

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 методики преподавания»

(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Педагогика и психология воспитания

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Проектирование и реализация модели профессионального

наставничества педагогов в муниципальном образовательном округе

Студент
Научный
руководитель

И.В. Саркисова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

д.п.н., профессор, И.В. Руденко

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Оглавление

| | |
|---|-----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1 Психолого-педагогические подходы к проектированию и реализации модели профессионального наставничества молодых педагогов..... | 11 |
| 1.1 Историко-педагогический анализ понятия «наставничество» в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе..... | 11 |
| 1.2 Формы и методы реализации наставничества молодых педагогов в образовательных организациях | 30 |
| 1.3 Проектирование модели профессионального наставничества педагогов в муниципальном образовательном округе. | 46 |
| Глава 2 Опытно-экспериментальная работа по развитию системы наставничества в муниципальной системе образования | 62 |
| 2.1 Изучение возможности внедрения профессионального наставничества в образовательных организациях г.о. Жигулевск | 62 |
| 2.2 Реализация модели профессионального наставничества педагогов в муниципальном образовательном округе г. Жигулевска..... | 73 |
| 2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы в муниципальном образовательном округе г. Жигулевска | 82 |
| Заключение | 89 |
| Список используемой литературы | 91 |
| Приложение А Дорожная карта внедрения модели профессионального наставничества педагогических работников | 99 |
| Приложение Б Дорожная карта молодого педагога Центрального округа... | 101 |
| Приложение В План работы «Школы молодого педагога» | 104 |
| Приложение Г Программа повышения квалификации «Эффективные инструменты наставничества» | 107 |

Введение

Современное общество стремительно обновляется во многих сферах жизни и предъявляет все более высокие требования к уровню образованности, духовной и нравственной культуры подрастающего поколения. Несоответствие между вызовами нашего времени и действительным уровнем готовности педагогов к профессиональной деятельности сегодня чрезвычайно остро проявляется во всех сферах образования, начиная с дошкольного и заканчивая последипломным.

Практика показывает, что в условиях стремительных изменений мира адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности за максимально короткое время без посторонней помощи достаточно сложно. Очерченный вопрос можно решить, целенаправленно руководя профессиональным развитием молодых специалистов через предоставление полномочий наставнику по их всесторонней поддержке непосредственно на рабочем месте.

В настоящее время наставничество приобретает все большее значение в управлении процессом развития персонала, повышения качества, скорости вхождения в профессию и инновационной активности. Для образовательных организаций наставничество также представляет огромный интерес. На возрождение института эффективного наставничества нацелены национальные проекты и современные научные исследования. Проблема наставничества является одной из центральных в нацпроекте «Образование» (включая федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы») [30].

Наставничество как практическая деятельность становится приоритетом кадровой политики. Распоряжением Министерства просвещения (25 декабря 2019 года №145), образовательным организациям предложено разработать целевую модель наставничества, необходимую для

успешной личной и профессиональной самореализации различных субъектов системы образования, в том числе и молодых специалистов [32]. К этой категории будут относиться выпускники педагогических вузов, а также студенты, совмещающие обучение в вузе с профессиональной деятельностью.

Технология наставничества активно изучается зарубежными учеными (С. Lewis, Petrovska S., O. A. Amos, P. Hudson, Hoffman J. V. и другими). Как в бизнесе, так и в образовательной отрасли, определены этапы становления и развития наставничества, его преимущества и недостатки. Актуальными в контексте исследования являются труды российских исследователей и ученых, посвященные проблеме наставничества, определению роли наставника (М. В. Кларин, С. Я. Батышев, О. В. Витвар, Е. Н. Фомин, А. Е. Челнокова, З. И. Тюмасева, О. Н. Шилова, М. В. Селиверстов, А. П. Чернявская, П. Н. Осипов и многие другие).

Анализ научных источников и изучение практического опыта, с одной стороны, показали наличие научной основы исследования проблемы профессионального наставничества молодых педагогов, с другой — выявили ряд противоречий между:

- современными требованиями общества к высококачественному уровню подготовленности молодых специалистов образовательной сферы и состоянием реализации этой задачи в современной образовательной среде;

- признанием успешного профессионального старта молодого педагога ведущим условием его дальнейшего профессионального развития и недостаточным вниманием к профессиональному развитию молодых педагогов;

- признанием наставничества эффективным инструментом профессионального развития молодых педагогов и отсутствием нормативной, теоретической и технологической базы современного института наставничества в образовательных организациях.

Осмысление выявленных противоречий помогло сформулировать **проблему исследования**: как спроектировать эффективную модель профессионального наставничества в образовательных организациях?

Актуальность проблемы и необходимость устранения выявленных противоречий обусловили выбор темы исследования: «Проектирование и реализация модели профессионального наставничества педагогов в муниципальном образовательном округе».

Объект исследования: процесс профессионального наставничества в системе образования.

Предмет исследования: модель профессионального наставничества молодых педагогов в муниципальном образовательном округе.

Цель: теоретически обосновать, спроектировать и реализовать модель профессионального наставничества педагогов в образовательных организациях муниципального округа.

В соответствии с целью исследования была выдвинута **гипотеза** о том, что проектирование и реализация модели профессионального наставничества в муниципальном образовательном округе будет успешно, если:

- её структуру рассматривать как совокупность компонентов, направленных на создание муниципальной системы многофункционального наставничества, методического сопровождения профессионального развития и роста молодых педагогов, наиболее благоприятных условий для их успешной личной и профессиональной самореализации;
- обоснованы принципы и функции субъектов наставнической деятельности;
- формы и методы наставничества реализовывать с учетом традиций и специфики образовательной организации.

Для достижения цели поставлены следующие **задачи**:

1. Провести теоретическое обоснование профессионального наставничества, уточнить сущность категории «наставничество»
2. Обобщить отечественный и зарубежный опыт организации

наставничества как технологии профессионального развития молодых педагогов.

3. Осуществить проектирование модели профессионального наставничества молодых педагогов в рамках муниципального образовательного округа.

4. Изучить возможности и особенности внедрения модели профессионального наставничества молодых педагогов в рамках муниципального образовательного округа г. Жигулевска.

Теоретико-методологической основой исследования стали:

– концепции профессионального развития (М. В. Кларин, Е.Н. Фомин, В. В. Никитина, В. И. Блинова), профессионального становления и периодизации профессионального развития (О. В. Витвар, О. Н. Шилова, Н. М. Ичетовкина, М. В. Селиверстова, А. П. Чернявская, П. Н. Осипов, И. И. Ирисметова); личностно-профессионального развития и саморазвития (Ю. Л. Львова, Е. А. Челнокова, З. И. Тюмасева);

– труды по педагогическому моделированию (Н. М. Борытко, Н. В. Бордовская, Н. П. Лыжина, О. В. Кустовская, О. В. Пирогова);

– работы зарубежных исследователей в области профессионального развития молодых педагогов (С. Lewis, Petrovska S., Sivevska D., Popeska B., Runcheva J., O. A. Amos, M. Postholm, P. Hudson, Hoffman J. V., Wetzal M. M., Maloch B., Greeter E., Taylor L., DeJulio S., Khan Vlach S.);

– историко-педагогические труды отечественных авторов о педагогической традиции наставничества (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, А. С. Батышев, С. Г. Вершловский, Е. М. Сапрыгина, В. А. Протопопова, В. В. Бондалетов, О. В. Витвар, И. В. Круглова, А. Н. Долгушева);

– исследования о формах и методах наставничества в системе образования (И. А. Эсаулова, Я. Н. Андреева, С. И. Поздеева, О. М. Добош, О. В. Башарина и другие);

Опытно-экспериментальной базой исследования явились общеобразовательные организации городского округа Жигулевск, подведомственные Центральному управлению министерства образования и науки Самарской области. В общей сложности в эксперименте приняли участие 47 молодых учителей (учителей начальных классов и учителей-предметников, стаж работы молодых специалистов от 1 до 3 лет, возраст от 19 до 30 лет) из 24 городских и сельских школ (основных и средних); 40 наставников (учителей с опытом работы от 10 до 52 лет и в возрасте от 33 до 73 лет).

Этапы исследования. Исследование проводилось в период с 2019 по 2021 годы и включало в себя 3 взаимосвязанных этапа.

На первом этапе (2019 – 2020 гг.) осуществлялся теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме; на основании существующих концепций и теорий определялся понятийный аппарат, теоретические основания исследования; были выявлены противоречия, определены цели, задачи, сформулирована гипотеза исследования; проводился констатирующий этап эксперимента, результаты которого использовались в последующей опытно-экспериментальной работе.

Второй этап (2020 – 2021 гг.) заключался в организации опытно-экспериментальной работы по проверке выдвинутой гипотезы, разработка и реализация в общеобразовательных организациях модели профессионального наставничества педагогов, апробация инновационных методов и технологий в ходе формирующего этапа экспериментальной работы, шел процесс накопления диагностико-аналитических материалов; материалы обсуждались на научно-практических конференциях и в печати.

На третьем этапе (2021 г.) проходил контрольный этап эксперимента, обобщались и оформлялись результаты опытно-экспериментальной работы, уточнялись положения, выносимые на защиту, формулировались выводы, велось текстовое оформление диссертации, определялись перспективные направления исследуемой проблемы.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании и проектировании модели наставничества в муниципальном образовательном округе для устранения профессиональных дефицитов и затруднений молодых педагогов.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в исследовании систематизированы методы, формы наставничества, обеспечивающие профессиональное развитие в ходе наставнической деятельности; исследованы принципы профессионального наставничества; охарактеризованы функции субъектов наставнической деятельности молодых педагогов в образовательных организациях, что в дальнейшем может послужить основой для разработки новых форм и методов взаимодействия с молодыми педагогами.

Практическая значимость исследования заключается во внедрении модели наставничества в образовательные организации муниципального округа г.о. Жигулевск, а также возможности трансляции результатов исследования в практику образовательных организаций.

В ходе исследования разработаны следующие материалы, имеющие практическую значимость:

- типовые формы локальных нормативных актов;
- дорожная карта внедрения модели наставничества;
- дорожная карта индивидуального образовательного маршрута молодого педагога;
- программа повышения квалификации «Эффективные инструменты наставничества».

Личное участие автора заключается в осуществлении теоретического анализа научной литературы, проведении опытно-экспериментальной работы по внедрению модели наставничества в образовательных организациях муниципального округа г.о. Жигулевск.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены научным обоснованием темы исследования на основе анализа и

учета состояния проблемы в педагогической теории и практике; сочетанием методов исследования, соответствующих его объекту, предмету, цели и задачам исследования; всесторонним качественным и количественным анализом экспериментальных результатов.

Апробация и внедрение результатов осуществлялось на базе общеобразовательных организаций городского округа Жигулевск, подведомственных Центральному управлению министерства образования и науки Самарской области.

Результаты исследования представлялись на ХСII Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: интеграция наук в XXI веке» (Казань, 2021 год); Всероссийской конференции с международным участием «Человек в условиях неопределенности» (Самара, 2021), заседании Дома ученых Тольяттинского государственного университета, профессиональном нетворкинге «Воспитание! Воспитание? Воспитание...» (Тольятти, 2021 год). Основные результаты исследования отражены в трёх публикациях автора в различных научных журналах.

На защиту выносятся:

1. Модель профессионального наставничества педагогов в муниципальном образовательном округе состоит из целевого, содержательного, организационно-деятельностного и результативного компонентов, направленные на методическое сопровождение профессионального развития и роста молодых педагогов, создание благоприятных условий для их успешной личной и профессиональной самореализации.

2. Принципы наставнической деятельности, к которым относятся: принцип научности, гуманизма, системности, целостности, легитимности, аксиологичности, личной ответственности, индивидуализации, многоаспектности.

Функции субъектов каждого уровня: региональный центр наставничества со следующими функциями: организационная, методическая,

экспертно-консультационная, информационная, координационная; муниципальный ресурсный центр с функциями: правовая, организационная, информационная, методическая, консультационная; функции образовательной организации: организующая, побудительная, деятельностная.

3. Формы наставнической деятельности: индивидуальные и групповые, классическое наставничество, тьюторинг, коучинг, менторинг, кураторство и другие, обеспечивающие многофункциональность и многоуровневость профессионального наставничества.

Структура и объем магистерской диссертации:

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, 4 приложения, 4 таблицы, 11 рисунков.

Глава 1 Психолого-педагогические подходы к проектированию и реализации модели профессионального наставничества молодых педагогов

1.1 Историко-педагогический анализ понятия «наставничество» в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе

Современное общество стремительно обновляется во многих сферах жизни и предъявляет все более высокие требования к уровню образованности, духовной и нравственной культуры подрастающего поколения. Определяющим условием развития и модернизации образовательной системы является обеспечение образовательных организаций квалифицированными кадрами. В связи с этим актуализируется проблема специалистов, молодых, активных и компетентных педагогов, которые смогут реализовать федеральные государственные образовательные стандарты и соответствовать профессиональному стандарту педагога. От того, насколько хорошо педагоги сумеют адаптироваться к своей профессиональной деятельности и условиям жизни, зависит качество образования. Одним из таких условий является возрождение института наставничества, как эффективной формы профессиональной адаптации молодых педагогов, способствующей повышению профессиональной компетентности и закреплению педагогических кадров.

О. И. Витвар в своем исследовании развития педагогического наставничества пишет: «Наставничество сохранилось в современной школе в его традиционном понимании как передача опыта от педагога-наставника (мудрого советчика, пользующегося всеобщим доверием) к обучающемуся учителю, при этом акцент делается на формировании практических умений и навыков молодого специалиста, его профессиональной адаптации» [12]. Однако современные реалии предъявляют к учителю и современные

требования, в связи с чем, категории «наставничество» также требует обновления и расширения новым внутренним содержанием и новыми формами. Для уточнения понятий «наставничество» и «наставник» проведем историко-педагогический анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы.

Об исторических корнях понятия в своем исследовании указывает И. В. Круглова: «Наставничество существовало уже в первобытном обществе под видом обряда инициации. Подготовку к обряду проводили специально выбранные наставники, обучавшие молодых людей определенным ритуальным правилам и умениям» [24].

Основное назначение и роль, которую должны были выполнять обряды инициации в первобытном обществе, заключалась в привлечении молодых людей к участию в хозяйственной, общественной и идеологической сферах жизни, в качестве их членов и участников. Первобытное общество большое значение придавало переходу подростков в категорию взрослых людей. Путем инициации молодые люди готовились к общественной, семейной и социальной жизни. Проследовать «ритуал перехода» означало совершить переход на второй уровень опыта, что определяло готовность молодого человека к совершенствованию своего социального и личностного развития. Переход на новый жизненный уровень сопровождался получением инструкций и рекомендаций, которые могли быть полезными для выхода на следующий уровень жизни. Инициации подлежало абсолютно все подростковое население общества.

Важным, по мнению А. Н. Долгушевой, было то, что уже в примитивных школах молодые люди приобретали с помощью наставников как новые знания, так и духовное воспитание. По её мнению, «усвоить новые знания и обрести профессиональные навыки без наставников было невозможно, поэтому феномен наставничества стал закономерностью цивилизационного процесса» [16].

Родиной понятия «наставничество» принято считать греческую мифологию. У сына легендарного царя Одиссея и Пенелопы Телемаха был наставник и мудрый советчик Ментор, который пользовался всеобщим доверием. Отсюда и появился термин «ментор» или «наставник», а наставничество с тех пор ассоциируется с мудрым, добрым человеком, способным научить, направить, и являющимся образцом для подражания.

С античных времен философы предпринимали попытку определить основные задачи деятельности наставника. Так, Сократ главной задачей наставника считал пробуждение мощных душевных сил ученика. Беседы Сократа были направлены на то, чтобы помочь «самозарождению» истины в сознании воспитанника. В поисках истины ученик и наставник должны находиться в равном положении, руководствуясь тезисом «я знаю только то, что ничего не знаю». Его главное дидактическое достижение – майевтика ("повивальное искусство») – диалектический спор, подводящий к истине путем продуманных наставником вопросов. Суть педагогических суждений Сократа заключается в том, что задачей наставника является помощь воспитаннику в проведении процесса самопознания, не обучая, не навязывая своего образа мышления, но, помогая раскрыться в полной мере с помощью познания сокровищниц своей души [48].

Платон считал, что воспитывать надо с раннего возраста, поскольку воспитание является долгим путем ученика к миру идей. Осуществлять подобное воспитание способен, прежде всего, наставник преклонного возраста, то есть человек, который стоит на пороге мира идей [37].

Протопопова В. А., проводя критический анализ феномена «наставничество» в историко-логическом ракурсе, пишет: «Аристотель, наставник Александра Македонского, обучал Александра принципам новейшей для того времени гуманистической философии. Таким образом, мы можем говорить, что наставничество как педагогическое явление зарождается в Древней Греции, кристаллизуется и развивается в обучающей, воспитывающей деятельности философов, определивших

развитие человечества на несколько тысяч лет вперед и ведущих своих подопечных к успеху. Задача наставника – помочь подопечному понять свои истинные стремления и активировать потенциал для их реализации, снять внутренние ограничения и барьеры на пути к достижению цели» [37].

Ж. Ж. Руссо отмечал, что главное умение наставника – ничего не делать с учеником. Он уверял, что три фактора воспитания: природа (развивает чувства и способности), люди (учат, как ими пользоваться), общество (обогащает опыт человека) позаботятся о воспитании сами, развивая ребенка естественным образом. Главная задача наставника – обеспечить гармонию этих факторов. Самым хорошим наставником, по мнению Руссо будет педагог, который разрешит воспитаннику самостоятельно накопить жизненный опыт [15].

Следует помнить, что наставничество имеет многовековой опыт формирования мировоззрения у подрастающего поколения. Наставничество имело место в семье, было основным методом обучения ремесленников. В старых университетах, где студент учился в доме ученого. В эпоху Средневековья, когда рыцарь обучал своего оруженосца воинским навыкам.

Отметим, что почти у каждого из выдающихся людей планеты был свой наставник. Известный философ Аристотель был наставником у полководца Александра Македонского. Духовные наставники были и у киевских князей: митрополит Иларион Киевский – у Ярослава Мудрого, Никифор Грек – у Владимира Мономаха. Скульптор, художник, ученый Леонардо да Винчи с 14 лет воспитывался у флорентинского скульптора и живописца А. Верроккио. Российский император Александр I рос в заботе своей няни Прасковьи Ивановны Геслер и швейцарского философа Ф. Лагарна. Значительное влияние на литературный дар Александра Сергеевича Пушкина произвели сказки его няни Арины Родионовны [40].

Значительное распространение наставничество получило в религии, которая выдающуюся роль в духовном совершенствовании личности человека на пути служения Богу отводила духовному наставнику.

В основу исследования наставничества в религии положены труды исследователей Духовного наставничества и высказывания выдающихся деятелей, принадлежащих к различным религиозным течениям: иудаизму, буддизму, православию. В религии наставничество ассоциируется с духовным воспитанием.

В буддизме каждый новичок в духовной жизни, который еще не имеет для этого достаточного опыта, имеет наставника-гуру, который объяснит ему, как следовать правилам настолько, насколько это действительно может помочь ему очистить свое сердце и пробудить в нем кришна-прему. Гуру руководит духовной жизнью ученика, помогает в служении Кришне.

Не менее важную роль духовному наставничеству отводится и в исламе. Считается, что к укреплению веры невозможно прийти без познания Всевышнего, чтобы достичь этого, необходим наставник, учитель, которого иначе еще называют шейхом, устазом, муршидом. Духовные наставники, путем обучения правильному и частому упоминанию Аллаха, воспитывают богобоязненность, очищая сердца от дурного нрава.

В истории еврейской культуры известным наставником служения Всевышнему является Бешта. Роль Бешта не ограничивалась в этой сфере тем, что его ближайшие сподвижники видели в нем источник вдохновения и образец для подражания. Он сам активно делился с другими своим личным опытом служения Богу.

Не менее важное значение придается роли наставника и в Христианстве, в частности в православии. Отличие наставника, духовного руководителя в Православии заключается в том, что он не просто должен знать «предмет», и даже не просто иметь опыт соответствующей жизни. В лучшие времена духовные наставники имели особый дар от Бога: дар Святого Духа, который позволял им видеть волю Божью о конкретном человеке.

Все вышесказанное приводит нас к выводу, что независимо от того, к какой религии принадлежит человек, он обязательно должен иметь наставника, который будет помогать ему на пути служения Всевышнему.

Возвращаясь к педагогической традиции наставничества, обратимся к идеям великого чешского педагога и просветителя XVII в. Я. А. Коменского, который описал роли учителя-наставника в воспитательном процессе в трудах «Великая дидактика» и «Пампедия» [37]. Личный пример учителя является одним из основных методов не только профессионального, а прежде всего нравственного воспитания, писал Коменский, подчеркивая, что «никто не может сделать людей нравственными или благочестивыми, кроме нравственного и благочестивого учителя-наставника» [23].

В аспекте исследования представляется необходимым рассмотреть отечественную практику использования наставничества в воспитании подрастающего поколения. Сначала это была житейская система воспитания молодежи. Своих 5-6-летних потомков наши предки-славяне отдавали на воспитание мудрым наставникам. Затем подростков передавали на воспитание ближайшим родственникам (обычно это был брат, сестры, дяди) или соседям. Считалось, что наставник обязательно должен быть порядочным, нравственным, умелым, деловитым и благочестивым. С принятием христианства функции воспитателей из добропорядочных соседей переходят к священнослужителям, которые стали обучать грамоте детей всех слоев, давать наставления учителям, как обучать детей [40].

В дальнейшем, на роль наставников стали претендовать гувернеры (слова «гувернер, гувернантка» образовались от французского «gouvernanter» – управлять). Обычно гувернеры были людьми иностранного происхождения. Однако, как оказалось, гувернеры-иностранцы редко соответствовали нравственным идеалам и слабо разбирались в науках. Сапрыгина Е. М. отмечает: «государыня Елизавета Петровна своим Указом в 1755 году запретила обучать и воспитывать русских детей иностранцам, которые предварительно не выдержали экзамен в Академии наук и не представили

свидетельство о личности. Так, к XIX веку наставничество становится делом государственной важности» [40]. Таким образом, наставничество приобрело в российской педагогике особую роль.

В середине XIX в. о проблемах наставничества размышлял К. Д. Ушинский, который вошёл в отечественную историю как первый национальный педагог, как создатель национальной школы и основоположник научной педагогики в России. Он считал, что профессиональный опыт не может компенсировать отсутствие теоретической подготовки. Теоретические знания и опыт должны дополнять друг друга, но не замещать. Поэтому, профессиональная адаптация будет напрямую зависеть от опыта, знаний и уровня мастерства наставника. Ушинский К.Д. отмечал: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности... Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [47].

В XIX веке в России в связи с ростом количества образовательных учреждений особую актуальность приобретает проблема наставничества. В 1811 году в положении о Царскосельском лицее были определены требования к учителям-наставникам, такие как нравственность, высокий уровень культуры, ответственность.

В первой половине XIX века вводится должность надзирателя в средних учебных заведениях (иногда употребляются слова «наставник» или «воспитатель»). До 1825 года обязанностями надзирателей является изучение личности ребенка и воспитание в ней благотворности и нравственности. Отметим, что требования к его деятельности и личностных качеств были достаточно высоки: они должны были иметь определенную подготовку, владеть иностранными языками (французским и немецким) и самое главное – иметь моральное поведение.

Протопопова В. А. пишет: «1828 году в Санкт-Петербурге был открыт Главный педагогический институт как отдельное образовательное

учреждение для подготовки учителей, воспитателей и домашних наставников. В этот период в России были учреждены государственные награды для наставников в сфере образования» [37].

В 70-х годах XIX века впервые вводится институт классных наставников (в женских гимназиях-классные дамы). Они назначались из числа преподавателей, которые имели в классе наибольшее количество уроков. В отличие от комнатных надзирателей деятельность классных наставников становится не наблюдательной, а воспитательной. Они должны были следить за развитием каждого ребенка, используя в своей деятельности индивидуальный подход.

Анализ литературных источников по теме наставничества показывает, что понятие «наставничество» во все периоды своей истории связывалось с профессионализмом, опытом, интеллектуальным потенциалом и высоким уровнем личностных качеств наставника. Так, в России, молодых работников, пришедших на производство, обучать методом наставничества начали еще в XIX в. Целью такого обучения была «передача передовых методов труда». По словам Бондалетова В. В., Бондалетова Е. В., изучавших становление и развитие наставничества как формы корпоративного обучения персонала в России и за рубежом: «Впервые в мировой практике (1860 г.) дидактически обоснованная система наставничества производственного обучения (в современном ее понимании) была представлена группой инженеров-механиков под руководством Д. К. Советкина в Московском техническом училище, которая обеспечивала индивидуальный учет знаний, умений и навыков учащихся. Данная система обучения демонстрировалась на международных выставках (Вена 1873, Филадельфия 1876, Париж 1900) и получила признание, где отмечалось, что у русских обучение ручному труду превратилось в науку» [8].

Наставничество в своем классическом виде существовало в советские времена на любом предприятии, а также на государственной службе, в

организациях, учреждениях, вузах и тд. (с 30-х гг. прошлого века, широко распространившись к 70-м годам)

Бондалетов В. В., Бондалетов Е. В. отмечают: «Считается, что понятие «наставничество» приобрело своё современное значение в середине 60-х годов XX века и рассматривалось как действенная форма профессиональной подготовки и нравственного воспитания молодёжи» [8].

Наставничество определялось как форма воспитания молодого рабочего рабочим-инструктором, и проходило под девизом «Делай, как я», смысл которого заключался в практическом обучении профессии. В 60-х годах XX века наставничество приобретает не только профессиональную, но и воспитательную направленность. При этом А. С. Батышев отмечает «такие отличия наставничества:

- систематичность воспитательной работы с молодым рабочим, непрерывность воспитательного воздействия, которое продолжается не только в рабочее, но и в свободное время;

- коллективность воспитания – единство действий наставника, бригады, комсомольской группы, семьи;

- комплексный подход к воспитанию, который предполагает единство профессионального обучения и идейно-политического, нравственного и трудового воспитания» [2].

В советские годы были разработаны положения о наставничестве, проводилось обучение наставников, организовывался обмен опытом между подразделениями и предприятиями. Наставничество приобрело массовое движение.

В 1975 г. в СССР был учрежден почетный знак «Наставник молодежи», в 1981 г. – почетное звание «Заслуженный наставник молодежи РСФСР». Наставничество стало являться важной составляющей кадровой работы, способствовало повышению квалификации и социализации новичков в коллектив, стало залогом карьерного роста.

В 90-е годы, когда Россия вступила в этап перехода к рыночным отношениям, наставническое движение практически прекратило свое существование. К сожалению, наставничество, что играло значительную роль в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения во времена Советского Союза, в истинном смысле этого слова, стало редким явлением.

Сегодня наставничество в России очень актуально и переживает новый подъем, помимо педагогического наставничества, данный метод организационно-кадровой работы активно используется в рамках деятельности трудовых коллективов, в бизнесе, на государственной службе, как форма корпоративного обучения персонала.

Обратимся к этимологии слова наставник. В словаре В. Даля понятие «наставничество» трактуется как «звание, должность, дело наставника» [42]. Большой толковый словарь определяет «Наставничество – руководство молодыми коллективами, командами, бригадами и т.п., осуществляемое опытным специалистом» [42]. В словаре Ожегова «Наставничество – форма воспитания и профессиональной подготовки молодых рабочих, специалистов опытными наставниками» [42]. В педагогическом энциклопедическом словаре мы увидим следующую трактовку: «Наставничество – процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; форма взаимоотношений между учителем и учеником» [42].

Согласно словарю С. М. Вишняковой, «наставник – это высококвалифицированный специалист или опытный работник, у которого другие работники (молодые педагоги) могут получить совет или поддержке» [13]. В Советском энциклопедическом словаре под редакцией А. М. Прохорова понятие «наставничество» трактуется как «форма коммунистического воспитания и профессиональной подготовки молодежи на производстве, в профессионально-технических училищах и т.д. передовыми опытными рабочими, мастерами, инженерно-техническими работниками» [43]. По мнению современного российского педагога, профессора С. Г. Вершловского, понятия «наставничество» приобрело

современное значение и прочно вошли в жизнь с середины 60-х гг. XX в. Ученый рассматривал его «как действенную форму профессиональной подготовки, политического и нравственного воспитания молодежи» [10].

Современные зарубежные исследователи уделяют наставничеству молодых специалистов большое значение. Особого внимания заслуживает позиция Г. Льюиса, который рассматривает понятие «наставничество» как систему «отношений и ряд процессов, когда один человек предлагает помощь, руководство, совет и поддержку другому. Наставник – человек, имеющий определенный опыт и знания, высокий уровень коммуникации, стремящийся помочь своему протеже приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией» [27].

В своих трудах группа ученых из Республики Македония Petrovska Sonja, Sivevska Despina, Popeska Biljana, Runcheva Jadranka, определяют наставника как специалиста с опытом, который помогает менее опытным коллегам в дальнейшем развитии их компетенций. В этом процессе наставник старается совершенствовать навыки начинающего учителя, навыки, которые уже выработаны у самого наставника. Весь процесс наставничества подразумевает наличие партнерства между наставником и подопечным. На протяжении всего сотрудничества наставник и подопечный должны руководствоваться следующими принципами: конфиденциальность, доступность, открытость, оптимизм, эффективность, уважение. Хороший процесс наставничества характеризуется: хорошим планированием, непрерывностью, контролем и рефлексивностью (обратной связью). В итоге, от установившихся отношений и сотрудничества между подопечным и наставником будет зависеть успех этого процесса.

При этом процесс наставничества будет выгоден как новоначенному учителю, черпающему опыт и идеи из своих коллег, так и наставнику, которому в рамках работы с новым коллегой в школе предоставляется возможность осмыслить собственную педагогическую практику,

проанализировать ряд ситуаций в профессиональной сфере, что способствует обогащению его профессиональных навыков [63].

О. А. Amos отмечает, что наставничество является очень важным звеном в системе развития образования среди преподавательского состава. Оно мотивирует молодой преподавательский состав. Наставники также получают огромную пользу, поскольку они видят, что вносят свой вклад в рост и успех других людей на работе и являются образцом для подражания для молодого учителя, оценивают себя в своей наставнической деятельности и стремятся к улучшению поставленной задачи. Отношения между наставником и подопечным являются взаимными, добровольными, основанными на доверии, полезными для обеих сторон. Это процесс воспитания, который способствует развитию подопечного в направлении его полного потенциала [58].

Австралийский исследователь Р. Hudson также рассматривает наставничество как один из вариантов внедрения реформаторских мер в систему образования: недоиспользуемый и экономически эффективный способ вовлечения учителей в профессиональное развитие. Для этого следует уделять внимание изучению преимуществ наставничества и тому, как это может быть целенаправленно использовано в качестве профессионального развития. Несмотря на препятствия в процессе наставничества, например, наставники часто сообщали о нехватке времени для наставничества из-за учебной нагрузки, наставничество как профессиональное развитие может помочь решить потенциальные проблемы, такие как эффективное и продуктивное управление временем наставника.

Он уверен, что наставничество должно быть признано и вознаграждено как профессиональное развитие. Поскольку наставничество используется для продвижения педагогической практики подопечного, профессиональное развитие практики наставничества может еще больше усилить этот процесс. Его идея: инвестиции в профессиональное развитие наставников могут

помочь создать педагогический потенциал как для наставников, так и для подопечных [60].

Норвежский ученый May Britt Postholm в своем исследовании, направленном на профессиональное развитие учителей после завершения ими базовой педагогической подготовки, одним из важных критериев называет сотрудничество молодого педагога с опытным учителем. Исследование также указывает на то, что качество поддержки, которую учителя получают в своей работе, имеет важное значение для обеспечения успешного профессионального развития. Учителя, принявшие участие в исследовании, заявили, что наставники должны обладать хорошими педагогическими знаниями, высоким уровнем подготовки в преподавании своего предмета, хорошими коммуникативными способностями и умением налаживать конструктивные отношения. Помимо других признаков, они также должны обладать разумными рефлексивными навыками, уметь бросать вызов мышлению и практике, обладать хорошими навыками работы с данными в сочетании со знаниями о потребностях школы и умением моделировать практику преподавания. Такая работа с наставником поддержала их энтузиазм к преподаванию и обучению, помогла в преобразовании теории в практику, и у них была возможность обсудить и изложить свое мнение [62].

Американские ученые под руководством Hoffman J. V. (Wetzel M. M., Maloch B., Greeter E., Taylor L., DeJulio S., Khan Vlach S.) в своем исследовании коучингового взаимодействия между наставником и молодым учителем пришли к следующим выводам:

Наставники в большинстве случаев не готовы к своей роли, наставники больше выступают, чем слушают молодых коллег, наставники не знают эффективных приемов обучения, обучение наставников дает положительные результаты, взаимодействие строится больше на планировании и инструктировании, чем на рефлексивных обучающих беседах, опыт наставничества может привести к пересмотру собственных практик и

убеждений наставника. Отношения между наставником и подопечным являются важным фактором в рамках модели наставничества, основная цель наставников – поддержка молодого учителя, наставники, которые бросают вызов подопечному – видят в наставничестве второстепенную роль. Молодые учителя испытывают разочарование, когда не получают обратной связи.

Таким образом, наставники в значительной степени недостаточно подготовлены к своей важной роли в подготовке молодых учителей и решение данной проблемы представляется необходимым условием эффективного наставничества [59].

В трудах российских исследователей тема наставничества также актуальна на сегодняшний день, как и за рубежом. Данная проблема выражена в таких документах и проектах развития образования, как Национальная система учительского роста и отвечающий за нее федеральный проект «Учитель будущего», которые призваны обеспечить повышение качества педагогической деятельности и предполагают разработку модели карьерного роста педагога, вершиной которой является ступень «учитель-наставник».

В современных источниках существуют различные трактовки понятия «наставничество». Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации в Методическом инструментарии по применению наставничества на государственной гражданской службе трактует наставничество следующим образом: «Наставничество является кадровой технологией, обеспечивающей передачу посредством планомерной работы знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника – менее опытному» [29]. «Наставничество – форма обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество» [29]. Сулейманова Н. отмечает, что: «Наставничество – это способ передачи знаний, умений и навыков более опытным сотрудником менее опытному в определенной предметной области» [44].

М. В. Кларин в своем исследовании дает следующие характеристики и определение наставничеству: «Наставничество – это образовательный процесс на рабочем месте. Задачи наставника: профессиональное развитие (передача стандартов, знаний, навыков, помощь в освоении нового опыта, развитие мотивации); социокультурная адаптация (трансляция корпоративной культуры, ее ценностей, норм и правил). Наставничество – это не только система адаптации и профессионального развития молодых сотрудников. Это еще и часть корпоративной культуры всех инновационных компаний, это среда, в которой накапливаются и передаются знания, навыки, опыт и успешные модели поведения» [21]. Также М. В. Кларин отмечает: «Развитая система наставничества – это хранитель знаний и ключевой механизм инновационного процесса в компании, это мотиватор современных молодых сотрудников, чья профессиональная жизнь будет проходить в экономике знаний [21].

А. С. Батышев, рассматривая наставничество как комплексную педагогическую систему, отмечает, что «каждый элемент этой системы выполняет как общие функции, характерные для многих других элементов системы, так и специфические, присущие только этому элементу, которые составляют сущность наставничества» [2].

Исследование О. В. Витвар позволяет утверждать, что развитие различных способов наставничества как педагогического явления сегодня объективно необходимо в отечественном образовании, востребовано молодыми и состоявшимися педагогами. «Современный учитель и воспитатель заинтересованы в освоении новых форматов педагогического наставничества, перспективных и потенциально ресурсных для профессионального развития, персонифицированного повышения квалификации в совместной образовательной деятельности, формирования своего имиджа на муниципальном уровне» [12].

Е. Н. Фомин, трактуя понятие наставничества, определяет его как «лично ориентированный педагогический процесс, призванный помочь

начинающему работнику овладеть профессией, определить для себя её значимость в своей жизни. Наставничество способно создать условия, при которых приобретает широкий ряд профессиональных компетенций и индивидуальный опыт решения осязаемых задач производства» [49].

Автором выделяется одна из перспективных форм наставничества, заключающаяся в том, что молодой человек ориентирован на пример своего наставника. Указанная форма способствует стимуляции молодого работника приобретать навыки, которые присущи его наставнику, способствует адаптации на производстве, в организации [49]. Ю. Л. Львова при раскрытии понятия «педагогическое наставничество» указывает, что оно «является процессом творческого сотрудничества, парного содружества, которое возникает на основе единых педагогических взглядов, методических поисков и желания совместно решать творческие задачи, в основе которых лежит общение» [26].

Авторы Е. А. Челнокова и З. И. Тюмасева определяют наставничество как особую миссию по отношению к наставляемому. «Её суть заключается в передаче ряда качеств – духовные, интеллектуальные, иногда физические и материальные. К профессионализму и опыту наставника неизменно присоединяются личностные качества: умение говорить, слушать, желать взаимодействовать, такт, правильное целеполагание, убежденность в истинности и правильности своего дела» [46],[51].

Рассматривая наставничество как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования, К. Бевз замечает, что наставник в сотрудничестве со студентами способствует усвоению ими «теоретических знаний, помогает правильно применять их на практике, разрабатывает индивидуальный маршрут развития в профессии, учитывающая индивидуальные особенности личности, оказывает консультационную помощь, разрабатывает программу дополнительных занятий с применением разнообразных форм работы (тренинги, семинары, мастер-классы, деловые игры) по актуальным и проблемным вопросам

бакалавров педагогического образования, что позволяет сделать процесс подготовки более эффективным» [4]. Важным, по ее мнению, является то, что организация наставничества в высшем учебном заведении способствует развитию профессиональной направленности студентов, которая понимается как совокупность устойчивых мотивов, которая ориентирует деятельность личности, первичного опыта в выбранной сфере, рефлексии своей готовности к овладению избранной профессией [4].

В исследовании О.Н. Шиловой выявлена проблема невозможности «настроить» молодого учителя на эффективную работу только на основе опыта пусть и очень авторитетного учителя. «Молодые коллеги часто скептически относятся к любым авторитетам, поэтому надеяться на «трепетное вслушивание молодых учителей в слова педагогического гуру» тоже не приходится» [54]. Поэтому на современном этапе существенные признаки наставничества подвергаются серьезному переосмыслению. Для реализации наставничества как «способа сопровождения молодого учителя при вхождении в профессию и разностороннего её освоения необходимы соорганизация разных моделей наставничества и реализация разных его типов в зависимости от имеющихся затруднений и потребностей молодого специалиста, возможностей школы, района, города» [54].

Наставничество можно рассмотреть, как вариант горизонтального развития карьеры учителя-наставника, ему передаются полномочия по возвращению молодых педагогических кадров, он осуществляет неформальное управление молодыми коллегами, реализуя преемственность знаний, культуры и традиций образовательной организации. [20].

В работе Н. М. Ичетовкиной рассмотрена проблема информационного и методического пробела, в развитии локально-региональных процессов наставничества, необходимость «развития такой системы сопровождения молодых учителей в школе, которую необходимо реализовать в современных условиях, сохранив при этом педагогическое и национально-культурное наследие России» [19]. Выделены следующие направления педагогического

наставничества: психолого-педагогическое, методическое, научно-исследовательское и организационно-управленческое направление, позволяющие создать «целостную систему педагогического наставничества и организационно-методического сопровождения молодых педагогов, необходимую им для преодоления трудностей адаптационного периода и осознания себя участником большого педагогического сообщества» [19].

М. В. Селиверстова определяет наставничество как «эффективный инструмент, который позволит компании сохранить опыт высококвалифицированных специалистов, передать его новичкам, тем самым обеспечив преемственность поколений в решении актуальных производственных вопросов и бизнес-задач» и анализируя модели наставничества и роли наставничества в системе развития персонала в современных условиях, подчеркивает «повышение эффективности трудовой деятельности молодых специалистов, с учетом внедрения и применения в организациях современных моделей наставничества» [41].

А. П. Чернявская в указывает на важность вовлечения в реализацию адаптационных программ для начинающих педагогов педагогических вузов: «Это обоюдovýгодный процесс, поскольку молодой специалист получает в таком случае профессиональное сопровождение на практике, а вуз получает информацию о качестве своих образовательных процессов, о подготовленности выпускников, о сильных и слабых сторонах своей системы подготовки. Таким образом, начинающий педагог получает возможность преодолевать собственные дефициты и трудности при индивидуальной поддержке наставников, а вуз на основе отзывов выпускников и наблюдения за ними может корректировать педагогический процесс» [52].

Осипов П. Н., Ирисметова И. И. акцентируют внимание на наставничестве как форме дополнительного образования для молодых педагогов и самих наставников. Чтобы соответствовать своему предназначению необходимо, «чтобы люди, занимающиеся наставничеством, обладали определенными профессиональными и психолого-педагогическими

компетенциями». Формированию и развитию таких компетенций призвана способствовать система дополнительного профессионального образования [33], [34].

Основными категориями процесса наставничества, по мнению В. В. Никитиной, «является развитие как процесса становления личности человека в производственной деятельности под влиянием внутренних и внешних, социальных и биологических факторов; воспитание как процесс формирования человека интеллектуально, духовно и физически развитой, ее подготовки к активной жизни, в том числе трудовой; профориентация как процесс гармоничного вхождения в трудовой коллектив, организацию, производство» [31]. Учитывая указанное, наставничество определяется как длительный, трудоемкий и психологически сложный учебно-воспитательный процесс, способствует успешной адаптации студентов, качественному освоению учебной программы, формированию личности будущего специалиста, профессионала, человека, и требует значительной выдержки, опыта и желания заниматься таким видом учебно-воспитательной деятельности. Исследователь настаивает также на том, что «процесс наставничества невозможен без обратной связи, и мы вполне разделяем это утверждение, поскольку наставник влияет на питомца, а тот, в свою очередь, поступками, личностными изменениями предоставляет наставнику обратную связь, помогая последнему корректировать процесс наставничества» [31].

Согласимся с точкой зрения Блинова В. И. , что «наставничество – это практика, которая, не внедряется, а возвращается на определенном уровне образовательной культуры, гражданской активности» [5].

В современных условиях отношение к наставничеству изменилось, но не утратило своей актуальности. Однако наставничество претерпело трансформацию по виду деятельности: на современном этапе происходит переосмысление категории «наставничество». Наставничество распространяется не только на профессиональную сферу и сферу общественных взаимоотношений, но и на образование, воспитание,

профессиональную подготовку в вузе [39].

Таким образом, анализ зарубежной и отечественной литературы в этой области приводит нас к важным выводам о том, что наставничество должно носить комплексный характер, быть мотивирующим для опытных и молодых педагогов. Образовательные дефициты посредством наставничества устраняются у обеих сторон, поэтому в фокусе внимания должны находиться обе стороны. В этой связи необходимо пристальное внимание к проблеме методических служб, наличие дополнительных образовательных программ для наставников, отлаженная система отбора и обучения их, стимулирование деятельности. Поведенческие эффекты для каждой из сторон возможны только тогда, когда будут социально и профессионально одобряемыми.

В рамках данного исследования понятие «наставничество» мы будем рассматривать как универсальную технологию передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций и ценностей через формальное и неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [32]. «Наставник» в данном исследовании – «педагог, имеющий успешный опыт в достижении жизненных, личностных и профессиональных результатов, готовый и компетентный поделиться опытом и навыками, необходимыми для стимуляции и поддержки процессов самосовершенствования и самореализации наставляемого» [32].

1.2 Формы и методы реализации наставничества молодых педагогов в образовательных организациях

В современных условиях, когда постоянно происходят разнообразные реформы (политические, экономические, социальные, образовательные и другие), проблема наставничества все больше привлекает внимание как педагогов-теоретиков, так и педагогов-практиков.

По мнению Эсауловой И. А., создание программ наставничества является «сложным, но необходимым решением для современной

организации, так как эффективная система развития персонала нуждается в инструментах, обеспечивающих интегрированный и индивидуально ориентированный подход к формированию ее кадрового потенциала» [56]. Наставники делятся знаниями и опытом, помогают связать теорию и практику. Наставничество является движущей силой в развитии талантливых и амбициозных молодых сотрудников, помогает ставить правильные цели в развитии своей карьеры. «Наставничество содействует транслированию ценностей, видения и миссии организации на все ее уровни через тесные отношения между наставником и подопечным сотрудником, помогая им понять и внести необходимые изменения в индивидуальный стиль работы и поведения» [56].

Этот же автор на основе анализа множества публикаций и аналитических обзоров описал новые модели (формы) наставничества, используемые в зарубежных компаниях, которые могут быть успешно реализованы и в российских организациях.

Традиционная модель наставничества (или наставничество «один на один») – это модель взаимосодействия между наставником и наставляемым в течение 3-12 месяцев. Наставник подбирается по нескольким критериям: наличию опыта, навыков, определенным личностным характеристикам. В этой модели в паре наставник-подопечный возникают тесные личные отношения, индивидуальный подход, способствующий развитию молодого сотрудника. Такая модель наставничества считается высокоэффективной, содействующей развитию молодых сотрудников с высоким потенциалом удержанию будущих лидеров компании.

Ситуационное наставничество (Situational Mentoring), разновидность традиционной модели. Наставник оказывает помощь в тот момент, когда она необходима подопечному. При этом роль наставника заключается в немедленном реагировании на ситуацию. Однако здесь могут возникнуть трудности в налаживании взаимоотношений вследствие разницы в статусе и

возрасте, а также в случае, если наставник воспринимает подопечного в роли конкурента в построении карьеры.

Партнерское наставничество (Peer Mentoring). Существует два типа такой модели. Первый – наставляемый и подопечный молодые сотрудники. Более опытный сотрудник становится наставником, а другой только приступает к работе. Данная модель является эффективной для привлечения и продвижения талантливой молодежи, однако опыта и компетентности начинающего наставника для более глубокого развития подопечного недостаточно, поэтому данную модель нужно использовать в комплексе с другими. Второй вариант – когда наставляемый и подопечный занимают одинаковые позиции, но разный опыт. Наставником становится сотрудник с большим опытом и знаниями в области деятельности.

Групповое наставничество (Group Mentoring). В рамках такого наставничества один наставник одновременно работает с небольшой группой молодых специалистов. В процессе работы, наставник задает вопросы, слушает и анализирует, привлекает всех участников группы к рефлексивной беседе, моделирование ситуаций. Для опытного учителя преимуществом группового наставничества является экономия времени; для начинающего учителя – возможность совместного обсуждения проблем и анализа не только собственных успехов и неудач, но и ошибок других молодых учителей. Недостатком модели является редкий контакт, который может отразиться на мотивации подопечных и, следовательно, на их развитии. Данную модель нужно использовать в комплексе с другими.

Краткосрочное или целеполагающее наставничество (Short-Term or Goal-Oriented Mentoring). Данная модель нацелена на достижение краткосрочных результатов. Наставник помогает подопечному поставить и достигнуть конкретной цели. Существует проблема нехватки личного общения. Такая модель не подходит для новичков, нуждающихся в тесном общении с наставником, однако применима, если подопечный имеет опыт работы и его развитие должно быть переведено в область саморазвития.

Флэш-наставничество (Flash Mentoring) – Сотрудники по своему желанию участвуют в короткой встрече с подопечными, делаясь с ними своим опытом. По итогам встречи участники сами принимают решение о дальнейшем сотрудничестве.

Виртуальное наставничество (Virtual Mentoring). Появление данной модели наставничества стало возможным с развитием информационно-коммуникационных технологий, таких, как видеоконференции, платформы для дистанционного обучения, онлайн-сервисы социальных сетей. Виртуальное наставничество в большей степени ориентировано на обмен знаниями, чем на поддержку со стороны наставника. Такая модель позволяет использовать большое количество учебных ресурсов для получения новых знаний и навыков, является доступной для широкого круга сотрудников, однако не может полностью заменить личное общение участников без посредничества интернет-технологий.

Саморегулируемое наставничество (Self-Directed Mentoring). В данной модели ни наставники, ни их подопечные не подбираются специально, здесь, как и в модели флэш-наставничества опытные сотрудники добровольно выдвигают себя в список наставников. В связи с этим в список наставников попадают только действительно заинтересованные сотрудники. При этом подопечный может выбирать в наставники такого сотрудника, который, по его мнению, может оказать лучшую помощь и поддержку. Саморегулируемое наставничество может стимулировать подопечного к саморазвитию, так как наставник добровольно проявляет инициативу и ответственность.

Реверсивное наставничество (Reverse Mentoring). Данная модель предполагает, что наставником становится сотрудник, младший по возрасту, имеющий меньший опыт и младшую позицию, а опытный, высококвалифицированный профессионал становится подопечным. В таблице 1 дана краткая характеристика наиболее распространенных в практике моделей наставничества.

Таблица 1 – Модели наставничества в образовательных организациях

| Форма (модель) наставничества | Определение | Преимущества |
|---|---|--|
| Традиционное наставничество (One-on-One Mentoring- «один на один») | Наставник – успешный и опытный профессионал, работает с новичком-подопечным для профессионального и личностного развития молодого специалиста | -тесные личные отношения -большой опыт и профессионализм наставника -в центре внимания – профессиональное развитие подопечного -возможность постоянного |
| Партнерское наставничество: «равный - равному» (Peer-to-peer Mentoring) | Наставник-сотрудник, равный по уровню подопечному, но имеющий больший опыт работы | - передача навыков между сотрудниками одного уровня -предоставление конструктивной обратной связи - отслеживание прогресса в достижении конкретных карьерных целей |
| Групповое наставничество (Group Mentoring) | Наставник или группа наставников работает с группой подопечных | -решает проблему отсутствия требуемого количества наставников -группа наставников может быть более эффективна в решении различных проблем за счет |
| Флэш-наставничество (Flash Mentoring) | Наставничество через одноразовые встречи или обсуждения | - короткая встреча дает возможность почерпнуть опыт -имеет несколько модификаций, можно выбрать наиболее эффективную для конкретных сотрудников |
| Реверсивное наставничество (Reverse Mentoring) | Наставник – младший по возрасту и опыту обучает опытного сотрудника по вопросам новых тенденций, технологий и так далее | -помогает установить взаимопонимание между разными поколениями -решает проблему недостатка компетенций профессионалов в области информационных технологий |
| Виртуальное наставничество (Virtual Mentoring) | Наставник и подопечный коммуницируют в виртуальном пространстве | -доступность широкому кругу подопечных -подопечный может иметь несколько наставников или обучающих программ -ликвидирует расстояние между |

Такая модель наставничества применяется для освоения старшим сотрудником новых тенденций, технологий и позволяет решить проблему недостаточной компетентности сотрудников старших возрастов в области

информационных технологий и интернеткоммуникаций. Позволяет наладить взаимоотношения между поколениями, стирая опасения по поводу своего будущего в организации [45].

Андреева Я. Н. отмечает, что самыми классическими формами наставничества являются следующие модели взаимодействия наставника с молодым специалистом:

– модель «Гуру и его последователь». Когда сотрудник (последователь) подчиняется человеку (Гуру) с авторитетом в профессиональном кругу, для того, чтобы перенять знания наставника;

– модель «Мастер и подмастерье». В данной модели мастер готов делиться со своим учеником;

– модель «Творческий тандем». В данной модели новому и молодому сотруднику дают возможность почувствовать себя равным с наставником [1].

С. И. Поздеева выделяет следующие модели и типы наставничества.

1. Закрытое совместное действие наставника и подопечного (авторитарная модель организации совместной деятельности): наставник – руководитель, молодой специалист – подчиненный. Данное совместное действие считается закрытым, потому что ученика не влияет на действия наставника, он выполняет требуемое, не всегда понимая его суть. Данной модели соответствует тип наставника – наставник-методист, он объясняет, показывает, корректирует, оценивает, сообщает дополнительную профессионально значимую информацию.

2. Обращенное совместное действие наставника и ученика (лидерская модель организации совместной деятельности): наставник – лидер (организатор, направляющий), молодой специалист – соисполнитель. Такое совместное действие считается обращенным, потому что наставник обращается к профессиональным затруднениям и интересам своего подопечного и организует совместную деятельность с ним. Данной модели соответствует тип наставника – наставник-тьютор, он реализует конкретный

заказ подопечного, помогает выявить место и причину профессионального затруднения, составить план выхода из затруднения и реализовать его.

Наставник-тьютор может действовать как наставник-коучер, наставник-консультант или наставник-разработчик, в зависимости от профессионального запроса подопечного. Заметим, что в качестве разных типов наставников могут выступать разные люди, а иногда один человек может совмещать функции разных наставников.

3. Открытое совместное действие наставника и ученика (партнерская модель организации совместной деятельности): наставник – партнер («значимый другой»), подопечный значимый и влиятельный участник деятельности. Такое совместное действие считается открытым, потому что молодой специалист влияет на него. Наставник же помогает в реализации и обогащает, в свою очередь, собственный профессиональный опыт.

Данной модели соответствует особый тип наставника – наставник-навигатор. Его задача – помочь подопечному открыть свой личный смысл в профессии, самоопределиться, выстроить профессионально-карьерную траекторию. Наставник-навигатор работает в режиме личностного диалога с подопечным, помогая ему в самопознании и саморазвитии. Наставник-навигатор не назначается, а выбирается подопечным, исходя из его интересов и нужд [36].

О. М. Добош, А. В. Блинникова выделяют формальное и неформальное наставничество. Формальное наставничество осуществляется целенаправленно, является структурированным, контролируемым, подотчетным и предусматривает официальное назначение наставника. Неформальное наставничество осуществляется в форме добровольных программ произвольного содержания или общения подопечного с наставником, не являющимися регламентированными и подотчетными администрации [57],[6].

В исследовании Башариной О. В. выделены следующие формы наставничества (Таблица 2) [3].

Таблица 2 – Формы наставничества

| Форма | Описание |
|----------------------------|---|
| Прямое | Непосредственный контакт с молодым специалистом, общение с ним не только в рабочее время, но и в неформальной обстановке |
| Опосредованное | Осуществление только формального контакта путем советов, рекомендаций. Личные контакты и непосредственное влияние сводятся к минимуму |
| Индивидуальное | Закрепление за наставником одного молодого работника |
| Групповое | Наставничество распространяется на группу молодых специалистов |
| Открытое | Двустороннее взаимодействие наставника и стажера |
| Скрытое | Наставник незаметно воздействует на молодого работника |
| Коллективно-индивидуальное | Наставничество над молодым работником осуществляет трудовой коллектив (группа специалистов) |
| Коллективно-групповое | Наставничество трудового коллектива (группы специалистов) осуществляется над группой молодых работников |

Отметим, что сегодня помимо традиционного рассматривается несколько разновидностей педагогического наставничества, пришедшие к нам из зарубежного опыта: тьюторство, коучинг, менторинг. Все они имеют право на существование и в разной степени присутствуют в современном образовательном пространстве. Рассмотрим эти разновидности педагогического наставничества более детально.

Тьюторская система является традиционной английской системой преподавания, одним из основных принципов которой являются небольшие по количеству группы учащихся. В этой системе тьютор выступает куратором и преподавателем в одном лице, который помогает развивать способности студентов к логическому мышлению и пониманию той информации, которую они получают в ходе лекций или во время самостоятельной работы в библиотеке.

Как отмечает Т. Шанин, для британской университетской системы свойственным является отношение к студенту как к молодому

исследователю, а не как к старшему ученику. Ему приходится самостоятельно работать, думать, выбирать курсы и темы, формировать позицию в письменном виде, защищать ее на тьюторских занятиях и дебатах с однокурсниками и преподавателями. Таким образом, будущие специалисты не только получают профессиональные знания, но и учатся самостоятельно мыслить и принимать оптимальные решения. Несмотря на это, тьюторы в педагогической ретроспективе Англии и других стран сопровождали студента не только в учебном заведении, а вникали в его быт, отдых, помогали в частных индивидуальных занятиях [53].

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о многовариантности подходов к самим понятиям «тьютор» и «тьюторство». Наиболее распространенным, по мнению Т. М. Ковалевой, есть понимание тьюторства, как технологии индивидуального сопровождения процесса освоения определенной деятельности субъекта [22].

К основным функциям тьюторства А. М. Бойко в своем исследовании относит:

- «организационное руководство учебно-познавательной деятельностью студента или ученика;
- определение его возможностей и интересов;
- рекомендации в личностном становлении, организации самовоспитания, формирования системы ценностей, образа жизни, определение личностных перспектив;
- оказание помощи в правильном и эффективном использовании научно-методического сопровождения по определенной учебной дисциплине;
- организация самостоятельной работы;
- обеспечение выравнивания знаний студентов и учащихся;
- обоснование средств и помощь в достижении высокого рейтинга «подопечного» [7].

Как видим, тьюторство можно считать одной из разновидностей педагогического наставничества, хотя оно выполняет несколько ограниченные функции и по большей части имеет индивидуальный учебный характер. Конечно, в этой деятельности важную роль играет тьютор.

Исследователь доказывает, что: «1) тьютор – педагогическая профессия с качественно высшей педагогической позицией и потенциалом; 2) она охватывает новое пространство и выстраивает интерактивную модель инновационного педагогического взаимодействия; 3) прогрессивными тенденциями, на которых базируется тьюторство, являются толерантность, духовные системы ценностей, субъект-субъектное взаимодействие, человекоцентризм, аксиологические ориентиры, индивидуально-гуманистическая парадигма» [7].

Тьютор объединяет не только обучение, развитие и самосоциализация профессионала, но и осуществляет формирование его системы ценностей, всего образа жизни, воспитывает студента. Он создает условия для вхождения в субъектную позицию [17],[18]. Тьютор в современном понимании это педагог-консультант и координатор, целью деятельности которого является создание такой образовательной среды, в которой подопечный имеет возможность максимально самостоятельно получать знания и вырабатывать навыки, работать в удобном для него режиме. При таких условиях система знаний формируется через активность наставляемого, его самообразовательной деятельности и опыта.

Координирующая работа тьютора направлена на помощь в постановке проблемы, определении целей и задач деятельности, планировании действий по реализации индивидуальной программы, анализ результатов работы. Это проявляется в том, что тьютор помогает решать рабочие проблемы и поддерживает начинающих педагогов. Однако тьюторское сопровождение требует наличия четко структурированного и заранее спланированного учебного процесса [14].

Другой разновидностью педагогического наставничества является коучинг, который сегодня получает все большее распространение в образовании.

Слово «коуч» имеет венгерское происхождение, что означало «повозку», «карету», то есть то, «что быстро достигает цели и помогает двигаться в пути». Позже английские студенты называли так частных репетиторов. В начале девяностых годов девятнадцатого века это слово прочно вошло в спортивный лексикон как название спортивного тренера, а затем перешло и на обозначение любой деятельности, связанной с инструктированием и консультированием. В бизнес-терминологию термин «coaching» был введен Джоном Уитмором, английским спортсменом, а в дальнейшем бизнесменом и консультантом. Он считается основателем корпоративного коучинга как системы совершенствования управления, менеджмента и эффективности исполнения. Профессор Гарвардского университета Тимоти Гэлвей, дал слову «коучинг» новый смысл, определив его как «метод раскрытия потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности». Идеи Т. Гелвея обобщил и развил финансовый консультант Томас Леонард, который придал понятию «коучинг» более широкий смысл, распространив его на все сферы деятельности и человеческого развития. Именно им было сформулировано понятие о коучинге, которым пользуются и сейчас.

Основной целью коучинга является обучение человека думать по-новому, бросая вызов, ломая любые барьеры на пути, достигать новых результатов. При этом в центре внимания проблемный анализ, системный подход, диалогическое обучение, помощь, наблюдение, обратная связь, профессиональная поддержка, консультирование и критическое мышление. С другой стороны, процессы коучинга также демонстрируют явные признаки конструктивизма, например, рефлексии, совместный поиск решений и огромную ответственность обучающегося за успех консультирования [14].

По мнению А. Г. Цветковой, «использование коучинга при решении и реализации образовательных задач способствует стимуляции и активизации мышления подопечных, что побуждает их к самосовершенствованию. При этом автор выделяет следующие основные функции коучинга в образовательном процессе:

- психолого-педагогическое сопровождение студентов, направленное на достижение результата, цели в процессе партнерского взаимодействия;
- формирование и поддержание активности студентов методами проективного и интерактивного социального взаимодействия;
- постепенное увеличение осознания и развитие способностей личности» [50].

Следовательно, преподаватель-коуч помогает студентам самим решить свои задачи, дает возможность увидеть, как лучше действовать, задавая вопросы, которые позволяют им посмотреть на ситуацию, с другой стороны. То есть основным приемом, используемым в коучинг, и постановка вопросов. Конечно же «правильных» вопросов, которые мотивируют подопечных на поиск собственных решений. Исходя из того, что такое взаимодействие помогает будущим специалистам в их профессиональном становлении, коучинг также является видом педагогического наставничества.

Учитывая вышесказанное, коучинг в образовании определенной степени также можно считать одной из разновидностей педагогического наставничества, однако считаем, что он имеет несколько ограниченные функции по сравнению с педагогическим наставничеством, которое предусматривает непосредственное взаимодействие и помощь (советы, консультации, рекомендации прочее) обучающемуся в его профессиональном и личностном становлении.

В зарубежной педагогике так же распространенным является понятие менторинг, который наиболее полно соответствует нашему пониманию педагогического наставничества и деятельности педагога-наставника.

«Ментор» (от лат. *Mentor* – намерение, цель, дух; *mon-i-tor* – тот, кто

наставляет) – руководитель, наставник, учитель, воспитатель, надзиратель.

Прежде всего, отметим, что единого четкого определения менторинга нет. Однако, несмотря на различные толкования сущности ментора, зарубежные ученые схожи в том, что это старший по возрасту человек, который помогает младшему человеку в разнообразных ситуациях.

В каждой компании, отмечает Jacobi M., где преимущественно практикуется менторинг, существует свое специфическое определение. Поэтому разные компании имеют несколько разных описаний менторингу: «термин, используемый для того, чтобы помогать, советовать и направлять сотрудников из-за сложности бизнеса; взаимное партнерство, обучение, в котором люди содействуют друг другу в профессиональном и личностном развитии через коучинг, моделирование ролей, консультирование, совместное использование знаний и обеспечение эмоциональной поддержки; отношение, а не просто процедура или деятельность, где один человек профессионально помогает в развитии другому» [61].

По мнению Дудиной Е.А. «менторинг – специальным образом организованный долговременный процесс поддержки обучаемого во время важных карьерных изменений, когда необходимо адаптироваться к новой профессиональной роли. Он создает лично-ориентированную обучающую среду, которая способствует развитию личности подопечного в целом» [18].

Использование менторских программ является сегодня одним из наиболее эффективных условий совершенствования воспитания и обучения. Взаимоотношения с наставником дают возможность молодым людям решить такие проблемы, как планирование будущей карьеры, развитие способности к выявлению приоритетов и к постановке долговременных целей. Ментор выступает как наставник, советник, консультант, является моделью подражания для ученика, при необходимости играет роль критика, если это может облегчить достижение учеником поставленных целей [59].

Ментор должен быть опытным и эффективным практиком, чутким консультантом, научить подопечного умению общения, помогать правильно спланировать урок, управлять классом или группой, сочувствовать и слушать, подавать материал понятным для восприятия образом, быстро реагировать на ситуацию, делать выводы, задавать вопросы, стимулировать интерес к учебному процессу, рассуждать, проявлять инициативу и многое другое.

В отличие от коуча, ментор является советником, который делится своими знаниями и опытом, что обеспечивает необходимую эмоциональную и моральную поддержку; опытным человеком для подражания, отличается профессионализмом и способствует профессиональному росту подопечного. Имея хорошего ментора будущий специалист будет лучше подготовлен к выполнению своих профессиональных обязанностей не только за счет компетентности и навыков, но и за счет знания своего пути к успеху и уверенности в себе. Таким образом, если коучинг концентрируется на развитии и закреплении конкретных умений для выполнения задач в рамках конкретной должности, менторинг направлен на развитие навыков личностного и профессионального развития, создания мотивации и повышения чувства собственного достоинства. На основании вышесказанного, можем утверждать, что сущность менторинга больше всего соответствует сущности педагогического наставничества в нашем понимании, однако, в аспекте исследования, также имеет несколько ограниченный характер и не отражает всех функций, выполнение которых необходимо в наставнической деятельности.

Таким образом, краткий анализ сущности и функций тьюторства, коучинга и менторинга позволяет прийти к выводу о том, что все они являются разновидностями педагогического наставничества, которое, по нашему мнению, является более широким понятием и включает в себя функции каждого из них.

Подробный обзор наиболее применяемых форм и методов наставничества, на наш взгляд, дан Е.Г. Мазуровой. Формы наставничества подразделяются на индивидуальную (предполагает персонализированное сопровождение наставником обучающегося, с учетом индивидуальных образовательных дефицитов и других индивидуальных особенностей последнего), групповую (сопровождение одним наставником (или командой наставников) группы обучающихся, обладающих общим или сходным образовательным дефицитом), коллективную (организация наставничества в работе с коллективом (большой группой) обучающихся, обладающих различными типами образовательных дефицитов, взаимную (организация взаимной поддержки обучающихся, обладающих разными типами образовательных дефицитов) и онлайн (поддержка обучающихся, находящихся в удаленном доступе, с использованием интернет-технологий (социальные сети, скайп, Youtube и другие).

Среди основных (общеупотребительных) методов наставнической деятельности можно автор обозначает следующие:

- методы организации деятельности сопровождаемого (группы сопровождаемых), выступающей фактором его развития и накопления личностно значимого опыта;
- организация обсуждения (беседа, групповая рефлексия), в процессе которого осуществляются оценка и осмысление опыта, полученного в деятельности;
- создание специальных ситуаций (развивающих, деятельностных, коммуникативных, проблемных, конфликтных), расширяющих опыт сопровождаемого и активизирующих процессы его развития;
- создание внешних условий, среды освоения деятельности (в том числе предметно-пространственной среды, оптимальной для развития наставника);
- методы диагностико-развивающего и контролирующего оценивания (в том числе «включенное наблюдение», беседа, анкетирование, социометрия

и прочие);

- методы управления межличностными отношениями в группе сопровождаемых;

- нетворкинг – метод организации контактов и взаимодействия сопровождаемых с актуально и перспективно значимыми социальными партнерами (например, школьников – с представителями профессиональных образовательных организаций, вузов, предприятий-работодателей);

- методы актуализации индивидуальной мотивации и фасилитации;

- личный пример (наставник как носитель образа «успешной взрослости», эффективных стратегий самообразования и саморазвития, профессионализма, обладающий определенными компетенциями и демонстрирующий определенные образцы деятельности);

- информирование (инструктирование); консультирование [29].

Министерство просвещения Российской Федерации определяет форму наставничества как «способ реализации целевой модели через организацию работы наставнической пары / группы, участники которой находятся в определенной ролевой ситуации, определяемой основной деятельностью и позицией участников» [32],[38]. В числе самых крупных форм наставничества, включающих много вариаций в зависимости от условий реализации, можно назвать пять: «ученик – ученик», «учитель – учитель», «студент – ученик», «работодатель – ученик», «работодатель – студент». Каждая форма нацелена на решение определенных задач и проблем с использованием единой методологии наставничества, частично видоизмененной с учетом степени профессиональной деятельности и первоначальных ключевых запросов трех факторов системы: наставляемого, наставника и его организации (региона действия).

В рамках данной работы мы будем рассматривать форму наставничества «учитель – учитель», а также опираться на рассмотренные выше формы и методы наставничества.

1.3 Проектирование модели профессионального наставничества педагогов в муниципальном образовательном округе.

Сравнительный анализ отечественных и зарубежных публикаций и научной литературы позволили систематизировать ведущие идеи и практический опыт эффективного наставничества в педагогическом образовании. Сегодня, на наш взгляд, сложились объективные условия для ресурсного обеспечения этой деятельности в профессиональном педагогическом образовании, в связи с этим возникла необходимость смоделировать эту практику на муниципальном уровне. В нашем исследовании мы будем исходить из того, что, используя педагогическое моделирование, можно создать теоретическую основу процесса профессионального развития молодых педагогов на основе наставничества и объективно описать указанный процесс в условиях неопределенности.

В основе любого научного исследования лежит метод моделирования. Чаще всего моделированием называют построение схемы, отражающей реальный процесс и явление в упрощенном виде. Исследователями это понятие определяется как:

– «исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих объектов, процессов или явлений с целью получения объяснений этих явлений, а также для предсказания явлений, интересующих исследователей» [11].

– «метод исследования объекта познания, исследования явлений, процессов, систем путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения характеристик объектов, конструируются» [35];

– «метод научного познания, который основывается на исследовании объекта (оригинала) путем использования его копии (модели), которая познается по определенным, определенным исследователем аспектам.

Сущность этого метода заключается в воспроизведении свойств объекта исследования на специально созданном аналоге-модели» [25];

– «инструмент анализа для, поиска и обоснования наилучшего решения с учетом и оцениванием возможных последствий принятия решений» [32].

Понятие «модель» (от лат. *modulus* – мера) означает: мера, образ, способ, норма. Это условное изображение, заменяющее объект познания и являющееся источником информации о нем, способ выражения свойств, связей и явлений реальной действительности на основе аналогии. Модель – это аналог объекта-оригинала, который в процессе познания и на практике служит для получения и расширения знания (информации) об оригинале с целью его конструирования, преобразования или управления им.

Н. В. Бордовская представляет модель как «схематическое, знаковое изображение или описание педагогического явления или процесса как системы, раскрывающее самые существенные его свойства и отношения», а педагогическое моделирование рассматривается ею как «метод исследования педагогической действительности с помощью моделей; процесс разработки и построения педагогических моделей» [9].

Модель – система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе; представление некоторого реального процесса, устройства или концепции [11].

Модель – «мысленная или материально реализованная система, которая отображает или воспроизводит объект исследования и способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [55];

Отсюда можно сделать вывод, что моделирование позволяет интегрировать теоретическую и эмпирическую составляющие, сочетать в себе теоретические абстракции, логические связи и практический эксперимент. В нашем исследовании мы будем исходить из того, что, используя педагогическое моделирование, можно создать теоретическую основу процесса профессионального развития молодых педагогов на основе

наставничества. По мнению Лыжиной Н. П., проводящей исследование региональной системы педагогического наставничества, «многоуровневая модель наставничества обеспечивает решение важных задач по развитию, внедрению и тиражированию перспективного опыта педагогического наставничества» [28].

Учитывая указанное, под моделью будем понимать схематическое изображение основных структурных составляющих процесса наставничества педагогов в муниципальном округе, что является основной целью экспериментальной работы (Рисунок 1).

Определяющую основу разработанной модели составляет целевой компонент, цель которого создание муниципальной системы многофункционального наставничества, методического сопровождения профессионального развития и роста молодых педагогов, наиболее благоприятных условий для их успешной личной и профессиональной самореализации.

Данная цель определяет стратегию и тактику повышения профессиональной компетентности и совершенствование личных качеств молодого педагога с помощью профессионального наставничества в рамках муниципального образовательного округа.

Под принципами мы понимаем определенные выходные, нормативные требования к организации деятельности технологии профессионального развития молодых педагогов на основе наставничества, которые обеспечивают ее эффективность и результативность.

При реализации модели наставничества мы будем руководствоваться следующими принципами:

- принцип гуманизма предполагает, что человек является высшей социальной ценностью, процесс наставничества должен способствовать наиболее полному раскрытию его способностей, обеспечивая приоритет общечеловеческих ценностей;

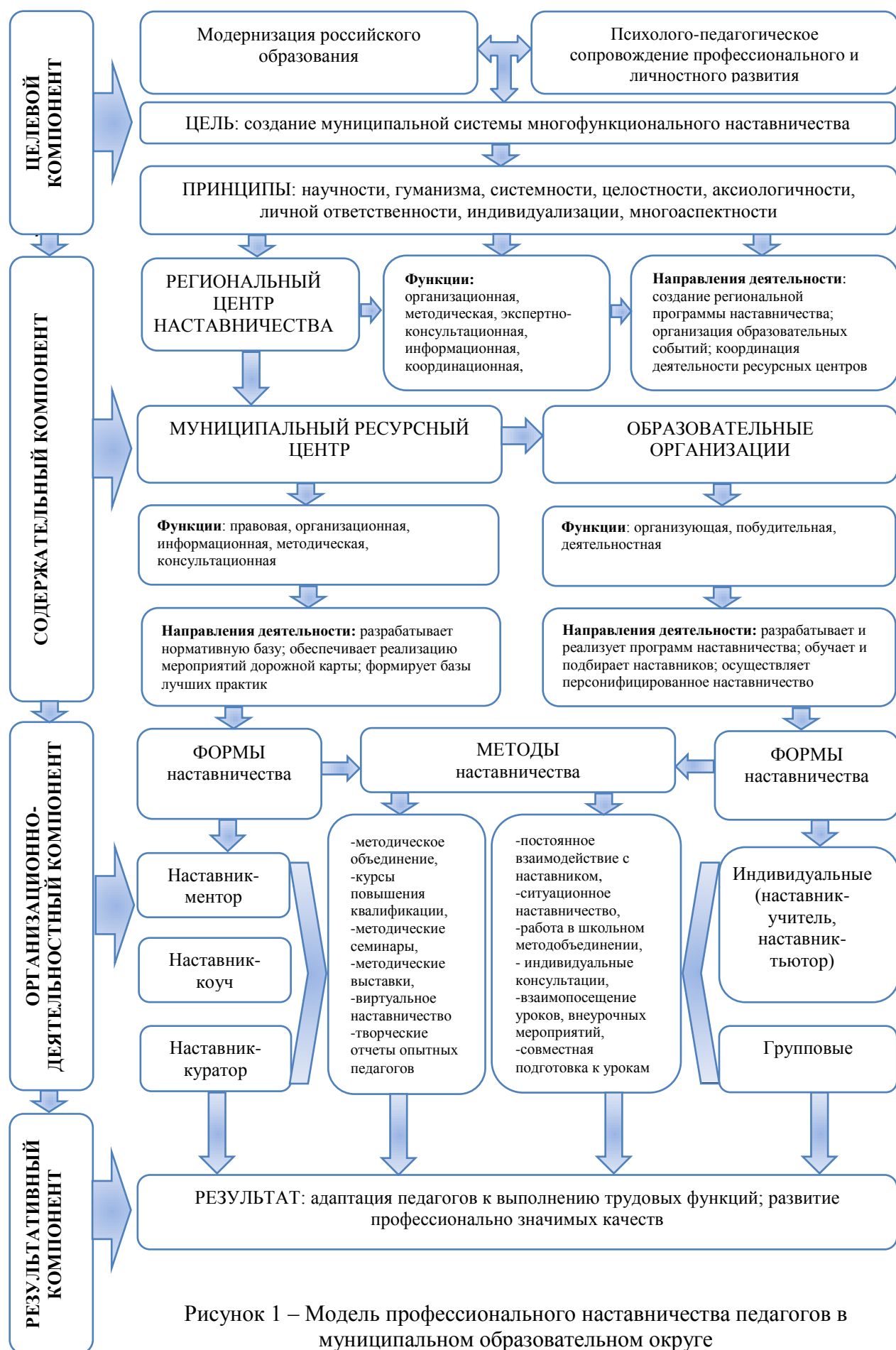


Рисунок 1 – Модель профессионального наставничества педагогов в муниципальном образовательном округе

– принцип научности предполагает реализацию научно обоснованных и проверенных технологий;

– принцип системности предполагает разработку и реализацию программы наставничества с максимальным охватом всех необходимых компонентов;

– принцип стратегической целостности определяет необходимость единой целостной стратегии реализации программы наставничества, обуславливающую основные стратегические направления такой деятельности:

– принцип легитимности, требует соответствия деятельности по реализации программы наставничества законодательству Российской Федерации и нормам международного права;

– принцип аксиологичности предполагает сформированность у наставляемого ценностей законопослушания, уважения к государству, личности и окружающей среде, с ориентиром на общечеловеческие ценности, которые и являются регуляторами поведения;

– принцип комплексности предполагает согласованность взаимодействия: на профессиональном уровне – педагогов образовательной организации и специалистов других организаций, участвующих в реализации программы наставничества; на ведомственном уровне – кураторов программы наставничества на региональном и федеральном уровне; на уровне государственных, общественных и международных организаций в части согласованности их действий и единства стратегии реализации программ наставничества.

– принцип личной ответственности предполагает взаимную ответственность куратора, наставника и наставляемого к реализации программы наставничества;

– принцип индивидуализации и индивидуальной адекватности, направлен на ценность индивидуальных приоритетов при формировании

образовательной траектории подопечного. Предполагает реализацию программы наставничества с учетом возрастных, гендерных, культурных, национальных, религиозных и других особенностей наставляемого с целью развития целостной, творческой, социально адаптированной, здоровой личности;

- принцип равенства предполагает отсутствие различий реализации программы наставничества людьми, имеющими разные гендерные, культурные, национальные, религиозные и другие особенности;

- принцип многоаспектности предполагает сочетание и чередование различных аспектов деятельности в процессе реализации программы наставничества.

Задачи внедрения модели профессионального наставничества молодых педагогов:

- адаптация молодых педагогов (наставляемых, стажеров) к выполнению новых или более сложных трудовых функций, к условиям осуществления трудовой деятельности, приобщение к корпоративной культуре;

- создание условий для передачи педагогами-профессионалами наставляемым ценностно-смысловых ориентиров, традиций, лучших педагогических практик, обеспечивающих преемственность и культуросообразность развития региональной системы общего образования;

- создание условий для координации усилий разных специалистов-наставников по непрерывному развитию и саморазвитию наставляемых, раскрытию их потенциальных возможностей и дарований;

- внедрение новых форм и технологий обучения;

- создание открытой образовательной среды, создающей условия для проявления каждым образовательной активности, образовательной инициативы, профессиональной самореализации;

- формирование открытого и эффективного профессионального сообщества, способного на комплексную поддержку индивидуальной образовательной траектории стажёров;
- ускорение процесса профессионального становления работников, развитие их способности самостоятельно, качественно и ответственно выполнять должностные обязанности;
- развитие у педагогических работников интереса к осуществляемой профессиональной деятельности;
- развитие профессионально значимых качеств личности;
- создание в коллективе благоприятного социально-психологического климата;
- снижение текучести кадров в организации и мотивация работников к установлению длительных трудовых отношений с работодателем.

Содержательный компонент модели профессионального наставничества в муниципальном округе включает в себя структуру управления процессом внедрения и реализации модели. Структура управления включает в себя систему условий, ресурсов и процессов, необходимых для реализации программы наставничества в общеобразовательных организациях муниципального округа, и представляет собой совокупность структурных компонентов и механизмов, обеспечивающих реализацию наставничества и достижение поставленных результатов.

В структуру управления процессом внедрения и реализации модели профессионального наставничества входят:

- региональный центр наставничества,
- муниципальный ресурсный центр,
- общеобразовательные организации.

На первом уровне находится региональный центр наставничества со следующими функциями: организационная, методическая, экспертно-

консультационная, информационная, координационная. Региональный центр осуществляет следующий функционал:

- обеспечивает реализацию мероприятий по внедрению региональной программы профессионального наставничества;
- разрабатывает предложения по совместному использованию инфраструктуры в целях внедрения модели профессионального наставничества в образовательных организациях;
- содействует распространению и внедрению лучших наставнических практик различных форм и ролевых моделей для обучающихся, педагогов и молодых специалистов, а также лучших практик других субъектов Российской Федерации;
- организует образовательные события по поддержке профессиональной активности, самореализации и обмена опытом наставников и наставляемых;
- обеспечивает реализацию мер по дополнительному профессиональному образованию наставников и кураторов в различных форматах, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий;
- координирует деятельность муниципальных ресурсных центров по внедрению региональной программы наставничества;
- осуществляет мониторинг реализации модели наставничества в муниципальных округах министерства образования и науки;
- анализирует результаты реализации модели наставничества в общеобразовательных организациях и муниципальных округах.

На втором уровне управления находится муниципальный ресурсный центр, осуществляющий функции: правовая, организационная, информационная, методическая, консультационная. Муниципальный ресурсный центр осуществляет свою деятельность по следующим направлениям:

- разрабатывает и утверждает нормативные правовые акты, направленные на реализацию модели профессионального наставничества педагогических работников в подведомственных общеобразовательных организациях,

- определяет должностных лиц, ответственных за организацию и руководство наставничеством в подведомственных общеобразовательных организациях;

- обеспечивает реализацию мероприятий дорожной карты внедрения региональной модели профессионального наставничества в образовательных организациях округа;

- обеспечивает организационное сопровождение реализации модели наставничества в подведомственных общеобразовательных организациях;

- проводит внутренний мониторинг реализации и эффективности модели наставничества в округе;

- формирует базы данных программ наставничества и лучших практик в подведомственных общеобразовательных организациях;

- создает условия для повышения уровня профессионального мастерства педагогических работников, задействованных в реализации модели наставничества.

Функциями третьего уровня, на котором находятся образовательные организации, являются: организующая, побудительная, деятельностная функции. Образовательные организации реализуют следующие направления:

- разрабатывают (в рамках своей компетенции) и реализуют мероприятия дорожной карты внедрения региональной программы профессионального наставничества в образовательной организации;

- разрабатывают и реализуют программы наставничества в соответствии с утверждённой моделью и методическими рекомендациями регионального центра наставничества;

- привлекают, обучают и контролируют деятельность наставников, принимающих участие в программе наставничества;

- назначают куратора внедрения программы наставничества в образовательной организации;
- проводят внутренний мониторинг реализации и эффективности программ наставничества (в ведении образовательных организаций);
- формируют базы данных программ наставничества и лучших практик;
- обеспечивают условия для повышения уровня профессионального мастерства педагогических работников, задействованных в реализации целевой программы наставничества, в формате непрерывного образования.

В основе организационно-деятельностного компонента модели профессионального наставничества лежат сущностные связи и отношения между формами и методами наставничества. Форма наставничества – это способ реализации модели профессионального наставничества через организацию работы наставнических групп, участники которых находятся в определенных ролевых ситуациях, определяемых основной деятельностью и позицией участников.

Представленные в модели формы наставничества должны стать эффективной образовательной средой для качественной реализации непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, развития потенциала молодых педагогов, их профессионального и личностного самоопределения, творческой самореализации.

Вариации ролевых моделей различаются в зависимости от потребностей самого наставляемого, особенностей задач образовательной организации, ресурсов наставника и уровня управления процессом внедрения модели наставничества.

Учитывая сложившийся опыт образовательных организаций, основными вариантами выступают следующие:

- взаимодействие «опытный педагог – молодой специалист», классический вариант поддержки для приобретения молодым специалистом

необходимых профессиональных навыков (организационных, коммуникационных) и закрепления на месте работы;

– взаимодействие «лидер педагогического сообщества – педагог, испытывающий затруднения», конкретная психоэмоциональная поддержка, сочетаемая с профессиональной помощью по приобретению и развитию педагогических талантов и инициатив;

– взаимодействие «сертифицированный специалист – педагог», в рамках которого, осуществляется разработка и реализация индивидуальных программ решения конкретных задач повышения профессионального мастерства педагога;

– взаимодействие «опытный наставник – молодой наставник» предполагает передачу технологии наставничества учителю, который хочет оказать помощь и поддержку другому педагогу, но не знает, как это сделать лучше.

На уровне муниципального ресурсного центра реализуются такие формы наставничества, как наставник-ментор, наставник-коуч, наставник-куратор. Опытные наставники, специалисты в области педагогики, используя такие методы, как работа в методических объединениях, организация методических семинаров, методических выставок, курсы повышения квалификации, творческие отчеты опытных педагогов, виртуальное наставничество, осуществляют методическую поддержку и помощь в решении конкретных задач профессионально-личностного развития наставляемых.

На уровне образовательных организаций реализуются как индивидуальные, так и групповые формы наставничества. Основой наставничества здесь будет являться индивидуальная традиционная форма (наставничество «один на один»), которая имеет несколько вариаций. Классическая форма – постоянное взаимодействие, ситуационная – взаимодействие при возникновении конкретной ситуации, краткосрочное – наставник помогает достичь конкретной цели и другие, используются такие

методы, как работа в школьном методобъединении, индивидуальные консультации, взаимопосещение уроков, внеурочных мероприятий, совместная подготовка к урокам, совместное участие в профессиональных проектах.

Также здесь может применяться такая форма, как наставник-тьютор, когда специалист в области педагогики (например, куратор программы наставничества в образовательной организации) помогает участнику программы наставничества определиться с индивидуальным образовательным маршрутом и сопровождающий его продвижение по индивидуальной траектории профессионально-личностного развития.

Организация наставничества в общеобразовательной организации возлагается на руководителя, руководитель организации в целях развития наставничества в организации обеспечивает:

- организацию повышения квалификации наставников;
- совершенствование наставнической деятельности в соответствии с потребностями организации;
- стимулирование положительных результатов наставнической деятельности;
- систематическое рассмотрение вопросов, связанных с наставнической деятельностью, высшим руководством организации.

Все структурные компоненты (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, результативный) разработанной модели профессионального наставничества выступают в единстве и обеспечивают достижение цели.

Планируемые результаты реализации муниципальной модели наставничества в разрезе задач и форм осуществления:

- функционирующая система психолого-педагогического сопровождения профессионального и личностного развития, как наставников, так и наставляемых, в соответствии с разработанной моделью;

- повышение доли педагогов, включенных в программу наставничества;

- повышение активности участия наставников и наставляемых в образовательных событиях по программам наставничества (курсах повышения квалификации, профессиональных и творческих конкурсах, проектах и т.д.);

- повышение активности участия наставляемых в мероприятиях профориентационного, мотивационного и практического характера (фестивалях, конкурсах, проектах и т.д.);

- повышение уровня удовлетворенности собственной работой и улучшение психоэмоционального состояния педагогических работников;

- рост числа специалистов, желающих продолжать свою работу в качестве педагога (учителя, руководителя, заместителя руководителя, методиста, классного руководителя и т.д.) в данном коллективе (образовательной организации);

- рост числа собственных педагогических продуктов: статей, исследований, методических разработок, дидактических и методических материалов наставников и наставляемых;

- практическая реализация индивидуальных образовательных траекторий, индивидуальных образовательных программ;

- улучшение психологической атмосферы в педагогическом коллективе.

Итак, в первой главе данной исследовательской работы рассмотрены исторические истоки становления феномена педагогического наставничества как социального института.

Выяснено, что наставничество существовало уже в первобытном обществе под видом обряда инициации, для подготовки которого выбирались специальные наставники, обучавшие молодых людей определенным ритуальным правилам и умениям. Значительное распространение наставничество получило в религии (иудаизм, мусульманство, буддизм,

православие), которая выдающуюся роль в духовном совершенствовании личности человека на пути служения Богу отводила духовному наставнику. Освещена отечественная практика использования наставничества в воспитании подрастающего поколения.

Определено, что в рамках данного исследования понятие «наставничество» рассматривается как универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций и ценностей через формальное и неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве. «Наставник» в данном исследовании – педагог, имеющий успешный опыт в достижении жизненных, личностных и профессиональных результатов, готовый и компетентный поделиться опытом и навыками, необходимыми для стимуляции и поддержки процессов самосовершенствования и самореализации наставляемого.

Рассмотрена вариативность реализации педагогического наставничества в современном образовательном пространстве, формы и методы наставничества в современной отечественной и зарубежной литературе. В процессе исследования выяснено, что формы наставничества молодых педагогов классифицируются согласно следующих характеристик:

- количество участников процесса: индивидуальное, групповое, командное;
- вектора развивающей действия: взаимное, коллегиальное, обратное;
- средств наставничества: традиционное, электронное, информационное (книга и другие источники);
- продолжительности и интенсивности программы наставничества: плановое, ситуационное, коррекционное;
- по способу воздействия: прямое и косвенное;
- по содержанию: комплексное и предметно-тематическое.

Традиционной и наиболее распространенной формой педагогического наставничества индивидуальное наставничество, в рамках которого один наставник работает с одним молодым педагогом, которые совместно

составляют индивидуальный план наставничества с опорой на результаты проведенной диагностики. Такая форма наставничества считается наиболее эффективной при правильном подборе пар наставник-подопечный.

В рамках группового наставничества один наставник одновременно работает с небольшой группой молодых специалистов (обычно, от 3 до 6). В процессе работы, наставник привлекает всех участников группы к рефлексивной беседе, моделированию ситуаций. Для опытного учителя преимуществом является сбережение времени; для начинающего педагога – возможность совместного обсуждения проблем и анализа не только собственных успехов и неудач, но и ошибок других. Однако, несовершенство этой формы работы с молодыми учителями заключается в неспособности наставника уделить каждому из подопечных достаточное количество времени для решения его ежедневных профессиональных проблем.

Необходимо признать, что наиболее полезным, с позиции нашего исследования, по способам организации является индивидуальное наставничество, которое способствует профессиональному развитию молодого педагога, учитывая индивидуальные особенности и имеющиеся условия образовательного учреждения.

Опираясь на проведенные исследования, используя педагогическое моделирование, разработана модель профессионального наставничества в муниципальном образовательном округе. Установлено, что принципами педагогического наставничества выступают принцип гуманизма, научности, системности, стратегической целостности, легитимности, аксиологичности, комплексности, личной ответственности, индивидуализации, равенства и многоаспектности. Определено, что наставник – это опытный авторитетный учитель, консультант, координатор личностного роста и профессионального самоопределения учащихся, который в рамках образовательного пространства учебного учреждения оказывает им педагогическую поддержку.

Во время разработки модели и профессионального развития молодых педагогов на основе наставничества мы видели своими задачами: осмыслить социальный заказ, сформулировать стратегическую цель и задачи, раскрыть теоретические и методические основы (направления, научные подходы, закономерности, принципы, функции), охарактеризовать этапы модели, формы, методы и средства достижения поставленной цели, выделить критерии, по которым будет оцениваться результат внедрения модели этой системы, и провести мониторинг эффективности технологии управления профессиональным развитием молодых педагогов на основе наставничества.

Результатом реализации данной модели должна стать адаптация педагогов к выполнению трудовых функций; развитие профессионально значимых качеств, создание благоприятных условия для эффективной личной и профессиональной самореализации молодых педагогов, пришедших в профессию со студенческой скамьи и удержание их в профессии.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по развитию системы наставничества в муниципальной системе образования

2.1 Изучение возможности внедрения профессионального наставничества в образовательных организациях г.о. Жигулевск

Многочисленными теоретическими исследованиями и практическим опытом доказана зависимость качества образовательного процесса от уровня профессионального мастерства педагогов. На основе изученной литературы в области наставничества и профессионально-личностного развития педагогов, нами был создан опросник для выявления профессиональных дефицитов молодых педагогов и отношения к институту наставничества участников.

Экспериментальной базой для проведения исследования стали образовательные организации, подведомственные Центральному управлению министерства образования и науки Самарской области. Исследование проводилось на площадке ГБУ ДПО СО «Жигулевский ресурсный центр».

Выборка состоит из 47 молодых учителей (учителей начальных классов и учителей-предметников, стаж работы молодых специалистов от 1 до 3 лет, возраст от 19 до 30 лет) из 24 городских и сельских школ (основных и средних); 40 наставников (учителей с опытом работы от 10 до 52 лет и в возрасте от 33 до 73 лет). В дополнение к основным данным (школа, пол, возраст, должность, опыт работы) анкета содержит вопросы закрытого типа-оценочную шкалу, по которой преподаватели определяют уровень ожидания параметров исследования, а также вопросы открытого типа по существу работы с наставником.

Рассмотрим результаты опроса по анкетам для выявления области образовательных дефицитов и затруднений молодых педагогов в профессиональной деятельности. При проведении опроса предполагается, что именно выявленные затруднения служат основанием для понимания объективных потребностей начинающих педагогов в построении методики и

содержании наставничества. Данные, полученные в результате опроса, стали объективным фундаментом построения форм, методов и содержания наставнической деятельности.

На вопрос «Удовлетворяет ли вас уровень вашей профессиональной подготовки?» 55,3 % молодых педагогов ответили, что довольны полученным уровнем профессиональной подготовки, 42,6 % удовлетворены частично, только 2,1 % не удовлетворяет уровень знаний, полученный в профессиональной образовательной организации. Такие результаты указывают на недостаточность погружения будущих педагогов в профессию в период получения образования. Тем не менее, уровень профессиональной компетентности конкурентоспособного специалиста напрямую зависит и от образовательной среды, в которой «выращивается» молодой специалист.

На рисунке 2 представлены результаты ответов молодых педагогов на вопрос: «Каких знаний, умений, навыков или способностей вам не хватало в начальный период педагогической деятельности?».

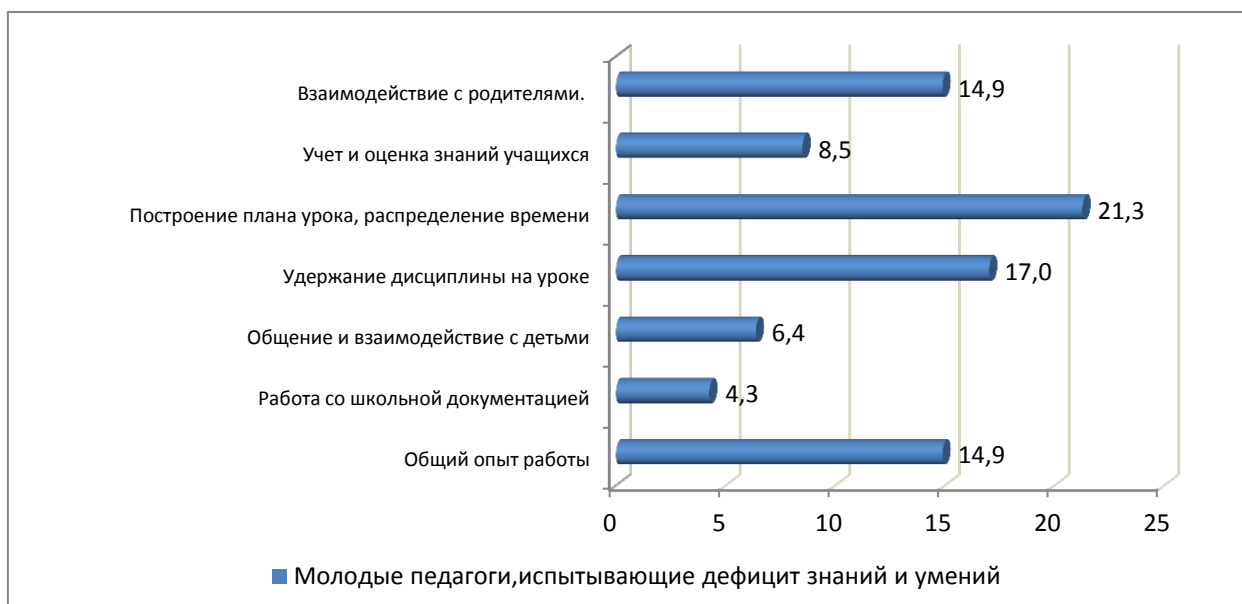


Рисунок 2 – Выявление дефицита знаний и умений молодых педагогов (в %)

По итогам опроса профессиональных дефицитов, становится очевидным, что наибольшие затруднения вызывают следующие знания и умения: построение плана урока (21,3 %), удержание дисциплины на уроках (17 %), 14,9 % пугает взаимодействие с родителями и нехватка общего опыта работы.

На рисунке 3 представлены результаты ответов молодых педагогов на вопрос: «В каких направлениях организации учебно-воспитательного процесса вы испытываете трудности?».

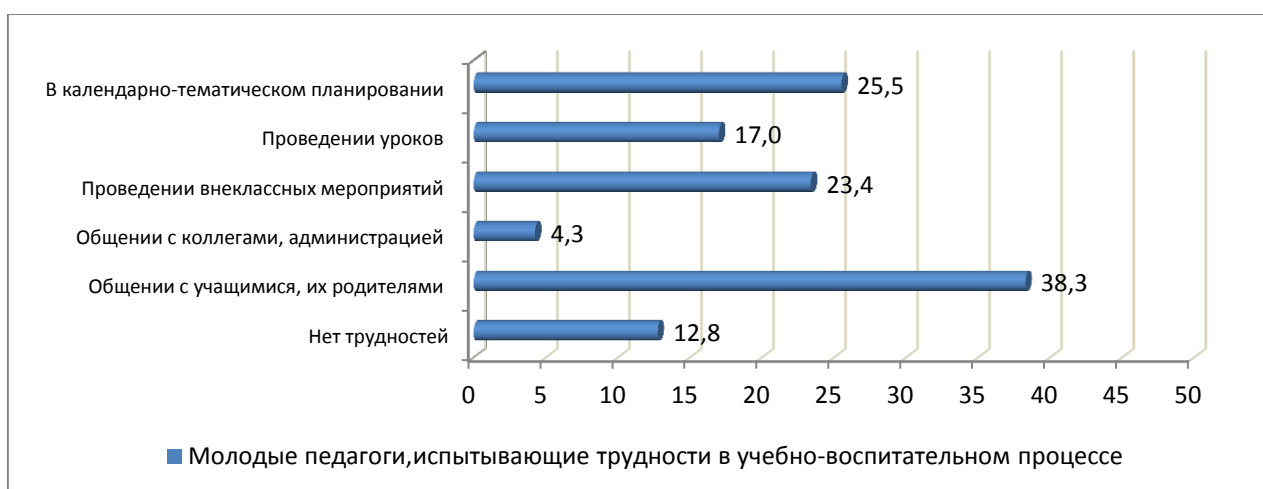


Рисунок 3 – Трудности в учебно-воспитательном процессе (в %)

В организации учебно-воспитательного процесса, по мнению опрошенных, наиболее проблематичным оказалось взаимодействие с учащимися и их родителями (38,3 %), а также календарно-тематическое планирование (25,5%) и организация внеклассных мероприятий (23,4%). При этом не испытывают трудностей 12,8 % респондентов, и только 4,3 % переживают по поводу общения с коллегами и администрацией.

Какая же конкретно деятельность вызывает у молодого педагога наибольшие трудности? На этот вопрос молодые педагоги ответили следующим образом (Рисунок 4).



Рисунок 4 – Деятельность, вызывающая наибольшие затруднения (в %)

Активизация учащихся в обучении затруднительна для 40,4 %, мотивация деятельности обучающихся для 34 %. Далее по затруднениям выбрана организация само- и взаимоконтроля учащихся (25,5%), организация сотрудничества между учащимися (21,3%), организация своевременного контроля и коррекцию ЗУН (21,3%). Данная проблематика указывает на то, что в первую очередь молодой педагог нуждается в психологической поддержке, а уже потом – в методической, как, например, создание проблемно-поисковых ситуаций в обучении (23,4%), постановка цели урока, постановка вопросов проблемного характера, развитие творческих способностей учащихся (по 17 %).

Для определения приоритетных направлений повышения квалификации, позволяющих устранить профессиональные дефициты, молодым педагогам было предложено были определиться с выбором актуальных для них курсов. Предлагалось оценить и расставить по рейтингу

от 1 до 10 значимые для них курсы в процессе повышения квалификации. Результаты представлены на рисунке 5.

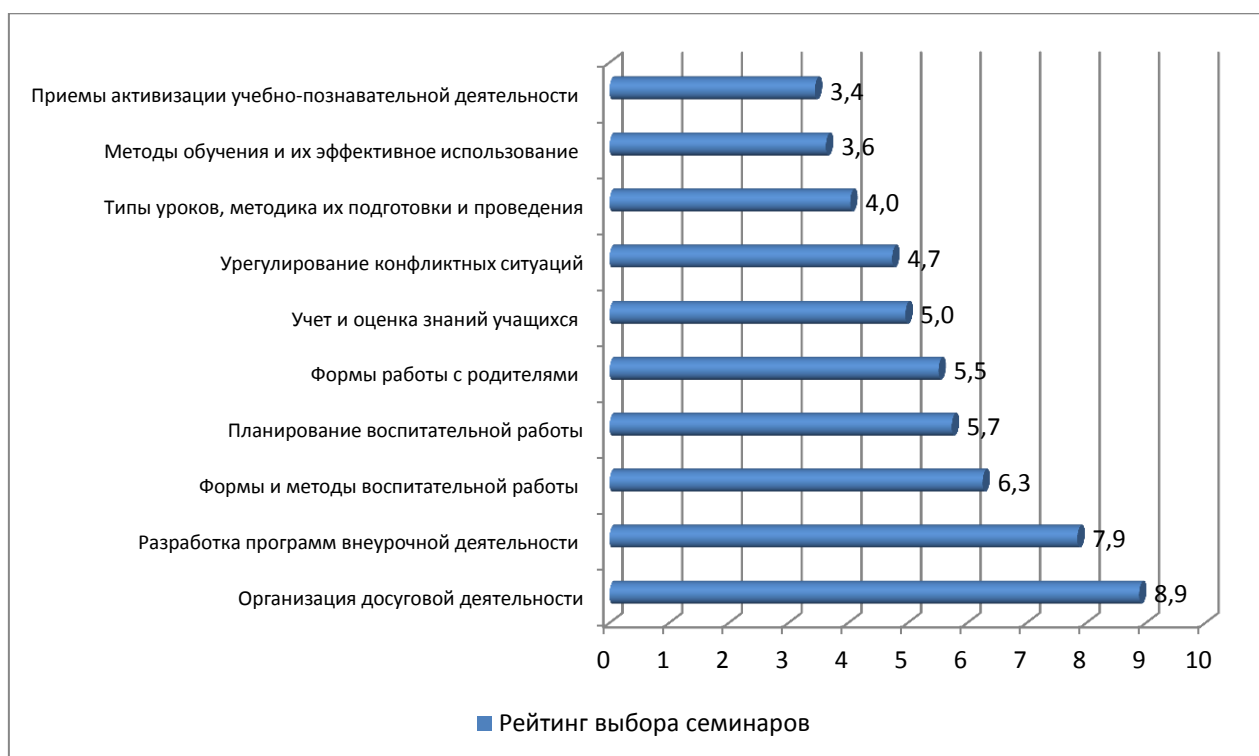


Рисунок 5 – Рейтинг выбора практико-ориентированных семинаров

Согласно данного опроса был составлен рейтинг выбора практико-ориентированных семинаров для повышения своей профессиональной компетентности, в котором первые места занимают: приемы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся; методы обучения и их эффективное использование в образовательном процессе; типы уроков, методика их подготовки и проведения. На последние места переместились: формы и методы воспитательной работы; разработка программ внеурочной деятельности; организация досуговой деятельности.

Важным, на наш взгляд, является некий диссонанс в определяемых молодым педагогом профессиональных затруднениях и приоритетов по их устранению. Так, например, проблема взаимодействия с учениками и их родителями, вопросы контроля дисциплины, проведения внеклассных

мероприятий стоят в проблематике на верхних строчках рейтинга, однако в рейтинге обучения и устранения затруднений с помощью повышения профессиональной квалификации, вопросы воспитания и взаимодействия опускаются на последние места. Это объясняется тем, что поскольку профессиональный уровень начинающих учителей, как правило, невысок, бывает, что им также трудно отличить учителя как личность от учителя как профессионала.

Учителя часто сталкиваются с непредсказуемыми ситуациями, когда их работа, а также они сами, постоянно оцениваются учениками, коллегами и родителями. Для молодых учителей это может быть особенно трудно, поскольку они часто испытывают трудности в применении теоретических знаний из своего образования в реальность, с которой они сталкиваются в профессиональной деятельности. Они часто больше сосредоточены на себе и своей работе в качестве учителей, чем на обучении учеников. Более того они стремятся занять лидерские позиции в профессии с первого дня своей карьеры, понимая, что и ученики, и родители ожидают компетентного учителя. Эта неуверенность в себе в сочетании с реальной тяжелой рабочей нагрузкой, трудностями с учениками и преподаванием может повлиять на мнение многих молодых педагогов о профессии учителя, а также на их желание продолжать работать в этой области. Многие молодые учителя не остаются в своей профессии в связи с трудностями адаптации к роли учителя, которая часто отличается от их ожиданий относительно профессии учителя.

Именно поэтому молодые учителя нуждаются в эмоциональной (психологической), практической и образовательной поддержке со стороны наставников.

В связи с вышесказанным, рассмотрим результаты ответа на вопрос «От кого вы ожидаете поддержки и помощи, если будете испытывать затруднения в профессиональной педагогической деятельности? / От кого молодые педагоги ожидают поддержку и помощь, если испытывают затруднения в профессиональной педагогической деятельности?» (Таблица 3)

Таблица 3 – Потребности начинающих педагогов в наставничестве и мнения наставников о такой потребности

| | это очень важно | | не уверен, что важно | | затрудняюсь ответить | |
|---|--------------------|--------------|----------------------|--------------|----------------------|--------------|
| | Молодой педагог, % | Наставник, % | Молодой педагог, % | Наставник, % | Молодой педагог, % | Наставник, % |
| От виртуальных сообществ педагогов | 29,8 | 25 | 36,2 | 50 | 34,0 | 25 |
| От методических служб района | 38,3 | 52,5 | 29,8 | 27,5 | 31,9 | 20 |
| От преподавателей вуза, колледжа, кафедры | 29,8 | 30 | 42,6 | 35 | 27,7 | 35 |
| От администрации школы | 91,5 | 92,5 | 4,3 | 5 | 4,3 | 2,5 |
| От коллег по предмету | 93,6 | 92,5 | 4,3 | 5 | 2,1 | 2,5 |
| Не буду ни к кому обращаться, постараюсь найти ответы в интернете | 6,4 | 5 | 46,8 | 60 | 46,8 | 35 |
| Школа молодого учителя в районе (городе) | 27,7 | 37,5 | 27,7 | 17,5 | 44,7 | 45 |
| Было бы важно иметь наставника | 91,5 | 70 | 8,5 | 20 | 0,0 | 10 |
| Курсы повышения квалификации | 76,6 | 77,5 | 14,9 | 12,5 | 8,5 | 10 |
| Постараюсь разобраться с проблемой самостоятельно, используя публикации и методическую литературу | 42,6 | 52,5 | 27,7 | 35 | 29,8 | 12,5 |

Для наглядности рассмотрим ответы молодых педагогов и наставников, отметивших высокую важность поставленных вопросов (Рисунок 6). Для оценки важно понимать разницу мнений о необходимости тех или иных предложенных мер поддержки у наставников и молодых педагогов.

По мнению опрошенных, наибольшую поддержку молодые специалисты ожидают получать/должны получать от администрации школы и коллег по предмету (91,5–93,6 %), здесь мнение молодых педагогов и наставников совпало практически полностью.

Также высокую важность молодые учителя придали возможности, даже скорее необходимости, иметь наставника (91,5%), всего 8,5 % не уверены, что это важно. Однако наставники отнеслись к этому вопросу с меньшим оптимизмом. Только 70 % убеждены в необходимости наставника

молодому учителю, 20 % посчитали, что это не важно, а 10 % затруднились дать оценку. При этом наставники хотят видеть молодого специалиста, самостоятельно разбирающегося с проблемой (52,5%), тогда как молодые учителя желают разобраться самостоятельно в меньшей степени (42,6%).

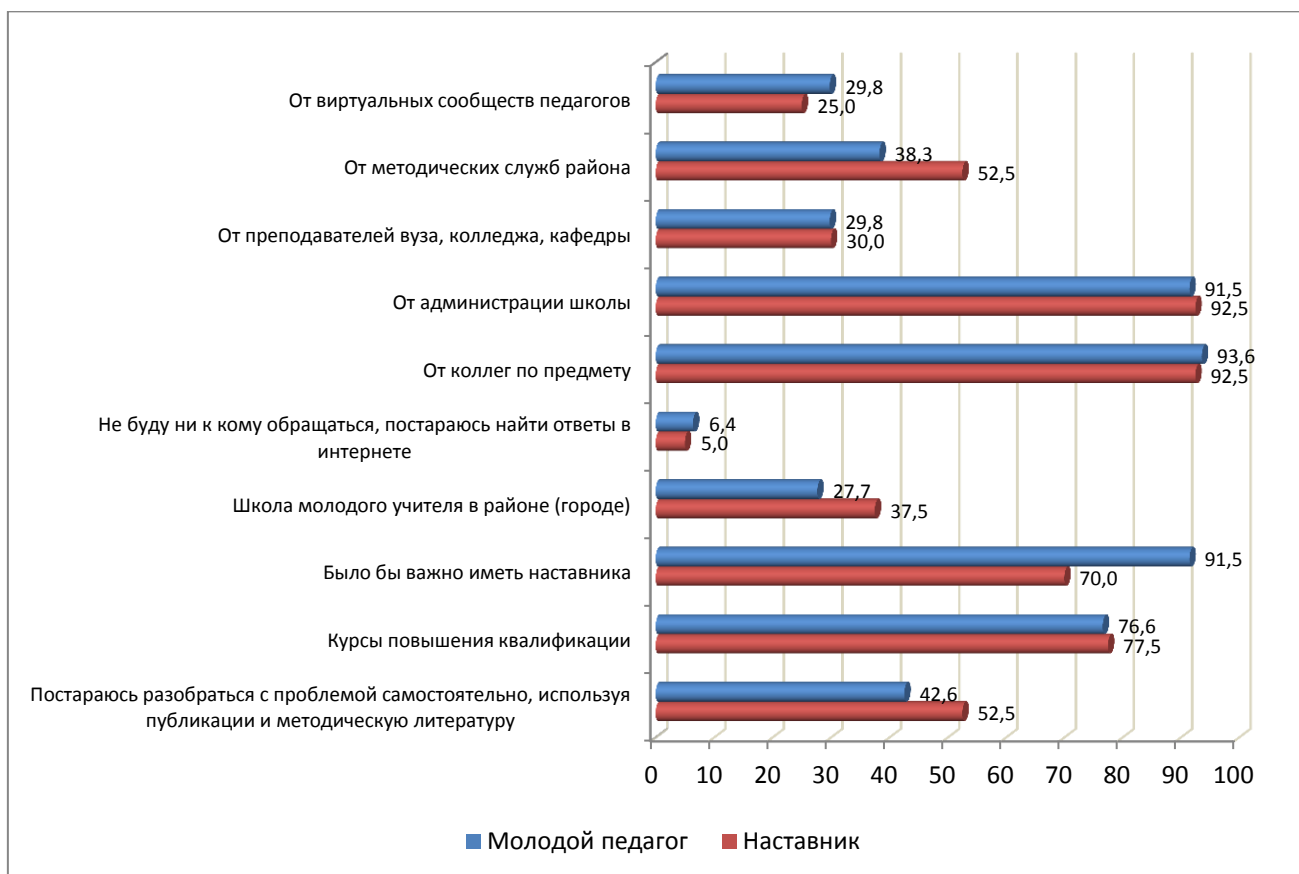


Рисунок 6 – Важность профессиональной поддержки и помощи (в %)

От виртуальных сообществ, от преподавателей вуза, от методических служб района, колледжа, от школы молодого учителя, как молодые педагоги, так и наставники помощи ждут в меньшей степени. При этом наставники выделяют школу молодого учителя и методические службы района, 37,5 и 52,5% соответственно, против 27,7 и 38,3 % положительных ответов молодых педагогов. Наименьшими по популярности среди субъектов поддержки стали виртуальные сообщества и преподаватели вуза (до 30 % как среди молодых педагогов, так и среди наставников).

В последней анкете предлагалась серия вопросов о значимости конкретных видов поддержки молодого специалиста. Респонденты также выделяли степень важности каждой из выделенных мер поддержки (это очень важно, не уверен, что важно, затрудняюсь ответить) (Таблица 4)

Таблица 4 – Виды поддержки, необходимы молодому педагогу

| | это очень важно | | не уверен, что важно | | затрудняюсь ответить | |
|---|--------------------|--------------|----------------------|--------------|----------------------|--------------|
| | Молодой педагог, % | Наставник, % | Молодой педагог, % | Наставник, % | Молодой педагог, % | Наставник, % |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| - постоянное взаимодействие с наставником | 83,0 | 95 | 17,0 | 2,5 | 0,0 | 2,5 |
| - ситуационное наставничество | 78,7 | 65 | 14,9 | 25 | 6,4 | 10 |
| - виртуальное наставничество | 21,3 | 22,5 | 48,9 | 45 | 29,8 | 32,5 |
| - работа в школьном методобъединении | 46,8 | 85 | 31,9 | 10 | 19,1 | 10 |
| - курсы повышения квалификации по конкретной проблеме | 78,7 | 85 | 8,5 | 10 | 12,8 | 10 |
| - индивидуальные консультации | 89,4 | 97,5 | 10,6 | 0 | 0,0 | 2,5 |
| - методические семинары между школами | 34,0 | 60 | 40,4 | 27,5 | 25,5 | 12,5 |
| - групповая рефлексия | 44,7 | 37,5 | 19,1 | 35 | 36,2 | 27,5 |
| - взаимопосещение уроков | 74,5 | 95 | 19,1 | 5 | 6,4 | 0 |
| - совместная подготовка к урокам | 51,1 | 70 | 31,9 | 15 | 17,0 | 12,5 |
| - совместное участие в профессиональных проектах | 55,3 | 67,5 | 29,8 | 15 | 14,9 | 17,5 |
| - методические выставки | 36,2 | 60 | 38,3 | 25 | 23,4 | 15 |
| - педагогические советы | 76,6 | 82,5 | 10,6 | 10 | 10,6 | 7,5 |
| - творческие отчеты опытных педагогов | 61,7 | 77,5 | 25,5 | 15 | 12,8 | 7,5 |
| - взаимопосещение внеурочных мероприятий | 63,8 | 80 | 19,1 | 15 | 17,0 | 5 |
| - наличие электронных образовательных ресурсов для начинающих педагогов | 83,0 | 87,5 | 8,5 | 0 | 8,5 | 12,5 |
| - самообразование | 87,2 | 97,5 | 6,4 | 2,5 | 6,4 | 0 |

Для наглядности рассмотрим ответы молодых педагогов и наставников, отметивших высокую важность поставленных вопросов (Рисунок 7). Для оценки важно понимать разницу мнений о необходимости тех или иных предложенных мер поддержки у наставников и молодых педагогов.

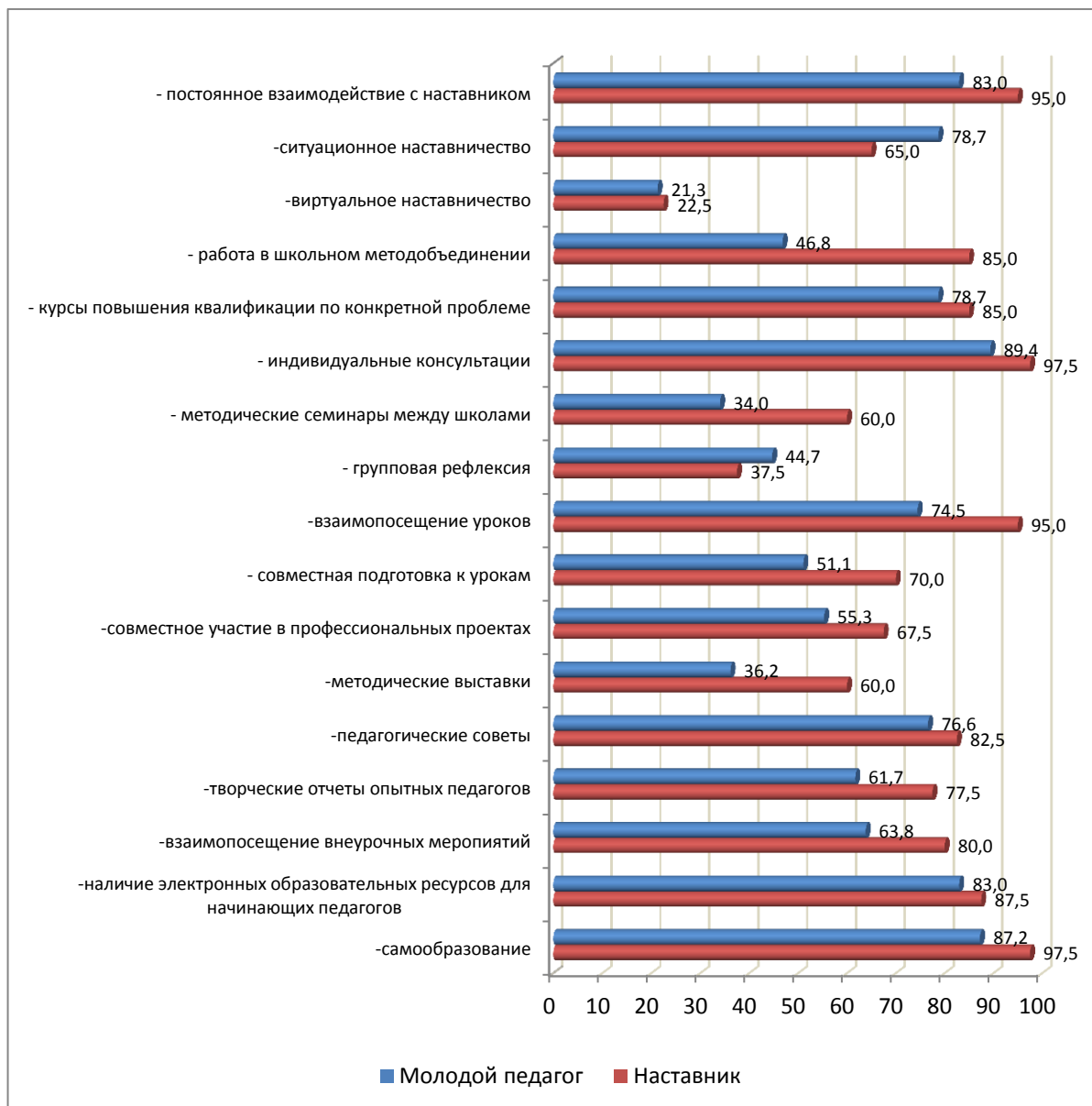


Рисунок 7 – Виды поддержки молодых педагогов (в %)

Ответы молодых педагогов и наставников показывают высокую степень их согласия с важностью большинства предложенных нами видов наставничества. На первое место по степени важности для обеих групп выходит самообразование (87,2 и 97,5 % соответственно), индивидуальные консультации (89,4 и 97,5 %), постоянное взаимодействие с наставником (83

и 95 %). Также почти единогласно молодые педагоги и наставники считают важными видами поддержки наличие электронных образовательных ресурсов (83 и 87,5%), курсы повышения квалификации по конкретной проблеме (78,5 и 85%), педагогические советы (76,6 и 82,5%).

Одинаково невысокую заинтересованность вызвало виртуальное наставничество (21,3 и 22,5%), групповая рефлексия (44,7 и 37,5 %).

Рассмотрим виды поддержки, важность которых вызвала расхождение во взглядах более чем на 10 %. Ситуационное наставничество оказалось более важным для молодых педагогов (78,7 и 65%). Молодые педагоги хотели бы получать немедленное реагирование на ту или иную ситуацию, однако наставники, видимо, не готовы к этому.

Работа в школьном методобъединении, наоборот, оказалась более существенной для наставников, 85% против 46,8% молодых педагогов. Такая же ситуация сложилась с такими мерами поддержки как методические семинары между школами (60 и 34 %), взаимопосещение уроков (95 и 74,5%), совместная подготовка к урокам (70 и 51,1%), совместное участие в профессиональных проектах (67,5 и 55,3%), методические выставки (60 и 36,2%), творческие отчеты опытных педагогов (77,5 и 67,7%), взаимопосещение внеурочных мероприятий (80 и 63,8%). На наш взгляд, данная ситуация отражает либо приверженность наставников к классическим методам наставничества, либо нежелание молодых участвовать в различных совместных проектах, а желание получать только самое необходимое.

По результатам анкетирования мы видим, что акцент на необходимости практически всех предложенных мер поддержки у наставников выражен заметнее, чем у молодых педагогов. Однако, как наставники, так и молодые педагоги, говорят о высокой степени значимости адаптации молодого педагога в профессиональном сообществе и важности института наставничества как ресурса профессионального развития.

2.2 Реализация модели профессионального наставничества педагогов в муниципальном образовательном округе г. Жигулевска

Программой формирующего эксперимента предусматривалось изучение и организация опыта наставнической деятельности в соответствии с разработанной моделью профессионального наставничества.

Реализация модели наставничества включает в себя следующие этапы:

- 1 этап. Подготовка условий для запуска программы наставничества.
- 2 этап. Формирование базы наставляемых.
- 3 этап. Формирование базы, отбор и обучение наставников.
- 4 этап. Формирование наставнических пар или групп.
- 5 этап. Организация работы наставнических пар или групп.
- 6 этап. Завершение наставничества.

На этапе подготовки ресурсным центром были проведены следующие мероприятия:

– разработаны локальные нормативные акты с указанием сроков внедрения программы наставничества, ответственных за внедрение и организацию, задачи, планируемые результаты и другие существенные условия.

– утверждена дорожная карта внедрения программы наставничества (приложение А)

– утверждена примерная форма индивидуального образовательного маршрута (дорожная карта молодого педагога Центрального округа, Приложение Б);

– утвержден план работы «Школы молодого педагога» (Приложение В);

– разработана программа повышения квалификации «Эффективные инструменты наставничества» (Приложение Г);

Образовательными организациями также были проведены

подготовительные мероприятия:

- разработано положение о программе наставничества, которое включает в себя процедуру обучения наставников, наставляемых, кураторов; требования к участникам программы; процесс формирования и закрепления наставнических пар; критерии эффективности реализации программы.

- назначены ответственные лица за внедрение и реализацию программы, определены зоны ответственности, права, обязанности участников.

На втором этапе была сформирована база наставляемых. В нее входят молодые педагоги до 35 лет со стажем работы в образовательной организации до 3 лет. База наставляемых состоит из 115 молодых педагогов, учителей и педагогов дополнительного образования 36 средних и основных городских и сельских школ.

На третьем этапе была сформирована база наставников, в нее входит 40 опытных педагогов, выразивших желание участвовать в опробации модели профессионального наставничества. На момент опробации было решено исключить этап отбора наставников, так как технологии и критерии отбора не сформированы окончательно.

Согласно третьему этапу реализации модели профессионального наставничества, наставники должны были пройти подготовку, необходимую для грамотного оказания психологической и методической профессиональной поддержки. Обучение наставников проводилось посредством разработанной программы повышения квалификации «Эффективные инструменты наставничества». Настоящая программа призвана помочь организации деятельности наставников с молодыми педагогами на уровне образовательной организации. Цель программы: обеспечить качественный уровень развития системы наставничества, сформировать эффективные механизмы взаимодействия наставника и молодого педагога.

Программа подготовки наставников предусматривала теоретическую и практическую составляющие. Теоретическая подготовка предусматривала изучение основ наставнической деятельности, психологии межличностных отношений, теории лидерства, образовательного менеджмента, общей педагогики и методики обучения, основ научного поиска и др. Практическая составляющая охватывала ознакомления с функциями, ролями и обязанностями педагога-наставника; формами и методами работы с подопечными; профессиональными стандартами; принципами построения отношений между наставником и молодым педагогом; этапами и особенностями профессионального развития молодых педагогов; способами развития педагогической рефлексии и критериями оценки практической деятельности молодого педагога.

С опытными педагогами-наставниками, которые согласились принять участие в эксперименте, были проведены семинары-тренинги, на которых их ознакомили с целями и задачами экспериментальной работы, вооружили методическими рекомендациями по организации партнерского взаимодействия с молодыми педагогами.

Первый блок программы «Современный взгляд на систему наставничества» был посвящен теории в области истории наставничества и нормативно-правового обеспечения образовательной деятельности и наставничества. Данный блок необходим наставникам для полного понимания важности доверенной им деятельности по адаптации молодых педагогов, помощи в их профессиональном становлении. Современный взгляд на систему наставничества позволил профессионалам взглянуть на проблему наставничества свежим взглядом, превращая наставническую деятельность из «навязанной рутины» в партнерские отношения, которые приводят к профессиональному росту как наставника, так и подопечного.

Во втором блоке «Эффективные инструменты в работе наставника» были рассмотрены вариативность реализации педагогического наставничества в современном образовательном пространстве, формы и

методы наставничества, применяемые как в российском образовании, так и за рубежом. Выделены наиболее эффективные формы, а также малоиспользуемые в настоящих условиях российского образования, но необходимые в современной практике. Рассмотрены функции наставника в образовании.

Третий блок программы «Психологические аспекты наставничества» был посвящен организации партнерского взаимодействия в паре наставник-подопечный. Данный блок состоял из трех семинаров-практикумов, на которых наставники не только получили теоретические знания психологии личности, но так же смогли на практике проверить полученные знания.

На первом семинаре данного блока «Теория личности» основным содержательным направлением было выяснение проблемы принятия молодого педагога таким, какой он есть, с его достоинствами и недостатками. Основным методическим средством, которое будет способствовать налаживанию первичных отношений между педагогом-наставником и молодым педагогом, была избрана педагогика понимания, потому что именно понимание молодого педагога, его мотивов, ценностей, предпочтений наиболее важно для установления доверия и оказания помощи педагогом-наставником. На протяжении семинара-тренинга педагоги-наставники имели возможность ознакомиться с разными теориями, которые проявляют индивидуальность и неповторимость каждого человека (типологическая теория Юнга, теория трансактного анализа Э. Берна, теория определения особенностей поведения людей по типу темперамента, теория преодоления личностных страхов Х. Стивенсона, теория поколений). Метод «терминологическое поле» предоставил возможность выявить сильные и слабые стороны поколения Z, выяснить, какие качества личности отдают предпочтение молодым педагогам, а какие, наоборот, выступают угрозой для их профессионального развития. Во время выполнения упражнения «цепочка реакций» педагоги-наставники имели возможность спроектировать реакцию на возможные затруднения во взаимодействии с молодыми педагогами.

Например, педагогам-наставникам предлагалось отреагировать на такие возможные действия молодых педагогов: увольнение после каждой неудачи, приготовление к рабочему дню на скорую руку, безэмоциональное отношение к выполняемым профессиональным обязанностям, отсутствие рефлексии и поиска причин.

Второй семинар-практикум был посвящен теме «Теория развития», основным направлением деятельности было выяснение факторов и условий, способствующих профессиональному и личностному развитию молодых педагогов. Основным методическим средством реализации этого направления деятельности мы избрали педагогику партнерства, определяющую демократический способ сотрудничества, который не отвергает разницы в жизненном опыте, знаниях, но предполагает безусловное равенство в праве на уважение, доверие, доброжелательное отношение и взаимную требовательность. Педагоги-наставники во время мозгового штурма имели возможность выделить факторы и условия, способствующие профессиональному и личностному развитию молодых педагогов, провели ранжирование выделенных факторов и условий с целью определения важнейших и самых влиятельных. Во время выполнения упражнения «Кастинг» педагоги-наставники моделировали образ идеального молодого педагога, а упражнение «Петрик Пяточкин» предоставило возможность поиска условий, которые нужно изменить для коррекции выявленных особенностей профессионального поведения молодых педагогов и наставников.

Третий семинар-практикум был посвящен теме «Теория лидерства», основным направлением деятельности было выделено развитие личности молодого педагога как неповторимой и непревзойденной, которая может достичь успеха благодаря целесообразно организованной системе педагогических воздействий. Основным методическим средством реализации этого направления деятельности мы выбрали комплекс мероприятий, который будет способствовать развитию индивидуальности каждой

личности. Упражнения, которые проводились во время семинара-практикума, были направлены на приобретение педагогами-наставниками знаний о специфике развития способностей и дарований молодых педагогов, развития творческого потенциала, формированию коммуникативных, организаторских, аналитических и проектировочных умений через привлечение к интерактивному взаимодействию. Во время интерактивного упражнения «Сицилийские дебаты» педагоги-наставники имели возможность выразить свое отношение к высказыванию «Лидер тот, кто владеет вниманием других», подкрепить собственную позицию аргументом, выразить доказательный контраргумент на высказывания, с которыми не могут согласиться. Во время выполнения упражнения «Метод пресс» педагоги-наставники имели возможность овладеть различными моделями лидерства. «Метод Пресс» имеет такую структуру и этапы: позиция (я считаю, что (выскажите свое мнение, объясните, в чем заключается ваш взгляд); обоснование (потому, что... (приведите причину появления этой мысли, то есть на чем основаны доказательства в поддержку вашей позиции); пример (приведите факты, которые демонстрируют ваши доказательства, они усиливают вашу позицию); выводы (итак (поэтому), я считаю (обобщите свое мнение, сделайте вывод о том, что необходимо делать). Далее было предложено педагогам-наставникам обсудить Риски и преимущества различных моделей лидерства в упражнении «Цепочка вопросов». Педагоги-наставники по очереди задавали вопросы и высказывали аргументированные ответы (например, что являются сильными и слабыми сторонами определенного стиля руководства? можно ли иначе? кто получает от этого пользу? что является альтернативой этому? в какой ситуации ощущается наибольшая потребность в таком стиле руководства? какие существуют возможности для улучшения положения?).

Четвертым этапом наставничества было формирование наставнических пар или групп. Задачей данного этапа является эффективный подбор и расстановка педагогических кадров в паре наставник-подопечный, с учетом

индивидуально-типологических характеристик педагогов, уровня профессионального развития молодых педагогов.

В соответствии с поставленной задачей было проведено диагностическое обследование для выявления индивидуально-типологических особенностей профессионального поведения молодых педагогов и педагогов-наставников.

По нашему мнению, молодых педагогов нужно сочетать с наставниками таким образом, чтобы наставник мог научить, развить то, чего не умеет и не знает молодой педагог. Смежные (или похожие типы личностей) молодых педагогов и наставников целесообразно, на наш взгляд, объединять в творческие или динамические группы по общим интересам. Именно в таком сочетании молодой педагог будет иметь возможность, с одной стороны, скорректировать собственные недостатки во время взаимодействия с наставником, с другой – развиваться по собственным интересам и предпочтениям в творческом взаимодействии с группой коллег-единомышленников.

На пятом этапе была организована работа наставнических пар и групп в образовательных организациях.

Задачами такой работы является:

- установление доверительных взаимоотношений между наставником и молодым педагогом;
- входящая диагностика уровня педагогического развития учителя, определение основных склонностей, талантов, способностей молодых педагогов;
- составление индивидуального образовательного маршрута (дорожной карты молодого педагога);
- организация совместных мероприятий, направленных на адаптацию и развитие молодого педагога;

– организация посредничества в разрешении конфликтных ситуаций, защита прав молодых педагогов, информирование администрации об их предложениях, пожелания.

Главной задачей педагога-наставника на этом этапе было установить доверительные, партнерские взаимоотношения с молодым педагогом. С помощью вербального и невербального воздействия на эмоции и самосознание молодого педагога, оказать помощь в решении межличностных проблем, снятии депрессивного состояния, содействовать в изменении отношения человека к жизни, к социальному окружению, к самому себе. На основании проведенного диагностического исследования молодые педагоги и наставники проектировали индивидуальную программу профессионального развития.

Проектирование происходило по следующим этапам: диагностика и самодиагностика (выявление профессиональных и личностных показателей развития); соотнесение полученных результатов со структурой и содержанием профессиональной деятельности (мотивов, качеств, ценностей, профессиональных умений личности и особенностей деятельности педагога); подготовка стратегии профессионального развития (выбор целей); разработка программы индивидуального развития; реализация индивидуальной программы профессионального развития; корректировка; анализ результатов.

Используя построенный алгоритм, молодые педагоги совместно с наставниками разрабатывали индивидуальный план прохождения наставничества.

Индивидуальный план включает в себя:

- обозначение профессиональных дефицитов (компетенций) в профессиональной деятельности наставляемого;
- цели и задачи наставнической деятельности;
- основные способы достижения цели (формы, средства, инструменты и пр.);

- ожидаемые результаты, методики и критерии результативности наставнической деятельности;
- перечень методических материалов, обеспечивающих внедрение эффективных управленческих и педагогических практик в повседневную практику наставляемого;
- индивидуальный образовательный маршрут наставляемого (дорожная карта молодого педагога);
- мероприятия по ознакомлению лица, в отношении которого осуществляется наставничество, с рабочим местом и коллективом;
- мероприятия по ознакомлению лица, в отношении которого осуществляется наставничество, с должностными обязанностями, квалификационными требованиями;
- совокупность мер по профессиональной и должностной адаптации лица, в отношении которого осуществляется наставничество;
- изучение теоретических и практических вопросов, касающихся исполнения должностных обязанностей;
- выполнение лицом, в отношении которого осуществляется наставничество, практических заданий;
- перечень мер по закреплению лицом, в отношении которого осуществляется наставничество, профессиональных знаний и навыков;
- перечень мер по содействию в выполнении должностных обязанностей;
- другие мероприятия по наставничеству.

Отметим, что составление программы профессионального развития дало возможность задуматься над своими недостатками, имеющимися в личностной и профессиональной деятельности, изменила отношение к процессу планирования профессионального развития, над важностью анализа успехов или неудач во время выполнения поставленных задач.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы в муниципальном образовательном округе г. Жигулевска

С целью проверки эффективности созданной модели профессионального наставничества молодых педагогов, была проведена контрольная диагностика динамики профессиональных дефицитов и трудностей молодых педагогов, участвующих в эксперименте. Были применены те же методики диагностики, что и на констатирующем этапе эксперимента. Выявление динамики профессионального развития молодых педагогов проходило в рамках созданного нами опросника по выявлению профессиональных затруднений и дефицитов молодых педагогов.

Для реализации цели контрольной диагностики определены следующие задачи:

- выявить динамику профессиональных затруднений молодых педагогов по результатам экспериментальной работы с помощью диагностических методик;
- осуществить сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Проанализируем результаты контрольного исследования и динамику результатов констатирующего и контрольного экспериментов.

Первый опрос был нацелен на определение знаний, умений и навыков, полученных в процессе профессионального обучения и процессе реализации модели наставничества в образовательной организации. Результаты опроса: «Каких знаний, умений, навыков или способностей вам не хватало в начальный/текущий период педагогической деятельности?» и динамику профессиональных дефицитов и затруднений молодых педагогов наглядно демонстрирует гистограмма (Рисунок 8)

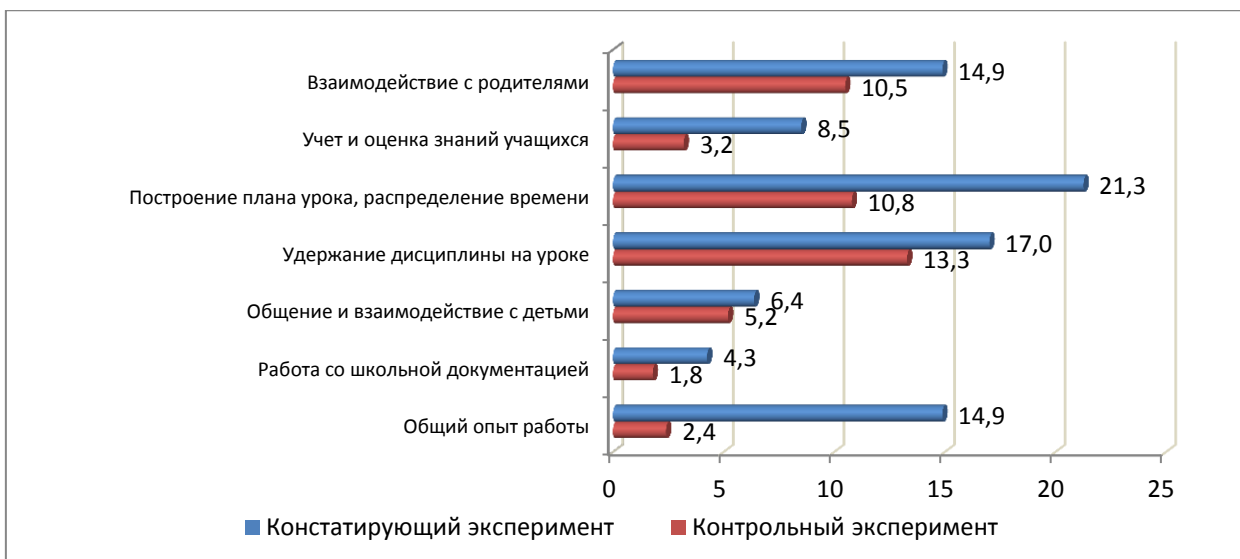


Рисунок 8 – Выявление дефицита знаний и умений молодых педагогов (в %)

На рисунке 9 представлены результаты ответов молодых педагогов на вопрос: «В каких направлениях организации учебно-воспитательного процесса вы испытываете трудности?».

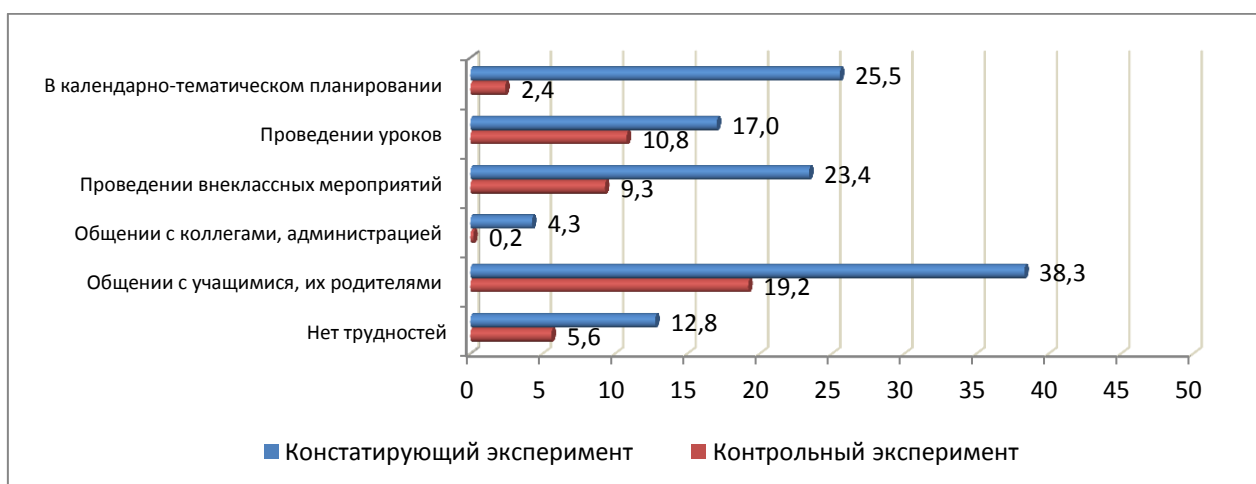


Рисунок 9 – Трудности учебно-воспитательного процесса (в %)

В организации учебно-воспитательного процесса по итогам формирующего эксперимента также произошли изменения в сторону уменьшения респондентов, испытывающих затруднения. Результаты диагностики показывают, что наибольшее снижение произошло по

направлению календарно-тематического планирования (всего 2,4 % респондентов испытывают трудности), общения с коллегами и администрацией (0,2 %). Произошло снижение дефицитов в области проведения уроков и внеклассных мероприятий. Высоким, однако, остается показатель «общение с учащимися и их родителями». Это свидетельствует о том, что при отсутствии целенаправленной деятельности по профессиональному развитию в области психологии воспитания и общения, молодые педагоги не справятся с профессиональными вызовами на этапе вхождения в профессию.

В процессе внедрения и реализации созданной модели профессионального наставничества произошли изменения в устранении дефицитов, профессиональных затруднений в различных видах педагогической деятельности (Рисунок 10).

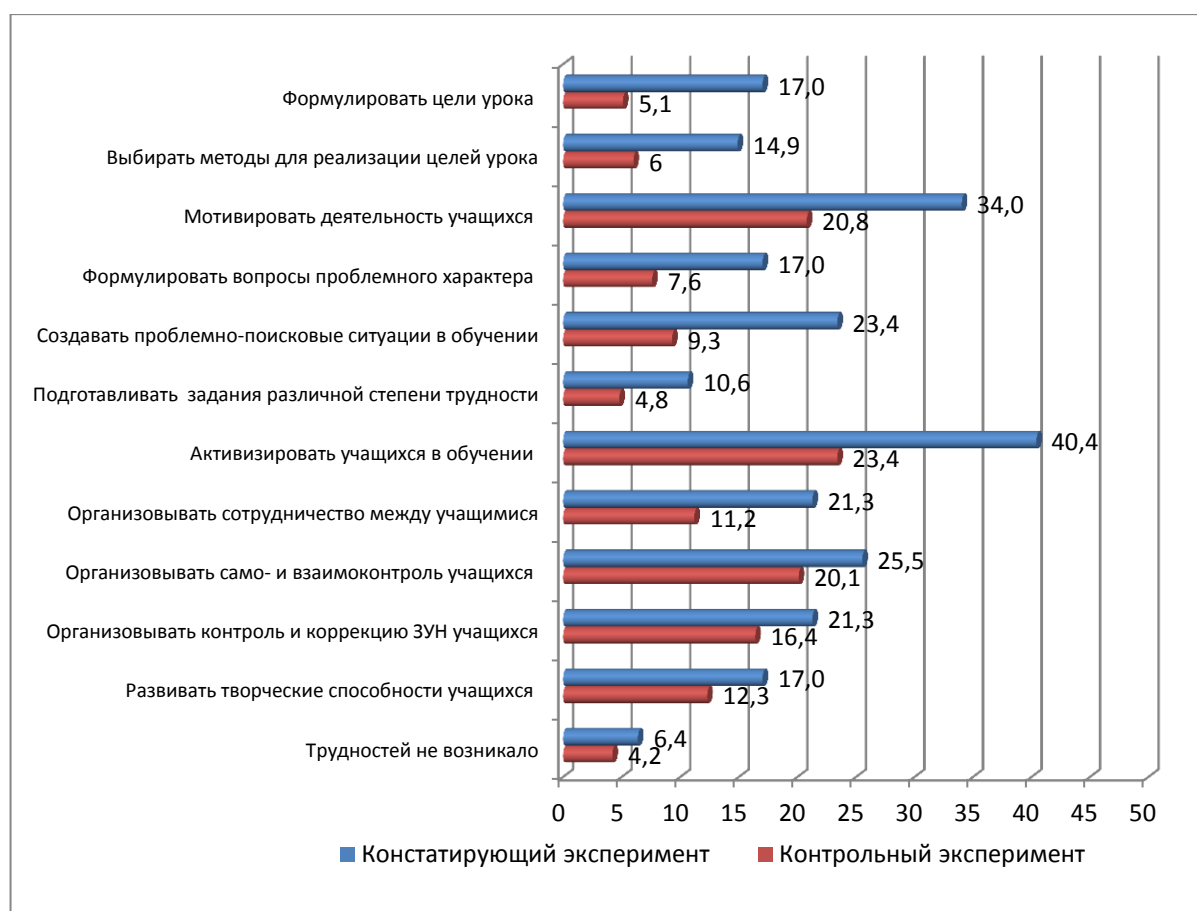


Рисунок 10 – Деятельность, вызывающая наибольшие затруднения (в %)

В процессе формирующего эксперимента изменились и приоритеты направлений повышения квалификации, позволяющей устранить профессиональные дефициты (Рисунок 11).

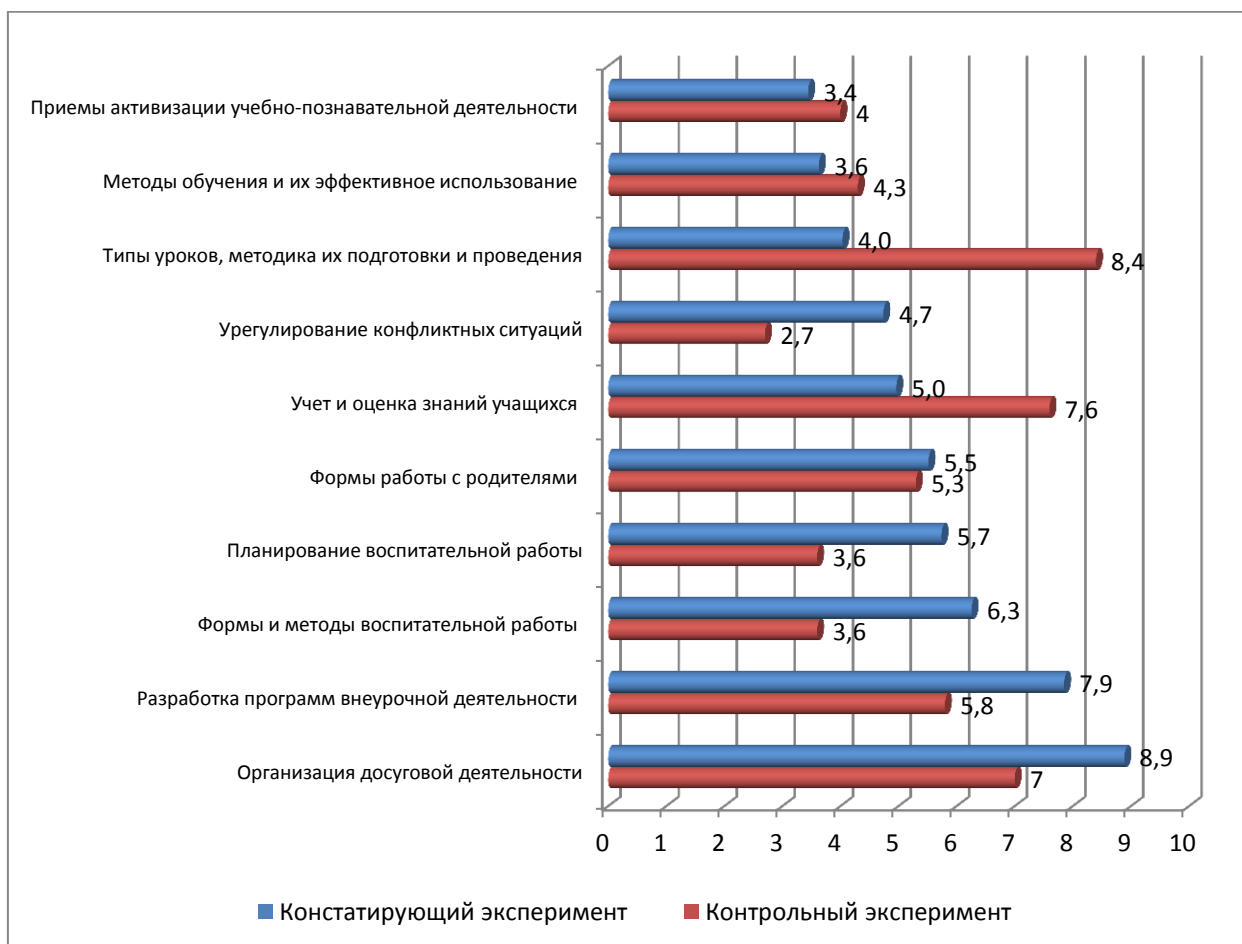


Рисунок 11 – Рейтинг выбора практико-ориентированных семинаров

Тема «приемы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся» спустилась с первого на второе место; методы обучения и их эффективное использование в образовательном процессе со второго на пятое. Первые места в рейтинге заняли темы «урегулирование конфликтных ситуаций» воспитательная работа, которая ранее была на последних местах.

Важным, на наш взгляд, является устранение диссонанс в определяемых молодым педагогом профессиональных затруднениях и приоритетов по их устранению. Так, например, проблемы взаимодействия с

учениками и их родителями, вопросы контроля дисциплины, проведения внеклассных мероприятий, стоящие в проблематике на верхних строчках рейтинга, получили достойное внимание молодых педагогов. Это можно объяснить повышением профессионального уровня, возможностью решения многих вопросов с помощью эффективно организованного наставничества.

Из анализа, проведенного по результатам экспериментальной работы, очевидно, что предложенная модель наставничества доказала свою эффективность.

Положительные сдвиги, которые произошли у участников экспериментального исследования, свидетельствуют, что во время формирующего этапа педагогического эксперимента уровни профессионального развития молодых педагогов претерпели существенные изменения. Вырос уровень понимания механизмов формирования рефлексивных умений и навыков; развились умения анализа ситуации, оценки своих слабых и сильных сторон, осуществления самопознания и самонаблюдения, признание собственных ошибок.

Итак, в рамках контрольного этапа эксперимента был проведен анализ результатов по следующим направлениям: сравнение динамики развития критериев и показателей профессионального развития молодых педагогов; анализ показателей профессионального развития молодых педагогов с помощью наставничества. Данные исследования позволяют утверждать, что в течение эксперимента произошло повышение результатов. Таким образом, последовательное выполнение задач опытно-экспериментальной работы подтвердило эффективность разработанной нами модели профессионального наставничества молодых педагогов в муниципальном округе.

Подводя итоги опытно-экспериментальной работы можно отметить следующее:

Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в том, чтобы экспериментальным путем проверить эффективность разработанной нами модели профессионального наставничества молодых педагогов в

муниципальном округе. Опытнo-экспериментальная работа состояла из 3 этапов: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент.

Констатирующий этап экспериментальной работы был посвящен исследованию профессиональных дефицитов и затруднений молодых педагогов, возникающих в начале деятельности в образовательных организациях после получения профессионального образования. На основе изученной литературы в области наставничества и профессионально-личностного развития педагогов, был создан опросник для выявления профессиональных дефицитов молодых педагогов и отношения к институту наставничества участников. При проведении опроса предполагается, что именно выявленные затруднения служат основанием для понимания объективных потребностей начинающих педагогов в построении методики и содержании наставничества.

Экспериментальной базой для проведения исследования стали образовательные организации, подведомственные Центральному управлению министерства образования и науки Самарской области. Исследование проводилось на площадке ГБУ ДПО СО «Жигулевский ресурсный центр».

По результатам констатирующего эксперимента определен ряд профессиональных затруднений и получено подтверждение необходимости эффективного наставничества для адаптации молодых педагогов, устранения профессиональных дефицитов, совершенствования мастерства и создания ситуации успешности педагогов.

Программой формирующего эксперимента предусматривалось изучение и организация опыта наставнической деятельности в соответствии с разработанной моделью профессионального наставничества.

Согласно разработанной модели наставничества описаны формы и методы наставничества, реализация модели наставничества включает в себя шесть этапов. Разработаны планы (дорожные карты) реализации модели наставничества, локальные нормативные акты, базы наставников и

наставляемых. Проведено обучение наставников, организована работа и контроль реализации модели наставничества в образовательных организациях. Реализованы все формы наставничества согласно модели.

В рамках контрольного этапа эксперимента был проведен анализ результатов по следующим направлениям: сравнение динамики развития критериев и показателей профессионального развития молодых педагогов; анализ показателей профессионального развития молодых педагогов с помощью наставничества. Данные исследования позволяют утверждать, что в течение эксперимента произошло повышение результатов. Итак, последовательное выполнение задач опытно-экспериментальной работы подтвердило эффективность разработанной нами модели профессионального наставничества молодых педагогов в муниципальном округе.

Заключение

Начало педагогической карьеры является важным этапом в процессе профессионального становления педагога. Практика показывает, что в условиях стремительных изменений мира адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности за максимально короткое время без посторонней помощи достаточно сложно. Очерченный вопрос можно решить, целенаправленно руководя профессиональным развитием молодых специалистов через предоставление полномочий наставнику по их всесторонней поддержке непосредственно на рабочем месте.

В настоящем исследовании представлено теоретическое обобщение и новое решение научной проблемы профессионального наставничества молодых педагогов. Задачи были поставлены и решены в полном объеме, что позволило сформулировать следующие выводы:

1. На основе анализа психолого-педагогических источников отечественных и зарубежных авторов уточнена сущность понятия «наставничество». Доказано, что наставничество является одним из ведущих условий профессионального развития молодых педагогов.

В рамках данного исследования понятие «наставничество» мы будем рассматривать «как универсальную технологию передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций и ценностей через формальное и неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве» [32]. «Наставник» в данном исследовании – «педагог, имеющий успешный опыт в достижении жизненных, личностных и профессиональных результатов, готовый и компетентный поделиться опытом и навыками, необходимыми для стимуляции и поддержки процессов самосовершенствования и самореализации наставляемого» [32].

2. Обобщен отечественный и зарубежный опыт организации наставничества как технологии профессионального развития молодых педагогов. Рассмотрена вариативность реализации педагогического

наставничества в современном образовательном пространстве (тьюторство, коучинг, менторинг, научное руководство, кураторство, классное руководство).

3. На основании обобщения отечественного и зарубежного опыта разработана технология профессионального развития молодых педагогов на основе наставничества молодых педагогов в рамках муниципального образовательного округа. Для исследования состояния профессионального развития молодых педагогов определены критерии и показатели профессионального развития. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал имеющиеся дефициты и затруднения, которые испытывают молодые педагоги в начале профессиональной деятельности. По результатам констатирующего эксперимента были намечены методы и направления взаимодействия, как с наставниками, так и с молодыми педагогами.

4. Экспериментально проверена эффективность разработанной модели профессионального наставничества в муниципальном округе г. Жигулевска. Сравнение данных констатирующего и формирующего экспериментов показало, что произошли положительные изменения в уровнях профессионального развития молодых педагогов, наметились положительные тенденции. Таким образом, последовательное выполнение задач опытно-экспериментальной работы подтвердило эффективность разработанной нами модели профессионального наставничества молодых педагогов в муниципальном округе.

Профессиональное развитие молодых педагогов является сложной и многоаспектной проблемой, поэтому проведенное исследование не обеспечивает исчерпывающего ее решения. Дальнейшая обработка этого научно-педагогического направления предполагает поиск новых эффективных форм и методов наставничества для профессионального развития молодых педагогов.

Список используемой литературы

1. Андреева Я. Н. Принципы хорошего наставничества // Скиф. 2018. № 1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-horoshego-nastavnichestva> (дата обращения: 24.01.2021).
2. Батышев А. С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе / А. С. Батышев. М.: Высшая школа, 1985. 272 с.
3. Башарина О. В. Наставничество как стратегический ресурс повышения качества профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. № 3 (19). С. 18–26.
4. Бевз Е. В. Наставничество как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования / Е. В. Бевз // Среднее профессиональное образование. 2011. № 9. С. 8–10.
5. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.
6. Блинникова А. В., Большедворская М. В., Кузнецова М. В. Рекомендации по формированию профессиональных компетенций в системе подготовки бакалавров «Управление персоналом» посредством наставнической деятельности // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 3 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rekomendatsii-po-formirovaniyu-professionalnyh-kompetentsiy-v-sisteme-podgotovki-bakalavrov-upravlenie-personalom-posredstvom> (дата обращения: 04.04.2021).
7. Бойко А. М. Тьютор – качественно высшая педагогическая позиция и новое пространство духовно-нравственного взаимодействия // Педагогические науки: Полтавский национальный педагогический университет имени В. Г. Короленко. Полтава, 2011. Вып. 2. С. 4–10.
8. Бондалетов В. В., Бондалетов Е. В. Становление и развитие наставничества как формы корпоративного обучения персонала в России и за рубежом // Материалы Афанасьевских чтений. 2019. № 3 (28). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-nastavnichestva-kak-formy-korporativnogo-obucheniya-personala-v-rossii-i-za-rubezhom> (дата обращения: 04.02.2021).

9. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. СПб: РХГИ, 2001. 512 с.

10. Вершловский С. Г. Учитель-методист – наставник стажера: книга для учителя. М.: Просвещение, 2003. 210 с.

11. Википедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Моделирование> (дата обращения: 21.02.2021).

12. Витвар О. И. Современное содержание и способы развития педагогического наставничества в системе образования Российской Федерации. // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Том 4. Выпуск 2. С. 43–51. Режим доступа: [https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-soderzhanie-i-sposoby-razvitiya-pedagogicheskogo-nastavnichestva-v-sisteme-obschego-obrazovaniya-rossiyskoj-federatsii](https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-soderzhanie-i-sposoby-razvitiya-pedagogicheskogo-nastavnichestva-v-sisteme-obrazovaniya-rossiyskoj-federatsii) (дата обращения: 21.02.2021).

13. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М: НМЦСПО, 2009. 538 с.

14. Даммерер Йоханнес, Циглер Верена, Бартонек Сюзанна. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей (пер. с нем. Л. Н. Даниловой) // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-i-kouching-kak-osobyie-formy-nastavnichestva-pri-vhozhdanii-v-professiyu-molodyh-uchiteley-per-s-nem-l-n-danilovoy> (дата обращения: 04.04.2021).

15. Движение Просвещения во Франции в XVIII веке. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zavtrasessiya.com/index.pl?act=PRODUCT&id=1633> (дата обращения: 21.02.2021).

16. Долгушева А. Н., Кадневский В. М., Сергиенко Е. И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Вестник ОмГУ. 2013. № 4 (70).

17. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 5. С. 25–36.

18. Дудина Е. А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник НГПУ. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-sisteme-nepnreryvnogo-professionalnogo-razvitiya-pedagogicheskikh-kadrov-v-velikobritanii> (дата обращения: 04.04.2021).

19. Ичетовкина Н. М. Система педагогического наставничества и сопровождения процесса адаптации выпускников педвуза // Преподаватель XXI век. 2019. № 1-1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-pedagogicheskogo-nastavnichestva-i-soprovozhdeniya-protssessa-adaptatsii-vypusknikov-pedvuza> (дата обращения: 21.02.2021).

20. Кириллова И. О. Наставничество: модный тренд или осознанная необходимость? // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 4. Т. 18. С. 75–80. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30554465_52890298.pdf (дата обращения: 01.04.2019).

21. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП. 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-nastavnichestvo-novyе-cherty-traditsionnoy-praktiki-v-organizatsiyah-xxi-veka> (дата обращения: 04.04.2021).

22. Ковалева Т. М. Концепция школы «Эврика-развитие» как школы индивидуально ориентированного образования // Управление школой индивидуального образования. Томск, 2002. С. 15–19.

23. Коменский Я. А. Великая дидактика. М.: Книга по Требованию, 2012. 321 с.

24. Круглова И. В. Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя // Педагогическое образование и наука. 2007. № 1. С. 25–28.

25. Кустовская О. В. Методология системного подхода и научных исследований: курс лекций. Тернополь: Экономическая мысль, 2005. С. 124.

26. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1992. С. 30.

27. Льюис Г. Менеджер – наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знаний. М., 2002. 192 с.

28. Лыжина Н. П., Сарычева М. О. Региональная система педагогического наставничества Томской области: механизмы формирования и развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-sistema-pedagogicheskogo-nastavnichestva-tomskoy-oblasti-mehanizmy-formirovaniya-i-razvitiya> (дата обращения: 04.04.2021).

29. Мазурова Е. Г. Наставничество как стратегия непрерывного развития // АУ «Институт развития образования». 2019. С. 29. URL: https://iro86.ru/images/documents/1/Наставничество-стратегия_непрерывного_развития.pdf (дата обращения: 02.08.2020).

30. Нацпроект «Образование»: как организовать наставничество в школе <https://director.rosuchebnik.ru/article/natsproekt-obrazovanie-kak-organizovat-nastavnichestvo-v-shkole/> (дата обращения: 19.01.2021).

31. Никитина В. В. Роль наставничества в современном образовании и необходимость его возрождения в вузе / У. В. Никитина // Отечественная и Зарубежная педагогика. 2013. № 6. С. 50–56.

32. Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, с применением лучших практик обмена опытом между

обучающимися. Распоряжение Министерства Просвещения РФ от 25 декабря 2019 года № Р-145, 2019. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/564232795> (дата обращения 18.01.2021).

33. Осипов П. Н., Ирисметова И. И. Развитие наставничества как средство подготовки кадров // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1 (132). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-nastavnichestva-kak-sredstvo-podgotovki-kadrov> (дата обращения: 15.02.2021).

34. Осипов П. Н., Ирисметова И. И. Наставничество как форма дополнительного профессионального образования // Казанский педагогический журнал. 2020. № 4 (141). С. 52–57. Режим доступа: <https://kr-journal.ru/наставничество-как-форма-дополнител> (дата обращения: 15.02.2021).

35. Пирогова О. В. Моделирование в образовании. Инновации в образовании. 2004. № 5. С. 35–40.

36. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Ped.Rev. 2017. № 2 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-deyatelnostnoe-soprovozhdenie-molodogo-spetsialista-modeli-i-tipy-nastavnichestva> (дата обращения: 04.04.2021).

37. Протопопова В. А., Тищенко А. В. Структурно-динамическая модель наставничества в опережающих образовательных системах дополнительного профессионального педагогического образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-dinamicheskaya-model-nastavnichestva-v-operezhayuschih-obrazovatelnyh-sistemah-dopolnitelnogo-professionalnogo> (дата обращения: 04.02.2021).

38. О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций. Письмо Министерства Просвещения РФ от 23 января 2020 г. № МР–42/02.

39. Руденко И. В., Ошкина А. А. Проектирование апостериорной

модели профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9 № 2(31). С. 225–229.

40. Сапрыгина Е. М. Представление опыта работы по внедрению «Института наставничества» в рамках профилактической работы с несовершеннолетними, состоящими на профилактических учетах в органах системы профилактики. Волгодонск, 2014. 14 с.

41. Селиверстова М. В., Беляева Д. А. Сравнительный анализ моделей наставничества в современных условиях // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 3–2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-modeley-nastavnichestva-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 21.02.2021).

42. Словари и энциклопедии [Электронный ресурс] URL: <https://gufo.me> (дата обращения: 21.02.2021).

43. Советский энциклопедический словарь. Автор: ред. Прохоров, А. М. Год: 1984 Издание: Советская Энциклопедия; Издание 3-е Страниц: 1600. С илл.

44. Сулейманова Н. Как сделать наставничество эффективным // Кадровик Кадровый менеджмент (управление персоналом). 2012. № 9

45. Технология наставничества: опыт использования вариативных моделей наставничества: сборник методических рекомендаций для руководителей и педагогических работников образовательных организаций / Авт.-сост.: Н.А. Криволапова, В.Д. Ячменев, О.Т. Кулешова; ГАОУ ДПО ИРОСТ. Курган, 2019. 56 с.

46. Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Яковлева Н. О. Адаптационный этап процесса профессиональной социализации студентов педагогического вуза // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 75–95.

47. Ушинский К. Д. Собр. Соч., т.2. М–Л: 1948. С. 63–64

48. Феदिшина М. А. Познай себя, учитель, как Сократ... [Электронный ресурс] URL: <http://www.all-psy.com/stati/detail/25/1/> (дата обращения: 21.02.2021).

49. Фомин Е. Н. Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста. Среднее профессиональное образование. 2012. № 7. С. 6–8.

50. Цветкова А. Г. Теоретико-методические основы профессионального самосовершенствования преподавателей гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях. Славянск, 2014. 367 с.

51. Челнокова Е. А., Тюмасева З. И., Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. № 4 (25). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-sistemy-nastavnichestva-v-pedagogicheskoy-praktike> (дата обращения: 21.02.2021).

52. Чернявская А. П., Данилова Л. Н. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagoga-nastavnika-v-adaptatsii-molodogo-uchitelya> (дата обращения: 21.02.2021).

53. Шанин Т. О пользе иного: британская академическая традиция и русское университетское образование // Вестник Европы. 2001. № 3. С. 41–49.

54. Шилова О. Н., Ермолаева М. Г., Ахтиева Г. Р. Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей // Человек и образование. 2018. № 4 (57). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-i-problemy-razvitiya-instituta-nastavnichestva-molodyh-uchiteley> (дата обращения: 21.02.2021).

55. Штофф В. А. О роли моделей в познании / В. А. Штофф. 1963. 303 с.

56. Эсаулова И. А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала // «Стратегии бизнеса». № 6. 2017.

57. Добош О. М. Підготовка майбутніх вихователів до професійної

діяльності в полікультурному освітньому середовищі / О. М. Добош // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. 2019. Вип. 1. С. 62–66.

58. Amos Oyetunde Alabi. Mentoring New Teachers and Introducing Them to Administrative Skills // Journal of Public Administration and Governance. ISSN 2161–7104, 2017. Vol. 7, № 3. Режим доступа: <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jpag/article/view/11362/pdf> (дата обращения 25.01.2021).

59. Hoffman J. V., Wetzel M. M., Maloch B., Greeter E., Taylor L., DeJulio S., Khan Vlach S. What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015, vol. 52, pp. 99–112. Режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X15300044?via%3Dihub> (дата обращения 28.01.2021).

60. Hudson P. Mentoring as professional development: ‘Growth for both’ mentor and mentee // Professional Development in Education. 2013. Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2012.749415> (дата обращения 25.01.2021).

61. Jacobi M. Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review // Review of Educational Research . Winter, 1991. Vol. 61. No. 4. P. 505–532.

62. May Britt Postholm (2012) Teachers’ professional development: a theoretical review // Educational Research. 2012. Vol 54. Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2012.734725?journalCode=rere20> (дата обращения 25.01.2021)

63. Petrovska Sonja, Sivevska Despina, Popeska Biljana, Runcheva Jadranka: Mentoring in teaching profession // IJCRSEE. 2018. № 2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentoring-in-teaching-profession> (дата обращения: 13.02.2021).

Приложение А

Дорожная карта внедрения модели профессионального наставничества педагогических работников

Таблица А.1 – Дорожная карта внедрения модели наставничества

| № п/п | Мероприятие | Ответственный | Результат | Срок |
|-------|---|---------------|---|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Определение должностных лиц, ответственных за организацию и руководство наставничеством в подведомственной сети образовательных организаций | | Нормативный документ муниципального ресурсного центра | Сентябрь 2020 года |
| 2 | Разработка и утверждение нормативных правовых актов (в рамках полномочий), направленных на реализацию модели профессионального наставничества педагогических работников в подведомственной сети образовательных организаций | | План мероприятий, направленный на реализацию задач профессионального наставничества педагогических работников в работников в подведомственной сети образовательных организаций | 3 квартал 2020 года |
| 3 | Обеспечение реализации мероприятий дорожной карты внедрения модели профессионального наставничества в подведомственной сети образовательных организаций | | Включение мероприятий дорожной карты внедрения модели профессионального наставничества в подведомственной сети образовательных организаций в план работы муниципального ресурсного центра | 1 квартал 2021 года |
| 4 | Обеспечение условий для повышения уровня профессионального мастерства педагогических работников, задействованных в модели профессионального наставничества | | Повышение уровня профессионального мастерства педагогических работников, участвующих в реализации мероприятий региональной программы многофункционального наставничества | Постоянно |

Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|-------------------|
| 5 | Организационное сопровождение реализации программы наставничества работников в подведомственной сети образовательных организаций | | Рабочие встречи, семинары, совещания по вопросам реализации программы наставничества работников в подведомственной сети образовательных организаций | Постоянно |
| 6 | Проведение внутреннего мониторинга реализации и эффективности программ наставничества в работников в подведомственной сети | | Информационная справка (аналитический отчет) | Май 2021 года |
| 7 | Формирование базы данных программ наставничества и лучших практик в подведомственных общеобразовательных организациях | | Банк лучших программ наставничества подведомственных общеобразовательных организаций | Июнь 2021 года |

Приложение Б

Дорожная карта молодого педагога Центрального округа

на 20__ - 20__ учебный год
(возраст до 30 лет, педагогический стаж до 5 лет)

ГБОУ _____

ФИО молодого педагога (полностью) _____

Должность, предметная область _____

ФИО наставника (полностью) _____

Таблица Б.1 – Дорожная карта молодого педагога

| № | Направление | Содержание деятельности (раздел можно дополнять своими мероприятиями) | Сроки | Форма отчетности (находится в портфолио молодого педагога) |
|----|---|---|----------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. | Входящая диагностика уровня педагогического развития учителя | 1. Самодиагностика педагогических затруднений учителя на начало деятельности. 2. Выбор методической темы для самообразования: - на первый год деятельности может совпадать с темой дипломной работы; - в последующем может изменяться. 3. Составление индивидуального маршрута профессионального развития. | Сентябрь | Индивидуальный образовательный маршрут молодого педагога с заполненным разделом 2 |
| 2. | Освоение технологических основ формирования и развития функциональной грамотности | 1. Изучение теоретических основ формирования и развития функциональной грамотности. 2. Прохождение педагогом консультаций по данному вопросу в ГБУ ДПО СО «Жигулевский Ресурсный центр» 3. Разработка серии уроков с заданиями по развитию развития функциональной грамотности (с наставником). 4. Апробация данных заданий в образовательном процессе | Сентябрь – май | Технологические карты уроков с заданиями по развитию функциональной грамотности обучающихся |

Продолжение Приложения Б

Продолжение таблицы Б.1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|--|--|
| 3. | Участие в конкурсе «Фестиваль методических идей молодых педагогов в Самарской области» (г. Нефтегорск) | 1. Подготовка материалов к Конкурсу. 2. Индивидуальное консультирование с методистом ГБУ ДПО СО «Жигулевский Ресурсный центр» по подготовке к Конкурсу. 3. Выступление на Конкурсе. | Октябрь | Программа конкурса |
| 4. | Проведение открытого урока в школе с использованием технологических основ формирования и развития функциональной грамотности | 1. Разработка и проведение открытого урока. 2. Самоанализ проведённого открытого урока. 3. Анализ и обсуждение открытого урока на предметном МО в ОО. | Ноябрь – декабрь | Видеозапись урока |
| 5. | Участие в окружном этапе областного конкурса «Молодой учитель» | 1. Разработка конкурсного урока по ... (<i>предмет</i>) в технологии ... (<i>выбрать</i>). 2. Проведение и видеосъемка конкурсного урока в школе 3. Оформление портфолио с конкурсными материалами. 4. Подготовка мультимедийной презентации и мастер-класса (при условии выхода в очный тур областного конкурса) 5. Индивидуальное консультирование с методистом ГБУ ДПО СО «Жигулевский Ресурсный центр» 6. Представление материалов на конкурс. | Округ: Декабрь– январь Область: Март – апрель | Портфолио конкурсанта: - Технологическая карта урока, - Видеозапись урока, - Презентация и доп. материалы, - Рейтинг участников конкурса |
| 6. | Промежуточная диагностика уровня педагогического развития учителя | 1. Самодиагностика педагогических затруднений учителя на конец учебного года. 2. Выбор методической темы для самообразования. 3. Составление индивидуального маршрута профессионального развития | Июнь | Индивидуальный образовательный маршрут педагога |

Продолжение Приложения Б

Продолжение таблицы Б.1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|----------------|---------------------------------|
| 7. | Участие в летней Школе молодого педагога (г. Сызрань) | 1. Подготовка материалов выступления. 2. Индивидуальное консультирование с организаторами по подготовке к выступлению. 3. Выступление в летней Школе молодого педагога (по согласованию). | Июль | Программа летней Школы |
| 8. | Участие в конкурсах профессионального мастерства и НПК | Список конкурсов (Название, уровень, результат) | Сентябрь – май | Дипломы, сертификаты |
| 9. | Диссеминация собственного опыта перед педагогическим сообществом | 1. Выступления на заседаниях школьного предметного МО и на семинарах для педагогов Центрального округа. | Сентябрь – май | Протоколы, справки, сертификаты |

Директор

ГБОУ _____

ФИО/Подпись/Печать

Приложение В

План работы «Школы молодого педагога»

Таблица В.1 – План работы

| № | Сроки проведения | Тема месяца | Мероприятия | Место проведения | Ответственный |
|----|------------------|---|--|------------------|---------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. | Август | Нормативно-правовое регулирование профессиональной деятельности педагога. | - База данных «Молодые педагоги Центрального округа» - Анкетирование молодых учителей; - Планирование работы ШМП на 2020-2021 учебный год | | |
| 2. | Сентябрь | Педагогическая компетенция: Проектирование и организация образовательного процесса в контексте требований ФГОС | - Семинар-практикум «Методика оценивания современного урока» - Анкетирование молодых учителей, подведение итогов анкетирования; - ознакомление с Положениями конкурсов профессионального мастерства для молодых педагогов. | | |
| | | Личностная компетенция: Самообразование молодого педагога | - Конкурс «Молодой учитель Самарской области» - заочный этап | | |
| 3. | Октябрь | Педагогическая компетенция: Проектирование и организация образовательного процесса в контексте требований ФГОС | - Круглый стол «От молодого специалиста к успешному педагогу»: о проблемах и перспективах становления молодого профессионала и работе ШМП. (с участием руководителей и авторитетных педагогов округа) | | |
| | | | - Практико-ориентированный семинар «Как построить урок, чтобы реализовать требования ФГОС» (мастер-класс) | | |
| | | | - «Фестиваль методических идей молодых педагогов Самарской области» | | |

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----|---------|---|--|---|---|
| 4. | Ноябрь | Психологическая компетенция: Психология педагогического общения | - Проблемно-обучающий семинар «Педагоги, учащиеся, родители: проблемы эффективного взаимодействия» (о формировании и выстраивании эффективных отношений педагог-ребенок-родитель-коллеги); | | |
| | | | - Проблемно-обучающий семинар «Классное руководство. Проектирование и организация воспитательной работы в классе» | | |
| | | | - Конкурс «Молодой учитель Самарской области» - очный этап | | |
| 5. | Декабрь | Технологическая компетенция: Изучение и применение современных образовательных технологий | - Обучающий семинар «Профессионализм и мастерство современного педагога» (+ дистанционные консультации) | | |
| | | | - Посещение молодыми педагогами открытых уроков в рамках подготовки к Конкурсу «Учитель года Центрального округа – 2020» | | |
| 6. | Январь | Методическая компетенция: Адекватность применяемых технологий и методов в работе молодого педагога | - Курсы повышения квалификации «Комплексный характер анализа урока: методический и результативный аспекты» | | |
| | | | - Окружной дистанционный Конкурс «Технологическая карта урока» | | |
| 7. | Февраль | Предметная компетенция: Проектирование и организация внеурочной деятельности | - Семинар-панорама «Внеурочная деятельность – неотъемлемая часть образовательного процесса» | | |
| 8. | Март | Педагогическая компетенция: Инклюзия в образовании | - Семинар-практикум «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях массовой школы» (о дифференцированном подходе в процессе преподавания предметов) | | |

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|--------|---|--|---|---|
| 9. | Апрель | Социальная компетенция: Классное руководство | - Аукцион педагогических идей (Конкурс?) «Как повысить эффективность деятельности классного руководителя» - Отчет молодых специалистов о работе по самообразованию; | | |
| 10. | Май | Личностная компетенция: Стимулирование личностного роста молодого педагога | Семинар-практикум «Портрет идеального педагога: слагаемые профессионального успеха» - Подведение итогов самообразования за учебный год. - Определение дальнейшей траектории самообразования. | | |
| | | Педагогическая компетенция: Подготовка к ГИА и ЕГЭ | Семинары-практикумы для учителей- предметников | | |
| 11. | Июнь | Подведение итогов и дальнейшее планирование работы ШМП | - Слет молодых учителей Центрального округа(2-3 дня): <ul style="list-style-type: none"> • семинар «Конкурс профессионального мастерства как одна из форм профессионального роста, самореализации и самовыражения современного учителя»; • мастер- классы, открытые занятия; • выступления-презентации по темам самообразования; • выставка методических разработок; - Планирование работы на 2019-2020 учебный год. | | |

Приложение Г

Программа повышения квалификации «Эффективные инструменты наставничества»

Таблица Г.1 – Учебный план программы повышения квалификации

| № п/п | Наименование разделов | Всего, час. | В том числе | |
|-------|--|-------------|-------------|-------------------------------------|
| | | | лекции | Практические и другие формы занятия |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Современный взгляд на систему наставничества | 8 | 2 | 6 |
| 2 | Эффективные инструменты в работе наставника | 8 | 2 | 6 |
| 3 | Психологические аспекты наставничества | 18 | 6 | 12 |
| | Итоговая аттестация: тестирование | 2 | | 2 |

Таблица Г.2 – Учебно-тематический план программы повышения квалификации

| № п/п | Наименование разделов, тем | Виды учебных занятий, учебных работ | | | Формы аттестации и (контроля) |
|-------|---|-------------------------------------|--------|-------------------------------------|-------------------------------|
| | | Всего аудиторных часов | Лекции | Практические и другие формы занятия | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. | Современный взгляд на систему наставничества | 8 | 2 | 6 | |
| 1.1 | Наставничество, его значение в истории и современности | 4 | 1 | 3 | |
| 1.2 | Нормативно правовое обеспечение образовательной деятельности и наставничества | 4 | 1 | 3 | Практическая работа |
| 2. | Эффективные инструменты в работе наставника | 18 | 6 | 12 | |

Продолжение Приложения Г

Продолжение таблицы Г.2

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|--|-----------|-----------|-----------|---------------------|
| 2.1 | Формы, методы и модели наставничества | 4 | 1 | 3 | |
| 2.2 | Функции наставника в образовании | 4 | 1 | 3 | Практическая работа |
| 3 | Психологические аспекты наставничества | 18 | 6 | 12 | |
| 3.1 | Теория личности | 6 | 2 | 4 | Практическая работа |
| 3.2 | Теория развития | 6 | 2 | 4 | Практическая работа |
| 3.3 | Теория лидерства | 6 | 2 | 4 | Практическая работа |
| | Итоговая аттестация | 2 | | 2 | Тестирование |
| | Итого: | 36 | 10 | 26 | |