, просвещенного, культурного человека, заботливого семьянина и мастера в своем профессиональном деле, способного к постоянному жизненному самосовершенствованию. Включает в себя три подсистемы: теория, практика, методика
Е. технологии воспитания на основе системного подхода (Л.И. Новикова, В.А.Караковский, Н.Л Селиванова)	6. технология социализирующего воспитания, её основная цель – развитие общественного сознания личности
Ж. технология воспитания духовной культуры молодого поколения (Н.Б. Крылова)	7. данная технология представляет практическое применение системного подхода и развитие идей А.С. Макаренко, «коммунарской методики» И.П. Иванова и педагогики сотрудничества
З. технология саморазвития личности школьника (Г.К. Селевко)	8. главная цель технологии: нравственно – воспитанный мыслитель, любящий Родину и свободу. Конечная цель воспитания: умный, добрый, честный, порядочный человек

21. Выберите правильный вариант ответа: отличие воспитательной технологии от методики заключается в том, что она:

- а) имеет теоретическую базу;
- б) воспроизводима, характеризуется устойчивостью результатов;
- в) формирует у воспитанника готовность к общественно значимым видам деятельности;
- г) утверждена в Федеральном государственном образовательном стандарте.

22. Выберите верный вариант ответа: воспитательная технология имеет три уровня практической реализации. Какой из перечисленных ниже уровней не выделяется педагогами:

- а) общепедагогический уровень;
- б) частнометодический (предметный) уровень;
- в) локальный (модульный) уровень;
- г) индивидуализированный уровень.

23. Выберите верный вариант ответа: Е.О. Иванова выделяет 5 признаков педагогических технологий. Какой из перечисленных ниже признаков лишний:

- а) педагогическая идея, то есть определенная методологическая, философская позиция;
- б) фиксированная последовательность педагогических действий, операций, коммуникаций выстраиваемая в соответствии с целевыми установками, конкретным ожидаемым результатом;
- в) процесс взаимодействия учителя и учащихся с учетом их индивидуальных характеристик и дидактических принципов обучения;
- г) воспроизводство любым учителем элемента педагогической технологии, что гарантирует достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;
- д) формализованная структура деятельности субъектов обучения;

ж) диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

24. Установите соответствие между понятиями элементов педагогического инструментария воспитательных технологий и их определениями:

А. Средства воспитания	1. Конкретные операции взаимодействия воспитателя и воспитуемого
Б. Формы воспитания	2. Независимые источники формирования и развития личностной сферы человека, обеспечивающие реализацию педагогического приема в рамках конкретного метода воспитания
В. Приемы воспитания	3. Совокупность наиболее общих способов (приемов и связанных с ними средств) осуществления воспитательного взаимодействия
Г. Методы воспитания	4. Организационная сторона педагогической деятельности, раскрывающая определенные состав и группировку воспитуемых, структуру воспитательных мероприятий, место и продолжительность их проведения.

Ключ:

№ вопроса	Правильный ответ
1.	Г
2.	В
3.	Г
4.	А3, Б4, В1, Г6, Д7, Е5, Ж2
5.	е, г, ж, а, д, б, з, в
6.	Г
7.	В
8.	а
9.	Г
10.	В
11.	А3, Б6, В5, Г4, Д1, Е2
12.	д, ж, в, е, а, б, г
13.	б
14.	а
15.	в
16.	б
17.	б
18.	б
19.	в
20.	А4, Б6, В2, Г1, Д8, Е7, Ж3, З5
21.	б
22.	Г
23.	д
24.	А2, Б4, В1, Г3

Опрос, направленный на выявление уровня сформированности показателей дескриптора «умения» исследуемых профессиональных компетенций (ПК-5, ПК-6)

Правила работы с опросником

Уважаемые студенты! Вашему вниманию предложен перечень признаков дескриптора «умения» профессиональных компетенций ПК-5 и ПК-6. Как Вы относитесь тому или иному признаку? Выберите один из 4-х предлагаемых вариантов ответа и поставьте любой знак («галочку», «крестик» и т.п.) в одной из колонок напротив каждого утверждения.

№ п/п	Признаки готовности будущих бакалавров профессионального обучения использовать в своей деятельности современные воспитательные технологии при разрешении сложных профессионально-педагогических ситуаций (ПК-5, ПК-6)	Характеристика проявления признака в %			
		Да 4б.	Скорее да, чем нет 3 б.	Скорее нет, чем да 2 б.	Нет 1 б.
1.	Готов планировать деятельность группы				
2.	Готов оказать поддержку самоуправлению группы				
3.	Готов к диагностике образовательных потребностей и познавательных возможностей студентов группы				
4.	Готов к мотивации студентов на учебную деятельность				
5.	Готов к использованию в своей деятельности социометрии				
6.	Владеет знаниями требований ФГОС				
7.	Готов к определению целей, задач, форм, методов, средств организации различных видов деятельности				
8.	Владеет знаниями возрастных и психологических особенностей группы				
9.	Готов к диагностике индивидуальных				

	характеристик студентов				
10.	Владеет техниками и приемами общения				
11.	Готов к формированию лидерских, правовых, культурных качеств у студентов				
12.	Готов к адаптации студентов к условиям образовательного процесса в вузе				
13.	Готов к формированию у студентов позитивного отношения к вузу и будущей профессии				
14.	Готов оказать поддержку творческой, общественной активности студентов				
15.	Обладает способностью развивать профессионально важные и значимые качества личности будущих рабочих, служащих и специалистов среднего звена				
16.	Обладает способностью анализировать профессионально-педагогические ситуации				
17.	Готов к формированию у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности				
18.	Готов к использованию современных воспитательных технологий формирования у обучающихся духовных, нравственных ценностей и гражданственности				
19.	Готов к планированию мероприятий по социальной профилактике обучающихся				
20.	Готов к формированию у обучающихся способности к профессиональному самовоспитанию				
21.	Обладает способностью прогнозировать результаты профессионально-педагогической деятельности				
22.	Обладает способностью проектировать пути и способы повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности				



Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
**«Российский государственный
профессионально-педагогический
университет»
(РГППУ)**

УТВЕРЖДАЮ
Ректор РГППУ

_____ Е.М. Дорожкин

_____ (дата)

ПОЛОЖЕНИЕ

№

г. Екатеринбург

о системе наставничества в Российском государственном профессионально-педагогическом университете

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Система наставничества в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (далее по тексту – университет, или РГППУ) создана с целью обеспечения единства процессов обучения и воспитания студентов университета.

1.2. Система наставничества включает в себя комплекс мероприятий по взаимодействию студентов старших курсов со студентами младших курсов, осуществляемый наставниками.

Наставником является студент старших курсов, способствующий успешному освоению студентами первого курса требований основных профессиональных образовательных программ, осуществляющий консультирование студентов по вопросам балльно-рейтинговой системы учебного процесса с использованием системы зачетных единиц и контролирующей выполнение студентами учебного плана по направлению подготовки.

Деятельность наставника направлена также на помощь студентам первого курса в адаптации к новой образовательной среде, на воспитание у них чувства гражданской ответственности и патриотизма, на их всестороннее культурное развитие, на создание в академической группе атмосферы дружбы и взаимопомощи, добросовестного отношения к учебе, на привлечение студентов к научной и общественной работе.

Наставник осуществляет деятельность с академической группой с начала и до окончания первого курса.

1.3. На роль наставника может претендовать студент 2-5 курсов (далее по тексту – студент старших курсов) очной формы обучения, имеющий успеваемость на «хорошо» и «отлично» и прошедший специальный отбор.

При желании наставником может быть преподаватель или другой сотрудник соответствующего факультета, имеющий необходимые знания и опыт в сфере организации учебного процесса по данному направлению подготовки.

Деятельность в качестве наставника является добровольной и безвозмездной как для студентов старших курсов, так и для преподавателей и сотрудников.

1.4. Наставники в своей деятельности руководствуются:

1.4.1. Федеральным Законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

1.4.2. Примерным положением об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц.

1.4.3. Приказом Минобрнауки РФ от 29.07.2005 №215 «Об инновационной деятельности высших учебных заведений по переходу на систему зачетных единиц».

1.4.4. Уставом РГППУ.

1.4.5. Настоящим Положением.

2. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАСТАВНИКОВ

2.1. Отбор студентов старших курсов для работы в качестве наставников проходит в форме собеседования, на котором присутствуют сотрудник Управления профессионального воспитания и интегрированных коммуникаций, председатель организации студентов-наставников, а также представители организации, о которых написано в пункте 2.2. настоящего Положения.

Студенты старших курсов, прошедшие собеседование, перед началом осуществления деятельности в качестве наставников проходят курс обучения.

2.2. Структура системы наставничества: координатор, председатель, наставник-мастер, наставник-эксперт, наставник-организатор, наставник группы.

2.2.1. Координатор – сотрудник Управления профессионального воспитания и интегрированных коммуникаций, занимающийся контролем деятельности организации.

2.2.2. Председатель – студент, являющийся непосредственным руководством всех участников системы.

2.2.3. Наставник-мастер – наставник, имеющий опыт работы более 1 года, занимающийся работой, направленной на повышение уровня знаний и умений студентов-наставников.

2.2.4. Наставник-эксперт – наставник, имеющий опыт работы более 1 года, активно участвующий в развитии системы наставничества: дает советы,

рекомендации председателю, предлагает идеи по улучшению работы организации, а также вносит замечания по ходу организуемой работы.

2.2.5. Наставник-организатор – отвечает за обеспечение всеми необходимыми документами и разработками деятельности наставников групп. В функционал наставников-организаторов входит:

- организация единых для всех наставников мероприятий,
- методическое обеспечение деятельности наставников,
- разработка и детальное описание планов работ, составление отчетов и их публичная демонстрация,
- мониторинг запросов и пожеланий студентов первого курса.

2.2.6. Наставник академической группы – занимается сопровождением группы первого курса.

2.3. Персональный состав наставников соответствующего факультета вносится начальником Управления профессионального воспитания и интегрированных коммуникаций на рассмотрение и одобрение ученого совета факультета.

2.4. Основными задачами наставника являются:

2.4.1. Оказание помощи студентам академической группы в достижении высокого уровня личностной и профессиональной культуры, в формировании индивидуальной образовательной траектории.

2.4.2. Формирование студенческого коллектива, способного работать в дальнейшем на принципах самоуправления.

2.4.3. Организация воспитательной работы со студентами академической группы.

2.4.4. Организация и стимулирование различных видов общественно-значимой деятельности, в том числе получение дополнительного образования в университете.

2.5. Для реализации указанных задач наставник выполняет следующие функции:

2.5.1. Ознакомление студентов академической группы с нормативными документами РГППУ: Уставом РГППУ, Правилами внутреннего распорядка, другими локальными нормативно – правовыми актами.

2.5.2. Оказание помощи студентам академической группы в овладении навыками самостоятельной работы, упорядочении режима дня, ознакомление их с характером и особенностями учебной деятельности в университете.

2.5.3. Ознакомление студентов академической группы с порядком пользования библиотечным фондом, работой в читальном зале.

2.5.4. Проведение со студентами академической группы работы по профилактике и искоренению вредных привычек: курения, употребления алкоголя, наркомании и т. п.

2.5.5. Изучение межличностных отношений и создание благоприятного психологического климата в академической группе первого курса.

2.5.6. Оказание помощи в подборе актива академической группы.

2.5.7. Индивидуальная работа со студентами академической группы по социально-психологической адаптации к обучению в университете.

2.5.8. Организация контроля за выполнением студентами академической группы графика учебного процесса, а также своевременное информирование студентов об изменениях в учебном процессе.

2.5.9. Проведение собраний академической группы, мероприятий по организации досуга студентов академической группы.

2.6. Наставник осуществляет свою деятельность в непосредственном контакте с директором института и заместителем директора, заведующими кафедрами, Объединенным советом обучающихся, студенческим советом факультета, Управлением профессионального воспитания и интегрированных коммуникаций.

2.8. Оценка работы студентов старших курсов в качестве наставников учитывается при назначении повышенных академических стипендий по направлению «Общественная деятельность».

3. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ НАСТАВНИКА

3.1. Наставник имеет право:

3.1.1. Принимать участие в заседаниях кафедр, ученого совета института, на которых рассматриваются вопросы успеваемости студентов.

3.1.2. Получать информацию о наличии и подготовке методических материалов, необходимых для образовательного процесса по данному направлению подготовки.

3.1.3. Информировать руководство института и Управление профессионального воспитания и интегрированных коммуникаций о предложениях и пожеланиях студентов по совершенствованию всех направлений деятельности университета.

3.1.4. Получать необходимые консультации по вопросам, касающимся учебного процесса, у преподавателей, заведующих кафедрами, директора и заместителей директора института, работников Управления профессионального воспитания и интегрированных коммуникаций.

3.1.5. Информировать председателя студенческой комиссии университета по качеству образования, директора института, заведующего соответствующей кафедрой о несвоевременном предоставлении (заполнении) преподавателями рейтинговых ведомостей по дисциплинам.

3.1.6. По согласованию с директором института участвовать в работе комиссий по проведению разного рода контрольных мероприятий.

3.1.7. Участвовать в разработке учебных планов по направлениям подготовки.

3.2. Наставник обязан:

3.2.1. Представлять интересы студентов перед руководством института.

3.2.2. Разъяснять студентам их права и обязанности, особенности обучения по системе зачетных единиц, оценки знаний на различных этапах

обучения; требования, предъявляемые к уровню усвоения знаний и сформированности компетенций.

3.2.3. Ознакомить студентов с основной профессиональной образовательной программой, а также с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования/ Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки.

3.2.4. Участвовать в подготовке необходимых информационных материалов по организации учебного процесса, размещать их на информационных стендах, а также представлять материалы для размещения на сайте университета на странице института.

3.2.5. Проверять ход текущего контроля знаний и промежуточной аттестации по всем дисциплинам направления подготовки согласно разработанным преподавателями технологическим картам дисциплин.

3.2.6. Предоставлять первокурсникам (по их желанию) «Памятки первокурснику».

4. ОТЧЕТНОСТЬ НАСТАВНИКА, ОЦЕНКА И СТИМУЛИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.1. Наставник ежемесячно представляет отчет о проделанной работе председателю организации, а также координатору.

4.2. Раз в месяц оцениваются следующие направления деятельности наставников:

4.2.1. Деятельность по организации учебной деятельности студентов. Сравнительному анализу подвергается состояние успеваемости: выявляется тенденция к росту или снижению качества знаний студентов с определением причин, вызвавших снижение (пропуски учебных занятий без уважительной причины и т.п.).

4.2.2. Деятельность по организации и повышению творческой активности студентов. Отслеживается участие студентов академической группы в организации и проведении общеуниверситетских и институтских мероприятий, досуговых часов в группе, а также активное участие в культурно-массовых и спортивных мероприятиях.

4.2.3. Деятельность по сплочению академической группы. Отслеживается количество внеучебных мероприятий, проводимых наставником.

4.3. В целях стимулирования деятельности наставников предусматриваются следующие мероприятия:

- проведение ежегодного конкурса на лучшего наставника;
- поощрение подарками в корпоративном стиле с символикой университета на такие праздники как Новый год, день рождения, День знаний, Международный женский день либо День защитника Отечества, День рождения РГППУ.