

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология
(наименование)

44.04.01 Педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки)

Менеджмент в образовании
(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов в системе
наставничества в общеобразовательной школе

Обучающийся М.В. Русинова
(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный руководитель д-р пед. наук, профессор И.В. Непрокина
(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества.....	12
1.1 Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов как психолого-педагогическая проблема.....	12
1.2 Система наставничества и ее роль в формировании профессиональной компетентности молодых педагогов.....	29
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества в общеобразовательной школе.....	49
2.1 Критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности молодых педагогов в общеобразовательной школе.....	49
2.2 Разработка процесса формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества по форме «наставник-молодой педагог».....	63
2.3 Выявление динамики сформированности профессиональной компетентности молодых педагогов в общеобразовательной школе и разработка рекомендаций по оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества	72
Заключение.....	87
Список используемой литературы.....	92
Приложение А Трехуровневая шкала сформированности каждого компонента профессиональной компетентности будущего учителя.....	97

Введение

В условиях модернизации образовательной среды особую значимость приобретает развитие профессиональной компетентности молодых педагогов. Эффективным механизмом, способствующим реализации данной задачи, признается институционализированная форма наставничества. Актуализация образовательных программ порождает качественно новые требования к преподавателям: от них ожидается не только владение фундаментальными знаниями в профильной области, но и постоянное совершенствование как в профессиональном, так и в личностном аспекте.

Изменения, происходящие в системе образования, формируют обновленные ориентиры профессиональной подготовки педагогических кадров. В условиях стремительной трансформации социокультурного и информационного пространства квалификация учителя выходит за рамки узкопредметной экспертизы. Современный педагог обязан демонстрировать гибкость мышления, способность к самоанализу и стремление к непрерывному развитию, что делает этап становления профессиональной идентичности особенно значимым и требует целенаправленной методической поддержки.

Современная педагогическая деятельность предъявляет к учителю требования, выходящие за рамки предметной компетенции. Педагог должен обладать широкой эрудицией, аналитическим мышлением, способностью обрабатывать значительные массивы информации, а также умением адаптировать и интегрировать современные технологии в образовательную среду. Непрерывное саморазвитие, стремление к освоению новых знаний, понимание социально-экономических и политических процессов, высокий уровень нравственной культуры и способность служить нравственным ориентиром для учащихся становятся необходимыми составляющими профессионального облика учителя.

Образовательным организациям требуется педагогический состав, обладающий не только профильной квалификацией, но и готовностью к

постоянному обновлению педагогического инструментария. Востребован специалист, демонстрирующий ответственность, творческий подход, инициативность и инновационное мышление. Формирование такого профессионала требует системной и продолжительной подготовки, охватывающей развитие индивидуальных черт, совершенствование педагогических умений и расширение теоретических и прикладных знаний, обеспечивающих успешное функционирование в сложной и динамичной образовательной среде.

Институт наставничества представляет собой важнейший механизм в системе профессиональной подготовки молодых специалистов в сфере образования, способствуя ускоренной адаптации, стимулируя стремление к самосовершенствованию и раскрытию индивидуального потенциала. Его значение существенно возросло в контексте современных вызовов, что подтверждается нормативными инициативами государственного уровня.

Показательным является издание Указа Президента Российской Федерации В.В. Путина «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника», в котором подчеркивается высочайший общественный статус профессии учителя. Этот шаг, напрямую соотносящийся с реализацией целей национального проекта «Образование», подчеркивает стратегическую направленность на развитие человеческого капитала через педагогическую поддержку и профессиональное сопровождение.

Глобальная практика демонстрирует устойчивую тенденцию к институционализации наставничества как ключевого элемента в системе подготовки кадров. Особенно значимым оно становится в педагогической деятельности, где от наставника требуется не только передача методических знаний, но и формирование профессиональных установок и ценностей. Эффективная социализация молодого педагога невозможна без поддержки со стороны более опытных коллег, поскольку выполнение профессиональных обязанностей без соответствующего адаптационного периода сопряжено с высокими рисками и снижением качества образовательного процесса.

Наставничество выступает как действенный инструмент кадровой политики, обеспечивая не только непрерывное профессиональное развитие, но и реализацию индивидуального подхода к каждому субъекту образовательного пространства. Подобная форма сопровождения позволяет выстраивать профессиональные траектории на основе конкретных потребностей начинающих педагогов, тем самым укрепляя кадровый потенциал отрасли.

Отметим, что наставничество в системе образования не является чем-то новым, любой грамотный руководитель стремится не допустить кадрового дефицита и старается привлечь и «взрастить» будущих молодых специалистов, ведь от этого зависит и ресурсность всей школы в целом.

Актуальность на социально-педагогическом уровне заключается в том, что у законных представителей обучающихся завышенные требования не только к образовательному учреждению, системе обучения, организации школьной жизни ребенка, но и к самому педагогу. И если родитель узнает, что с их ребенком будет работать молодой специалист, чаще всего это вызывает у них негативные эмоции, недоверие к начинающему педагогу. И поскольку всем необходим опытный специалист своего дела, руководитель школы выстраивает систему наставничества, с помощью которой происходит формирование профессиональной компетентности молодых педагогов.

Научно-теоретическая значимость обусловлена тем, что формирование профессиональной компетентности начинающих педагогов представляет собой значимую научную проблему, охватывающую как концептуальные, так и прикладные аспекты. Проведенный анализ современных теоретических подходов и эмпирических данных демонстрирует устойчивый интерес исследовательского сообщества к изучению механизмов становления педагогического мастерства у молодых специалистов. Особое внимание при этом уделяется институциональной роли наставничества как одного из ключевых факторов, способствующих эффективной адаптации и профессиональному росту в условиях современной образовательной среды.

Актуальность исследования на научно-методическом уровне заключается в том, что «от того как пройдет этот процесс, как сработает «пусковой механизм» зависит, состоится ли начинающий педагог как профессионал, останется ли он в образовании или найдет себя в другом деле, будут ли удовлетворены ключевые клиенты образовательной организации – родители» [21, с. 327].

Исходя из актуальности проблемы, нами выбрана тема исследования «Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества в общеобразовательной школе».

Результаты анализа научных исследований и практики педагогической деятельности позволяют выделить несколько значимых противоречий, отражающих актуальные проблемы современного образовательного процесса:

- в образовательной среде наблюдается несоответствие между растущими требованиями к профессиональной компетенции молодых педагогов и реальной реализацией этих требований в практике их подготовки и работы;
- имеется значительный разрыв между теоретическими наработками в области наставничества и их недостаточной эффективностью в практическом применении для формирования профессиональной компетентности молодых педагогов.

Выявленные противоречия актуализируют основную исследовательскую задачу, заключающуюся в поиске эффективных подходов к формированию профессиональной компетентности начинающих учителей на базе механизмов наставничества. Устранение данных методологических и практических расхождений предопределило выбор направления научного анализа и легло в основу темы исследования: «Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества в общеобразовательной школе».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить сформированность профессиональной компетентности молодых педагогов в общеобразовательной школе, используя систему наставничества.

Объект исследования: процесс формирования профессиональной компетентности молодых педагогов.

Предмет исследования: формирование профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества в общеобразовательной школе.

Гипотеза исследования: формирование профессиональной компетентности молодых педагогов будет эффективным, если будет:

- выявлена роль наставничества в профессиональном становлении молодого педагога;
- разработан процесс формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества по форме «наставник-молодой педагог»;
- предложены рекомендации по оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества.

В соответствии с целью и гипотезой поставлены следующие задачи исследования:

- изучить педагогическую и методическую литературу, посвященную вопросам формирования профессиональной компетенции молодых педагогов;
- оценить уровень сформированности профессиональной компетентности у молодых педагогов;
- разработать и апробировать процесс формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества по форме «наставник-молодой педагог»;
- проанализировать динамику изменений в уровне профессиональной компетентности молодых педагогов в ходе наставнической практики;
- разработать рекомендации по оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества.

Теоретическую основу исследования составили:

- теоретические основы процесса профессионального становления молодого педагога (Н.В. Андроновой, Л.Г. Борисовой, Е.Н. Волкова, Э.Ф. Зеер, Л.В. Комаровской, Н.В. Кузьминой, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Т.С. Поляковой, Е.И. Рогова, В.А. Сластенина, П.И. Смирнова, Т.А. Чистяковой, В.Д. Шадрикова, А.И. Щербакова);
- теоретические основы системы наставничества (С.А. Батышев, В.А. Сластенин, Н.А. Томин);
- эффективность использования системы наставничества в системе образования (Б.Д. Эльконин, В.А. Слободчиков).

В соответствии с поставленными задачами в работе использован комплекс методов исследования:

- теоретический (изучение и анализ педагогических трудов по проблеме формирования профессиональных компетентности молодых педагогов в системе наставничества в образовательных учреждениях);
- эмпирический (наблюдение, анкетирование, беседы, изучение документации; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты);
- статистический (методы обработки результатов констатирующего и формирующего педагогического эксперимента).

Экспериментальная база исследования: МБУ «Школа 18 имени Ф.М. Колыбова».

Основные этапы исследования.

Первый этап – теоретико-поисковый (сентябрь 2023 года – апрель 2024 года). На начальной стадии исследования осуществляется всесторонний анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы, направленный на выявление уровня научной проработанности проблематики формирования профессиональной компетентности молодых педагогов.

В рамках этого этапа разрабатывается концептуальная программа исследования, уточняются методологические основания, определяются методы эмпирического и теоретического анализа, а также формируется понятийный аппарат.

Особое внимание уделяется выбору диагностических инструментов, позволяющих объективно оценивать динамику профессионального становления педагогов на начальном этапе их профессиональной деятельности. Одновременно проводится обобщение актуальных научных данных последних лет, имеющих прямое отношение к предмету исследования.

Второй этап – опытно-экспериментальный (апрель 2024 года – январь 2025 года). На данном этапе осуществляется практическая реализация исследовательской программы, включая эмпирическую проверку эффективности наставнической модели в процессе профессионального развития молодых педагогов.

Проводится сбор и интерпретация данных, отражающих влияние наставничества на формирование ключевых компетенций. Результаты анализа служат основанием для разработки практических рекомендаций, направленных на оптимизацию педагогического сопровождения в формате «наставник — молодой педагог» и повышение эффективности системы адаптации начинающих специалистов в образовательных учреждениях.

Третий этап – заключительно-обобщающий (январь – май 2025 года). На данном этапе будет проведено теоретическое осмысление результатов опытно-экспериментальной работы. Предполагается выполнение анализа, обработка статистических данных, а также обобщение и систематизация полученных результатов. Завершающим этапом станет оформление диссертационных материалов и формулировка основных выводов исследования.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- уточнено понимание понятия «система наставничества в образовании» и показана ее роль в системе подготовки молодых педагогов;

- разработан процесс формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества;
- раскрыта и обоснована эффективность применения системы наставничества;
- разработаны рекомендации по оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества по форме «наставник-молодой педагог».

Теоретическая значимость проведенного анализа заключается в его комплексном характере: в исследовании системно раскрыт процесс формирования профессиональной компетентности начинающих педагогов в контексте наставнической модели взаимодействия. Полученные теоретические положения могут служить основой для дальнейших разработок в области педагогической аксиологии и профессиональной подготовки. Материалы исследования представляют интерес для практикующих преподавателей, студентов педагогических вузов, а также специалистов, занимающихся модернизацией системы подготовки кадров в сфере образования.

Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций, направленных на совершенствование механизмов наставнической поддержки молодых специалистов в форме диады «наставник – молодой педагог». Предложенные подходы могут быть внедрены в деятельность общеобразовательных учреждений с целью повышения эффективности профессионального становления начинающих педагогов и создания устойчивой модели педагогического сопровождения.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается использованием надежных методов, адекватных целям исследования, а также проведением математического статистического анализа данных эмпирического характера.

Личное участие автора в апробации результатов исследования.

Апробация результатов исследования. Материалы диссертационного исследования были представлены автором в научно-практической конференции, научных публикациях.

Положения, выносимые на защиту.

Наставничество обеспечивает активное включение начинающего педагога в реальную профессиональную деятельность, создавая условия для передачи опыта, формирования рефлексивных навыков и закрепления профессиональных норм. Взаимодействие с опытным наставником способствует не только овладению методическими приемами, но и осознанию ценностных оснований профессии, что критически важно для формирования устойчивой профессиональной идентичности.

Выделенные критерии (мотивационный, когнитивный, учебно-воспитательный, социальный, рефлексивный, правовой, научно-исследовательский и культурно-просветительский) позволяют оценить степень развития каждого компонента, определить индивидуальные потребности в профессиональном росте и выработать эффективные стратегии подготовки педагогов, способствующие их успешной адаптации в образовательной среде.

Ключевой целью модели «наставник – молодой педагог» является создание условий, которые будут способствовать развитию профессиональных навыков, повышению уровня компетентности и укреплению уверенности молодых специалистов в своей педагогической деятельности.

Структура и объем магистерской диссертации. Диссертация представлена введением, двумя главами (теоретической и эмпирической), выводами, заключением, списком используемой литературы (51 источник), 1 приложением. В тексте представлены 3 рисунка и 13 таблиц. Основной текст работы изложен на 96 страницах. Общий объем работы с приложениями – 98 страниц.

Глава 1 Теоретические аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества

1.1 Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов как психолого-педагогическая проблема

Развитие профессиональной компетентности начинающих педагогов представляет собой одну из ключевых задач современной педагогической науки, обладая выраженной психолого-педагогической спецификой. Современная система образования предъявляет к молодым специалистам целый спектр требований, включая необходимость гибкой адаптации к обновляющимся образовательным стандартам, учета индивидуальных особенностей обучающихся и умения выстраивать конструктивное взаимодействие с различными субъектами образовательного процесса – от учащихся и их родителей до коллег и администрации образовательной организации.

Для эффективного вхождения в профессиональную среду будущий педагог должен не только обладать прочной теоретико-методологической базой в области педагогики и психологии, но и демонстрировать сформированность прикладных умений, практических навыков и профессионально значимых компетенций. Комплексный подход к подготовке кадров предполагает интеграцию академического обучения с реальной педагогической практикой, что способствует ускоренной социализации специалиста и формированию устойчивой профессиональной идентичности. «Это включает в себя умение адаптировать образовательный процесс к индивидуальным особенностям обучающихся, эффективное использование современных образовательных технологий, умение строить позитивные отношения с обучающимися, родителями и коллегами, а также способность к рефлексии и саморазвитию.

Непрерывное усиление общественных требований к качеству педагогического труда обуславливается акцентом на подготовке учителя как профессионала, то есть обладающего компетентностью в своей работе» [5, с.28].

Несмотря на растущий интерес со стороны научного сообщества к вопросам профессионального становления молодых педагогов, концептуальные основания формирования их профессиональной компетентности продолжают оставаться предметом интенсивных теоретических обсуждений. Отсутствие единого подхода к пониманию механизмов этого процесса затрудняет разработку эффективных педагогических стратегий, направленных на устойчивое развитие профессиональных качеств начинающих специалистов.

Построение научно обоснованных моделей сопровождения профессионального роста требует предварительного методологического анализа ключевых понятий: «компетентность» и «профессиональная компетентность». Особое значение при этом приобретает уточнение их сущностного содержания, выделение структурных элементов, функциональных характеристик, а также установление внутренних связей между ними в рамках педагогической деятельности. Лишь посредством такой теоретической проработки возможно создание целостного подхода к формированию профессионально значимых характеристик педагога, отвечающих актуальным требованиям образовательной среды.

«Компетентность как понятие появилось в научном лексиконе в конце 50-х годов XX столетия. Изначально его толкование в отечественных и зарубежных исследованиях имело различные смысловые акценты.

Зарубежные исследователи в содержание понятия вкладывали, прежде всего, практическое наполнение, наличие способностей, необходимых для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области (Р. Уайт, Дж. Равен, П. Бурдые, Д. Хаймс, П. Вейл, Ф. Данвер, Ф. Мерн и другие)» [27, с. 45].

По мнению Дж. Равену, «компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [29, с. 34].

Американский психолог Р. Шорт раскрывает понятие «компетентность личности». Компетентную личность автор рассматривает как «человека, который обладает знаниями «основ наук» и умения с ними связанные, а также навыки, необходимые для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения» [3, с. 66].

«Западноевропейские модели компетентности акцентируют внимание на таких качествах как умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, самостоятельное овладение новыми знаниями, навыками, положительное представление о своей личности, способность гармоничного общения, умение вести себя в коллективе» [45, с. 138].

«Зарубежные ученые компетентность не связывают сопредельными умениями и навыками, а относят больше к общей характеристике личности.

Отечественные научные разработки середины-конца XX века в содержание понятия «компетентность» вкладывали наличие необходимых личностных характеристик, а также знаний, умений, навыков, способов и приемов их реализации в деятельности» [49, с. 89].

Б.Д. Эльконин определяет компетентность как «меру включенности человека в деятельность (в ее социальный «срез»). Важно не наличие у индивида внутренней организации чего-то, а возможность использования того, что есть» [43, с. 29].

«В «Советском энциклопедическом словаре» понятие «компетенция» определяется как знание и опыт в той или иной области» [34, с. 614].

«Интеграционные процессы в мировом сообществе конца XX – начала XXI века способствовали выработке подходов к пониманию основных

социальноэкономических явлений и категорий, приемлемых для различных научных областей, обусловленных различными методологическими основаниями. Современное определение понятия «компетентность» в отечественной науке по содержанию созвучно с зарубежными. Основными структурными характеристиками являются знания, умения, способности, имеющие деятельностно опосредованный характер» [48, с. 143].

В ряде значимых научных работ, принадлежащих И.А. Зиминой, понятие «компетентность» подвергается комплексному теоретико-методологическому осмыслению. Исследовательница последовательно прослеживает генезис данного термина – от его появления в научной терминологии до закрепления в образовательной и профессиональной парадигмах [14]. Особое внимание в ее трудах уделено формированию и институционализации компетентностного подхода как методологической основы модернизации системы образования. Анализируя этапы становления данного подхода, автор подчеркивает его значительное влияние на переосмысление целей и задач подготовки педагогических кадров. В частности, отмечается трансформация содержания образовательных программ, акцент на практико-ориентированные результаты и формирование у будущих специалистов способности к самостоятельному решению профессиональных задач в условиях постоянно изменяющейся образовательной среды. Таким образом, компетентностный подход рассматривается как ключевой фактор обновления педагогической практики в эпоху образовательных реформ.

«Первый этап (1960-1970 гг.) – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция, компетентность. С этого времени начинается исследование разных видов языковой компетентности, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс)» [28, с. 161].

Во втором хронологическом периоде (1970-1990 гг.) наблюдается активная интеграция понятий «компетенция» и «компетентность» в практику образования, управления и коммуникации. В это время данные категории

получают широкое распространение в области методики преподавания, особенно в контексте языкового образования, а также становятся значимыми в сфере профессионального менеджмента и делового взаимодействия. Существенное развитие получает концепт «социальной компетентности», отражающий возрастающее внимание к умениям продуктивного взаимодействия в рамках профессионального и образовательного контекстов.

Третий этап становления компетентностного подхода, начало которого датируется 1990-ми годами, характеризуется усилением теоретико-методологического интереса к данной проблематике. В этот период появляются фундаментальные исследования А.К. Марковой, в которых профессиональная компетентность рассматривается как сложное, многокомпонентное образование. В трудах исследовательницы представлено углубленное понимание структуры, функций и условий формирования компетентности, что заложило основу для дальнейших разработок в сфере профессиональной педагогики и психологии труда [27, с. 164]. В это же время Л.М. Митина уточняет содержание понятия «педагогическая компетентность», рассматривая его как «совокупность знаний, умений, навыков, а также методов и стратегий их применения в профессиональной деятельности, коммуникации и процессе личностного развития, включая саморазвитие» [22, с. 46].

«На современном этапе понятие «компетентность» является объектом пристального изучения многих отечественных авторов. Это приобрело особую актуальность в связи с тем, что в образовании фиксируется компетентностный подход. Именно поэтому оно вызвало множество обсуждений в кругу ученых (А.А. Вербицкий, И.А. Зимина, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и другие)» [23, с. 150].

Ю.Н. Емельянов определяет компетентность как «уровень освоения социальных и индивидуальных форм деятельности, обеспечивающий человеку возможность результативно взаимодействовать с окружающей средой в соответствии с его статусом и личностными способностями» [11, с. 30].

По мнению О.А. Анисимовой, «компетентность – категория оценочная, которая характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей» [3, с. 112].

В концептуальных разработках Э.Ф. Зеера компетентность интерпретируется через призму двух основных моделей: деятельностной и личностной. Исследователь обосновывает выделение этих моделей, опираясь на ключевые положения отечественной психологической науки, в частности на представления о соотношении индивидуальных личностных характеристик и способности субъекта к успешному решению профессионально значимых и социальных задач [13]. Здесь «можно выделить следующие идеи:

- человек есть субъект общения, познания, труда;
- человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду;
- компетентность человека имеет вектор акмеологического развития;
- профессионализм включает компетентности.

С этих позиций Е.Н. Волкова разграничивает три группы компетентностей: компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах» [9, с. 48].

Рассмотрим определения понятия «компетентность», представленные в таблице 1.

«Анализ различных трактовок термина «компетентность» позволяет выделить ее ключевые характеристики: наличие знаний и практического опыта в определенной области или профессиональной сфере» [8, с. 60]. Таким образом, уровень компетентности напрямую определяется деятельностью

человека в конкретной социальной среде, где его квалификация и навыки находят практическое применение.

Таблица 1 – Определения понятия «компетентность»

Автор	Определение понятия «компетентность»
Н.В. Кузьмина	«уровень успешного решения проблемных ситуаций» [17].
Ю.Н. Емельянов	«уровень сформированности общественно-педагогического опыта субъекта» [10].
Л.И. Анцыферова	«совокупность профессиональных свойств или способностей, позволяющих реализовывать должностные требования на определенном уровне» [4].
Н.В. Чернышова	«качество профессиональной подготовки» [40].
Л.И. Фишман	«сложное интегрированное качество личности, обуславливающее возможность осуществлять некоторую профессиональную деятельность» [39].

«Понятие профессиональной компетентности педагога рассматривается различными авторами с учетом их теоретических подходов и практического опыта. В общем смысле, профессиональная компетентность педагога означает способность эффективно выполнять свои обязанности в области образования, включая знания, умения, навыки, личностные качества и способность к адаптации к изменяющимся условиям.

В контексте зарубежных научных подходов профессиональная компетентность трактуется преимущественно как модель «трудовой компетентности», ориентированной на совокупность индивидуально-психологических характеристик, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. В числе ключевых качеств, выделяемых в рамках данной модели, акцентируется значение самостоятельности, внутренней дисциплины, коммуникативной компетентности, а также устойчивой мотивации к личностному и профессиональному росту» [20, с. 110].

Существенный вклад в развитие теоретических оснований компетентностного подхода внесли Д. Хэтти и Р. Марзано. В их концепции профессиональная компетентность педагога определяется как интегративная способность создавать образовательную среду, способствующую развитию

учащихся, осуществлять управление учебным пространством, выявлять индивидуальные образовательные потребности и гибко использовать разнообразные педагогические стратегии и технологии [50].

С точки зрения С.Г. Вершловского, профессиональная компетентность современного педагога немыслима без развитого критического мышления, способности к осмыслению и объективной оценке собственной деятельности. Особое значение придается внутренней готовности к постоянному совершенствованию профессионального уровня, что рассматривается как необходимое условие эффективной и ответственной педагогической практики [8].

Согласно позиции А. Шелтена, профессиональная компетентность представляет собой интегративное, многоуровневое образование, включающее взаимосвязанные и функционально дополняющие друг друга компоненты. Исследователь выделяет три ключевых структурных элемента, каждый из которых выполняет специфическую роль в формировании профессиональной дееспособности специалиста. Специальная компетентность отражает степень овладения содержанием предметной области, включающей профессионально значимые знания, умения и навыки, необходимые для результативного выполнения функциональных обязанностей. Этот компонент является основой профессиональной состоятельности педагога, обеспечивая качество образовательной деятельности в конкретной дисциплинарной сфере. Социальная компетентность охватывает способности, обеспечивающие эффективное взаимодействие в профессиональной среде: адекватную самооценку, умение выстраивать продуктивные межличностные отношения, а также высокий уровень коммуникативной культуры, необходимой для поддержания позитивного климата в образовательном коллективе. Методическая компетентность характеризуется способностью к самостоятельной постановке и решению профессионально значимых задач, инициативностью в выборе и применении педагогических технологий, а также стремлением к непрерывному самообразованию и личностному развитию. Этот

компонент играет особую роль в условиях стремительных изменений образовательной среды. Совокупность указанных компонентов образует целостную модель профессиональной компетентности, служащую не только критерием оценки готовности к педагогической деятельности, но и основой для проектирования эффективных программ наставнической поддержки молодых специалистов [46].

Так, Н.В. Андропова, важнейшим компонентом квалификации работника выделяет «способность быстро и бесконфликтно адаптироваться к конкретным условиям труда» [2, с. 16].

«Большой вклад в разработку проблем профессиональной компетентности внесли отечественные исследователи Л.П. Алексеева, В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Н.А. Гришанова, А.А. Деркач, И.А. Зимина, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Хуторской» [26, с. 46].

Согласно теоретическим взглядам В.Д. Шадрикова, профессиональная компетентность рассматривается как интегративное новообразование личности, возникающее в процессе целенаправленной профессиональной подготовки. Этот феномен трактуется как системное единство когнитивных, операциональных и личностных характеристик, обеспечивающее успешное выполнение ключевых функций в рамках профессиональной деятельности. Исследователь подчеркивает, что компетентность не сводится исключительно к наличию знаний и умений. Она представляет собой результат сложного взаимодействия интеллектуальных способностей, практических навыков и индивидуально-психологических качеств, актуализирующихся при решении профессионально значимых задач. Таким образом, профессиональная компетентность выступает не просто как характеристика готовности, но как динамическое образование, отражающее уровень сформированности субъектной позиции специалиста в профессии [42, с. 120].

В понимании Г.Н. Скударевой профессиональная компетентность представляет собой «психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением

выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда» [35, с. 25].

В сфере профессиональной компетентности, по мнению Н.В. Кузьминой, «особая роль принадлежит психологической компетентности, которая представляет собой структурную систему знаний о человеке как индивиде, индивидуальности, субъекте труда и личности, включенном в индивидуальную или совместную деятельность, осуществляющую профессиональные или иные взаимодействия. Психологическая компетентность состоит из нескольких взаимосвязанных подсистем: социально-перцептивной, социально-психологической, аутопсихологической, коммуникативной, психологопедагогической» [18, с. 19].

«Э.Ф. Зеер, рассматривая профессиональную компетентность, опирался на структуру личности, предложенную К.К. Платоновым, где ведущими являются: профессиональная направленность (профессиональная позиция, ценностные интересы, профессиональное самоопределение); профессиональная компетентность (знания, умения, навыки, индивидуальный опыт, мастерство)» [13, с. 87].

Проанализировав последнее понятие более подробно, автор полагает, что «функциональное развитие профессиональной компетентности на начальных стадиях профессионального становления специалиста имеет относительную автономность, а на стадии самостоятельного выполнения профессиональной деятельности компетентность все более объединяется с профессионально важными качествами. Основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности становятся обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм» [12, с. 41].

В рамках отечественной психологической традиции категория «профессиональная компетентность» определяется как комплексная характеристика личности специалиста, включающая в себя совокупность теоретических знаний, практических умений и устойчиво сформированных

навыков, необходимых для эффективного и ответственного выполнения профессиональных задач. Данная характеристика рассматривается не как механическая сумма подготовительных компонентов, а как целостное системное образование, обеспечивающее успешную реализацию трудовой деятельности в пределах конкретной профессиональной сферы. Согласно этому подходу, профессиональная компетентность интерпретируется как ключевой показатель готовности специалиста к самостоятельному функционированию в условиях практико-ориентированной деятельности, при этом особое внимание уделяется способности принимать обоснованные решения, нести ответственность за их последствия и демонстрировать устойчивость к профессиональным вызовам.

В научной литературе, как отечественной, так и зарубежной, представлено множество интерпретаций понятия «профессиональная компетентность». Зарубежные исследователи акцентируют внимание преимущественно на прикладных аспектах, подчеркивая значимость навыков самоорганизации, готовности к непрерывному обучению и профессиональному самосовершенствованию. Отечественные авторы, помимо прикладного уровня, уделяют значительное внимание теоретико-методологическим основаниям, детально рассматривая структурную организацию компетентности, ее психолого-педагогическое содержание и условия формирования в образовательной среде.

Профессия педагога в наибольшей степени актуализирует проявление профессиональной компетентности, поскольку именно к представителям данной сферы предъявляются особенно высокие требования со стороны современного общества. Успешное функционирование в образовательной среде требует от педагога не только прочного владения предметными знаниями, но и устойчивой готовности к непрерывному профессиональному росту.

«Профессиональная деятельность учителя представляет собой определенную систему различных, постоянно меняющихся, но в том числе и

апробированных, устоявшихся его взаимоотношений с учениками, родителями, коллегами и администрацией школы.

Профессиональная компетентность педагога представлена в ряде работ (Н.В. Андропова, Е.Н. Волкова, Э.Ф. Зеер, Л.В. Комаровская, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, В.Д. Шадриков, А.И. Щербаков и другие)» [15, с. 129].

В.С. Бреусова трактует профессиональную компетентность как совокупность знаний, умений и личностных характеристик педагога, которые обеспечивают успешное решение задач обучения и воспитания, способствующих развитию личности учащихся. Компетентность, по ее мнению, «непосредственно связана с профессиональной деятельностью учителя и включает несколько ключевых компонентов. Во-первых, это знание целей, содержания, объектов и методов педагогического труда. Во-вторых, владение специальными навыками на этапах подготовки, реализации и оценки образовательного процесса. В-третьих, наличие личностных качеств и профессионально значимых черт характера, способствующих эффективному выполнению педагогической деятельности и достижению образовательных результатов» [7, с. 58].

Модель, разработанная Н.В. Кузьминой, «соответствует специфике профессиональной деятельности учителя, при этом личность педагога является лишь одной из составляющих этой модели. Автор считает, что понятие профессионально-педагогической компетентности связано с представлением об учителе как субъекте педагогического влияния, который способен уникальным образом организовывать научные и практические знания для более эффективного решения педагогических задач» [17, с. 120].

Н.В. Андропова в своем исследовании «профессиональной компетентности учителя рассматривает ее как профессиональные знания, педагогические умения, профессиональную позицию и психологические качества» [2, с. 65].

По мнению Л.М. Митиной, «профессиональная компетентность учителя включает в себя знание предмета, методики преподавания, психологии развития и воспитания, а также умение применять эти знания на практике, адаптировать их к конкретным ситуациям в образовательном процессе» [22, 74].

В работах Е.И. Рогова «профессиональная компетентность учителя понимается как совокупность физических, психических, личностных и социальных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач» [30, с. 229].

В интерпретации В.И. Астаховой профессиональная компетентность учителя понимается как динамический и непрерывный процесс профессионального становления, в центре которого – развитие субъектных характеристик личности педагога. Такой подход выходит за рамки традиционного понимания компетентности как совокупности знаний и умений, подчеркивая важность личностного роста и способности к самостоятельному управлению профессиональной траекторией. Исследовательница акцентирует внимание на том, что истинная профессиональная компетентность включает в себя способность к рефлексивному анализу собственной деятельности, готовность к постоянному саморазвитию, а также умение адаптироваться к трансформирующимся условиям образовательной среды «Субъектность – это психологическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю. Это интегративная характеристика, которая составляет основу профессиональных способностей, и связана с выявлением системообразующего отношения профессиональной деятельности.

Для учителя важным является ценностное отношение к ученику, коллегам и самому себе. Самооценка как деятеля подразумевает признание и принятие активности, осознанности, свободы выбора и ответственности за свои действия, а также мотивацию с гуманистическим уклоном. В своих

исследованиях автор считает, что у педагогов присутствует выраженность некоторых аспектов субъективности, однако отсутствует целостная и взаимосвязанная проявленность личностных качеств» [5, с. 246].

Е.Н. Волкова говорит «о необходимости создания специальных образовательных программ, направленных на развитие у педагога деятельного отношения к себе. Учитель как субъект должен сам творить собственную деятельность, преобразовывать ее, оценивать ее результаты и себя в ней. Именно такой подход обеспечивает возможность выполнения учителем профессиональных требований на высоком уровне качества, в этом проявляется его профессиональная компетентность» [9, с. 51].

Категория «профессиональная компетентность педагога» охватывает широкий спектр характеристик, отражающих способность специалиста качественно реализовывать свои профессиональные функции в соответствии с актуальными требованиями образовательной среды. Это понятие объединяет различные аспекты – от предметно-методической подготовки до личностной зрелости и социальной ответственности, формируя тем самым интегральную основу профессиональной состоятельности педагога.

Следует подчеркнуть, что несмотря на устойчивый исследовательский интерес к данной проблематике, в научной литературе до сих пор отсутствует единая, универсально признанная интерпретация термина. Его содержание продолжает формироваться в рамках различных методологических подходов, каждый из которых акцентирует определенные составляющие компетентности в зависимости от целей исследования и специфики профессиональной области.

В рамках настоящей работы под «профессиональной компетентностью педагога» будет пониматься целостная система обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих реализацию государственных образовательных стандартов и соответствующих задачам современной школы. Данная интерпретация позволяет рассматривать компетентность как динамическое образование, подверженное развитию в процессе профессионального становления и педагогической практики.

В.Я. Адольф выделяет следующие «специальные критерии профессиональной компетентности:

- избирательность, характеризуется степенью принятия педагогических целей, профессионально и личностно значимых для индивида;
- осознанность, имеется ввиду способность педагогов целенаправленно управлять своей умственной деятельностью, овладеть способами грамотного анализа профессиональных ситуаций;
- результативность, проявляется в конкретных итогах деятельности, связанных с педагогическим преобразованием проблемных ситуаций, в степени рассогласования между «должным» и «желаемым»;
- интерес, необходимо совмещать личные и профессиональные интересы» [1, с. 154].

Ю.Н. Емельянов выделяет «следующие компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный» [10, с. 47].

«Структуру профессиональной компетентности Т.И. Сидненко предлагает раскрыть через совокупность общих и частных профессиональных умений. В идеале полное соответствие специалиста требованиям квалификационной характеристики означает сформированность интегрирующего в себе всей совокупности профессиональных умений» [33, с. 42].

В работе А.К. Марковой представлены «следующие компоненты профессиональной компетентности учителя: личностно-гуманистическая ориентация; педагогическое восприятие; педагогические умения; педагогическое творчество. Они связаны и образуют целостную систему, опираясь на которую автор определяет профессиональную компетентность педагога как сложное индивидуально-психологическое образование, в основе которого лежат интеграция опыта, теоретические знания, практические умения

и значимые личностные качества, обуславливающие готовность учителя к актуальному воплощению педагогической деятельности» [20, с. 128].

Модель профессиональной компетентности преподавателя представляет собой целостную систему, основанную на сбалансированном взаимодействии теоретической подготовленности и практической профессиональной состоятельности. Этот симбиоз отражает единство фундаментальных знаний и способности к их продуктивному применению в условиях конкретной педагогической деятельности. Теоретический компонент включает овладение научными основами дисциплины, знание педагогических концепций, методологических подходов и дидактических принципов, формирующих научно обоснованную картину образовательного процесса. Он обеспечивает интеллектуальную готовность преподавателя к анализу, интерпретации и проектированию педагогической деятельности. Практический аспект проявляется в способности гибко и эффективно использовать теоретические знания в реальных образовательных ситуациях. Это включает умение адаптироваться к индивидуальным особенностям обучающихся, учитывать контекст учебной среды, применять разнообразные педагогические технологии и обеспечивать устойчивую обратную связь в процессе обучения. Таким образом, практическая компетентность служит операционализацией теоретического базиса и гарантией педагогической результативности.

По мнению М.В. Кларина, «решающее влияние на структуру профессиональной компетентности соответственно ее целям в системе профессиональной подготовки оказывают: структура познавательной деятельности; структура совокупного объекта изучения – окружающей человека действительности, отраженная в предметной структуре научного знания; необходимость и специфика конкретных видов познавательной деятельности; необходимость развития положительных индивидуальных качеств личности (способностей, интересов, склонностей); логика развития основных параллелей учебного процесса» [16, с. 92].

«Представленные факторы комплексно оказывают влияние на структуру профессиональной компетентности педагога. Отсюда основными компонентами структуры профессиональной компетентности являются: содержательно-оперативный, мотивационный, целеполагающий, личностный» [6, с. 362].

Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов представляет собой сложный и поэтапный процесс, основанный на внутренних и внешних трансформациях, направленных на достижение нового уровня целостности профессиональной подготовки. Этот процесс предполагает не только освоение прикладных навыков, но и глубинное изменение личностных установок, ценностных ориентаций и мотивационно-поведенческих стратегий, формирующихся в условиях непрерывно развивающейся социальной и образовательной среды.

Особую роль в этом контексте приобретает система наставничества, функционирующая как механизм профессионального сопровождения и адаптации. Наставничество обеспечивает активное включение начинающего педагога в реальную профессиональную деятельность, создавая условия для передачи опыта, формирования рефлексивных навыков и закрепления профессиональных норм. Взаимодействие с опытным наставником способствует не только овладению методическими приемами, но и осознанию ценностных оснований профессии, что критически важно для формирования устойчивой профессиональной идентичности.

Таким образом, наставничество выступает не просто как инструмент поддержки, но как условие ускоренного становления профессиональной компетентности, способствующее интеграции молодого специалиста в педагогическое сообщество и обеспечивающее его эффективное профессиональное развитие.

1.2 Система наставничества и ее роль в формировании профессиональной компетентности молодых педагогов

Наставничество занимает все более центральное место в системе подготовки педагогических кадров, выполняя важнейшую функцию в процессе формирования профессиональной компетентности начинающих специалистов. Эта форма профессионального взаимодействия представляет собой не только механизм трансляции предметных знаний, методических приемов и практических умений, но и служит важным инструментом социализации в педагогическом сообществе.

Под руководством опытного наставника молодой педагог получает возможность осваивать неформальные нормы профессии, развивать навыки критической рефлексии, формировать устойчивые профессиональные ориентиры и идентифицировать себя с ценностями педагогической деятельности. Наставничество тем самым способствует становлению профессиональной идентичности, позволяя начинающему специалисту не только овладеть ремеслом, но и осознать свое место в образовательной среде, выстраивая личностно значимую и социально востребованную профессиональную траекторию.

«Федеральные государственные образовательные стандарты определяют ключевые требования к профессионализму педагогов, ориентируя их на всестороннее владение компетенциями, необходимыми для эффективной образовательной деятельности. Согласно данным нормативам, педагог должен демонстрировать компетентность в ряде значимых направлений: воспитании, обучении и развитии учащихся, организации взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, создании благоприятной образовательной среды, а также в инновационной деятельности и внедрении передовых методик» [19, с. 58].

Современная образовательная среда формирует перед школой и педагогическим сообществом широкий спектр требований, отличающихся не

только разнообразием, но и внутренней противоречивостью. В этих условиях профессиональной многозадачности и постоянных изменений особенно уязвимым звеном становятся молодые специалисты, для которых начальный этап педагогической деятельности сопряжен с необходимостью не только быстро адаптироваться, но и сохранять профессиональную мотивацию, веру в правильность сделанного выбора и стремление к самореализации.

Начинающие учителя, вступая в образовательную практику, сталкиваются с комплексом объективных и субъективных трудностей. Они одновременно решают множество задач: выстраивают профессиональные взаимоотношения с коллегами и обучающимися, осваиваются в новой должности и пытаются соответствовать организационной культуре учреждения. Эти процессы нередко сопровождаются эмоциональным напряжением, высоким уровнем неопределенности и стрессом.

Среди типичных проблем, с которыми сталкиваются молодые педагоги, можно выделить сложности в организации учебного времени, затруднения при структурировании урока, неуверенность в объяснении учебного материала, а также трудности во взаимодействии с коллегами и администрацией. Несмотря на ограниченный профессиональный опыт, они с первых дней вынуждены выполнять все должностные обязанности наравне с опытными педагогами, что существенно увеличивает нагрузку и усиливает ощущение ответственности. При этом ожидания со стороны управленческого персонала, родителей и самих обучающихся остаются стабильно высокими – от молодых специалистов требуют не только предметной компетентности, но и владения современными методами обучения, способности к конструктивной коммуникации и быстрой адаптации к изменениям образовательной среды [24].

Начинающему педагогу требуется квалифицированная поддержка в освоении своих функциональных обязанностей, включая роль учителя, воспитателя и классного руководителя, а также в развитии педагогического мастерства. «Качество образования в значительной степени зависит от того, насколько успешно педагоги смогут адаптироваться к своей профессиональной

деятельности и жизненным условиям. Важным условием этой адаптации является возрождение системы наставничества, которая служит эффективным инструментом профессиональной интеграции молодых специалистов. Эта система способствует не только повышению профессиональной компетентности, но и укреплению кадрового состава в педагогической сфере» [32, с. 89].

В данном параграфе рассмотрим такие научные понятия как «система», «система наставничества».

В толковом словаре Ожегова даются следующие определения понятия «система» – «форма организации чего-нибудь», «нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей» [38].

Толковый словарь Д.Н. Ушакова содержит следующее определение понятия «система» – «метод действий, устанавливающий порядок, правила чего-нибудь», «Устройство, структура, представляющая собой единство закономерно расположенных и функционирующих частей» [38].

Обратимся к ключевому понятию, рассмотрим, что же такое «система наставничества».

А.К. Яковлева пишет «наставничество – это важный инструмент в образовательном процессе, обеспечивающий поддержку и наставления молодым специалистам» [44, с. 42].

Наставничество представляет собой структурированный процесс профессиональной и личностной поддержки, в рамках которого более опытные специалисты осуществляют сопровождение, консультирование и руководство менее подготовленных коллег. Этот институт может быть реализован как в профессиональной среде, так и в образовательных учреждениях, способствуя адаптации новичков, развитию у них прикладных умений и компетенций, а также формированию устойчивой профессиональной идентичности.

Исторически практика наставничества восходит к первобытным формам социальной организации, где она проявлялась в рамках обрядов инициации.

Такие ритуалы, как имянаречение, включали назначение наставников, которые передавали молодым членам племени необходимые знания и навыки, а также вводили их в систему символов, норм и ценностей, принятых в сообществе. Эта форма межпоколенческого взаимодействия обеспечивала сохранение культурных традиций, способствовала воспроизводству социальной структуры и формированию поведенческих моделей, соответствующих требованиям времени.

Культурно-историческое значение феномена наставничества прослеживается также в его лингвистических и мифологических истоках. Термин «наставник» происходит от имени Ментор – персонажа древнегреческой мифологии, которому Одиссей доверил воспитание своего сына Телемаха. Этот образ закрепился как архетип мудрого советника и защитника, позднее став символом обучающего сопровождения, передачи опыта и нравственной поддержки [47].

На протяжении веков ведущие мыслители и философы осмыслили феномен наставничества как важнейший компонент образовательного и личностного становления. Уже в античной философии идея наставнических отношений рассматривалась как ключ к раскрытию внутреннего потенциала обучающегося. Так, Сократ трактовал наставника не как источника готовых знаний, а как проводника на пути самопознания. Основываясь на знаменитом принципе «Я знаю только то, что ничего не знаю», он отстаивал ценность равноправного диалога между учителем и учеником, подчеркивая, что истина рождается в процессе совместного рассуждения и взаимного обмена знаниями.

Платон, продолжая сократическую традицию, придавал учителю особый статус в формировании сознания учащегося, рассматривая его как носителя интеллектуальной власти, способного направлять мышление ученика. При этом философ настаивал на нравственной состоятельности наставника: по его убеждению, тот, кто обучает других, должен быть свободен от низменных стремлений, проявлять умеренность и стремиться к мудрости, поскольку именно такие качества делают возможным воспитание достойных граждан.

Французский философ-просветитель Жан-Жак Руссо предлагал иную трактовку роли наставника, утверждая, что искусство педагогического влияния заключается в ненавязчивом сопровождении. По его мнению, эффективный наставник – это тот, кто не навязывает обучающемуся свои представления, а создает условия для свободного развития личности, позволяя ей самостоятельно выстраивать собственный путь к знанию и опыту [41].

Существенный вклад в разработку представлений о роли наставника в процессе воспитания личности принадлежит выдающемуся чешскому педагогу-гуманисту XVII века Я.А. Коменскому. В своих фундаментальных сочинениях, таких как «Великая дидактика» и «Пампедия», он последовательно формулирует концепцию наставничества как центрального элемента образовательной системы, способного оказывать глубокое влияние на становление обучающегося.

Коменский подчеркивал, что воспитательное воздействие возможно лишь в том случае, если наставник сам является нравственно зрелой и духовно богатой личностью. По его убеждению, только такой учитель способен взрастить в учениках высокие моральные качества, вызывая доверие, уважение и внутреннюю мотивацию к самосовершенствованию. Наставник, по Коменскому, должен оказывать влияние не только на разум, но и на чувства, эмоциональные переживания и ценностные ориентиры воспитанника.

Ключевой задачей педагога он считал способность тонко воздействовать на внутренний мир обучающегося, развивая в нем сочувствие, сострадание и гуманистическое отношение к другим. Эффективность такого влияния, по мнению Коменского, напрямую зависит от личного примера наставника, который должен демонстрировать своим поведением и образом жизни те принципы, которые стремится передать. В этой связи наставничество предстает не просто как метод передачи знаний, а как живой процесс духовно-нравственного формирования личности. «Его внутренняя гармония и нравственная зрелость проявляются в таких качествах, как доверие, уважение,

справедливость, требовательность, чувство меры, великодушие, доброта, взаимопонимание и ответственность» [30, с. 78].

Я.А. Коменский придавал особое значение личному поведению наставника как мощному средству нравственного воздействия. В его педагогической системе учитель не просто передает знания, но является живым образцом высоких моральных стандартов. Через собственные поступки, отношение к окружающим и следование жизненным принципам педагог, по мнению Коменского, оказывает непосредственное влияние на формирование у воспитанников системы ценностей, стимулируя их к внутреннему принятию этических норм и к осмыслению нравственных ориентиров [24].

Идеи Коменского о нравственном авторитете наставника получили продолжение в трудах К.Д. Ушинского – основоположника научной педагогики в России. Он критиковал подход, при котором педагог гордится исключительно своим практическим опытом, считая его достаточным основанием для воспитательной работы. По мнению Ушинского, такой односторонний подход превращает учителя в механического исполнителя, ограниченного рамками уроков и административного контроля.

Ушинский настаивал на необходимости органичного синтеза теоретической подготовки и практической деятельности. Только при условии их взаимного обогащения и осмысленного взаимодействия, по его убеждению, формируется полноценная педагогическая компетентность. Лишь тогда наставник способен не просто обучать, но и целенаправленно воспитывать, развивая личность ученика как интеллектуально, так и нравственно.

Во второй половине XIX века, на фоне стремительного развития системы народного образования, возникла острая потребность в педагогических кадрах, способных вести преподавательскую деятельность при ограниченной или отсутствующей профессиональной подготовке. В условиях дефицита квалифицированных специалистов в школы приходили учителя, чьи знания были сформированы в рамках домашнего или самообразования. Осваивая педагогическую профессию непосредственно в процессе работы, они

параллельно овладевали как теоретическими основами педагогики, так и практическими навыками преподавания.

В этих обстоятельствах особое значение приобрело наставничество как форма профессионального сопровождения. Оно становилось необходимым условием повышения качества образования, способствуя передаче опыта, коррекции педагогических действий и формированию устойчивых профессиональных умений. Система подготовки учителей начала постепенно дополняться институционализированными механизмами внутреннего обучения и практической поддержки.

В первой половине XX века интерес к наставнической деятельности существенно усилился. Этому способствовали труды ряда видных педагогов и просветителей: П.П. Блонского, А.Н. Волковского, Л.С. Луначарского, А.С. Макаренко, В.Н. Шацкого и других, которые рассматривали передачу профессионального опыта как важный компонент развития педагогического мастерства.

В указанный период активно формировались организационные и методические формы наставничества. Ярким примером служит деятельность С.Т. Шацкого, основавшего в 1911 году школу «Бодрая жизнь», а также практика опытно-показательных учреждений (ОПУ) 1920-1930 гг. На базе этих учреждений регулярно проводились педагогические совещания, семинары и открытые занятия, сопровождавшиеся подробным анализом, коллективной рефлексией и обсуждением методических приемов. Это позволяло формировать у молодых педагогов понимание профессиональных стандартов и развивать способность к осмысленному применению педагогических технологий.

Помимо этого, организовывались выставки педагогической литературы и дидактических материалов, разработанных ведущими педагогами» [23, с. 67]. Такой формат наставничества способствовал активному обмену опытом между поколениями учителей и в значительной степени повлиял на повышение качества образовательного процесса.

«В середине 60-х годов XX века понятие наставничество приобрело новое значение. Именно в 60-х наставничество рассматривалось как продуктивная форма профессиональной подготовки молодежи. Наставниками, чаще всего, становились педагоги с хорошей профессиональной подготовкой и достаточным жизненным опытом. Понятие «наставничество» берет начало в греческой мифологии.

Ментор звали наставника Телемаха, сына Одиссея. Так и появился термин «ментор» или «наставник», что означало мудрый советчик, который пользуется всеобщим доверием, а наставничество ассоциируется с человеком мудрым, обладающим способностью направить, подсказать, научить и который чаще всего является объектом для подражания. Наставничество – это процесс, в котором наставник ответственен за овладение профессиональными навыками «новичком» наставляемым» [27, с. 91].

В 70-80-е годы XX века наставничество активно изучалось в контексте адаптации молодых специалистов на производстве. Однако в начале 90-х годов, с переходом к рыночным отношениям и изменением ценностей и жизненных приоритетов, наставничество как форма введения молодых работников в профессию утратило свою актуальность и прекратило существование. Это привело к разрыву между поколениями и «старению» профессионалов в ряде отраслей, таких как инженерия, приборостроение, машиностроение и педагогика.

Кроме того, педагогика утратила свою престижность, став одной из менее востребованных наук и профессий. «В студенческой среде произошла существенная деформация профессиональной и миграционной мотивации, гражданских позиций и нравственных ценностей» [5, с. 63].

В системе педагогического образования наставничество традиционно выступает в качестве одного из ключевых механизмов профессиональной подготовки, обеспечивая непрерывную передачу знаний, методических приемов и ценностных установок от опытного учителя к начинающему специалисту [36]. Этот процесс создает условия для формирования

педагогической компетентности, а также позволяет молодым преподавателям освоить эффективные образовательные практики через наблюдение и активное участие в реальных педагогических ситуациях.

Наставничество не сводится лишь к трансляции готовых решений. Его ценность заключается в создании среды профессионального развития, в которой молодой педагог получает возможность интериоризировать профессиональные модели поведения, осваивать рефлексивные и коммуникативные стратегии, а также адаптировать методические подходы к собственной практике.

Наставник – это не просто опытный специалист, обладающий значительным стажем и высоким уровнем профессиональных знаний, но и педагог, способный выстраивать доверительные и продуктивные отношения с обучающимся коллегой. Его роль включает не только передачу опыта, но и формирование мотивационного поля, содействие в преодолении профессиональных трудностей и развитие ключевых компетенций, необходимых для эффективной педагогической деятельности. Высокий уровень коммуникативной культуры наставника обеспечивает поддержку, необходимую для успешной адаптации молодого педагога и его интеграции в профессиональное сообщество [29].

Главная цель наставника – обеспечить формирование у подопечного необходимых умений и знаний, которые станут прочной основой для его успешного профессионального становления.

«В трудах отечественных авторов Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, О.С. Газман, говорится о том, что, суть педагогической работы наставника состоит в том, чтобы помочь человеку в преодолении тех или иных препятствий, которые самостоятельно он не способен преодолеть» [23, с. 51].

Традиционное педагогическое наставничество имеет глубокие корни и было признано важным аспектом образовательного процесса. В современном контексте, это понятие получило новые формы и методы, включая групповое

наставничество, онлайн-менторство и другие подходы. Большое внимание уделялось практическому обучению и профессиональной подготовке.

Наставник служил примером для наставляемого, предоставляя образец для подражания в педагогической практике. Также важным элементом было создание благоприятной обучающей среды, в которой молодой педагог мог бы развивать свои навыки и компетенции [31].

В течение времени понимание наставничества в сфере образования претерпела глубокие изменения. Современная система наставничества стала более структурированной и многоаспектной в своих подходах. Она представляет собой комплекс взаимосвязанных действий, идеологии и средств коммуникации [51].

Прежде всего, система наставничества стала более нацеленной на достижение определенных образовательных и профессиональных задач. Кроме того, она стала более открытой и ориентированной на взаимодействие и диалог между наставником и наставляемым. Также, она тесно связана с культурно-воспитательной деятельностью в учебном заведении.

К тому же, в современной образовательной системе наставничество обогатилось благодаря внедрению цифровых технологий, которые открыли новые возможности для обучения и сотрудничества [32].

Однако, несмотря на все перемены, основная миссия системы наставничества остается неизменной: она направлена на поддержку начинающих учителей в их профессиональном росте и адаптации.

Организация системы наставничества в процессе формирования профессиональной компетентности молодых педагогов носит последовательный, поэтапный характер и охватывает ключевые аспекты их работы.

Это включает в себя развитие ключевых функциональных и личностных компонентов деятельности учителя-новичка (проектировочного, организационного, конструктивного, аналитического) и соответствующих им профессионально важных качеств на основе «Я-концепции» [36].

Наставнику важно не только передать знания, но и вдохновить молодого педагога, направив его на путь саморазвития и самовыражения. Рабочая группа по наставничеству в школе, сосредоточенная на поддержке молодых педагогов, обладает значительным потенциалом для эффективного решения задач их профессионального становления в современных условиях.

Такая структура способствует ускоренной адаптации начинающих учителей, облегчает их вовлечение в образовательные проекты, помогает осмысленно анализировать собственные достижения и отслеживать динамику профессионального роста.

Кроме того, участие в наставнической программе дает возможность своевременно получать целенаправленную поддержку, формировать запросы на дополнительное обучение и систематически повышать свою квалификацию, что в итоге положительно сказывается на качестве педагогической деятельности [37].

Изучение педагогической науки свидетельствует, что профессиональное становление педагога в значительной степени зависит от уровня его самосознания и готовности к изменениям, которые сопровождают процесс профессионального роста.

«У начинающего педагога, помимо стандартных профессиональных навыков, должны быть выражены инициативность, гибкость и готовность к быстрым изменениям. Эти изменения могут быть обусловлены различными факторами, такими как время, экономические условия в мире, эпидемиологические требования и другие аспекты общественной жизни» [21, с. 442].

Наставник оказывает влияние на воспитанника, а тот, в свою очередь, через свои поступки и изменения в личности предоставляет наставнику обратную связь, что позволяет ему совершенствовать процесс наставничества.

Система наставничества представляет собой продолжительный, трудоемкий и психологически сложный процесс, который способствует успешной адаптации молодых педагогов, а также их личностному и

профессиональному развитию. Этот процесс требует от наставников большой выдержки, богатого опыта и, что самое важное, искреннего желания заниматься данной деятельностью.

Иногда важно иметь четкие инструкции, подробное объяснение шагов, планирование будущих действий, обсуждение навыков и методов, необходимых для достижения поставленной цели. Существует множество документов, которые помогают в наставничестве. Ниже представлен примерный перечень таких документов.

Документы, регламентирующие деятельность наставничества в образовательном учреждении:

- локальные акты: приказ по учреждению о наставничестве; положение о наставничестве; положение о Школе начинающего педагога; методическом объединении;
- информационно-методическое сопровождение работы педагога-наставника: диагностический инструментарий (анкеты); индивидуальный план работы наставника с начинающим педагогом; заключение по итогам адаптации к педагогической деятельности начинающего педагога;
- информационно-методическое сопровождение работы начинающего педагога: индивидуальная карта роста профессионального мастерства молодого педагога;
- информационно-методическое сопровождение наставничества в общеобразовательном учреждении заместителя директором по УВР: информационно-аналитическая справка о работе наставничества.

Система наставничества складывается из четырех взаимообусловленных компонентов:

- заинтересованность организации-работодателя в профессиональном росте сотрудников, повышении его профессиональной компетентности;
- конкретные цели, задачи, программы деятельности субъектов, включенных в систему наставничества;

- процесс профессиональной адаптации молодого специалиста;
- межличностное общение между наставником и обучаемым в процессе взаимодействия.

Современные исследователи, занимающиеся изучением феномена наставничества, акцентируют внимание на его многообразных формах, среди которых особое место занимает прямое наставничество. Данный формат основывается на устойчивом, регулярном и лично ориентированном взаимодействии между наставником и подопечным» [21, с. 45]. В его рамках осуществляется не только профессиональное сопровождение в реальных условиях трудовой деятельности, но и формируется пространство для неформального общения, способствующего укреплению доверительных отношений.

Такой вид наставничества способствует более глубокому усвоению знаний, формированию доверительных отношений и созданию комфортной атмосферы для профессионального и личностного развития подопечного.

Опосредованное наставничество представляет собой другую форму, при которой наставник предоставляет советы и рекомендации, а личные встречи и контакты ограничены до минимума.

Выделяют несколько типов наставничества. Индивидуальное наставничество подразумевает, что наставник работает с одним учеником, полностью сосредотачиваясь на его воспитании. Коллективное наставничество, наоборот, предполагает работу наставника с целым классом или группой учеников.

Открытое наставничество характеризуется двусторонним взаимодействием, при котором наставник и ученик свободно общаются и обмениваются мнениями. В отличие от этого, скрытое наставничество осуществляется незаметно для ученика, когда наставник воздействует на него, не привлекая внимания [26].

Организация системы наставничества в образовательном учреждении предполагает несколько последовательных этапов. Одним из ключевых шагов

является назначение наставника для каждого молодого педагога. В роли наставника выступает опытный, профессионально успешный и доброжелательный учитель, обладающий высокой коммуникативной компетентностью, терпеливостью и целеустремленностью.

Оптимально, если он преподает тот же предмет, что и его подопечный, поскольку это позволяет оказывать наиболее эффективную методическую поддержку. Однако в условиях малокомплектных школ, где может отсутствовать узкопрофильный специалист, наставником может стать педагог смежной дисциплины (например, учитель русского языка для преподавателя английского, физик для математика).

Главное, чтобы он мог обеспечить всестороннюю методическую помощь, ориентируясь на потребности начинающего учителя и специфику образовательного процесса.

Наставническая деятельность – временный период взаимоотношений в профессиональной деятельности.

По мнению С.Г. Вершловского, он включает ряд этапов: на адаптационном этапе наставник определяет цели взаимодействий, выстраивает отношения взаимопонимания и доверия, определяет круг обязанностей и полномочий молодого педагога, проводит диагностику профессиональных затруднений, выявляет недостатки в его умениях и навыках для составления программы адаптации [8].

На основном этапе наставник разрабатывает и реализует программу адаптации, проводит корректировку профессиональных умений молодого учителя, помогает в планировании собственной программы самосовершенствования.

На контрольно-оценочном этапе наставник диагностирует уровень профессиональной компетентности молодого педагога, определяет степень его готовности к выполнению своих функциональных обязанностей [8].

Рассмотрим этапы организации системы наставничества в образовательной организации, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Этапы организации системы наставничества в образовательной организации

Этап	Описание	Ответственный	Частота выполнения этапа
Планирование и внедрение	Выпуск нормативно-правовых и методических документов, регламентирующих порядок наставничества в образовательной организации: - Приказ об организации наставничества; - Положение о наставничестве; План работы по наставничеству в образовательной организации	Директор	При запуске наставничества в организации
Отбор наставников	Для отбора наставников необходимо: - разработать критерии отбора в соответствии с запросами наставляемых; - выбрать из школьной базы наставников, подходящих под эти критерии; - провести собеседование с отобранными наставниками, чтобы выяснить их уровень психологической готовности; - сформировать базу отобранных наставников	Директор	По мере появления новых сотрудников
Подготовка наставников	Для подготовки наставников необходимо: - провести актуализацию наставнической деятельности; - провести обучающие мероприятия, подчеркивающие значимость роли наставников в организации. Рекомендация: участие в вебинарах, семинарах и иных мероприятиях.	Директор, зам. директора, координатор по учебно-метод. обеспечению	Перед проведением стажировки или мероприятия
Обучение	Для взаимообучения по схеме «наставник – молодой педагог» необходимы: непосредственная работа наставника с наставляемым; взаимообмен опытом, знаниями, навыками. Рекомендация: знакомство с лучшими методическими материалами по наставничеству педагогов.	Наставник Наставляемый	Согласно плану наставничества

Продолжение таблицы 2

Этап	Описание	Ответственный	Частота выполнения этапа
Оценка результата изменения процедуры наставничества, поощрение лучших наставников	Для оценки результатов деятельности необходимы: прохождение выходного анкетирования по проделанной работе; оформление отчетной документации; работа с отзывами; размещение информации на сайте ОО; издание приказов по итогам деятельности.	Наставник Наставляемый	По завершении стажировки или мероприятия
Оценка результата изменения процедуры наставничества, поощрение лучших наставников	Пересмотр существующего процесса с целью его усовершенствования на основе анализа обратной связи наставников и наставляемого, а также с учетом лучших практик по укреплению системы сохранения и передачи знаний.	Директор, начальник отдела образования района	В конце года
	Подведение итогов: проведение итоговой конференции в организации; издание сборника с материалами мероприятий; презентация методической базы наставников организации; поощрение лучших наставников школы на уровне организации; представление лучших практик от наставников на различных уровнях.	-	-

«Для молодого специалиста вхождение в новую деятельность сопровождается высоким эмоциональным напряжением, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов. Решить эту стратегическую задачу помогает создание гибкой и мобильной системы наставничества, способной оптимизировать процесс профессионального становления молодого преподавателя, сформировать у него мотивации к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации» [28, с. 129].

В этой системе отражена жизненная необходимость молодого специалиста получить поддержку опытного педагога-наставника, который

готов оказать ему практическую и теоретическую помощь на рабочем месте и повысить его профессиональную компетентность. Наставничество является одной из наиболее результативных форм профессиональной адаптации, способствующей не только развитию компетентности молодых педагогов, но и укреплению стабильности кадрового состава в образовательных учреждениях.

Основная миссия наставника – поддерживать начинающего учителя в раскрытии его профессионального потенциала, помогая ему совершенствовать личностные качества, коммуникативные способности и управленческие навыки. Такой подход не только облегчает процесс вхождения в профессию, но и формирует у молодого педагога уверенность в своих силах, мотивируя его к дальнейшему профессиональному развитию.

Особое место в системе совершенствования образовательного процесса занимает организация помощи начинающему преподавателю. Это связано с тем, что начинающие педагоги являются специалистами в какой-либо области знаний, но не имеют практического педагогического опыта. Поэтому начинающему преподавателю следует оказывать особую систематическую и разностороннюю помощь. Реализация программы наставничества предусматривает учет ее положительных и отрицательных сторон (таблица 3).

Таблица 3 – Основные преимущества и риски системы наставничества

Преимущества системы наставничества	Риски системы наставничества
быстрая и результативная адаптация	формальное и неэффективное наставничество
низкая себестоимость	недостаточная компетентность наставника в решении проблем подопечного
снижение текучести кадров	неготовность подопечного принимать помощь наставника
улучшение показателей	высокая нагрузка на наставников и подопечных
целостность корпоративных стандартов	низкая мотивация наставников и подопечных

Целью наставничества является подготовка высококвалифицированных специалистов. Также успешная реализация программы наставничества способствует формированию у молодых педагогов желания не только остаться

в научно-педагогической сфере, но и продолжить практику наставничества. Анализ литературных источников, посвященных вопросам наставничества, выявил основные принципы данного процесса.

«Конструктивное профессиональное взаимодействие наставника и молодого учителя. Этот принцип включает соблюдение педагогического такта, который является мерой профессионального поведения педагога. Он важен для рационального общения между наставником и молодым специалистом, а также для выбора и использования наставником подходящих методов, форм и средств взаимодействия» [7, с. 85].

Взаимный интерес к наставничеству. Этот принцип подразумевает, что как наставник, так и молодой специалист должны проявлять заинтересованность в процессе наставничества. Обе стороны должны быть мотивированы и стремиться к развитию и обмену знаниями и опытом.

Добровольность. Поскольку наставничество является важным общественным поручением, необходимо, чтобы обе стороны - наставник и молодой специалист – добровольно согласились на участие в этом процессе.

Свободный выбор наставника и подопечного, а также учет их взаимной заинтересованности в сотрудничестве – это фундаментальные принципы эффективного наставничества [7].

На практике, это способствует созданию доверительных отношений, повышает мотивацию обеих сторон и делает процесс профессионального развития более продуктивным.

Разработанная Г. Льюисом модель наставничества, включающая четыре ключевых компонента, позволяет глубже понять логическую структуру и принципы данной системы.

Она не только описывает основные механизмы взаимодействия между наставником и молодым специалистом, но и помогает определить важнейшие элементы, влияющие на успешность их сотрудничества [19] (рисунок 1). Каждый элемент вносит свой вклад в адаптацию начинающего специалиста и улучшение его профессиональных навыков.

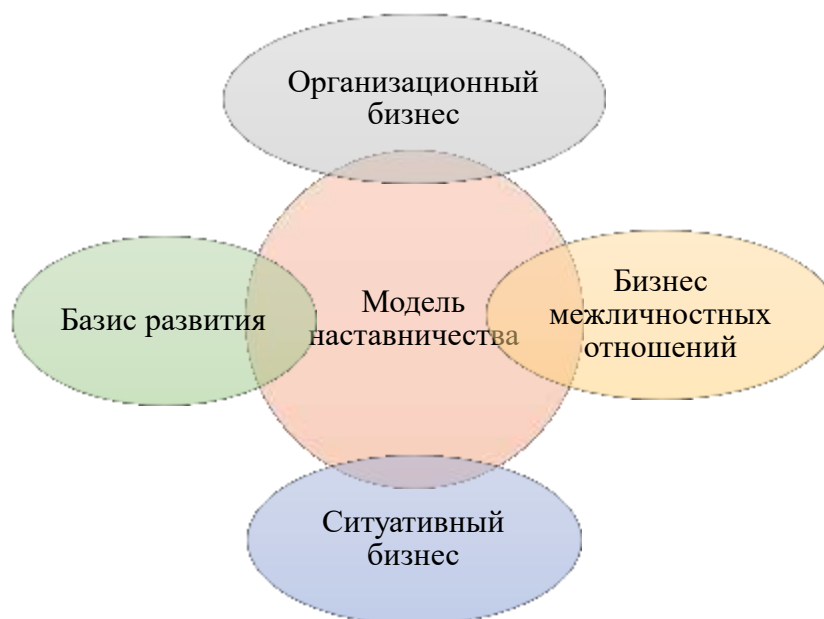


Рисунок 1 – Модель наставничества Г. Льюиса

Организационный базис помогает выявить трудности, с которыми сталкивается начинающий учитель, и помочь ему развить индивидуальный педагогический стиль работы. Базис межличностных отношений способствует созданию дружеских связей между коллегами, а также анализу опыта и саморазвития. Ситуативный базис позволяет совместно анализировать проблемы, возникающие у молодого специалиста, и находить решения. Базис развития помогает расширить набор педагогических приемов и способствует профессиональному росту.

Система наставничества является формой непрерывного профессионального образования, где наставник играет множество ролей, таких как наблюдение, обратная связь, оценка работы, подсказка путей решения проблем и методическая поддержка.

В заключение, можно отметить, что наставничество представляет собой продолжительный и целенаправленный процесс, направленный на развитие и формирование личности начинающего педагога. Это также действенный метод передачи опыта и навыков молодым специалистам.

При этом польза от данного способа двусторонняя: педагогическим опытом обогащаются молодые учителя, они быстро проходят адаптацию на новом рабочем месте, чувствуют уверенность не только в своих силах, но и в правильном выборе профессии и повышается квалификация и профессиональное мастерство педагога-наставника, так как используются передовые технологии и приобретаются новые навыки, взгляды.

Для школы наставничество представляет собой важный ресурс, способствующий укреплению педагогического коллектива и повышению эффективности образовательного процесса.

Развитие кадрового потенциала напрямую влияет на качество обучения и воспитания, а вовлечение молодых специалистов с их энергией, креативностью и энтузиазмом привносит в школьную среду свежие идеи и современные методики.

Их стремление к самореализации и поиску новых подходов в преподавании становится важным стимулом для общего профессионального роста коллектива и успешного развития образовательного учреждения.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества в общеобразовательной школе

2.1 Критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности молодых педагогов в общеобразовательной школе

Настоящее исследование направлено на экспериментальную оценку степени развития профессиональных компетенций у молодых учителей в условиях общеобразовательной школы с использованием системы наставничества.

Гипотеза исследования: формирование профессиональной компетентности молодых педагогов будет эффективным, если будет: выявлена роль наставничества в профессиональном становлении молодого педагога; разработан процесс формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества по форме «наставник-молодой педагог»; предложены рекомендации по оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества.

В соответствии с целью и гипотезой поставлены следующие задачи исследования: выявить уровень сформированности профессиональной компетентности молодых педагогов; разработать и апробировать процесс формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества по форме «наставник-молодой педагог»; выявить динамику сформированности профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества; разработать рекомендации по оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества.

Опытно-экспериментальный этап исследования проходил с апреля 2024 года по январь 2025 года. Выполнено: определение и анализ результатов использования системы наставничества в процессе формирования профессиональной компетентности молодых педагогов» [25, с. 69]; разработка рекомендаций по оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества по форме «наставник-молодой педагог». Базой исследования является МБУ «Школа 18 имени Ф.М. Колыбова» города Тольятти. В исследовании принимали участие: молодой педагог и наставник.

Для определения критериев, показателей и уровней сформированности профессиональной компетентности молодых педагогов в общеобразовательной школе необходимо детально рассмотреть ее структурный состав. Анализ структуры профессиональной компетентности учителя требует всестороннего раскрытия функционала его деятельности, учитывая как профессиональные, так и личностные аспекты.

«Профессиональная составляющая включает в себя несколько ключевых компонентов: когнитивный (владение теоретическими знаниями в предметной области и методиками преподавания); учебно-воспитательный (способность организовывать образовательный процесс и формировать у учеников мотивацию к обучению), правовой (знание нормативных документов и правовых основ педагогической деятельности), научно-исследовательский (умение анализировать и внедрять современные образовательные технологии, а также заниматься методической и научной работой)» [25, с. 69].

Личностный аспект профессиональной компетентности выражается в следующих компонентах: мотивационный (наличие устойчивого интереса к профессии, стремление к самосовершенствованию), социальный (способность выстраивать конструктивные взаимоотношения с учениками, коллегами, родителями и социумом в целом), рефлексивный (способность анализировать свою деятельность, выявлять зоны роста и корректировать образовательные стратегии), культурно-просветительский (ориентация на формирование у

учеников ценностных установок, духовно-нравственного развития и общекультурной компетентности). Можно заключить, что «профессиональная компетентность представляет собой сложное и многомерное образование, охватывающее совокупность взаимосвязанных компонентов. К числу ключевых структурных элементов относятся мотивационный, социальный, рефлексивный, правовой, культурно-просветительский, когнитивный и учебно-воспитательный компоненты» [20, с. 60]. Каждый из указанных элементов выполняет самостоятельную функцию в процессе профессионального становления педагога, обеспечивая его готовность к эффективной и ответственной деятельности в условиях современной образовательной среды. Взаимодействие этих составляющих формирует целостную систему профессиональной подготовки, отражающую как личностные, так и функциональные характеристики педагогической компетентности. Диагностический инструментарий представлен в таблице 4 [20].

Таблица 4 – Диагностический инструментарий

Критерий профессиональной компетентности	Наименование методики	Автор
Мотивационный критерий	Методика «Диагностика мотивации к обучению»	Н.Д. Хмелев А.А. Ильин
Когнитивный критерий	Методика «Выявление уровня профессиональных знаний студентов-педагогов»	Л.И. Бакланова
Учебно-воспитательный критерий	Методика «Диагностика готовности к профессиональной деятельности будущего учителя»	Н.Н. Гезина
Социальный критерий	Методика «Социальные навыки»	Э.У. Котт
Рефлексивный критерий	Методика «Опросник рефлексивности»	Д.Л. Лауренс
Правовой критерий	Методика «Тест по правовой грамотности»	О.Ю. Дьяченко С.А. Кузнецова
Научно-исследовательский критерий	Методика «Диагностика уровня научно-исследовательской компетентности студентов»	Н.И. Костюк Н.М. Акорко
Культурно-просветительский критерий	Методика «Диагностика уровня культурно-просветительской компетентности преподавателей»	О.С. Князева М.П. Немченко

Выделенные критерии и уровни сформированности профессиональной компетентности будущих учителей непосредственно соотносятся с данной структурой. Они позволяют оценить степень развития каждого компонента, определить индивидуальные потребности в профессиональном росте и выработать эффективные стратегии подготовки педагогов, способствующие их успешной адаптации в образовательной среде.

Мотивационный критерий отражает ценностное отношение будущих педагогов к образовательному процессу и профессии учителя. Он включает в себя:

- эмоциональную вовлеченность и положительное восприятие педагогической деятельности;
- устойчивую потребность в обучении и профессиональном развитии;
- способность формулировать цели образовательной деятельности;
- осознание значимости преподавания и готовность связать свою карьеру с педагогической сферой.

Для оценки мотивационного компонента профессиональной компетентности будущих педагогов в рамках настоящего исследования применяется методика «Диагностика мотивации к обучению», разработанная Н.Д. Хмелевым и А.А. Ильиным. Данный инструмент предназначен для выявления различных характеристик учебной и профессиональной мотивации, что позволяет глубже понять уровень внутренней вовлеченности респондентов в образовательный процесс и степень их ориентации на профессиональное развитие.

Методика реализуется в форме анкетирования, где участникам предлагается серия утверждений, касающихся эмоционального отношения к учебной деятельности, восприятия педагогической профессии, стремления к личностному и профессиональному самосовершенствованию, а также наличия осознанных профессиональных целей. Каждое утверждение оценивается по

шкале согласия, что позволяет количественно зафиксировать индивидуальные мотивационные установки.

Основные аспекты, которые оцениваются с помощью этой методики, включают:

- эмоциональная вовлеченность – насколько учащиеся чувствуют интерес и эмоции в процессе обучения;
- степень осознания значимости профессии – понимание будущими педагогами важности своей роли в образовательном процессе;
- устойчивость к обучению – наличие внутренних мотивов, направленных на постоянное профессиональное развитие;
- стремление к достижению целей.

Использование данной методики позволяет не только диагностировать уровень мотивации, но и разрабатывать индивидуализированные подходы к повышению профессиональной готовности будущих учителей, что, в свою очередь, способствует их успешной адаптации в образовательной среде.

Когнитивный критерий характеризует уровень освоения профессиональных знаний, необходимых для эффективной педагогической деятельности. Он включает:

- владение основами педагогики, ее ключевыми понятиями и этапами исторического развития;
- знание предметной области, охватывающее фундаментальные аспекты преподаваемой дисциплины;
- понимание психолого-педагогических основ обучения и воспитания;
- способность применять теоретические знания на практике в образовательной среде.

Для оценки когнитивного критерия профессиональной компетентности будущих педагогов в данном исследовании применяется методика Л.И. Баклановой «Выявление уровня профессиональных знаний студентов-педагогов». Данный диагностический инструмент направлен на определение

степени усвоения ключевых понятий педагогической науки, а также знания теоретических основ и практических приемов, составляющих содержание профессиональной подготовки учителя.

Методика включает в себя комплекс тестовых заданий и практико-ориентированных упражнений, охватывающих широкий спектр тем: от основ педагогического процесса и принципов воспитания до психологических закономерностей обучения и предметно-методических знаний. Особое внимание уделяется как теоретической составляющей (пониманию закономерностей и категориального аппарата педагогики), так и прикладному уровню: способности применять полученные знания в решении типичных профессиональных задач.

Процедура диагностики состоит из идентификационных и контрольных блоков заданий, направленных на оценку уровня сформированности педагогических знаний, обоснованности выбора методов обучения и понимания психолого-педагогических основ взаимодействия с обучающимися. По завершении тестирования проводится комплексный анализ результатов, позволяющий оценить степень готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности и выявить зоны потенциального дефицита в когнитивной сфере.

Учебно-воспитательный критерий отражает способность будущего педагога эффективно организовывать образовательный процесс. Он включает:

- знание основ преподавания конкретного предмета, владение методиками обучения;
- умение планировать и структурировать учебный процесс, разрабатывать учебные программы;
- способность осуществлять контроль за успеваемостью учащихся, анализировать их достижения и трудности;
- навыки рефлексии и адаптации образовательных методик в зависимости от потребностей учащихся.

Для оценки учебно-воспитательного компонента профессиональной компетентности будущих педагогов в данном исследовании используется методика Н.Н. Гезиной «Диагностика готовности к профессиональной деятельности будущего учителя». Этот инструмент направлен на выявление степени сформированности у студентов педагогических специальностей знаний, умений и практических навыков, необходимых для результативной организации учебного и воспитательного процесса в условиях современной школы.

Методика включает разнообразный комплекс диагностических заданий, охватывающих как теоретические, так и практико-ориентированные аспекты профессиональной подготовки. В частности, проверке подлежат знание основ преподавания, владение методическими приемами, способность к целостному планированию образовательного процесса, разработка авторских учебных материалов и программ, а также умения в сфере контроля учебных достижений обучающихся и анализа их динамики.

В процессе прохождения диагностики участникам предлагается выполнить задания различного уровня сложности: дать ответы на теоретические вопросы, провести анализ конкретных педагогических ситуаций, а также продемонстрировать навыки проектирования уроков и создания дидактических материалов. Такая структура методики обеспечивает всестороннюю оценку готовности будущих учителей к выполнению профессиональных функций в реальных образовательных условиях.

Результаты диагностики позволяют выявить индивидуальные сильные стороны, а также зафиксировать потенциальные дефициты в учебно-воспитательной деятельности, что дает основания для разработки персонализированных траекторий профессионального роста. Более того, применение данной методики способствует повышению осознанности студентов в отношении профессиональных требований, формирует у них потребность в развитии собственных педагогических ресурсов и укрепляет

мотивацию к совершенствованию в рамках образовательной и воспитательной деятельности.

Использование данной методики способствует не только самодиагностике будущих учителей, но и увеличивает их осознанность относительно требований к их профессиональной деятельности, а также формирует желание развиваться в рамках своего учебного и воспитательного потенциала.

Социальный критерий оценивает способность педагога к продуктивному взаимодействию с участниками образовательного процесса. В его состав входят: сформированные коммуникативные навыки, позволяющие выстраивать эффективное взаимодействие с учениками, коллегами и родителями; владение знаниями о социальных нормах, педагогической этике, культуре общения; способность решать конфликты, предотвращать напряженные ситуации и находить компромиссы; умение работать в команде, сотрудничать в рамках образовательных проектов и совместных инициатив.

Для оценки социального критерия профессиональной компетентности будущих учителей используем методику «Социальные навыки», разработанную Э.У. Коттом. Данная методика предназначена для оценки уровня развития социальных навыков у педагогов и включает в себя несколько ключевых аспектов, таких как:

- коммуникативные навыки: оценка способности педагога эффективно взаимодействовать с учениками, коллегами и родителями через различные формы общения;
- знание социальных норм и этики общения: определение уровня сознательного подхода к соблюдению педагогической этики и норм взаимодействия в образовательной среде;
- конфликтология: выяснение умений педагога в разрешении конфликтных ситуаций, а также способности предотвращать потенциальные проблемы в рамках взаимодействия;

- командное взаимодействие: анализ способности работать в команде, участвовать в совместных проектах и инициативах, что особенно важно в условиях коллективной работы в образовательном учреждении.

Методика состоит из анкеты, в которой респонденты оценивают свои навыки по различным социальным сценариям и ситуациям. Результаты позволяют выявить сильные и слабые стороны в области социальных навыков, что может послужить основой для последующего профессионального роста педагогов.

Использование методики «Социальные навыки» позволяет не только оценить текущее состояние компетентности будущих учителей, но и скорректировать их профессиональную подготовку в рамках развития необходимых социальных навыков для успешного взаимодействия в образовательной среде.

Рефлексивный критерий характеризует уровень осознания педагогом собственной деятельности и ее последствий. Он включает:

- способность анализировать и объективно оценивать результаты учебного процесса;
- умение корректировать свою профессиональную деятельность на основе самоанализа и обратной связи;
- осознание собственных профессиональных сильных и слабых сторон, стремление к саморазвитию;
- умение влиять на поведение и развитие учеников через анализ их образовательных потребностей и успехов.

Для проверки рефлексивного критерия профессиональной компетентности будущих педагогов воспользуемся методикой «Опросник рефлексивности», разработанную Д.Л. Лауренсом. Эта методика направлена на оценку уровня рефлексивности у педагогов, позволяя выявить способность анализировать и осознавать свою профессиональную деятельность, а также ее влияние на образовательный процесс. Опросник включает в себя набор

вопросов, которые помогают определить, насколько педагог активно использует рефлексивные практики в своей работе.

Методика позволяет:

- определить уровень самосознания педагогов относительно их методов преподавания и взаимодействия с учениками;
- оценить способность к самоанализу и критическому осмыслению результатов своей деятельности;
- выявить стремление к саморазвитию и улучшению профессиональных навыков.

Результаты применения данной методики могут быть использованы для разработки индивидуальных программ повышения квалификации, а также для создания условий, способствующих более глубокому осмыслению своей педагогической практики и повышению уровня профессиональной готовности.

Правовой критерий отражает уровень правовой грамотности педагога и его способность применять нормативные знания в профессиональной деятельности. Он включает:

- сформированное правовое мышление, понимание значимости законов и нормативных актов в образовательной сфере;
- знание трудового законодательства, регулирующего деятельность педагогов, включая права и обязанности учителя, нормы профессиональной этики и правила охраны труда;
- владение основными нормативными документами в области образования (Федеральные государственные образовательные стандарты, закон «Об образовании в Российской Федерации» и другое);
- умение применять правовые нормы в повседневной педагогической практике, разрешать спорные ситуации в соответствии с законодательством.

Для проверки правового критерия профессиональной компетентности будущих учителей используем методику «Тест по правовой грамотности»

авторов О.Ю. Дьяченко и С.А. Кузнецова. Данная методика представляет собой тест, который помогает определить уровень правовой грамотности педагогов и их готовность применять правовые знания в профессиональной деятельности. Тест включает в себя вопросы, охватывающие различные аспекты законодательства, регулирующего образовательную сферу, такие как:

- основные права и обязанности педагогов;
- профессиональная этика и нормы поведения учителей;
- знание Федеральных государственных образовательных стандартов;
- применение правовых норм при разрешении конфликтных ситуаций в образовательной среде.

Тест состоит из вопросов с выбором ответа, и по результатам проведенной диагностики можно оценить степень правовой подготовки педагога, выявить пробелы в знаниях и определить направления для дальнейшего профессионального роста. Методика позволяет также разработать рекомендации для повышения правовой грамотности будущих учителей, что существенно способствует их успешной адаптации в образовательной среде.

«Научно-исследовательский критерий оценивает готовность педагога к аналитической и исследовательской деятельности, его способность работать с информацией и находить инновационные решения. Включает: владение методологией научных исследований в области педагогики и смежных дисциплин; способность формулировать исследовательские вопросы, ставить цели и задачи исследования» [20, с. 97]; умение находить, анализировать и систематизировать информацию из различных источников (научная литература, нормативные документы, передовой педагогический опыт); активное участие в исследовательской деятельности, направленной на совершенствование образовательного процесса; готовность к разработке и внедрению новых методик, адаптации передовых технологий в образовательной среде.

Для проверки научно-исследовательского критерия профессиональной компетентности будущих учителей будем использовать методику оценки

исследовательских навыков, такую как «Методика диагностики уровня научно-исследовательской компетентности студентов» авторов Н.И. Костюк и Н.М. Акорко. Данная методика предназначена для определения уровня научно-исследовательской компетентности студентов педагогических направлений. Она включает в себя несколько компонент, которые позволяют оценить готовность будущих педагогов к аналитической и исследовательской деятельности.

Методика состоит из анкетирования и тестирования, в ходе которого участники отвечают на вопросы, касающиеся их знаний и умений в следующих областях:

- владение методологией научных исследований – оценивается понимание и умение применять основные методы и приемы научного познания;
- формулирование исследовательских вопросов – проверяется способность ставить актуальные вопросы и определять цели и задачи собственного исследования;
- работа с информацией – включает в себя навыки поиска, анализа и систематизации информации из различных источников, таких как научные статьи, статистические данные, учебные материалы и нормативные документы;
- участие в исследовательской деятельности – оценивается активность студента в научных проектах, семинарах и конференциях, а также инициатива в разработке новых подходов и методик;
- готовность к внедрению инноваций – проверяется умение адаптировать и использовать передовые образовательные технологии и методики в практике.

Результаты, полученные с помощью данной методики, позволяют определить уровень научно-исследовательской компетентности студентов и их

готовность к профессиональной деятельности в образовательной сфере, выявляя области, требующие дальнейшей работы и улучшения.

Культурно-просветительский критерий отражает способность педагога организовывать образовательное и воспитательное пространство, способствующее развитию культурных ценностей у учащихся. Он включает:

- умение формировать и поддерживать культурную среду в образовательном учреждении;
- разработку и реализацию культурно-просветительских программ и мероприятий;
- выявление и развитие культурных потребностей учащихся, формирование у них эстетического вкуса и интереса к искусству, литературе, истории;
- активное участие в организации внеклассной деятельности, направленной на духовно-нравственное и художественно-эстетическое воспитание.

Методикой, которая будет использована для проверки культурно-просветительского критерия профессиональной компетентности будущих учителей, является «Методика диагностики уровня культурно-просветительской компетентности преподавателей» авторов О.С. Князевой и М.П. Немченко. Данная методика направлена на оценку способности педагогов организовывать культурное и образовательное пространство в учебном заведении. Она включает в себя несколько компонентов, таких как:

- оценка управленческих навыков: анализ того, насколько преподаватель способен создавать и поддерживать культурную атмосферу в образовательном учреждении, разрабатывать культурно-просветительские программы и проводить мероприятия;
- обследование организационных умений: оценивается способность врача выявлять и развивать культурные потребности учащихся, формировать их эстетический вкус, а также интерес к искусству и культуре;

- анализ участия в внеклассной деятельности: определяется уровень вовлеченности преподавателя в организацию различных мероприятий, направленных на воспитание и развитие учащихся.

Методика включает опросники, анкеты и наблюдения, которые помогают педагогам и администраторам образовательных учреждений определить, насколько эффективно работает учитель в области культурно-просветительской деятельности. Также она позволяет выявить индикаторы, способствующие дальнейшему профессиональному развитию и адаптации педагога в условиях современной образовательной среды.

Использование этой методики предоставляет возможность не только оценить текущую компетентность, но и разработать индивидуальные рекомендации для дальнейшего профессионального роста.

С учетом изложенных требований можно выделить три уровня развития каждого компонента профессиональной компетентности будущего педагога: базовый, продвинутый и высокий.

Детальное описание характеристик каждого уровня представлено в Приложении А, таблице А.1.

Также метапредметные компетенции педагогов:

- методическая компетенция;
- технологическая компетенция;
- исследовательская компетенция;
- проектная компетенция;
- ИКТ-компетенция;
- коррекционно-развивающая компетенция.

Разработанные критерии и показатели степени сформированности профессиональной компетентности будущего педагога обеспечивают возможность ее всесторонней диагностики.

2.2 Разработка процесса формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества по форме «наставник – молодой педагог»

С целью эффективного формирования профессиональной компетентности начинающих специалистов в условиях наставнического взаимодействия по модели «наставник – молодой педагог» разрабатывается специализированная программа, направленная на стимулирование их профессионального развития. «Ключевая цель данной системы – создание условий, которые будут способствовать развитию профессиональных навыков, повышению уровня компетентности и укреплению уверенности молодых специалистов в своей педагогической деятельности» [18, с. 87].

Наставник, обладая значительным опытом и знаниями, становится для молодого специалиста не только источником информации, но и поддержкой в сложных ситуациях, с которыми он может столкнуться в своей работе.

Наставник: Иванова Алла Юрьевна.

Молодой педагог: Смирнова Алена Александровна.

Цель: формирование профессиональных компетенций молодого педагога.

Задачи:

- помочь молодому специалисту в сохранении интереса к педагогической деятельности и закреплении его в МБУ «Школа 18 имени Ф.М. Колыбова» города Тольятти;
- способствовать формированию у молодого учителя потребности заниматься анализом результатов своей профессиональной деятельности; оптимизировать процесс личностно-профессионального становления педагога, способствовать развитию его способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные на него обязанности по занимаемой должности;

- оказывать поддержку молодому специалисту в преодолении профессиональных затруднений, возникших при выполнении должностных обязанностей;
- способствовать успешной адаптации молодого учителя к корпоративной культуре, правилам поведения и выполнения единых требований в образовательной организации.

Описание возможного содержания деятельности наставника и наставляемого: наставник помогает молодому коллеге поставить и решить проблемы собственной профессиональной деятельности начинающего учителя на этапе вхождения в профессию и совершенствования в ней.

Срок реализации программы наставничества: с апреля 2024 года по январь 2025 года.

Промежуточные и планируемые результаты:

- успешная адаптация молодого педагога в организации;
- повышение профессиональной компетентности молодого педагога в вопросах обучения и воспитания;
- совершенствование методов работы молодого педагога по развитию творческой и самостоятельной деятельности учащихся;
- использование в работе начинающего педагога современных педагогических технологий.

Расписание встреч: не менее трех раз в неделю.

Режим работы: очный.

Первым шагом в процессе формирования профессиональной компетентности является установление доверительных отношений между наставником и молодым педагогом. Это может включать в себя регулярные встречи, обсуждения проблем и задач, которые возникают в процессе работы, а также создание комфортной атмосферы для обмена мнениями и идеями. Важно, чтобы молодой педагог чувствовал поддержку наставника, что позволит ему быть более открытым к обучению и возникшей критике.

Следующим этапом является организация системы совместной деятельности. Это может быть реализовано через проведение открытых уроков, в ходе которых молодой педагог наблюдает за работой наставника, а затем получает возможность провести уроки под контролем наставника. Эффективность такого подхода заключается в том, что практическое применение теоретических знаний проходит в режиме реального времени, что позволяет молодым педагогам быстрее адаптироваться к образовательной среде.

Также стоит обратить внимание на необходимость обратной связи. Это означает, что наставник должен предоставлять конструктивную критику и рекомендации, основываясь на фактических наблюдениях, а молодой педагог, в свою очередь, должен быть готов к восприятию этой информации и самостоятельному анализу своих действий. Методика рефлексии, коммуникация и обсуждение проведенных уроков помогают углубить понимание предмета и выявить области, требующие улучшения.

Не менее важным является и развитие у молодого педагога навыков самообразования и саморазвития. Наставник должен ориентировать своего подопечного на постоянное совершенствование профессиональных знаний, исследование новых методов обучения и технологий, а также содействовать в выборе актуальной литературы и ресурсов для работы.

На заключительном этапе формирования профессиональной компетентности особое значение приобретает система оценки достигнутых результатов. Такая оценка может носить как внутренний, так и внешний характер.

Внутреннюю рефлексия обеспечивает самооценка молодого специалиста, тогда как внешняя экспертиза осуществляется администрацией образовательной организации или кураторами педагогической практики. Регулярный мониторинг профессиональной деятельности позволяет объективно определить уровень сформированности компетенций, выявить сильные

стороны, зафиксировать зоны затруднений и наметить направления дальнейшего профессионального роста.

Таким образом, модель наставничества, построенная на взаимодействии «наставник – молодой педагог», представляет собой эффективный ресурс формирования профессиональной компетентности начинающего учителя.

Наставнический формат обеспечивает не только трансляцию теоретических знаний и методических приемов, но и способствует развитию прикладных навыков, формированию профессиональной уверенности, а также поддерживает мотивацию к постоянному самосовершенствованию.

Ключевым условием эффективности данной модели является взаимная заинтересованность участников в образовательном сотрудничестве, а также их готовность к диалогу, совместному обучению и обмену опытом.

Наставничество в этом контексте становится не просто формой поддержки, а полноценным механизмом профессионального развития, интегрированным в образовательную практику.

Алгоритм работы наставника с молодым педагогом представим в таблице 5.

Таблица 5 – Алгоритм работы наставника с молодым педагогом

Этапы	Шаги	Деятельность, мероприятия
Адаптационный	1	Беседа /интервью: Знакомство с молодым педагогом, с достижениями молодого педагога, оценка портфолио (при наличии), резюме, материалов личного дела – образование, курсы и пр.
	2	Совместная выработка общего терминологического и понятийного поля: Совместное изучение регламентирующих наставничество документов (приказа о закреплении наставника, положения о наставничестве, понимание сущности и задач совместной деятельности)
	3	Входная диагностика: Выявление уровня профессиональной компетентности, запросов, затруднений (через анкетирование, собеседование, изучение документов);
	4	Мотивация подопечного через представление достижений коллектива, знакомство с традициями и опытом коллектива;

Продолжение таблицы 5

Этапы	Шаги	Деятельность, мероприятия
Проектировочный	5	Совместное целеполагание: выработка целей и задач работы на год
	6	Планирование: Составление план индивидуального развития и путей совместных действий.
	7	Анализ индивидуального плана развития молодого специалиста на предмет достижимости целей через мероприятия плана: путем сопоставления поставленных целей и содержания плана
	8	Диагностика по выявлению затруднений в профессиональном становлении, связанных с психологическими особенностями молодого педагога, планирование работы с психологом
	9	Проектировочная работа по подготовке основных документов педагога (планы уроков, РУПД, КМО, КОС)
Основной	10	Координационная деятельность в процессе реализации плана индивидуального развития
	11	Текущая совместная работа: подготовка, проведение и посещение уроков, их анализ. Совместное участие в деятельности педагогических сообществ, методической работе. Оценка действий подопечного и своевременная коррекция его поведения, помощь в подготовке докладов, выступлений, методических разработок.
Контрольно-оценочный	12	Итоговая диагностика: контрольные посещения уроков, тестирование, анкетирование.
	13	Отчет молодого педагога: по предложенной форме, через участие в выставке наработок педагогов за год, и др.
	14	Совместный анализ результативности индивидуального плана развития молодого специалиста путем сопоставления поставленных и достигнутых целей. Рефлексия.

Для начинающего педагога важна каждая деталь образовательного процесса: от умения с первых минут завладеть вниманием класса до грамотной организации смены видов деятельности, снятия напряжения, проведения рефлексивного этапа занятия. В условиях современной школы образовательное взаимодействие строится на принципах паритетного сотрудничества, где учитель выступает не только в роли транслятора знаний, но и как соавтор образовательного процесса, а ученик — как активный субъект познания и соучастник проектирования учебного результата.

Особенно актуальной становится роль наставника, задача которого — обеспечить методическую и практическую поддержку молодому специалисту в процессе конструирования урока деятельностного типа. Такой формат

предполагает создание условий для вовлеченности обучающихся в решение учебных задач, формулирование и обсуждение проблемных ситуаций, активное применение и закрепление полученных знаний.

На начальном этапе профессиональной деятельности взаимодействие между наставником и молодым учителем предполагает тщательное совместное планирование. Обсуждаются структура и логика урока, выбор активных форм и методов обучения, приемы мотивации учащихся, проектирование учебных ситуаций, организация целеполагания, развитие регулятивных и познавательных УУД (универсальных учебных действий). Особое внимание уделяется использованию информационно-коммуникационных технологий, визуальных и дидактических средств, способствующих повышению эффективности педагогического воздействия.

Наставник в текущей деятельности проводит с наставляемым беседы, консультации, педагогические мастерские, помогает разработать индивидуальный маршрут профессионального развития и составить портфолио достижений, оказывает практическую помощь в подготовке к урокам, внеурочным занятиям, воспитательным событиям.

Общеизвестно, что, если более опытные сотрудники берут шефство над новичками, проблемы адаптации последних в коллективе не возникает.

Многие новые сотрудники сталкиваются с проблемой: они мотивированы работать, но им не хватает необходимых навыков. Наставничество призвано устранить этот разрыв, направляя молодого специалиста к уровню «Могу, хочу». Это означает, что при наличии стремления к работе ему предоставляются условия и инструменты, позволяющие развить компетенции и эффективно применять их на практике.

Готовность молодого специалиста к работе (на основе модели ситуационного руководства Х. Бланшара).

Ситуация «Не могу – не хочу». Человек не обладает навыками и, более того, не мотивирован. Для того чтобы включить его в деятельность,

необходимо сначала замотивировать его. Иначе вы столкнетесь с непреодолимым барьером защиты.

Ситуация «Не могу – хочу». Человек не обладает необходимыми навыками и не проявляет заинтересованности в обучении. В такой ситуации первостепенной задачей становится мотивация, без которой вовлечение в деятельность будет затруднено. Без внутреннего интереса и понимания ценности работы преодоление защитных механизмов сотрудника окажется сложной задачей. Важно выявить его потенциальные интересы, создать стимулы и только после этого переходить к обучению.

Ситуация «Могу – хочу». При наличии мотивации человек открыт к обучению, осознает необходимость развития и готов к приобретению новых знаний и умений. В этом случае важно выстроить последовательную стратегию работы: определить, какие именно навыки необходимо сформировать, и разработать план их освоения. Следует учитывать, что для закрепления нового навыка требуется минимум 21 день практики, поэтому обучение должно быть системным и поэтапным, с регулярной обратной связью и поддержкой.

Ситуация «Могу – не хочу». Когда сотрудник обладает необходимыми навыками, но не проявляет желания работать, это может быть связано с внутренним протестом, усталостью или утратой мотивации. Важно выяснить первопричину: возможно, работа утратила для него смысл, не приносит удовлетворения или не соответствует ожиданиям. В таком случае целесообразно придать выполняемой деятельности новый смысл, подчеркнуть ее значимость и перспективы, а также предложить новые задачи, которые могли бы заинтересовать сотрудника.

Освоение профессиональных навыков может происходить как спонтанно, так и намеренно. Спонтанное обучение происходит в процессе наблюдения за работой коллег, выполнения рутинных задач или в неформальной рабочей среде. Намеренное обучение включает целенаправленное развитие через курсы, тренинги, мастер-классы и наставничество. В процессе обучения сотрудник, осознанно или неосознанно, анализирует свой опыт: оценивает эффективность

своих действий, выявляет ошибки, делает выводы и корректирует свою дальнейшую работу. Этот процесс носит циклический характер: каждое новое задание дополняет имеющийся опыт, а последующие действия становятся более осмысленными и эффективными.

Таким образом, процесс обучения может быть охарактеризован как поэтапное и логически выстроенное усвоение знаний, умений и практических навыков, проходящее через четыре взаимосвязанные стадии. Осознание этой динамики имеет принципиальное значение при проектировании программ подготовки наставников, поскольку каждый обучающийся в процессе профессионального развития последовательно проходит путь от бессознательной некомпетентности к бессознательной компетентности. Понимание механизмов и закономерностей этого перехода позволяет наставнику эффективно сопровождать молодого педагога, адаптируя методы и формы взаимодействия к текущему уровню его развития. Графическое представление данной последовательности представлено на рисунке 2.



Рисунок 2 – Переход от бессознательной некомпетентности к бессознательной компетентности
Бессознательная некомпетентность.

«На этом этапе человек даже не осознает, что у него отсутствуют определенные знания или навыки («я не знаю, что я не знаю»»)» [17, с. 63].

В контексте адаптации нового сотрудника это означает, что он еще не столкнулся с задачами, требующими специфической компетенции, и не осознал необходимость их освоения.

На данном этапе важна роль наставника, который может мягко подвести сотрудника к пониманию того, какие умения ему необходимы для успешной работы.

Осознанная некомпетентность.

«Когда человек сталкивается с новой задачей и осознает, что у него нет достаточных знаний и навыков для ее выполнения, он переходит в стадию осознанной некомпетентности («я знаю, что я не знаю»). В этот момент возникает понимание пробела в компетенции, а вместе с ним – мотивация к обучению» [17, с. 65].

Здесь критически важно поддержать сотрудника, предоставить ему доступ к обучающим материалам, показать пути развития и продемонстрировать ценность приобретаемых знаний.

Осознанная компетентность.

На этом этапе сотрудник уже приобрел знания и навыки, но их применение требует осознанного контроля и внимания. Чтобы стать осознанно компетентным, работнику необходимо пройти обучение, в ходе которого он часто повторяет за наставником, стремясь точно воспроизвести его действия.

Это процесс активного практического освоения компетенций, требующий концентрации и регулярных тренировок.

Поддержка наставника на этом этапе особенно важна: он помогает корректировать ошибки, дает обратную связь и мотивирует к дальнейшему развитию.

Бессознательная компетентность.

На завершающем этапе сотрудник достигает бессознательной компетентности – он настолько часто выполняет определенные действия, что они превращаются в автоматизм.

Навык становится естественным, а процесс работы – интуитивным. Это состояние можно охарактеризовать как «я не осознаю, что знаю». В этом случае специалист не нуждается в постоянном контроле, так как уже действует уверенно и эффективно.

На данном этапе ключевой задачей становится дальнейшее развитие: необходимо не только закреплять приобретенные навыки, но и стимулировать сотрудника к освоению новых областей, чтобы избежать профессионального застоя.

2.3 Выявление динамики сформированности профессиональной компетентности молодых педагогов в общеобразовательной школе и разработка рекомендаций по оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества

Рассмотрим особенности динамики сформированности профессиональной компетентности молодого специалиста А.А. Смирновой на донаставническом этапе ее профессионального становления в условиях общеобразовательного учреждения МБУ «Школа № 18 имени Ф.М. Колыбова» города Тольятти. Для оценки уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности применялась трехуровневая шкала, отражающая степень освоения каждого из ключевых элементов.

Мотивационный компонент, таблица 6.

В данном аспекте Алена показывает средний уровень. У нее наблюдается интерес к педагогической деятельности, выражающийся в желании изучить основы педагогического мастерства, однако личностный смысл еще не совсем сформирован. Это может проявляться в желании учиться и развиваться, но

недостаточной уверенности в выборе педагогической профессии как основного направления деятельности.

Таблица 6 – Результаты диагностики по методике «Диагностика мотивации к обучению» авторов Н.Д. Хмелева и А.А. Ильина, мотивационный компонент

Критерии мотивации	Оценка (по шкале 1-5)	Комментарий
Интерес к педагогической деятельности	3	Алена проявляет некоторый интерес к педагогике, хочет изучать основные аспекты, но опыта недостаточно
Стремление к обучению и развитию	4	Есть желание учиться и развиваться, что указывает на готовность расширять свои знания
Уверенность в выборе профессии	2	Низкий уровень уверенности в том, что педагогика станет основным направлением деятельности
Осознание значимости профессии	3	Понимание важности педагогической профессии присутствует, но не сформировано четкое представление о ее значении
Целеполагание в обучении	3	Алена иногда ставит перед собой цели обучения, но они не всегда бывают ясными и конкретными
Эмоциональная вовлеченность	3	Эмоционально вовлечена в учебный процесс, однако иногда испытывает неуверенность и страх перед педагогической деятельностью
Готовность к самосовершенствованию	4	Проявляет инициативу в стремлении к саморазвитию и участию в образовательных мероприятиях
Итоговая оценка	2,7	Средний уровень мотивации

Когнитивный компонент, таблица 7.

Здесь Алена, находится на среднем уровне. У нее есть базовые знания об основах педагогики, хотя они могут быть не полными. Она может не знать всех исторических событий, оказавших влияние на педагогику, и основ преподавания своего предмета. Это означает, что ей стоит углубить свои знания и быть более заинтересованной в дальнейшем обучении.

Таблица 7 – Результаты диагностики по методике выявления уровня профессиональных знаний студентов-педагогов, разработанная Л.И. Баклановой, когнитивный компонент

Параметры оценки профессиональных знаний	Оценка (баллы), максимум 10	Комментарий
Знание основ педагогики	6	Базовые знания о педагогике присутствуют, но не полные
Понимание ключевых понятий	5	Затруднения с определением некоторых ключевых понятий
Историческое развитие педагогики	4	Некоторое знание, однако упущены важные исторические события
Знание предметной области	6	Базовые знания о своем предмете, но требуется углубление
Психолого-педагогические основы	5	Основные принципы известны, но необходимо больше практики
Способность применять теорию на практике	5	Теоретические знания есть, но не всегда применяются на практике
Итоговая оценка	5,4	Средний уровень, есть потребность в углублении знаний и повышении интереса к обучению

Учебно-воспитательный компонент, таблица 8.

Алена демонстрирует начальные навыки, соответствующие среднему уровню. Она может хорошо планировать и организовывать занятия, однако иногда она ориентируется на репродуктивные методы. Это говорит о том, что ей необходимо развивать инициативность и творческий подход в педагогической практике.

Таблица 8 – Результаты диагностики по методике «Диагностика готовности к профессиональной деятельности будущего учителя», Н.Н. Гезиной, учебно-воспитательный компонент

Параметры диагностики	Описание уровня	Оценка
Планирование и организация занятий	Хорошее планирование и организация	Средний уровень
Используемые методики	Преимущественно репродуктивные	Средний уровень
Инициативность	Низкий уровень инициативности	Начальный уровень
Творческий подход	Обычный подход, требуется развитие	Начальный уровень

Продолжение таблицы 8

Параметры диагностики	Описание уровня	Оценка
Способность к анализу и самооценке	Начальные навыки	Средний уровень
Ориентация на потребности учащихся	Умеренная ориентация	Средний уровень
Участие в деятельности учащихся	Ограниченное участие	Начальный уровень
Умение проводить рефлекссию	Начальные навыки	Средний уровень
Итоговая оценка		Средний уровень

Социальный компонент, таблица 9.

В этой области А.А. Смирнова может быть оценена на среднем уровне за счет наличия базовых коммуникативных навыков. Тем не менее, ее активность в групповой деятельности оставляет желать лучшего, что указывает на необходимость в улучшении взаимодействия с коллегами и учениками.

Таблица 9 – Результаты диагностики по методике «Социальные навыки, разработанную Э.У. Коттом, социальный компонент

Категория социальных навыков	Уровень оценки (1-5)	Комментарии
Коммуникативные навыки	3	Базовые навыки, возможность улучшения
Знание социальных норм	3	Понимание норм, но требуется практика
Конфликтология	2	Нуждается в развитии навыков разрешения конфликтов
Командное взаимодействие	2	Ограниченная активность в группе
Эмпатия и понимание чувств других	3	Основы эмпатии присутствуют
Социальная адаптация	3	Адаптация к новым обстоятельствам средняя
Итоговая оценка	2,7	Средний уровень

Рефлексивный компонент, таблица 10.

Алена демонстрирует средний уровень рефлексивных способностей. Она замечает свои достижения и промахи только при возникновении серьезных трудностей, что указывает на необходимость развивать навыки самопознания и систематического анализа своей деятельности.

Таблица 10 – Результаты исследования по методике «Опросник рефлексивности», разработанную Д.Л. Лауренсом, рефлексивный компонент

Критерий	Описание	Результат (баллы)
Осознание достижений	Способность замечать свои достижения и успехи в деятельности	3
Осознание промахов	Способность анализировать свои ошибки и неудачи	2
Самоанализ	Уровень систематического анализа своей работы	2
Обратная связь	Умение принимать и использовать обратную связь от других	3
Профессиональные сильные стороны	Осознание своих сильных сторон в профессии	3
Профессиональные слабые стороны	Осознание своих слабых сторон и желание их улучшить	2
Стремление к саморазвитию	Готовность и желание развивать свои навыки и компетенции	3
Влияние на учеников	Способность анализировать потребности и успехи учеников	2
Итоговая оценка		21/32 – средний уровень

Правовой компонент, таблица 11.

Результаты диагностики по методике «Тест по правовой грамотности» авторов О.Ю. Дьяченко и С.А. Кузнецова показывают, что Алена демонстрирует недостаточный уровень, у нее отсутствуют знания о нормативно-правовых актах в области образования и основах трудового права. Это указывает на важность изучения правовых аспектов педагогической профессии.

Научно-исследовательский компонент.

На текущий момент Алена может осуществлять исследовательскую работу лишь в учебной среде, но без особого интереса к этому процессу. Это может быть улучшено, если она станет более заинтересована в научных исследованиях.

Таблица 11 – Результаты исследования по методике «Методика диагностики уровня научно-исследовательской компетентности студентов» авторов Н.И. Костюк Н.М. Акорко, научно-исследовательский компонент

Параметр оценки	Описание	Оценка (1-5)
Владение методологией научных исследований	Уровень понимания основных методов и приемов научного познания	2
Формулирование исследовательских вопросов	Способность ставить актуальные исследовательские вопросы	2
Работа с информацией	Навыки поиска и анализа информации в научных источниках	3
Участие в исследовательской деятельности	Активность в научных проектах, семинарах и конференциях	1
Готовность к внедрению инноваций	Умение адаптировать и использовать новые методы в обучении	2
Общая оценка	Общий уровень научно-исследовательской компетентности – низкий	2

Можно отметить, что Алена демонстрирует низкий интерес и активность в исследовательской деятельности, что может свидетельствовать о необходимости дополнительных мер по ее мотивации и вовлечению в исследовательские проекты.

Культурно-просветительский компонент, таблица 12.

В этой области Алена находится на среднем уровне, имея базовые навыки в организации культурно-просветительского пространства, но испытывая нехватку мотивации для активного участия в этой сфере. Ей стоит развивать креативность и внимание к данной деятельности, чтобы продвигать культурно-просветительские программы.

Таким образом, можно заключить, что А.А. Смирнова имеет достаточную базу знаний и навыков в области педагогики, однако большинству категорий необходима дальнейшая работа и развитие для повышения уровня ее профессиональной компетентности.

Таблица 12 – Результаты исследования по методике «Методика диагностики уровня культурно-просветительской компетентности преподавателей» авторов О.С. Князевой и М.П. Немченко, культурно-просветительский компонент

Показатели	Оценка (по шкале от 1 до 5)	Комментарии
Умение организовывать мероприятия	3	Базовые навыки, требуется развитие инициативы
Уровень вовлеченности	2	Низкая мотивация, необходимо создание условий
Креативность в планировании	3	Способность к идеям присутствует, требует усиления
Оценка культурной грамотности	4	Хорошие знания в области культуры и искусства
Участие в культурных программах	2	Недостаточная активность, отсутствует реализация идей
Способность к сотрудничеству	4	Установление связей с коллегами, активность в команде
Итоговая оценка	3	Средний уровень

После прохождения наставничества в общеобразовательной школе МБУ «Школа 18 имени Ф.М. Колыбова» города Тольятти уровень сформированности профессиональной компетентности молодого педагога А.А. Смирновой значительно изменился.

Сравнение результатов на разных этапах позволяет выявить рост и достижения в каждом компоненте профессиональной компетентности.

Мотивационный компонент. После наставничества Алена продемонстрировала высокий уровень сформированности данного компонента. Она не только осознала личностный смысл изучения основ педагогики, но и развила функциональный интерес к педагогической деятельности, который теперь выражается в желаниях и стремлениях к постоянному самосовершенствованию и изучению новшеств в педагогической практике.

В переломный период ее отношение к педагогической деятельности изменилось: ранее это было лишь поверхностное любопытство, а теперь – осознанная профессиональная потребность.

Когнитивный компонент. В этом аспекте Алена продемонстрировала высокий уровень знаний. Она хорошо знакома с основами педагогики, владеет

необходимыми понятиями и понимает исторические этапы педагогической деятельности.

Сравнение с предыдущим этапом показывает, что ей удалось значительно углубить свои знания и заинтересованность в дальнейшем изучении основ преподавания своего предмета. Если раньше ее знания были неполными и не включали глубинное понимание предмета, то теперь она уверенно ориентируется в теории и практике.

Учебно-воспитательный компонент.

Уровень сформированности в данном разделе также возрос до высокого. Алена научилась применять методические подходы, сердцем которых стал творческий подход к планированию и организации занятий. Ранее она была ориентирована на репродуктивные методы работы, а теперь активно использует инновационные подходы и техники на своих занятиях, что подтверждает ее развитие как профессионала.

Социальный компонент.

После наставничества Алена достигла высокого уровня социальной компетентности. Она не только развила свои коммуникативные навыки, но и проявила активность в работе в группе, что выражается в ее умение эффективно взаимодействовать с коллегами и учениками. После участия в различных мероприятиях и проектах ее способность к коммуникации значительно укрепилась, что является важным аспектом профессиональной деятельности педагога.

Рефлексивный компонент.

По сравнению с предыдущим уровнем, который был средним, Алена достигла высокого уровня в этом аспекте. Теперь она системно осуществляет рефлекссию в своей деятельности.

Она использует механизмы самоанализа как для своей работы, так и для анализа результата своих уроков, что значительно повышает качество ее педагогической практики.

Правовой компонент.

После наставничества уровень знаний Алены о нормативно-правовых актах в сфере образования возрос до высокого. Она хорошо понимает трудовое законодательство и осознает основы правового сознания, что позволяет ей уверенно чувствовать себя в качестве работника образовательной сферы.

Это является важным шагом в ее профессиональной карьере, поскольку правовые знания необходимы для успешной реализации своих обязанностей.

Научно-исследовательский компонент.

В процессе наставничества Алена не только познакомилась с основами научно-исследовательской деятельности, но и разработала собственные проекты.

Ее уровень стал высоким, она активно подходит к научным заданиям, проявляя к ним интерес и рвение. Это отличие от исходного этапа, где она предпочитала репродуктивную деятельность, теперь говорит о том, что Алена осознала важность научного подхода в своей работе.

Культурно-просветительский компонент.

Алена также повысила уровень своих компетенций в организации культурно-просветительского пространства. Она теперь обладает хорошими навыками разработки культурно-просветительских программ и проявляет активную заинтересованность в этой сфере. Если до наставничества ее знания и умения были поверхностными, то сейчас она имеет креативный подход к осуществлению культурной деятельности в школе.

Изобразим динамику профессиональных компетенций молодого педагога А.А. Смирновой до и после наставничества на графике (низкой уровень – 1, средний уровень – 2, высокий уровень – 3), рисунок 3.

Таким образом, можно сделать вывод, что после наставничества уровень профессиональной компетентности А.А. Смирновой значительно возрос, начиная с мотивационного компонента и заканчивая культурно-просветительским.

Это развитие позволяет ей уверенно работать в сфере образования и активно влиять на своих учеников.

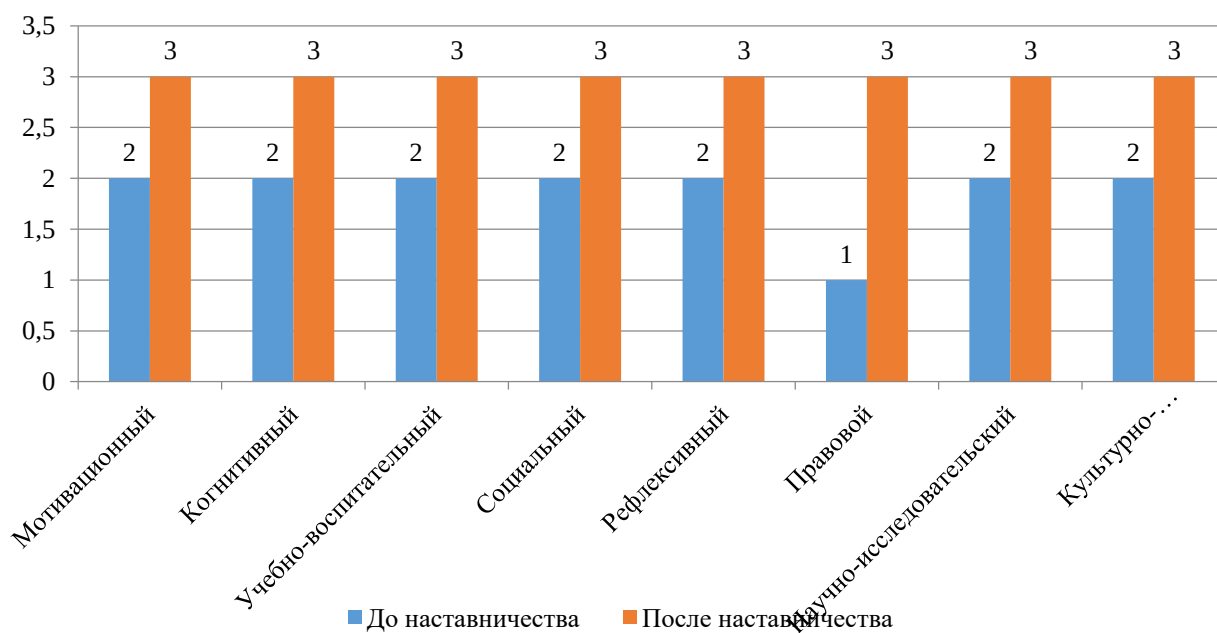


Рисунок 3 – Динамика профессиональных компетенций молодого педагога А.А. Смирновой

Рассмотрим динамику сформированности профессиональной компетентности молодого педагога Смирновой Алены Александровна до и после наставничества в общеобразовательной школе МБУ «Школа 18 имени Ф.М. Колыбова» города Тольятти по метапредметным компетенциям педагогов, таблица 13.

Таблица 13 – Динамика сформированности профессиональной компетентности молодого педагога Смирновой Алены Александровна до и после наставничества в общеобразовательной школе МБУ «Школа 18 имени Ф.М. Колыбова» города Тольятти по метапредметным компетенциям педагогов

Компетенции	Баллы	
	До наставничества	После наставничества
Методическая	24	36
Технологическая	25	38
Исследовательская	21	37
Проектная	19	41
ИКТ	26	43
Коррекционно-развивающая	36	42

При сравнении баллов, полученных до и после процесса наставничества, видно значительное повышение во всех компетенциях. Это свидетельствует о том, что наставничество оказало положительное влияние на профессиональное развитие Алены.

Методическая компетенция.

Повышение показателя с 24 до 36 баллов указывает на улучшение навыков планирования уроков, разработки учебных материалов и их адаптации под различные педагогические ситуации. Явное увеличение в этой области демонстрирует рост уверенности Алены в своем преподавании и способности к инновационному подходу.

Технологическая компетенция.

С 25 до 38 баллов наблюдается значительное улучшение в применении новых технологий в учебном процессе. Это может говорить о том, что Алена не только освоила новые инструменты, но и научилась интегрировать их в свою практику, что повышает качество образования.

Исследовательская компетенция.

С переходом с 21 до 37 баллов видно, что Алена активно начала участвовать в исследованиях, анализировать полученные данные и использовать их для улучшения своей практики. Это говорит о возросшем интересе к методологии работы и о желании развиваться как профессионалу, что является важным шагом для молодого педагога.

Проектная компетенция.

Увеличение с 19 до 41 балла в проектной компетенции указывает на то, что Алена стала более активно вовлекаться в организацию и реализацию образовательных проектов. Это может свидетельствовать о становлении ее лидерских качеств и умений работать в команде.

ИКТ-компетенция.

Повышение с 26 до 43 баллов свидетельствует о высоком уровне освоения информационно-коммуникационных технологий. Это особенно актуально в свете текущих тенденций к цифровизации образования и говорит о

готовности Алены адаптироваться к новым условиям и использовать их в своей работе.

Коррекционно-развивающая компетенция.

С 36 до 42 баллов рост в этой компетенции можно связать с повышением уровня индивидуализации обучения и эффективной работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Это подтверждает не только знание теоретических основ, но и практические навыки работы с данной категорией учеников.

В целом, динамика профессиональной компетентности Алены Смирновой до и после наставничества во всех аспектах демонстрирует значительные положительные изменения.

Повышение каждого из показателей свидетельствует о том, что процесс наставничества был эффективным и способствовал профессиональному росту Алены.

Это не только углубило ее теоретические знания, но и позволило освоить практические навыки, ставшие фундаментом для дальнейшего профессионального роста в педагогической сфере.

Существенное увеличение баллов также может свидетельствовать об эффективной реализации программ повышения квалификации и плодотворном взаимодействии с более опытными коллегами, что, безусловно, способствует созданию благоприятной образовательной среды.

Таким образом, выстроенная нами система методического сопровождения позволила молодому педагогу легко и успешно пройти период адаптации, найти свой стиль в работе, раскрыть свой творческий потенциал.

Причем польза от этого процесса двусторонняя: обогащение педагогическим опытом молодого учителя и повышение квалификации и профессионального мастерства педагога-наставника.

А в целом, это ценное приобретение для школы, поскольку с ростом своих педагогических кадров, образовательное учреждение повышает эффективность своей деятельности.

Преимущества наставничества очевидны: педагогическое наставничество имеет более широкую направленность, является более практико-ориентированным, обладает большей гибкостью, отличается своим многообразием форм и методов работы, осуществляется тесный межличностный контакт наставника и его подопечного, анализ его сильных и слабых профессиональных позиций, контроль его практической деятельности.

Систематическая работа с наставниками дает положительный результат, а значит, она необходима.

Для того чтобы добиться хороших результатов, надо постоянно работать над собой, изучать себя, свои достоинства и недостатки, постепенно формировать в себе тот внутренний стержень, на котором будет строиться не только профессиональное, но и личностное развитие.

Чем больше педагог достигает в профессиональном становлении, тем больше развивается как личность.

Именно в педагогической профессии личностный рост является неременным условием достижения профессионализма.

Далее даны рекомендации по оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества.

Оптимизация процесса формирования профессиональной компетентности молодых педагогов в системе наставничества является важной задачей для повышения качества образовательного процесса.

Основные направления и рекомендации могут быть следующими.

Прежде всего, необходимо создать четкие и понятные критерии оценки профессиональной компетентности педагогов.

Это позволит как наставникам, так и молодым специалистам осознавать, на что именно следует ориентироваться в процессе обучения и профессионального роста.

Критерии должны включать метапредметные, предметные и личностные компетенции, что способствует комплексному развитию молодого педагога.

Важным аспектом является выбор наставников.

Наставники должны не только обладать высоким уровнем профессиональной подготовки и опытом работы, но и иметь способность к наставничеству, то есть уметь делиться своими знаниями и опытом.

Рекомендуется проводить курсы и тренинги для наставников, на которых они смогут развивать свои навыки и обмениваться опытом.

Мониторинг и обратная связь являются ключевыми компонентами успешного наставничества. Регулярные встречи между наставниками и молодыми педагогами могут создать атмосферу доверия и открытости.

Важно, чтобы молодые специалисты могли свободно задавать вопросы, делиться своими переживаниями и получать конструктивные рекомендации по улучшению своей работы.

Также имеет смысл интегрировать современные технологии в процесс наставничества. Использование онлайн-платформ для обмена опытом, обсуждения методик преподавания и доступа к материалам может значительно повысить вовлеченность молодых педагогов.

Виртуальные сообщества учителей способны поддерживать интерактивный обмен идей и практик.

Одной из наиболее эффективных форм наставнической практики в образовательной среде выступает организация совместных педагогических практикумов, в рамках которых молодые специалисты получают возможность реализовать полученные теоретические знания в условиях реальной профессиональной деятельности.

Руководство со стороны опытных педагогов позволяет не только корректировать действия начинающих учителей, но и формировать устойчивые профессиональные навыки, развивая при этом уверенность в собственных силах и повышая уровень самооффективности.

Дополнительным фактором, способствующим укреплению профессиональной мотивации, является развитие системы поощрений и признания достижений молодых педагогов.

Реализация механизмов морального и материального стимулирования, таких как публичное признание, участие в конкурсах профессионального мастерства, предоставление карьерных преференций и бонусов, оказывает позитивное влияние на вовлеченность начинающих специалистов в образовательный процесс и формирует стремление к профессиональному самосовершенствованию.

Чтобы молодые педагоги могли эффективно развивать свои профессиональные навыки в системе наставничества, необходим всесторонний подход, включающий разработку ясных критериев оценки, обучение наставников, интеграцию современных технологий и создание соответствующих условий. Важно, чтобы молодые специалисты могли свободно задавать вопросы, делиться своими переживаниями и получать конструктивные рекомендации по улучшению своей работы. Это сделает процесс наставничества более эффективным и впоследствии приведет к качественному улучшению образовательного процесса в учреждениях.

Заключение

Формирование профессиональной компетентности молодых педагогов представляет собой процесс качественных преобразований, направленных на достижение нового уровня интеграции профессиональных знаний, умений и личностных ресурсов. Этот процесс предполагает не только расширение теоретико-практического арсенала, но и глубокие внутренние изменения: переосмысление индивидуальных установок, формирование новых ценностных ориентиров и трансформацию мотивационных механизмов, обусловленных динамикой социально-образовательной среды.

Особая роль в этом процессе принадлежит институту наставничества, который служит ключевым инструментом профессиональной социализации и развития. Наставничество обеспечивает включение молодого специалиста в реальный контекст педагогической деятельности, стимулируя его к рефлексии, активному освоению профессиональных ролей и совершенствованию практических навыков. Именно через деятельностное участие, в условиях профессионального сопровождения, формируется целостная система компетентностей, соответствующих требованиям современной образовательной практики.

Наставничество представляет собой длительный и целенаправленный процесс, ориентированный на личностное и профессиональное развитие начинающего педагога. Будучи эффективным средством передачи практического опыта, методических приемов и профессиональных установок, наставничество обеспечивает молодым специалистам условия для успешной адаптации, формирования уверенности в себе и устойчивого осознания значимости выбранной профессиональной траектории.

В то же время наставническое взаимодействие обладает двусторонней ценностью. Начинающий педагог получает не только поддержку и профессиональные ориентиры, но и возможность быстрого включения в образовательную среду, тогда как педагог-наставник расширяет собственный

опыт за счет применения инновационных технологий, анализа собственных практик и взаимодействия с новым поколением учителей. Таким образом, процесс наставничества становится инструментом не только трансляции, но и обновления педагогического мастерства.

Для образовательной организации наставничество выступает стратегическим ресурсом, способствующим укреплению внутришкольного взаимодействия, консолидации педагогического коллектива и повышению качества образовательной деятельности. Оно способствует формированию профессионального сообщества, в котором реализуются принципы преемственности, открытого диалога и совместного развития.

Развитие кадрового потенциала является одним из ключевых факторов, определяющих качество образовательного процесса. Привлечение молодых специалистов в школьную среду способствует обновлению педагогических практик, интеграции инновационных подходов и усилению профессиональной динамики коллектива. Энергичность, инициативность и стремление к профессиональному саморазвитию молодых педагогов становятся катализатором внедрения современных методик, способствуют росту мотивации всех участников образовательного процесса и создают условия для устойчивого развития образовательного учреждения.

Наставничество, в этом контексте, выступает в качестве важнейшего инструмента профессионального сопровождения. Одна из его ключевых задач – методическая помощь в проектировании урока деятельностного типа. Такой формат урока ориентирован на активную познавательную деятельность учащихся, предполагает создание проблемной ситуации, стимулирующей учебную мотивацию, а также организацию обсуждения, обобщения и практического применения знаний.

На начальном этапе профессионального становления наставник и молодой педагог совместно прорабатывают структуру урока, определяя его основные этапы, учебные цели, способы мотивации, методы активного включения учащихся в образовательную деятельность. Обсуждению подлежат

вопросы использования информационно-коммуникационных технологий, подбор наглядных и дидактических материалов, проектирование учебных ситуаций, управление целеполаганием и развитием познавательной активности обучающихся. Такая форма сотрудничества позволяет молодому специалисту овладеть современными подходами к организации учебного процесса, а наставнику – систематизировать и актуализировать собственный педагогический опыт.

Опытно-экспериментальная часть исследования проводилась в период с апреля 2024 года по январь 2025 года и была направлена на апробацию и анализ эффективности модели наставничества в контексте формирования профессиональной компетентности молодых педагогов. В рамках данного этапа были реализованы следующие задачи: оценка исходного уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности, внедрение системы наставнической поддержки в формате взаимодействия «наставник – молодой педагог», а также разработка практических рекомендаций по оптимизации данного процесса.

В качестве объекта исследования выступила молодая педагог А.А. Смирнова, работающая в общеобразовательном учреждении МБУ «Школа №18 имени Ф.М. Колыбова» г. Тольятти. Для оценки динамики профессионального становления использовалась трехуровневая шкала сформированности ключевых компонентов профессиональной компетентности, включающая когнитивный, мотивационный, деятельностный и личностно-ценностный аспекты.

На начальном этапе диагностики было установлено, что А.А. Смирнова обладает удовлетворительным уровнем теоретических знаний в области педагогики и методики преподавания, однако для большинства компонент профессиональной компетентности необходима дальнейшая целенаправленная работа. Это касается, в частности, развития практических умений по проектированию уроков деятельностного типа, организации учебного

взаимодействия с учащимися, рефлексии собственной педагогической практики и устойчивости профессиональной мотивации.

По завершении участия в программе наставничества, реализованной на базе общеобразовательного учреждения МБУ «Школа №18 имени Ф.М. Колыбова» г. Тольятти, уровень сформированности профессиональной компетентности молодого педагога А.А. Смирновой продемонстрировал выраженную позитивную динамику. Сопоставительный анализ диагностических показателей, полученных на различных этапах профессионального становления, позволяет зафиксировать качественные изменения в развитии ключевых компонентов педагогической компетентности.

Результаты итогового мониторинга свидетельствуют о значительном повышении уровня профессиональной готовности респондента, что подтверждается улучшением показателей в мотивационно-ценностной, когнитивной, методической и рефлексивной сферах. Особенно заметен прогресс в формировании устойчивой профессиональной мотивации, осознании значимости педагогической деятельности и стремлении к саморазвитию. Когнитивный компонент продемонстрировал рост за счет углубления теоретических знаний и уверенного овладения методическим аппаратом современной педагогики.

Кроме того, положительные изменения зафиксированы в области культурно-просветительской компетентности, проявившиеся в активной включенности молодого педагога в школьную внеурочную деятельность и способность к формированию развивающей образовательной среды. Совокупность достигнутых результатов позволяет сделать вывод о сформированности у А.А. Смирновой базовой профессиональной идентичности, высокой степени инициативности и способности к конструктивному педагогическому взаимодействию.

Для обеспечения результативного развития профессиональных компетенций молодых педагогов в рамках наставнической модели необходим комплексный и системный подход. Эффективность наставничества во многом

определяется качеством организационной и методической поддержки, а также созданием условий, способствующих устойчивому профессиональному росту.

Важнейшими составляющими такого подхода являются: разработка четких и объективных критериев оценки сформированности профессиональных компетенций; подготовка и методическое сопровождение наставников; использование цифровых инструментов и современных образовательных технологий для расширения форм взаимодействия; создание благоприятной профессиональной среды, стимулирующей обмен опытом и педагогическое сотрудничество.

Интеграция указанных компонентов в единую систему наставничества способствует не только ускоренной адаптации молодых специалистов, но и повышает качество образовательного процесса в целом. Повышение профессиональной компетентности начинающих учителей, усиленное поддержкой со стороны опытных наставников, становится важным фактором устойчивого развития кадрового потенциала образовательного учреждения.

Список используемой литературы

1. Адольф В.Я. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. Красноярский гос. ун-т. Красноярск, 1998. 310 с.
2. Андропова Н.В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя. Казань, 2000. 30 с.
3. Анисимова О.А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: М., 2002. 160 с.
4. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. 1980 № 2. С.15-22.
5. Астахова В.И. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций: монография. Харьков: НУЛ, 2010. 408 с.
6. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
7. Бреусова В.С. Наставничество как одна из эффективных форм профессионального роста педагога // Молодой ученый. 2023. № 29.1 (476.1). С. 5-8.
8. Вершловский С.Г. Школа молодого учителя: Методические рекомендации. Л., 1987. 88с.
9. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика. М., 1998. 66 с.
10. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно- тренировочной группе // Психологический журнал. 1987 № 2. С. 81-87.
11. Емельянов Ю.Н. Теоретическое формирование и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М., 1991. 36 с.
12. Захарова И.М., Садыкова Л.Р. Оценка профессиональной компетентности учителя сельской школы, 2022. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-professionalnoy-kompetentnosti->

uchitelya-selskoy-shkoly?ysclid=lql4m39gjj857005008 (дата обращения: 15.11.2023).

13. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск: Издательство УрГУ, 1988. 120 с.

14. Зимина Н.А. Психологические условия оптимизации профессиональной компетентности психолога. Нижегород. гос. пед. ун-т. Нижний Новгород. 2003. 170 с.

15. Исламгалиев Э.Г. Профессиональная компетентность педагога (социологич. анализ). Екатеринбург, 2003. 176 с.

16. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // Этап: Экономическая Теория, Анализ, Практика. 2016. № 1-2. С. 92–112.

17. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.

18. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. 33 с.

19. Льюис Г. Менеджер-наставник. М.: изд-к лую, 2002. 192 с.

20. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.

21. Мескон М. Х. Основы менеджмента М.: Дело, 2015. 800 с.

22. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 201 с.

23. «Молодые профессионалы (Волдскиллс Россия)», 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://worldskills.ru/> (дата обращения: 11.09.2023).

24. Мунавирова Л. Р. Критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности будущего учителя // Л. Р. Мунавирова. Экономика и социум. №12(43). 2017. С. 1905-1909.

25. Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии : Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция. Часть 2 / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург : [б. и.], 2023.

26. Никифорова М.А. Возможности управления процессом профессионального становления начинающего учителя в современной школе // Выпускная квалификационная работа // Санкт-Петербург, 2013. С.56 [Электронный ресурс] : URL: <https://www.hse.ru/data/2013/12/13/> (дата обращения 18.05.2024)

27. Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения», 2020. [Электронный ресурс]. URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2858362.pdf?ysclid=ln723y1nh6603796751 (дата обращения: 01.10.2023).

28. Печеркина А.А., Сыманюк Э.Э. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/5947/1/mon00069.pdf?ysclid=lqibkaat2d108769551> (дата обращения: 11.12.2023).

29. Котлобай М.В. Роль руководителя образовательного учреждения в организации эффективной системы наставничества / М.В. Котлобай // Проблемы образования на современном этапе : материалы студенческой научно-практической конференции, 1–30 апреля 2024 года. Выпуск XIII / сост. О.В. Дыбина, Е.В. Некрасова, Е.А. Сидякина. Тольятти : НаучПолис, 2024. С. 128-132.

30. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы // Школьные технологии. 1999. № 1-2. 78 с.

31. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. М.: «Владос», 1988. 496 с.

32. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1; гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. 678 с.

33. Сайт правительства России: официальный сайт, 2020. [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/> (дата обращения: 10.09.2023).

34. Сидненко Т.И. Наставничество в образовательном процессе: от теории к практике, 2023. [Электронный ресурс].

URL: <https://www.kvalifik.ru/about/articles/nastavnichestvo-v-obrazovatelnom-procессе-ot-teorii-k-praktike/> (дата обращения: 10.04.2024).

35. Советский энциклопедический словарь; гл. ред. А.М Прохоров. М.: Энциклопедия, 1988. 614 с.

36. Скударева Г.Н. Педагогические условия профессионального становления молодого учителя в муниципальном образовательном пространстве, 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/obwpedagogika/pedagogicheskie-uslovija-professionalnogo-stanovlenija-molodogouchitelja-v.html> (дата обращения 15.09.2023).

37. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995. 132 с.

38. Толковый словарь Ожегова, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov/%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0> (дата обращения: 10.02.2024).

39. Толковый словарь Ушакова, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/ushakov/%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0?ysclid=lsqdws57k0595409052> (дата обращения: 10.02.2024).

40. Фишман Л.И. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ // Школьные технологии. 1999 № 1-2. С. 112-121.

41. Чернышова Н.В. Управление процессом профессионального становления начинающего педагога в современной школе, 2021. [Электронный ресурс]. URL: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/20227/1/%D0%A7%D0%B5%D1%80%D0%BD%D1%8B%D1%88%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%9D.%D0%92._%D0%9C%D0%9E%D0%91%D0%BC-1903%D0%B0.pdf (дата обращения: 01.10.2023).

42. Чошанов М.П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. 1997 № 2. С. 21-27.

43. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 120-128.

44. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2002. 67 с.
45. Яковлева А.К. Роль наставничества в современном образовании // Молодой ученый. 2023. № 29.1 (476.1). С. 42-44.
46. Reid K., Hopkins D., ets. Towards the effective school : the problems and some solutions / K.Reid, D.Hopkins, ets. Oxford, 1987. 307 p.
47. Abbey A., Andrews F. Modeling the Psychological Determinants of Life Quality // Social Indicators Research. 1985. Vol. 16. P. 1-34.
48. Beske F. Health policy in a changing word / F. Beske // Health Word. 1994. Vol. 2, № 5. P. 38 - 40.
49. Enthoven A. and Van de Ven W. Going Dutch – Managed Competition health Insurance in the Netherlands // The New England Journal of medicine, 2007, December 13, 357: 24.
50. Shuessler K.F., Fisher G.A. Quality-of-life research and sociology // Annual Review of Sociology. 1985. Vol. 11. P. 131.
51. Van de Ven W. and F. Schut. Universal mandatory Health Insurance: A Model For the United States // Health Affairs, 2008, v. 27, № 3, p. 770–781.

Приложение А

Трехуровневая шкала сформированности каждого компонента профессиональной компетентности будущего учителя

Таблица А.1 – Трехуровневая шкала сформированности каждого компонента профессиональной компетентности будущего учителя

Критерии	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Мотивационный	Не обладает личностным смыслом изучения основ педагогики, равнодушное отношение к педагогическому труду, эпизодическое, поверхностное любопытство	Заинтересованность педагогической деятельностью, развитая любознательность в овладении основами педагогического мастерства	Функциональный интерес к педагогической деятельности, профессиональная потребность сознательно изучать педагогику
Когнитивный	Не обладает знаниями об основах педагогики, не владеет основными понятиями и знаниями об исторических этапах педагогической деятельности, не знает основ преподавания предмета	Не в полной мере владеет знаниями об основах педагогики, основными понятиями и знаниями об исторических этапах педагогической деятельности, об основах преподавания предмета. Не заинтересован в дальнейшем их изучении	Хорошо знает основы педагогики, владеет основными понятиями и знаниями об исторических этапах педагогической деятельности, знает основы преподавания предмета
Учебно-воспитательный	Ориентированность на репродуктивную деятельность при изучении методических основ педагогики, работа по заданному образцу при планировании и организации занятий на педагогической практике	Не в полной мере владение методическими основами педагогики, среднеразвитые педагогические способности, отсутствие инициативности при планировании и проведении занятий на педагогической практике	Педагогические способности проявляются как развитые, творческий подход к планированию и организации занятий на педагогической практике, знания методических основ педагогической деятельности

Продолжение Приложения А

Продолжение Таблицы А.1

Критерии	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Социальный	Не сформирована социальная компетентность, не способность к эффективной коммуникации	Слабая активность при групповой деятельности, средний уровень коммуникативных навыков	Хорошо развиты коммуникативные навыки, высокий уровень социальной активности
Рефлексивный	Не осуществляет рефлексии в процессе деятельности и по результатам работы	Рефлексию осуществляет при возникновении определенных проблем по результатам деятельности	Знают и применяют механизмы осуществления рефлексии, системно осуществляют ее в деятельности
Правовой	Не знакомы с нормативно-правовыми актами в сфере образования, не знают основы трудового законодательства, не сформировано правовое сознание, низкий уровень гражданственности и патриотизма	Заинтересованы правовой информацией в сфере педагогики и трудовым законодательством, правовое сознание сформировано и являются патриотами страны	Знают трудовое право, нормативно-правовые акты в сфере образования, высокий уровень правового сознания, патриотизма и гражданственности
Научно-исследовательский	Не знают основы научно-исследовательской деятельности, предпочитают репродуктивную деятельность	Осуществляют научно-исследовательскую деятельность лишь в ситуациях учебной деятельности без особой заинтересованности	Творчески подходят к любой научной работе, заинтересованы в получении дополнительных знаний об основах научно-исследовательской деятельности
Культурно-просветительский	Неумение организовать культурно-просветительское пространство.	Владение основами организации культурно-просветительского пространства.	Заинтересованность в подготовке культурно-просветительских программ, творческий подход при осуществлении данной деятельности.