

УДК: 37.01

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЯЗЫКА ПРОФЕССИИ ПЕРВОГО ГОДА РАБОТЫ В ВУЗЕ. ПРЕДМЕТНО-ЗНАНИЕВЫЙ АСПЕКТ**Гринева М.В.**Московский государственный институт международных отношений (университет)
МИД России**Аннотация**

В статье анализируется один из компонентов наставнической деятельности в вузе по линии опытный преподаватель-начинающий преподаватель языка профессии – а именно, ее предметно-знаниевый аспект – на примере педагогического сопровождения преподавателя экономического перевода первого года работы на факультете МЭО МГИМО МИД России. Информация, транслируемая наставником подопечному в части предметно-знаниевого аспекта, отражает специфику данного курса как междисциплинарного, то есть, интегрирующего элементы предметного и языкового учебного дискурса. Как следствие, взаимодействие наставника и подопечного нацелено на становление последнего как преподавателя-предметника и преподавателя иностранного (английского) языка. В статье исследованы методы, приемы и техники, практикуемые наставником для реализации этой установки. На основе анализа качественных и количественных показателей делается вывод об эффективности педагогического сопровождения начинающего преподавателя экономического перевода на раннем этапе его вхождения в профессию.

Ключевые слова

Наставничество в вузе; педагог-наставник; молодой преподаватель; профессионально ориентированный иноязычный учебный дискурс; курс английского языка профессии для будущих экономистов-международников; курс экономического перевода.

Постановка проблемы. Обзор литературы

На фоне увеличения набора и усложнения характера профессиональных задач, стоящих перед выпускниками вузов, закономерно повышаются и требования, предъявляемые к профессиональным компетенциям и личностным качествам самих преподавателей. Современные реалии требуют от вузовского педагога участия не только в формировании профессиональных знаний, умений и навыков студентов, но и «в становлении их личности, раскрытии их потенциала, моделировании ситуаций успеха» [9, С. 46].

Одновременно в высшем образовании остро стоит проблема оттока молодых кадров и, как следствие, поиска инструментов их закрепления в педагогической профессии с целью обеспечения непрерывности и преемственности образовательного процесса вкупе с повышением его качества с учетом актуальных требований рынка труда и запросов общества. Действительно, за период с 2013 по 2021 гг. доля самой молодой группы преподавателей (до 30 лет) в профессорско-преподавательском составе российских вузов сократилась с 9,5 до 4,8 % [13, С. 122]. В этих условиях вузы стремятся омолодить свои преподавательские кадры, в том числе, путем включения в него молодых преподавателей как «перспективного «костяка» вуза, его основы» в силу присущих им «высокого уровня обучаемости, мобильности и способности быстро адаптироваться к постоянно меняющимся условиям функционирования образовательной сферы» [4, С. 656].

Одним из эффективных инструментов сокращения оттока молодежи из вузов как российские, так и зарубежные специалисты считают институт наставничества, или педагогическое сопровождение начинающих преподавателей более опытными коллегами. Признание важной роли наставничества нашло свое отражение, в частности, в объявлении 2023г. в России годом педагога и наставника и публикации значительного числа научных работ по данной проблематике.

Отечественные авторы анализируют наставничество в вузе с точки зрения его имманентных характеристик и динамической взаимосвязи между ними, что, представлено в предлагаемых ими моделях наставнической деятельности. При всей вариативности таких моделей, большинство исследователей выделяют следующие ключевые характеристики наставничества в вузе:

- цели, задачи и результаты;
- принципы, формы, методы и техники;
- этапы подготовки и реализации;
- субъекты и их характеристики (функции; мотивы; компетенции и личностные качества; результаты деятельности наставников и критерии их оценки и др.);
- условия и риски реализации наставнических программ и др. [5; 7; 3].

При этом наставнические отношения в контексте высшего образования по линии преподаватель-преподаватель квалифицируются как неотъемлемый элемент педагогического дискурса в его широком понимании, реализующийся через поддержку наставником наставляемого, обеспечивая таким образом профессиональный и личностный рост последнего.

Вслед за Е.Г. Гиндес, И.А. Троян и Л.А. Кравченко мы трактуем данную разновидность наставничества в вузе как «целенаправленный процесс педагогического сопровождения, поддержки и консультирования, который осуществляется более опытным и компетентным наставником с целью преодоления образовательного дефицита», «профессионального развития, личностного роста», «самоопределения в социально-культурном отношении» и «формирования гражданской позиции наставляемого» [5, С. 114]. При этом в основе такого профессионального взаимодействия лежат принципы добровольности и принятия его участниками своих ролей [7, С. 28].

И.В. Барабашёва, обобщая отечественные и зарубежные исследования по тематике наставничества (*mentoring*), рассматривает его как одну из ключевых моделей профессионального развития преподавателя (в том числе, иностранного языка) в вузе наряду с педагогическим содействием (*peer coaching*) и индивидуальным развитием (*individual development*) [1, С. 77]. Под наставничеством автор понимает «разновидность индивидуальной методической работы» с преподавателями, «не имеющими трудового стажа педагогической деятельности в образовательном учреждении» [1, С. 77]. Педагогическое содействие же, согласно И.В. Барабашёвой, представляет собой «процесс совместного действия (содействия) в профессиональной сфере по оказанию педагогами друг другу взаимной помощи в решении задач и проблем, возникающих в процессе обучения, в прояснении профессиональных целей, средств и путей их достижения, процесс обмена опытом, расширения, обновления и приобретения новых знаний, а также процесс педагогической рефлексии и профессионального консультирования» [1, С. 78].

Е.А. Дудина, ссылаясь на теорию и практику реализации программ непрерывного профессионального развития педагогов за рубежом, различает собственно наставничество, или менторство (*mentoring*), тьюторинг (*tutoring*) и коучинг (*coaching*), соотнося эту типологию форм обучения, поддержки и сопровождения преподавателей с основными этапами их профессионального становления и спецификой целевых установок каждого из них [8]. Так, на первоначальном этапе получения педагогического образования долгосрочным тьюторским и менторским программам отводится ключевая роль в оказании будущим педагогам содействия в «управлении процессом собственного обучения и формировании индивидуального стиля деятельности» [8, С. 57]. Такие программы реализуются посредством руководства и направления наставляемых более опытными и квалифицированными педагогами-наставниками, транслирующими им знания и информацию, или индивидуальных консультаций с тьютерами, курирующими самостоятельную работу своих подопечных [8, С. 57].

На более поздних этапах профессионального развития педагога – этапе вхождения в профессию и следующем за ним этапе самостоятельной профессиональной деятельности и карьерного роста – менторинг в его классическом виде как формализованный процесс передачи знаний и опыта от наставника наставляемому как объекту педагогического воздействия дополняется коучингом. В отличие от менторинга, коучинг нацелен на «формирование определенных навыков и удовлетворение текущих образовательных и профессиональных потребностей» начинающих педагогов в рамках их субъект-субъектных партнерских взаимоотношений с компетентным коллегой или привлеченным со стороны специалистом [8, С. 55].

Э.Н. Яковлева и И.Е. Красилова, суммируя опыт поддержки молодых педагогов в европейских странах на индукционном этапе их профессионального развития (то есть этапе их введения в профессию), вычленили наставничество (менторство), помощь экспертов и поддержку коллег, дополняемых саморефлексией педагогов-новичков [14, С. 166].

Отметим, что, по нашему мнению, в основе выделения вышеупомянутых форм содействия и поддержки начинающих преподавателей лежат различия в стилях профессионального взаимодействия между педагогами-актерами наставнических отношений, которые определяются степенью его формальности и директивности. Поэтому, для целей данного практико-ориентированного исследования мы отказываемся от разграничения этих понятий в пользу сводного термина «наставничество», вслед за Й. Даммером и др. квалифицируя коучинг и тьюторинг как стратегии наставнической деятельности [6, С. 66].

Известно, что первые шаги молодых преподавателей в профессии сопряжены с рядом вызовов, среди которых «несоответствие ожиданий от будущей педагогической деятельности и реальности, специфика взаимоотношений в трудовом коллективе, особенности контингента обучающихся, значительная аудиторная и полипредметная нагрузка» и др. [4, С. 656]. В узко-профессиональном плане, преподаватели-новички нередко осознают несоответствие между приобретенными в ходе обучения в вузе знаниями и содержанием преподаваемых ими курсов, что усугубляется закономерной для индукционного этапа ограниченностью их методического инструментария. Что касается молодых педагогов в вузах, дополнительный фактор стресса – это кардинальное изменение их социального статуса со студенческого на преподавательский при том, что возрастная разница между ними и учащимися минимальна. Попытки преодолеть такие вызовы в одиночку, без поддержки и участия опытных коллег, нередко приводят к разочарованию в педагогической профессии и преждевременному уходу из нее.

Закономерно, что на своем фундаментальном уровне наставничество в вузе в формате преподаватель-преподаватель призвано обеспечить «интеграцию профессионального становления наставляемого с его личностным социальным развитием в условиях самоидентификации в обществе», что на практике должно способствовать повышению качества образовательного процесса [5, С. 118]. Задачи, конкретизирующие эту генерализованную цель, включают «устранение образовательного дефицита, развитие интереса к научно-исследовательской деятельности, ускорение профессионального становления» и «социальную адаптацию наставляемых» в купе с формированием их «нравственно-этических качеств и чувства принадлежности к общенациональным идеям» [5, С. 118-119].

Другими словами, взаимодействие педагога-наставника и педагога-новичка в конечном счете нацелено на становление последнего как квалифицированного специалиста, способного к самостоятельной навигации своего дальнейшего пути в профессии вузовского педагога, с которой он себя идентифицирует. Этот итоговый индикатор результативности действий наставника может быть дополнен рядом промежуточных, таких, например, как высокие результаты деятельности начинающего преподавателя; его устойчивая внутренняя мотивация к профессиональному росту, что сопровождается ускорением процесса совершенствования его профессиональных компетенций; а также «качество образовательной среды и социально-психологической атмосферы, созданной [при участии наставника] вокруг наставляемого» и др. [3, С. 15]. Как представляется, к таким показателям можно отнести и положительную динамику академической успеваемости студентов, которая, хотя и косвенно, отражает рост профессионального мастерства педагога.

Ключевые субъекты наставничества в вузе по линии преподаватель-преподаватель – это наставник (опытный педагог, обладающий необходимыми компетенциями и личностными качествами, а также пользующийся авторитетом и доверием коллег), наставляемый (начинающий преподаватель, «имеющий образовательный, профессиональный и другие виды дефицита»), а также административные и учебно-методические структуры вуза [5, С. 117]. В набор профессиональных компетенций наставника исследователи включают коммуникативные навыки, опыт педагогической деятельности, стремление и способность к сотрудничеству, педагогический такт, креативность и др. [3; 5]. Кроме того, педагог-наставник должен обладать такими качествами как коммуникабельность, терпение, тактичность, интерес к профессии и подопечному, мотивация к наставнической деятельности и постоянному саморазвитию и др. Что не менее важно, эффективные наставнические отношения основаны на доверительности и открытости, когда наставляемый воспринимает наставника как квалифицированного и надежного советчика, что, в свою очередь, предполагает такую корпоративную культуру вуза, которая поощряет конструктивные партнерские отношения между коллегами в поле профессионального общения.

Функции педагога-наставника варьируют от собственно педагогической поддержки и обучения преподавателя-новичка до медиации в его коммуникации с учащимися, коллегами и т.д. Широкий спектр функций наставника диктует разнообразие методов наставнической деятельности, которые реализуются через организацию беседы, диалога, дискуссии; моделирование ситуаций; консультирование; инструктирование; демонстрацию личного примера; наблюдение с целью рефлексии и/или оценивания и др.

В силу многокомпонентности структуры отношений по линии наставник-наставляемый, их эффективность зависит от многих предпосылок, среди которых Е.А. Дудина выделяет наличие таких факторов, объединяющих субъектов наставничества, как «общность интересов, взаимная заинтересованность и симпатия, взаимное уважение и доверие», а также обоюдная готовность к сотрудничеству [7, С. 28].

Наставничество как инструмент обеспечения преемственности в высшем образовании находится в фокусе внимания и зарубежных исследователей, так как тренд на старение педагогических кадров в вузах актуален и в других странах: с 2015 по 2020 гг. в странах ОЭСР доля самой молодой группы преподавателей (до 30 лет) в педагогическом составе вузов сократилась с 9 до 8 % [13, С. 122].

В работах зарубежных специалистов наставничество анализируется в контексте педагогической деятельности в ее широкой трактовке и определяется как взаимонаправленное сотрудничество, призванное содействовать формированию у начинающих преподавателей понимания процесса обучения с позиции учащихся и готовности применять в своей педагогической практике новые подходы и приемы [19]. В процессе взаимодействия между ментором (mentor) – экспертом в своей области – и менти (mentee) – преподавателем-практикантом или преподавателем-новичком – происходит приращение профессиональных компетенций молодого педагога и, как следствие, его продвижение по карьерной лестнице. При этом ментор выступает в качестве квалифицированного консультанта и советника менти, который нуждается в помощи и поддержке в преодолении имеющихся у него дефицитов предметных знаний, педагогического опыта, социальных навыков и т.д. Помимо передачи подопечному своих знаний и опыта, педагог-наставник служит для него ролевой моделью, своего рода эталоном педагога-профессионала, внушающим ему уверенность в своих силах и поощряющих его к критическому анализу процесса преподавания, с точки зрения усвоения учащимися материала курса [15; 22].

В отношении начинающих преподавателей английского языка как иностранного наставнические программы призваны ориентировать ментора на формирование у подопечного понимания всего комплекса выполняемых преподавателями данной дисциплины образовательных, психологических, этических и организационно-управленческих функций наряду со способностью к рефлексии относительно релевантности и эффективности применяемой методики и инструментария с учетом конкретных учебных ситуаций и потребностей групп учащихся с их последующей корректировкой [16].

Ориентация менторских программ на потребности педагогов-новичков предполагает также помощь наставника как в коммуникации подопечного с учащимися, так и в его встраивании в педагогический коллектив и корпоративную культуру образовательного учреждения в целом. Такая помощь тем более актуальна для молодых преподавателей английского языка в интернациональных группах, когда учет межкультурной специфики – это один из ключевых факторов как эффективной учебной коммуникации, так и гармонического общения с учащимися вне аудитории [21].

Говоря о формах взаимодействия между наставником и наставляемым, зарубежные авторы различают менторство (mentoring) и коучинг (coaching) как две стратегии введения начинающих преподавателей английского языка в профессию [17]. Так, менторство предполагает оказание новичку всесторонней поддержки и помощи профессионального и личного характера, в то время как коучинг нацелен на содействие в приращении знаний и навыков на отдельном участке профессиональной деятельности. Другими словами, менторство реализуется, в частности, посредством инкорпорирования в его практику приемов коучинга [18]; [20]. При этом обе стратегии основываются на взаимном доверии и сотрудничестве наставника и подопечного.

Предмет, цель, актуальность и методы исследования

При всей разработанности проблематики наставничества вне фокуса внимания исследователей, однако, оказывается его предметно-знаниевый компонент, то есть передаваемая от наставника подопечному информация в ее привязке к специфике конкретной предметной дисциплины, преподаваемой в вузе.

Действительно, специфика профильного предмета определяет профессиональный контент, транслируемый наставником в адрес подопечного и, как следствие, конкретизирует требования, предъявляемые к компетенциям преподавателя. Применительно к курсу иностранного языка для специальных целей (языка профессии) в вузе речь идет о междисциплинарном характере учебной коммуникации, интегрирующей иноязычную и предметную составляющие. Поэтому преподаватель данной языковой поддисциплины (аспекта) также должен выступать в двуедином качестве: и как преподаватель иностранного языка, и как преподаватель профильной дисциплины.

Исходя из этого, а также с учетом установки на усиление профессиональной ориентации языковой подготовки будущих специалистов-международников (в том числе, будущих экономистов-международников) в вузе особую актуальность приобретает детальный анализ предметно-знаниевого аспекта наставничества как предмета данного исследования с целью выхода на практические рекомендации по повышению эффективности наставнических программ. Конкретно, речь идет о педагогическом сопровождении преподавателей экономического перевода первого года работы с точки зрения углубления их знаний по данному аспекту как находящемуся на стыке неязыковой дисциплины – экономики – и английского языка в том виде, в котором оно реализуется на факультете МЭО МГИМО. Поиск путей повышения эффективности такого сопровождения на практике может способствовать росту профессионального мастерства преподавателей данного курса и, в конечном счете, формированию и совершенствованию целевых профессионально значимых компетенций будущих экономистов-международников.

Методы исследования включают критический анализ отечественной и зарубежной специальной литературы, педагогический мониторинг и обобщение его результатов, а также количественную оценку результатов академической успеваемости студентов.

Результаты и их обсуждение

Преподавание экономического перевода на факультете МЭО МГИМО начинается на 3 курсе бакалавриата в рамках основного этапа профессионализации языковой подготовки. Содержательно учебная работа по данному курсу имитирует реальный иноязычный экономиче-

ский дискурс, участники которого – специалисты в области экономики – вступают в профессионально релевантную коммуникацию по поводу устных и письменных текстов по специальности на иностранном языке. При этом все виды учебной работы на занятиях экономическим переводом подчинены установке на формирование комплекса профессионально значимых компетенций будущих специалистов, как языковых, так и предметных неязыковых, с целью их подготовки к реальной профессиональной иноязычной интеракции [10].

Учитывая междисциплинарную специфику курса экономического перевода, в его преподавании активно задействуются молодые преподаватели-выпускники магистратуры факультета МЭО МГИМО по направлению подготовки «Экономика» и смежным с ним со знанием английского языка. Такая практика согласуется с установкой на привлечение молодых преподавателей и исследователей в качестве одного из приоритетных направлений кадровой политики МГИМО: к 2030г. долю работников до 39 лет в общей численности профессорско-преподавательского состава вуза планируется увеличить с 26% до 35% [11].

В текущем учебном году к преподаванию экономического перевода на 3 курсе были привлечены несколько молодых преподавателей-выпускников магистратуры факультета МЭО. (Заметим, что в данной работе мы фокусируемся на педагогическом сопровождении одного из педагогов-новичков, вынеся за рамки исследования сравнительный анализ форм, методов и приемов наставничества в отношении конкретных подопечных, равно как и динамики их профессионального роста.) Функции наставника были возложены на преподавателя-куратора данного языкового аспекта, в профессиональные обязанности которого входит сопровождение преподавателей-новичков. Взаимодействие с молодым преподавателем (Т=Teacher) началось еще до начала учебного года с тем, чтобы максимально «снять» неизбежные, наиболее «травмирующие» трудности первых дней пребывания в профессии. В ходе неформальной индивидуальной беседы наставник прояснил дефициты и потребности подопечного, а также его видение целевых установок и содержания курса. На основе услышанного наставник уточнил цель и задачи курса, а также прокомментировал календарно-тематический план работы, детально описав практикуемые виды учебной работы и соответствующие им методические приемы. Наставник обеспечил подопечного учебником и текстами для спонтанного перевода (перевод «с листа»), разъяснив при этом структуру учебника и логику последовательности освоения материала. Подопечный, в свою очередь, задал наставнику вопросы, которые фокусировались на содержании аудиторного дискурса.

Общение между наставником и наставляемым на этапе знакомства носило преимущественно односторонний, хотя и неформальный, характер, что было продиктовано необходимостью, прежде всего, проинструктировать начинающего преподавателя по различным аспектам его будущей профессиональной деятельности. Преподаватель-наставник сознательно отказался от анкетирования и тестирования как способов диагностики имеющихся у подопечного дефицитов, так как формат живой беседы позволяет оперативно выявить существующие проблемы и отреагировать на вопросы подопечного и, поэтому, в большей степени импонирует ему.

В части предметно-знаниевого компонента этап знакомства с молодым преподавателем предполагал разъяснение его ключевых функций, вытекающих из междисциплинарного характера курса экономического перевода, аудиторное занятие в рамках которого – это и занятие английским языком, и занятие по профильному предмету – экономике. При этом английский язык (его грамматический строй, лексический аппарат и стилистические приемы) является и предметом изучения, и инструментом освоения материала по экономике. Аудиторный дискурс на занятиях экономическим переводом представляет собой работу по овладению навыками устного и письменного перевода текстов по экономической проблематике с английского языка на русский, что, в свою очередь, предполагает освоение массива профессионального вокабуляра, специфических лексико-грамматических и стилистических приемов перевода, а также понимание экономического контента текстов. Конечным продуктом такой работы становится вторичный русскоязычный текст. Все эти характеристики учебного дискурса на занятиях по курсу экономического перевода были прокомментированы наставником и проиллюстрированы на конкретных примерах в привязке к календарно-тематическому плану.

Закономерно, что преподаватель экономического перевода как организатор такого профессионально ориентированного учебного дискурса на английском языке одновременно выступает в двуедином качестве преподавателя-лингвиста и преподавателя-предметника. В ходе ознакомительной беседы с подопечным наставник делал акцент именно на этой отличительной особенности занятий по данному курсу.

При этом наставник обратил внимание подопечного на то, что благодаря накопленным к третьему курсу экономическим и общезыковым знаниям студентов объясняющая функция преподавателя может быть отчасти делегирована самим студентам как носителям знаний по экономике.

В процессе общения преподаватель-новичок выразил следующие опасения:

** Т: У меня нет уверенности, что мои предметные знания в равной степени соответствуют всем разделам курса.*

** Т: У меня могут возникнуть сложности с адекватным оформлением профессионально-окрашенной информации на английском языке.*

Наставник поддержал подопечного, разъяснив, что наличие таких дефицитов преодолимо и, со своей стороны, выразил готовность оказывать ему всестороннюю помощь и поддержку.

Наставник и наставляемый совместно выработали программу дальнейшего взаимодействия с учетом предметной нагрузки и расписания молодого преподавателя. В рамках этой программы дефицит предметных и языковых знаний было решено компенсировать в формате рабочих мини-консультаций (онлайн и оффлайн) по мере охвата материала курса. Наставник также поручил подопечному посетить занятия опытных преподавателей и сам запланировал посещение занятия молодого коллеги приблизительно через полтора месяца после начала семестра. Такой временной период можно считать оптимальным для минимальной психологической адаптации новичка. Кроме того, проведение нескольких аудиторных занятий и посещение занятий опытных педагогов позволят подопечному – самостоятельно и/или при участии наставника – отразить собственную педагогическую практику и инкорпорировать в нее эффективные методы и приемы, заимствованные у старших коллег.

На этапе реализации запланированных мероприятий наставник находился в постоянном контакте с новичком, оперативно реагируя на его текущие потребности в получении «специфических знаний в рамках профессиональной деятельности» [9]. Молодой преподаватель проявил инициативу и посещал занятия наставника и других опытных коллег с опережением запланированного графика. По итогам каждого посещения подопечный вместе с наставником в режиме диалога анализировали занятие с точки зрения возможности его адаптации к собственной педагогической деятельности подопечного. Суммировать отзывы преподавателя-новичка о результатах педагогического наблюдения за действиями преподавателя-наставника в части предметно-знаниевого компонента можно в следующем виде:

** Т: Преподаватель задействует различные виды профессионально ориентированной учебной работы (перевод текста «с листа», проверка письменного перевода, целенаправленная практика в переводе экономической лексики и профессионально значимых грамматических структур и др.).*

** Т: Преподаватель ориентирует студентов на тщательную работу над вторичным текстом, акцентируя их внимание на приемах перевода, которые он иллюстрирует на дополнительных примерах.*

** Т: Преподаватель предъявляет свой «зрелый» вариант перевода только после завершения обсуждения студенческих вариантов.*

** Т: Преподаватель поощряет креативность при переводе заголовков текстов и подробно разъясняет частотные приемы их перевода.*

** Т: Преподаватель активно задействует фоновые знания студентов по экономике в процессе работы с бизнес-вокабуляром, задавая вопросы для прояснения понимания ими значения профессиональных терминов.*

** Т: Работа с экономической лексикой ведется на всех этапах занятия, что способствует ее усвоению студентами, при этом ключевые лексические единицы дублируются преподавателем на доске.*

** Т: Преподаватель проявляет гибкость в выборе обучающих средств при объяснении и/или комментировании языкового и предметного контента в зависимости от уровня конкретной группы.*

По словам преподавателя-новичка, посещение занятий опытных коллег оказалось полезным и продуктивным, задав ориентиры для собственной педагогической практики и наметив конкретные способы их достижения. Эти занятия стали по сути мастер-классами, снабдившими молодого преподавателя конкретными педагогическими приемами. Как признал сам подопечный, это во многом облегчило его подготовку к занятиям, вселив уверенность в своих силах и повысив самооценку.

Согласно намеченному плану, для мониторинга динамики профессионального роста подопечного наставник посетил его занятие. Ниже приведен фрагмент отчета наставника по итогам педагогического мониторинга, фокусирующийся на предметно-знаниевом аспекте работы наставляемого.

Отчет наставника по итогам посещения занятия наставляемого

1. Курс, № группы:

3 курс, группа А

2. Число студентов, присутствующих на занятии; наличие у них учебных материалов и выполненных домашних заданий:

На занятии присутствовали 7 студентов. У всех студентов были в наличии учебник и выполненное домашнее задание (письменный перевод текста).

3. Содержание занятия (цели и задачи; схема построения; виды работы и т.д.):

Цель и задачи занятия: освоение лексики по теме “Mergers and Acquisitions” и практика в переводе текстов по данной теме.

Схема построения занятия:

- работа с лексикой раздела (перевод предложений «с листа» из раздела Vocabulary Practice);

- прояснение значения экономических терминов в формате Comprehension Questions;

- проверка домашнего задания (письменный перевод фрагмента текста “A Chinese Steel Merger. Welding Bells”);

- перевод текста «с листа».

4. Используемые учебные материалы:

- Экономический английский: теория и практика перевода и реферирования экономических текстов. Москва-МГИМО, 2018 (авторы: Л.С. Пичкова, Ю.Л. Бочкова, М.В. Гринева, Л.В. Пантюхина) [12];

- тексты для перевода «с листа» из англоязычных периодических изданий по экономике.

5. Атмосфера на занятии; активность и мотивированность студентов; темп урока:

Атмосфера на занятии рабочая, доброжелательная. Студенты активно и заинтересованно участвуют в аудиторной работе. Темп урока средний/приемлемый.

6. Анализ работы преподавателя:

Положительной оценки заслуживают усилия преподавателя по тщательной проработке профессиональной лексики раздела на этапе, предвещающем работу над переводом текста. При этом преподаватель решает двуединую задачу: он контролирует усвоение студентами англоязычных

экономических терминов и их русскоязычных эквивалентов, а также понимание студентами их сути. Для решения этой задачи преподаватель не только сам задает студентам вопросы, но и поощряет их к постановке собственных вопросов в адрес преподавателя и/или одноклассников, следуя методической установке наставника (Т: What is the difference between a hostile and friendly takeover? How do target companies fend off a hostile takeover bid? What makes a company a prey? и др.). Вопросы преподавателя актуализируют фоновые знания студентов по экономике в рамках тематики конкретного раздела, при этом преподаватель корректирует или дополняет ответы студентов с точки зрения языкового и предметного контента их высказываний.

К сильным сторонам работы преподавателя можно отнести и то, что в процессе проверки домашнего задания он вовлекает в работу всех студентов группы, моделируя таким образом живое, незарегулированное обсуждение вариантов перевода, на необходимость чего наставник неоднократно обращал его внимание в ходе консультаций.

Важно, что преподаватель задает ориентир качества перевода, предлагая свой выверенный вариант.

В ходе занятия преподаватель активно использует доску, вынося на нее наиболее значимые лексические единицы (merger, acquisition, takeover, to ward off, to fend off, a takeover bid, prey, predator, shark repellent и др.), что создает дополнительную визуальную опору для их усвоения. (Данный педагогический прием заимствован преподавателем у более опытных коллег, чьи занятия он посетил, что свидетельствует о проделанной подопечным работе по адаптации чужих педагогических приемов к собственной практике преподавания.)

При этом по итогам посещения необходимо (в сотрудничестве с наставником):

- уточнить формулировку типовых фраз преподавателя (См. Рекомендации);
- прояснить корректный перевод отдельных грамматических структур (См. Рекомендации);
- Более активно комментировать частотные для англоязычных экономических текстов грамматические структуры и использовать переводимый текст для контроля усвоения студентами изученной экономической лексики (так называемый, vocabulary recycling).

7. Рекомендации:

- Сформулированы рекомендации по оптимальной формулировке типовых фраз-клише преподавателя (Т: Can we have your input on...?/ Do you side with your colleague on...?/ Let me just clarify/recap what you have just said. / There is a lot of truth in what you have said, but... и др.).

- Уточнены варианты перевода отдельных грамматических структур (may well= вполне вероятно; likely= скорее всего / по всей вероятности).

- В процессе проверки письменного перевода и перевода текста «с листа» в аудитории рекомендовано более активно использовать текст как основу для проработки экономической лексики, параллельно акцентируя внимание студентов на профессионально частотных грамматических конструкциях. (На этом этапе фокус работы с лексикой смещается с прояснения значения профессиональной терминологии на активизацию знаний соответствия англоязычных экономических терминов их русскоязычным эквивалентам.) Так, одним из видов работы на занятии, на котором присутствовал наставник, была проверка письменного перевода фрагмента текста “A Chinese Steel Merger. Welding Bells”, посвященного слиянию двух китайских сталелитейных компаний. Здесь уместно обратить внимание студентов на словосочетание steel mill и объяснить, что исторически термин mill употребляется для обозначения сталелитейного/металлургического завода и текстильной фабрики (textile mill). Полезно также попросить студентов назвать уже известные им синонимы: plant, factory, works. Подобным образом, после обсуждения русскоязычного эквивалента термина listed company из данного текста можно попросить студентов вспомнить его синонимы: public/quoted company. Абсолютный причастный оборот, который также встречается в тексте, в силу его частотности и сложности для перевода, рекомендуется вынести на доску и прокомментировать варианты его перевода в зависимости от места в предложении. Еще одной рекомендуемой формой учебной работы мог бы быть

спонтанный устный перевод предложений, в которых задействованы активная лексика и грамматические структуры. Будучи встроенными в определенный контекст, они таким образом легче понимаются и усваиваются студентами. Пример: *With the two steel mills far from being equals, the deal should be labeled as a takeover rather than a merger.* При этом спонтанный устный перевод таких предложений синхронизирован с работой по переводу текста и закрепляет предметные и языковые знания студентов. Что касается перевода заголовка текста, преподавателю следует использовать его как образец, демонстрирующий приемы перевода заголовков англоязычных экономических текстов, традиционно содержащих аллюзии к различным сферам жизни. Студентам необходимо объяснить, что следует стремиться к передаче стилистики оригинального заголовка, используя при этом образные средства, знакомые русскоязычному читателю. В данном случае заголовок отражает часто используемую в текстах о слияниях и поглощениях компаний аллюзию к романтическим отношениям до свадьбы, собственно замужеству/женитьбе, разводу и т.д. Передать игру слов оригинального заголовка (*welding*=сварка; *wedding bells*=колокола, звон которых сопровождает обряд венчания) средствами русского языка не представляется возможным, поэтому в качестве варианта перевода можно предложить, например, следующий: *Стальная свадьба.* Данный вариант перевода отражает отраслевую специфику сделки по слиянию средствами понятного читателю соотнесения годовщины свадьбы с тем или иным материалом.

В ходе очередной беседы наставник подробно прокомментировал свои впечатления от посещения занятия подопечного, сделав при этом акцент на сильных сторонах его работы, а не ее формальном оценивании. Вместе они наметили точки приложения усилий по дальнейшему профессиональному росту педагога-новичка в текущем и следующем семестре. Важно, что наставник считал возможным снизить плотность сопровождения подопечного в силу его склонности к саморефлексии, мотивации к саморазвитию и ответственному отношению к работе. Подтверждением этому служит намерение подопечного посещать занятия наставника на регулярной основе.

Вышеуказанные компетенции и качества наставляемого позволяют говорить об эффективности его педагогического сопровождения на данном этапе реализации программы наставничества. Другим качественным индикатором можно также считать включенность молодого педагога в научно-исследовательскую работу, а именно, его участие в научно-практических конференциях и подготовку к публикации научной статьи в одном из рецензируемых журналов из перечня ВАК. Другими словами, речь идет о самоидентификации преподавателя-новичка с педагогической профессией в ее различных проявлениях.

Количественным показателем эффективности наставничества может служить динамика успеваемости студентов по языковому аспекту дисциплины «Английский язык», преподаваемой подопечным. На факультете МЭО МГИМО оценка успеваемости студентов представляет собой рейтинг (%) по 100-балльной шкале, выставляемый через каждые шесть недель после начала семестра (три среза знаний). Подопечный вел занятия по курсу экономического перевода в трех языковых группах. Таблица 1 демонстрирует динамику среднего рейтинга студентов в каждой из этих групп в течение семестра. При этом первый срез знаний хронологически совпадает с начальным этапом профессионального взаимодействия наставника и наставляемого, а третий – с таким его этапом, когда был накоплен определенный опыт совместной работы и можно было подводить ее промежуточные итоги.

Таблица 1 – Рейтинг студентов (%) по аспекту «Экономический перевод» в группах наставляемого

Группа / число студентов	Средний рейтинг студентов (%) по аспекту «Экономический перевод»	
	1-ый срез знаний	3-ий срез знаний
группа А/7 чел.	88.6	89.6
группа В/7 чел.	87.7	89.8
группа С/9 чел.	85.1	85.9

Как видно из Таблицы 1, во всех трех группах наблюдалась положительная динамика успеваемости студентов, что может, хотя и с определенными допущениями, свидетельствовать о приращении профессиональных компетенций молодого педагога.

Заключение

Таким образом, специфика предметно-знаниевого аспекта педагогического сопровождения молодого преподавателя экономического перевода первого года работы вытекает из междисциплинарного характера данной языковой поддисциплины как интегрирующей элементы языкового и предметного учебного дискурса. Промежуточные результаты такого сопровождения, как показывают результаты педагогического мониторинга и динамика успеваемости студентов, оказались позитивными. Взаимодействие наставника и подопечного будет продолжено и во втором семестре, тем более, что между ними установились теплые доверительные отношения. Что касается вектора дальнейших исследований в поле проблематики наставничества, то их предметом может быть сравнительный анализ индивидуальных форм, методов и приемов наставничества при сопровождении группы молодых преподавателей, а также подобный анализ применительно к другим аспектам (коммерческая корреспонденция; реферирование и аннотирование экономических текстов и др.) комплексного курса языка профессии. Важно, что результаты данного исследования могут быть адаптированы к практике наставничества педагогов-новичков, привлекаемых к преподаванию иностранного языка в профессиональных целях по широкому кругу направлений подготовки учащихся.

Библиография

1. Барабашёва И.В. Роль «наставничества» и «профессионального содействия» в профессиональном развитии преподавателя иностранного языка // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №7. – С. 76-80.
2. Березовская Е.А. Молодые преподаватели: потребности и возможности их реализации в вузе // Высшее образование в России. – 2016. – № 11 (206). – С. 97–102.
3. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный? инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – No 3. – С. 4–18.
4. Болтенков Н.В., Гринько А.А. Профессиональные трудности молодых преподавателей (на примере вузов Амурской области) // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Том 7. Выпуск 6. – С. 655-662.
5. Гиндес Е.Г., Троян И.А., Кравченко Л.А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. № 8-9. – С. 110–129.
6. Даммерер, Й., Циглер, В., Бартонек, С. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей? (пер. с нем. Л. Н. Даниловой) [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – No 1 (106). – С. 56-69.
7. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. № 5. – С. 25-36.
8. Дудина Е.А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. № 1. – С. 49-62.
9. Игнатьева Е.В., Рябкова Ю.В. Исследование готовности преподавателей университета к осуществлению наставнической деятельности // Перспективы Науки и Образования. – 2018. – №4 (34). – С. 45-51.

10. Официальный интернет-портал МГИМО МИД России. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/> (дата обращения: 24.03.2024).
11. Официальный интернет-портал МГИМО МИД России. – Электронный ресурс. – Режим доступа: https://2030.mgimo.ru/upload/ckeditor/files/mgimo-priority-2030_2023.pdf (дата обращения: 24.03.2024).
12. Пичкова Л.С., Бочкова Ю.Л., Гринева М.В., Пантюхина Л.В. Экономический английский: теория и практика перевода и реферирования экономических текстов: учебник. В 2 ч. Ч. 1. М.: МГИМО-Университет, 2018. – 381 с.
13. Пугач В.Ф. Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции // Высшее образование в России. 2023. – Т. 32. № 3. – С. 118–133.
14. Яковлева Э.Н., Красилова И.Е. Из опыта поддержки молодых педагогов в странах ЕС // Образование и наука. – 2016. – № 5 (134). – С. 158-175.
15. Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40 (4), p.p. 518-540.
16. Garrido, C. & Alvarez, I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding. *European Journal of Teacher Education*, 29, 2: p.p.163–179.
17. Harold, B. (2020). Mentoring and Coaching for English Language Teachers. In: Coombe, C., Anderson, N.J., Stephenson, L. (eds.) *Professionalizing Your English Language Teaching*. Second Language Learning and Teaching. Springer, Cham. p.p. 221-231.
18. Koki, S. (1994). The Role of Teacher Mentoring in Educational Reform. *Education* No. 808, p.p. 1-6.
19. Langdon, Frances & Ward, Lorrae. (2015). Educative mentoring: a way forward. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4, p.p. 240-254.
20. Rajagani Diwyaa, V. (2014). Relationship between Mentoring, Self-Efficacy, Person Job-Fit and School Culture with Work Adjustment among New Teachers. *Asian Social Science*, 10, p.p. 90-98.
21. Rao, V. Chandra. (2019). The Significance of Mentoring Programs in English Language Teaching. *JRSP-ELT*, Issue 11, Vol. 3, p.p. 1-9.
22. Wang, J. and Odell, S.J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 23, No. 4, pp. 473-489.

MENTORING A BEGINNER TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION. PROFESSION-SPECIFIC CONTENT-LANGUAGE ASPECT

Maria V. Grineva

Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Abstract

The article analyzes the professional (content and language) aspect of mentoring programs for beginner teachers of English for Specific Purposes at a higher education institution, as implemented at the Department of International Economic Relations of MGIMO University for novice teachers of the Economic Translation course. The article reveals that the specifics of the profession related information conveyed by the mentor to the mentee reflect the integrated nature of the course of Economic Translation, which incorporates the elements of both content (Economics) and foreign language learn-

ing. Thus the objective of the mentoring programme in question is to facilitate the mentee's professional development into a competent teacher of both Economics and English. The overview of a range of mentoring methods and techniques applied to achieve this objective is provided. With reference to a number of qualitative and quantitative indicators, the paper concludes that the mentee's induction into the profession has proved to be effective due to the profession-specific guidance on the part of the mentor.

Keywords

Mentoring at a higher education institution, mentor, mentee, foreign language professionally oriented pedagogical discourse, course of English for Specific Purposes for would-be economists, course of economic translation.