

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Данилова Марина Владимировна

**ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ НАСТАВНИЧЕСТВА**

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Зеленко Наталия Васильевна

Армавир, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НАСТАВНИЧЕСТВА	17
1.1. Проблема личностно-профессионального развития педагогов в условиях наставничества в отечественной и зарубежной педагогике ...	17
1.2. Особенности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества	44
1.3. Модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества	62
Выводы по первой главе	89
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НАСТАВНИЧЕСТВА	91
2.1. Организация опытно-экспериментальной работы	91
2.2. Апробация модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества	109
2.3. Анализ и оценка результатов опытно-экспериментальной работы ..	133
Выводы по второй главе	149
Заключение	151
Список литературы	156
Приложения	173

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

В современном мире стремительное развитие технологий предъявляет повышенные требования ко всем специалистам рынка труда. От них требуется умение эффективно работать в быстро меняющейся среде и адаптироваться к новым социально-экономическим условиям. Эти вызовы напрямую влияют на систему среднего профессионального образования, которая готовит такие кадры. Ключевые требования к педагогам СПО как центральным фигурам этого процесса закреплены в Приказе Минтруда России, утвердившем соответствующий профессиональный стандарт.

Успешное развитие системы образования Российской Федерации предполагает наличие профессионалов, способных готовить квалифицированные кадры для всех отраслей экономики. Ключевую роль в решении этой задачи играет система среднего профессионального образования. Система среднего профессионального образования, являясь частью единой системы профессионального образования, призвана успешно решать возложенные на нее задачи, определяемые важнейшими нормативно-правовыми документами, включая, в первую очередь, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

Привлечение молодых специалистов способствует сохранению конкурентоспособности на рынке образовательных услуг и обеспечивает выполнение государственного задания, позволяет максимально эффективно использовать ресурсы организации, включая системное обновление кадрового состава. В то же время, вновь прибывшие кадры, как правило, недостаточно знакомы с особенностями преподавательской работы в учреждениях СПО, испытывают затруднения в ведении учебно-методической документации, реализации образовательного процесса и воспитательной деятельности, что приводит к неудовлетворенности профессиональной деятельностью и текучести кадров.

Качественному и интенсивному личностно-профессиональному развитию педагогов, закреплению педагогов в образовательных учреждениях, способствует наставничество, направленное не только на передачу знаний и навыков от опытных специалистов к молодым коллегам, но и формирование личностных качеств, развитие профессиональной идентичности. На законодательном уровне это подкреплено Распоряжением Правительства Российской Федерации «Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по её реализации».

Все вышесказанное дает основания для актуализации ресурсов наставничества в процессе решения проблемы личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования.

Степень изученности проблемы

Анализ научной и педагогической литературы показал, что вопросы личностно-профессионального развития педагога в условиях наставничества с древнейших времен были объектом изучения исследователей:

– *В эпоху античности* Сократ, Платон, Аристотель, Сенека отводили большую роль в воспитании учителю-наставнику.

– *В конце XIX века* К.Д. Ушинский, основоположник русской педагогики, выявил прямую зависимость качества профессиональной подготовки педагога от уровня педагогического мастерства и знаний наставника.

– *На рубеже XIX и XX веков* А.С. Макаренко придавал большое значение созданию педагогического коллектива, особое внимание уделяя при этом индивидуально-личностным особенностям каждого педагога. Он подчеркивал, что коллектив не подавляет индивидуальность, а создает благоприятную среду для ее роста.

– *В XX и начале XXI века* проблема личностно-профессионального развития педагога рассматривается с различных позиций:

- Общие принципы профессионального развития педагога в условиях наставничества как взаимодействия, в контексте процесса преемственности поколений рассматривали С.Я. Батышев, Б.М. Бим-Бад, А.С. Воронин, Э.Г.

Азимов, А.Н. Шукин, Н.Ю. Синягина, Т.Ю. Райфшнайдер.

- Большое значение институту наставничества уделено в работах С. Г. Вершловского, А.Г. Ерофеевой, В.А. Сластенина и др.

- Особая роль наставничества в личностно-профессиональном становлении педагога, подчеркивается в научных работах Ю. Андерсона, М.В. Зембицкой, Е.В. Игнатъевой, Е.Ю. Илатдиновой, Л.Е. Лукиной, Н.М. Полетаевой, Ю.В. Рябковой, И.Ф. Фильченковой, С.В. Фроловой, А. Шеннона и др.

Несмотря на достаточно детальное изучение многих аспектов наставничества, личностно-профессионального развития педагога одним из актуальных вопросов остается рассмотрение теоретико-методологических и организационных оснований управления личностно-профессиональным развитием педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

Поведенный анализ теории и практики личностно-профессионального развития педагогов СПО позволяет сделать вывод о наличии следующего комплекса **противоречий** между:

- возрастающей значимостью личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования и недостаточной теоретической разработанностью данного процесса в современных условиях;

- внедрением системы наставничества в учреждения среднего профессионального образования и недостаточной разработанностью содержания и организационных форм наставнической деятельности в условиях СПО;

- потребностью образовательных организаций СПО в использовании системы наставничества в управлении личностно-профессиональным развитием педагогов и отсутствием в педагогике среднего профессионального образования научно обоснованных моделей управления соответствующим процессом.

Из этих противоречий вытекает **проблема исследования**: каковы теоретико-методологические и организационно-методические основания управления личностно-профессиональным развитием педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества?

Актуальность, недостаточная разработанность, теоретическая и практическая значимость проблемы явились основанием для выбора **темы исследования:** «Личностно-профессиональное развитие педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества».

Объектом исследования является личностно-профессиональное развитие педагогов.

Предмет исследования – процесс личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

Цель исследования: разработать теоретико-методологические и организационно-методические основания личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что процесс личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества будет успешным если:

- раскрыты сущность и теоретические основы процесса личностно-профессионального развития педагогов в условиях наставничества;
- определены особенности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества;
- теоретически обоснована, разработана и экспериментально проверена модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества;
- созданы условия обеспечивающие эффективности реализации модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

Объект, предмет, цель и гипотеза позволили определить **задачи исследования:**

1. Раскрыть сущность и теоретические основы процесса профессионально-личностного развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

2. Определить особенности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

3. Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

4. Выявить условия эффективной реализации модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования были использованы следующие **методы исследования**: теоретический анализ психологической и педагогической литературы, категориальный синтез, сопоставление, интерпретация, обобщение, проектирование, теоретическое моделирование, изучение и обобщение педагогического опыта; эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, метод самооценки, метод экспертной оценки; методы статистической обработки эмпирических данных.

Теоретической и методологической основой исследования стали:

– теория и практика компетентного подхода в профессиональном образовании (В.А. Болотов, М.В. Дубова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Т.А. Разуваева, В. В. Сериков, О. А. Ульянина, Хуторской и др.);

– личностно-ориентированный подход (И.И. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Е. А. Макарова, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.);

– системно-деятельностный подход (Н.С. Азимова, А.Г. Асмолов, А. А. Борисова, Л. Н. Жарко, Е. И. Замбровская, М. М. Малышева А. М. Новиков, Н. М. Полетаева и др.);

– проблемы непрерывного образования взрослых (С.Г. Вершловский, Е. Г. Мазурова, А. М. Новиков и др.);

– научно-педагогические основы подготовки наставников (А.С. Батышев, А. Р. Масалимова, Н. М. Новиков и др.).

Опытно-экспериментальная база исследования: Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж».

Исследование проводилось в три этапа:

На первом (констатирующем) этапе (2020–2021 гг.) осуществлено обоснование проблемы, темы, цели и гипотезы диссертационного исследования; разработана программа исследования; осмыслено состояние проблемы в педагогической теории и практике, исследован отечественный и зарубежный опыт реализации наставничества; изучены теоретико-методологические аспекты наставничества и особенности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества. Разработана модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

На втором (2021–2024 гг.) этапе реализован формирующий эксперимент по внедрению модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества в практику среднего профессионального образования. Осуществлена апробация модели и условий эффективности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

На третьем (2025–2026 гг.) – заключительном этапе осуществлены анализ и обобщение результатов исследования; доказана достоверность полученных результатов, определена их научная и практическая значимость, сформулированы выводы и определены перспективные направления дальнейшей работы.

Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна заключаются в том, что:

– раскрыты *сущность и теоретические основы личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества*, как процесса совершенствования профессионального мастерства, базирующегося на передаче знаний и навыков от более опытных коллег, формировании профессиональной идентичности и готовности к

саморазвитию;

– введено понятие «лично-профессиональное развитие педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества», рассматриваемое как целенаправленный процесс совершенствования профессионального мастерства педагога, основанный на мотивации лично-профессионального развития, передаче опыта, знаний, навыков от более опытных сотрудников (наставников) к менее опытным (наставляемым), содействию в профессиональной самоидентификации, раскрытии личностного потенциала и построении персонифицированной траектории лично-профессионального развития;

– определены *особенности лично-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества*, отражающие специфику профессиональной деятельности, базирующиеся на идеях лично-ориентированного, компетентностного и системно-деятельностного подходов и актуализирующие наставническое взаимодействие, направленное на устранение возникших трудностей, формирование профессиональной идентичности, профессионального мастерства и готовности к саморазвитию;

– предложены и обоснованы *принципы организации наставничества в учреждениях среднего профессионального образования*, обеспечивающие лично-профессиональное развитие педагогов: стратегического партнерства, добровольности наставнического взаимодействия, активного участия наставников и наставляемых в реализации поставленных задач, поэтапности лично-профессионального развития;

– рассмотрены *виды и формы организации наставничества, содержание наставнического взаимодействия* обеспечивающие лично-профессиональное развитие педагогов среднего профессионального образования, основанные на партнерском взаимодействии опытных профессионалов (наставников) и молодых специалистов (наставляемых), создании условий для самоутверждения в педагогическом коллективе, и формирования профессиональной идентичности.

– теоретически обоснована, разработана и экспериментально проверена *модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества*, включающая методологический, мотивационно-целевой, организационный, содержательный и диагностический блоки;

– предложены *критерии, показатели и уровни сформированности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества* (профессиональная самоидентификация, профессиональное самосовершенствование, профессиональное становление).

– выявлены *условия эффективности реализации модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества* (создание в педагогическом коллективе доверительных отношений; обеспечение мотивации личностно-профессионального развития; обоснованность и доступность инновационных видов и форм организации наставничества; совместное целеполагание и проектирование наставником и наставляемым персонализированной траектории личностно-профессионального развития; открытость деятельности наставников и наставляемых, периодическая отчетность; учебно-методическое обеспечение личностно-профессионального развития (доступность учебных, учебно-методических, информационно-методических ресурсов).

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что:

– уточнено понимание личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества;

– систематизированы научные знания об организации и содержании партнерского взаимодействия наставников и наставляемых в процессе личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества;

– разработана и теоретически обоснована модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества;

– определены и научно обоснованы критерии, показатели и уровни сформированности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

Практическая значимость исследования заключается в использовании диагностических методик и инновационных форм наставничества результатов в деятельности Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж».

Основные теоретические положения и выводы исследования, предложенная модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, охарактеризованные инновационные виды и формы наставнического взаимодействия могут найти применение в практике наставнической деятельности в учреждениях среднего профессионального образования; в процессе подготовки педагогов; при проведении учебно-методических семинаров, совещаний и методических занятий для работников среднего профессионального образования.

Теоретические положения и результаты исследования о процессе личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества могут послужить основой для подготовки методических рекомендаций по организационно-методическому обеспечению процесса личностно-профессионального развития педагогов в условиях наставничества.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Личностно-профессиональное развитие педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества представляет собой целенаправленный процесс совершенствования профессионального мастерства, основанный на мотивации личностно-профессионального развития, передаче опыта, знаний, навыков от более опытных сотрудников (наставников) к менее опытным (наставляемым), содействию в профессиональной самоидентификации, раскрытии личностного потенциала педагога и построении персонифицированной

траектории личностно-профессионального развития.

2. Особенности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества определены спецификой профессиональной компетентности (знание психолого-педагогических особенностей обучающихся, владение содержанием и методикой преподавания широкого спектра общепрофессиональных дисциплин, готовность осуществлять профильную направленность общеобразовательных дисциплин, умение проектировать образовательный и воспитательный процесс в среднем профессиональном образовании) и позволяют наставникам через практику рефлексии раскрывать потенциал педагогов, выявлять имеющиеся трудности, способствовать формированию профессиональной идентичности, профессионального мастерства и уверенности в себе.

3. Достижению личностно-профессионального развития педагогов способствуют предложенные принципы организации наставнической деятельности: стратегического партнерства, основанном на взаимоуважении, взаимном принятии личностных и профессиональных достижений, а также моральных ценностей; добровольности наставнического взаимодействия, предполагающем готовность обмениваться с коллегами своими знаниями и опытом; активного участия наставников и наставляемых в проектировании персонализированной траектории личностно-профессионального развития и достижения поставленных целей; поэтапности личностно-профессионального развития наставников и наставляемых.

4. Инновационные формы наставнического взаимодействия (реверсивное, партнерское и сетевое) позволяют максимально эффективно охватить различные категории сотрудников, обеспечить обмен передовым опытом, стимулировать профессиональную самоидентификацию молодых педагогов, участие в инновационной деятельности, профессиональных конкурсах, прохождения аттестации на профессиональную категорию.

5. Содержание наставнического взаимодействия включает следующие направления: мотивационное (формирование устойчивого интереса к профессии,

осознание её ценности, стимулирование к саморазвитию); прогностическое (проектирование персонифицированной траектории личностно-профессионального развития); методическое (развитие умений проектировать учебный и воспитательный процесс в соответствии с актуальными стандартами среднего профессионального образования); развивающее (раскрытие личностного потенциала, определение направлений саморазвития и инновационной деятельности).

6. Системное представление и управление процессом личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества обеспечивает модель «Личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества», включающая следующие блоки:

- методологический, направленный на теоретико-методологическое обоснование личностно-профессионального развития педагогов СПО в условиях наставничества,

- мотивационно-целевой, ориентированный на определение конкретных целей и задач, обеспечивающих потребность педагога в личностно-профессиональном в соответствии с интересами личности, актуальными запросами системы среднего профессионального образования и требованиями к аттестации;

- организационный – фокусируется на выборе оптимальных видов и форм наставнического сотрудничества, содействующих личностно-профессиональному развитию педагогов;

- содержательный, сосредоточенный на содержании взаимодействия наставников и наставляемых;

- диагностический, направленный на получение объективной информации об эффективности реализации модели посредством мониторинга уровня личностно-профессионального развития.

7. Мониторинг личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества обеспечивает

предложенный диагностический аппарат, включающий интегративное единство следующих компонентов: *мотивационного, когнитивного, операционального, рефлексивно-аналитического*. Личностно-профессиональное развитие педагогов среднего профессионального образования в процессе наставнической деятельности (в качестве наставляемого) предполагает прохождение трех уровней: низкий – «профессиональная самоидентификация», средний – «профессиональное совершенствование», высокий – «профессиональное становление».

8. Эффективность управления личностно-профессиональным развитием педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества предполагает соблюдение следующих условий:

- создание в педагогическом коллективе атмосферы, способствующей эффективному взаимодействию наставника и наставляемого(ых), развитие отношений, выстроенных на взаимном доверии и сотрудничестве;

- обеспечение мотивации личностно-профессионального развития основанной на личной заинтересованности в достижении положительных результатов, требованиях к профессиональной компетентности педагога и аттестационных показателях;

- обоснованность используемых видов и форм организации наставничества в каждой конкретной ситуации;

- совместное целеполагание и проектирование наставником и наставляемым траектории личностно-профессионального развития, основанной на личной заинтересованности, требованиях к профессиональной компетентности педагога и аттестационных показателях на квалификационную категорию;

- открытость деятельности наставников и наставляемых, периодическая оценка эффективности наставнической деятельности педагогическим коллективом;

- учебно-методическое обеспечение личностно-профессионального развития педагогов СПО в условиях наставничества (доступность учебных, учебно-методических, информационно-методических ресурсов).

Достоверность и обоснованность полученных результатов и выводов обеспечена методологией исследования, опорой на фундаментальные положения педагогики, психологии, методологии и технологии профессионального образования; использованием теоретических, эмпирических и экспериментальных методов, адекватных целям, задачам и логике исследования; применением качественного и количественного анализа экспериментальных данных; согласованностью разработанных положений с теоретическими направлениями профессиональной педагогики и имеющимися в открытой печати данными.

Соответствие паспорту научной специальности: диссертационное исследование соответствует паспорту специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования, в частности пункту 19 «Личностно-профессиональное развитие учителя. Педагогическое образование. Подготовка научно-педагогических кадров для высшей школы. Непрерывная профессионализация педагогических кадров», пункту 21 «Внутрикорпоративная подготовка кадров. Наставничество как образовательный процесс».

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты диссертационного исследования обсуждались на кафедре теории, истории педагогики и образовательной практики «Армавирского государственного педагогического университета»; на российских и международных научно-практических конференциях: Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Студенческая наука – образованию» (Армавир 2022, Армавир 2023); Межрегиональной студенческой научно-практической конференции «Поиск. Гипотезы. Решения» (Краснодар, 2022); Межвузовской студенческой научной конференции «Студент – исследователь – учитель» (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2023); Краснодарской краевой научно-практической конференции «Научно-методическое сопровождение региональной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя» (Краснодар, 2024); V Международной научно-практической конференции «Журавлёвские чтения. Реверсивная модель подготовки педагога

будущего: от образовательной практики к педагогической теории», проводимой в рамках X Международного Фестиваля науки, посвящённой Году защитника Отечества, 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, 100-летию со дня основания Международного детского центра "Артек" (Москва, 2025).

Результаты исследования внедрены в Государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж».

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (128 источников, в том числе 3 на иностранном языке) и 5 приложений.

Всего в работе 179 страниц, приведены 18 рисунков и 24 таблицы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НАСТАВНИЧЕСТВА

1.1. Проблема личностно-профессионального развития педагогов в условиях наставничества в отечественной и зарубежной педагогике

Личностно-профессиональное развитие педагогов остается одной из актуальных проблем современного образования, что отражает потребности модернизации системы образования и соответствие запросам общества. Особенно это важно для молодых педагогов, имеющих стаж педагогической работы менее трех лет. Актуальность личностно-профессионального развития педагогов обусловлена рядом факторов, наиболее значимые из них:

Трансформация профессиональной деятельности. В условиях активного развития новых технологий современная педагогика переживает значительные перемены, получают развитие цифровые образовательные ресурсы, персонифицированные подходы. Педагогам необходимо постоянно осваивать новые образовательные стратегии, технологии и инструменты, приспосабливаться к динамично меняющейся педагогической среде, что невозможно без непрерывного личностно-профессионального развития.

Обновление стандартов качества образования. Современные образовательные стандарты требуют от педагогов высокого уровня профессиональной подготовки, позволяющей эффективно решать широкий спектр учебных задач. Важно не только передавать предметные знания, но и развивать у обучающихся универсальные учебные действия, творческие способности, эмоциональную стабильность и способность к социализации.

Возрастание значимости личности педагога. В современном

образовательном процессе личность учителя играет ключевую роль. От преподавателя ожидают высокого уровня коммуникативных навыков, лидерских качеств, умения строить доверительные отношения с обучающимися и коллегами, а также создавать комфортную обстановку во время учебного процесса.

Приоритетность гуманизации воспитания. Требования к воспитательной стороне деятельности педагога выходят на первый план. Развитие нравственной культуры, гражданского сознания, уважения прав и свобод детей подчёркивают необходимость глубокого понимания учителем своего предназначения и личного вклада в воспитание будущего поколения.

Вопросы личностно-профессионального развития педагогов исследовали различные ученые, в частности: В.А. Адольф, Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин., В.А. Сухомлинский.

Рассматривая личностно-профессиональное развитие педагога, мы опирались на понятия:

– «профессиональная компетентность», как совокупность знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности;

– «развитие профессионала», как накопление качественных изменений в мотивационной и операциональной сферах на пути движения человека к профессионализму в процессе допрофессионального обучения и профориентационной работы в школе, профессионального образования в учебных заведениях среднего и высшего профессионального образования, постпрофессионального образования.

Методологической основой личностно-профессионального развития педагога послужили личностно-ориентированный, компетентностный, системно-деятельностный подходы, согласно которым профессиональное развитие специалиста рассматривается как процесс выбора и освоения им конкретных нововведений через личное становление.

Личностно-ориентированный подход. Неотъемлемым элементом личностно-ориентированного подхода является признание важности внутреннего

потенциала молодого специалиста, то есть его права самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Чтобы молодой специалист мог реализовать свое право на выбор траектории личностно-профессионального развития, необходимо научить его делать осознанный выбор, понимать суть проблемных ситуаций, разрабатывать планы действий и поддерживать его на начальных этапах.

Говоря о профессиональном становлении педагога, Е.В. Бондаревская подчеркивает: «Чтобы педагогические ценности обрели личностное значение для будущего учителя, их формирование должно происходить не посредством культуры "делания", а за счет специфической культуры педагогического сознания, "работающего" с содержательной стороной образования. Иными словами, необходимо новое понимание содержания образования, которое ценно своими культурными смыслами» [12].

И.С. Якиманская «В основе личностно-ориентированного обучения лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценки и каждого человека, его развитие не как «коллективного субъекта», но прежде всего как индивида, наделенного свои неповторимым субъектным опытом (опыт конкретного человека как носителя собственной биографии)» [57, с. 9–10].

Н.А. Алексеев: «В личностно-ориентированной педагогике акцент делается на развитии личностного отношения к миру, деятельности, себе. Это предполагает не просто активность и самостоятельность, но обязательно субъективную активность и самостоятельность. Если в субъектной педагогике учащийся выступает как бы проводником идей учителя (а его действия необходимы для проверки того, насколько точно работает проводник), то в личностной – он творец и создатель себя и собственной деятельности. Его действия в этом случае выступают как то, что должно подвергнуться экспертизе не столько в плане» [3, с. 205–206].

Е.А. Макарова: «Личностно-ориентированный подход базируется на личностном основании качества (ценности) и личностную составляющую процесса его формирования» [60].

В.В. Сериков: «Как только профессиональная педагогическая деятельность становится для учителя объектом его специального внимания, она обретает такие специфические черты, как высокая мотивированность самостоятельных усовершенствований и творческих приемов; прояснение ценностей, которыми он руководствуется как профессионал; стремление выявить свои собственные индивидуальные склонности и воплотить их в конкретные формы профессионального труда» [101, с. 229].

В.В. Сериков: «Личностно-ориентированное образование ... рассматривает механизмы личностного существования человека – рефлексию, смыслотворчество, избирательность, ответственность, автономность и др. как самоцель образования, достижению которой, в конечном счете, подчинены его содержательные и процессуальные компоненты» [101, с. 7].

Компетентностный подход. Профессиональная компетентность представляет собой сложную структуру, которая объединяет теоретические знания и практические навыки, дополненные личностными характеристиками (мотивация, эмоциональная вовлечённость, социальные умения).

Э.Ф. Зеер: «Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкты: компетентности, компетенции и метакачества» [38].

И.А. Зимняя: «В отечественной педагогической науке, ориентированный преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, компетентностный подход, «не противопоставляясь традиционному знаниевому» и принимая необходимость усиления его практико-ориентированности, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими» [43].

А.В. Хуторской: «Образовательная компетенция предполагает не только усвоение учеником отдельных знаний и умений, но и овладение комплексной

процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер. Образовательные компетенции и соответствующие им компетентности динамичны во времени. Их содержание не остается неизменным на протяжении обучения человека» [119].

О.А. Ульянина: «Понятие компетентности включает в себя не только операционально-технологическую или когнитивную, но и социальную, мотивационно-эмоциональную, деятельностную составляющие. Конечным результатом компетентности являются личностные достижения в конкретной сфере деятельности» [113].

А.М. Санько: «Под профессиональной компетентностью понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде» [98, с. 6].

В.А. Болотов, В.В. Сериков: «Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [11].

Т.А. Разуваева: «В компетентностном подходе отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а включает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, проявление компетенций» [95].

М.В. Дубова: «Компетентностный подход в образовании можно определить как стратегическое направление развития всех компонентов системы обучения,

имеющее практико-ориентированную направленность обучения с целью формирования у обучающихся ключевых компетентностей как универсальных способов учебной и социальной деятельности» [31].

По мнению Б.С. Гершунского, «профессиональная компетентность рассматривается как один из важнейших показателей образовательного процесса. Формируемые компетентности, как ценности имеют огромное значение для экономического, нравственного и интеллектуального развития «потребителей образовательных услуг» — государства, общества, каждого человека и всей цивилизации в целом» [18].

Системно-деятельностный подход актуализирует необходимость учета активной личностной позиции педагога и целостности процесса его личностно-профессионального развития.

М.М. Малышева: «Системно деятельностный подход нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности. Обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие» [61].

Л.Н. Жарко: «Применение системно-деятельностного подхода способствует формированию активной личности педагогических кадров, компетентных специалистов, а также развивается система культурных ценностей человека, что в условиях непрерывного обновления информации имеет первостепенное значение» [34].

А.Г. Осмолов: «Системно-деятельностный подход — это организация воспитательно-образовательного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности, где акцент делается на зону ближайшего развития, то есть область потенциальных возможностей» [7].

Н.С. Азимова: «При системно-деятельностном подходе приобретение знаний, умений и навыков является не целью, а средством развития личности студента; деятельность строится на учёте точки зрения, чувств, эмоций, признании и понимании личности студента; учитываются идеи сотрудничества; преподаватель определяет свою позицию исходя из интересов студента и

перспектив его развития» [2].

Е.И. Замбровская: «Системно-деятельностный подход в обучении как основа развития ФГОС позволяет развивать мышление через обучение деятельности (самоопределение, самореализация, рефлексия), формировать систему культурных ценностей и ее проявлений в личностных качествах, формировать целостную картину мира, адекватную современному уровню научного знания» [35].

Н.М. Полетаева: «Системно деятельностный подход в образовании обеспечивает преемственность: содержания образования, форм и технологий обучения; процессов воспитания и сопровождения; управления и мониторинга качества образования; процессов взаимодействия с родителями; методической работы» [85].

А.А. Борисова: «Системно-деятельностный подход определяет важность развития личностных качеств педагога, соответствующих вызовам информационного образовательного пространства личностных и профессиональных качеств педагога» [13].

А.М. Новиков: «В основе системного подхода лежит исследование объектов как систем, он ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих его механизмов, на выявление многообразных типов связей структуры сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину. В рамках деятельностного подхода: сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют единство; психика может быть правильно понята и объяснена, если она рассматривается как продукт развития и результат деятельности» [71, с. 133–134].

На важность личностной составляющей для профессионального становления педагога указывают и другие авторы.

Так, В.А. Сластенин рассматривая структуру педагогического мастерства, определяет ее как «гармоничное единство личностных и профессиональных качеств, которые обеспечивают максимальную эффективность учебного процесса. Педагогическое мастерство, отражая высший уровень педагогической

деятельности и владения методиками обучения, в то же время раскрывает личность педагога, его богатый опыт, а также его гражданскую и профессиональную позицию» [105, с. 372].

Анализируя процесс становления педагога, В.А. Адольф отмечает, что «компетентность педагога раскрывается в универсальных способностях и качествах педагога, таких как социально-профессиональная уверенность, конкурентоспособность, творческая самореализация, самоопределение» [1].

В.А. Сухомлинский: «Вершиной профессионального мастерства учителя считал уникальный профессиональный стиль как «творческую педагогику повседневного труда, в которой теоретические закономерности процесса влияния на духовный мир воспитанника будто сливаются с личностью учителя» [108]

Э.Ф. Зеер утверждает, что «Личность играет ключевую роль в своем профессиональном развитии и для достижения успеха в профессии необходимо формировать личность в профессиональной среде» [37]. По мнению ученого, «в таких ситуациях становится актуальным психолого-педагогическое сопровождение, цель которого заключается не только в предоставлении своевременной помощи и поддержки, но и в обучении человека самостоятельному преодолению трудностей, ответственному отношению к собственному развитию, чтобы помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни» [37].

О.А. Анисимова, рассматривая теоретические стратегии личностно-профессионального развития современного педагога отмечает, что «ключевым фактором личностно-профессионального развития педагога является его личная вовлечённость в процесс самоорганизации, которая проявляется через инициативность, творческий подход, активность, мотивацию и желание совершенствоваться» [6].

По мнению Н.В. Пановой «Осознание общественной полезности педагогического труда – один из важнейших компонентов мотивации к самосовершенствованию. Социальная значимость профессии сочетается с высокой оценкой ряда сугубо профессиональных сторон деятельности,

выражающихся в повышении профессионализма личности» [78]. То есть, если педагог в значительной степени ориентирован на социальную активность и гуманитарные ценности, то он испытывает более высокое удовлетворение от своей профессиональной деятельности.

Е.Н. Попова полагает, что «профессионализм педагога – это умение на высоком уровне осуществлять образовательную деятельность, опираясь на профессиональные знания, личностные качества и общую культуру, укоренённые в традиционных российских духовно-нравственных ценностях. Она выделяет прохождение аттестации как средство личностно-профессионального развития и профессионального роста педагога. Все эти компоненты сливаются в уникальном опыте педагога, подтверждающем его способность эффективно сочетать обучение, воспитание и развитие обучающихся» [88].

Обобщая вышесказанное можно сделать вывод, что личностно-профессиональное развитие педагога представляет собой постоянный процесс духовного и профессионального развития собственного потенциала, ключевым условием успешности этого процесса является стремление педагога к самосовершенствованию. Деятельность, нацеленная на развитие таких личностных качеств как, стремление углубить профессиональные знания и умения, призвана обеспечить развитие профессионального мастерства и карьерный рост.

Психолого-педагогическое сопровождение. Анализ научно-педагогической литературы [74, 76, 94] показал, что одним из условий эффективности личностно-профессионального развития педагога исследователи видят *психолого-педагогическое сопровождение*. Рассматривая сопровождение как неотъемлемый элемент и прообраз наставничества, мы сочли целесообразным остановиться на нем подробнее.

Позиции многих авторов сходятся в том, что педагогическое сопровождение личностно-профессионального развития педагога – это особый вид сотрудничества или взаимодействия, которое имеет своей целью создание благоприятной обстановки, позволяющей субъекту сопровождения сделать выбор

наиболее подходящих решений в различных ситуациях, связанных с личностным, жизненным или профессиональным самоопределением.

Исследуя различные толкования термина «педагогическое сопровождение», О.В. Свиная делает вывод, что «феномен «педагогическое сопровождение» воспринимается как многоаспектное явление, которое в настоящее время изучается на стыке педагогики с такими дисциплинами, как психология, социология и т. д.» [100].

Л.Н. Бережнова и В.И. Богословский рассматривают «сопровождение развития в образовании как субъект-субъектное взаимодействие, направленное на помощь сопровождаемому в разрешении актуальных для него проблем развития, обусловленных образовательной деятельностью» [9, с. 122].

В психолого-педагогических исследованиях Н.В. Овчаренко, М.М. Богуславской [74], Н.Г. Осуховой [76] сопровождение представлено, как целостный, непрерывный процесс изучения, анализа, развития и коррекции познавательных, мотивационных, эмоционально-волевых сфер личности обучаемого, входящих в поле деятельности субъектов сопровождения.

Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына рассматривают «сопровождение как взаимодействие между сопровождающим и сопровождаемым нацеленное на решение проблем профессионального и жизненного выбора последнего» [48].

Л.М. Митина полагает, что «существует прямая связь между особенностями человека и профессиональными требованиями. То есть для успешного выполнения профессиональных обязанностей крайне важно соответствие между требованиями профессии и индивидуальными качествами человека, что обеспечивает эффективное психологическое сопровождение» [94].

Ученые Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков в свою очередь, рассматривает сопровождение молодого педагога с опорой на естественное развитие человека в образовательной среде, где «исполнение компетенций педагогами, непосредственно относящиеся к их взаимодействию с подопечными (обучающимися) характеризуется педагогическим сопровождением» [102].

В исследованиях Н.О. Яковлевой «педагогическое сопровождение как самостоятельный педагогический феномен носит управленческий, непосредственно-действенный, адресный, комплексный и непрерывный характер, предполагает осуществление систематизированных педагогических влияний на основные компоненты сопровождаемого процесса» [123, с. 49].

В работе Я.Л. Горшениной представлены разнообразные формы педагогического сопровождения молодых педагогов, в числе наиболее эффективных, автор выделяет такие как «консультирование и педагогическая мастерская (педагогический салон). Консультирование осуществляется в рамках образовательного процесса на разных уровнях и подразумевает помощь в решении проблем, связанных с организацией и реализацией воспитательно-образовательной деятельности. В свою очередь педагогическая мастерская (педагогический салон) направлена на анализ и проектирование (конструирование) учебных ситуаций» [20].

Мы находим, что в данных научных позициях суть педагогической помощи и педагогического сопровождения личностно-профессионального развития педагога заключается в создании оптимальных условий для развития профессиональных умений и качеств личности на основе целенаправленной организации деятельности по достижению результата. Психолого-педагогическое сопровождение личностно-профессионального развития педагога, создавая взаимосвязь теоретических и практических аспектов профессиональной подготовки, обеспечивает процесс интеграции молодых специалистов в профессию.

В контексте нашего исследования представляется важной идея создания самообучающейся организации, «которая в процессе основной деятельности не только решает стоящие перед ней задачи, но и обучается посредством решения этих задач» [29]. По мнению Н.У. Ярычева «идея самообучающейся организации включает в себя в качестве органической составной части современные обучающие технологии, стили и методы обучения персонала. На примере школы, самообучающаяся организация – это общеобразовательное учреждение, в котором

внутриорганизационное повышение квалификации персонала, основывается на следующих положениях:

1) непрерывное обучение, сотрудничество и опыт являются атрибутами педагогической деятельности;

2) преобладание групповых форм обучения учителей над индивидуальными;

3) обучение на собственном опыте и использование результатов обучения в педагогической практике;

4) гибкость контроля и системное мышление руководства на всех уровнях управления школой;

5) совершенствование внутришкольных коммуникаций на основе активного включения учителей в процессе принятия решений» [124, с. 21].

Н.У. Ярычев в своих исследованиях концепции развития конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации доказал, что «эффективность развития конфликтологической культуры обуславливается тем, что учитель работает над реальными задачами, выдвигаемыми жизненными обстоятельствами; он учится у своих коллег, а не у преподавателя; приоритет отдается активным методам обучения: играм, проектам, тренингам, дискуссиям, мастерским и др.; учитель приобретает дополнительные профессиональные навыки (расширение сфер деятельности). Использование потенциала самообучающейся организации позволяет не только накапливать и применять уже найденные эффективные способы деятельности, но, прежде всего собственные навыки решения возникающих вопросов необходимых ему для саморазвития и самосовершенствования» [124, с. 28].

В процессе анализа методов решения проблемы педагогического сопровождения личностно-профессионального развития педагога мы пришли к выводу, что в центре данного феномена находится процесс создания эффективных условий и определение адекватных форм и методов деятельности. Ключевым постулатом в теории сопровождения является идея о том, что носителями проблем профессионального развития человека в каждой конкретной

ситуации выступают как сам развивающийся субъект, так и его ближайшее окружение. Педагогическое сопровождение нацелено на оказание педагогической помощи в развитии внутренних качеств личности молодых специалистов.

Результатом психолого-педагогического сопровождения является профессиональный рост и личностное развитие человека в профессии, полное раскрытие его педагогических способностей и внутренних ресурсов, что способствует повышению эффективности профессиональной деятельности.

Наставничество. В то же время, педагогическое сопровождение молодого специалиста далеко не всегда ориентировано на личностно-профессиональное развитие. Порой оно направлено на решение текущих проблем молодого педагога, что не способствует формированию позитивной позиции в отношении педагогической деятельности и к себе, как субъекту этой деятельности, которая в дальнейшем выступает как фактор успешности дальнейшего самосовершенствования.

И.В. Круглова в своем диссертационном исследовании «Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя» делает вывод, что «в системе постдипломного сопровождения молодого педагога, сегодня на первый план вышел институт наставничества, способный оказать поддержку начинающему специалисту на рабочем месте, помочь ему в профессиональном становлении» [54], что соответствует задачам, поставленным перед педагогами Президентом РФ. Принимая участие в открытии Года педагога и наставника (2023 г.), он отметил: «Вопросы обучения и наставничества являются вопросами будущего, а система образования в стране должна быть суверенной. Развитие суверенного образования будет вестись на всех уровнях – от школы до колледжей и вузов». Кроме того, глава государства подчеркнул: «Традиции наставничества, десятилетиями формировавшиеся в нашей стране, сейчас крайне востребованы. В условиях стремительных технологических изменений именно такой личный контакт позволяет быстрее передавать от учителя к ученику лучший опыт и знания, вместе работать над решением нестандартных задач – в системе образования, на производстве, в науке, во всех сферах жизни» [77].

В педагогическом энциклопедическом словаре понятие «наставничество» определяется как «форма участия опытных специалистов в обучении и подготовке молодежи по соответствующей профессии» [80, с. 488]. Суть этого явления интерпретируется как передача профессионального опыта молодым специалистам, оказание поддержки в различных профессиональных проблемах, а наставником считается человек, выполняющий функции наставника.

В словаре С.И. Ожегова дается следующее толкование слов «наставник», «наставление»: «Наставить - научить кого-нибудь, чему-нибудь хорошему»; «Наставление - поучающее указание, нравоучение. Наставники - это учителя, руководители, воспитатели» [75]. Эти интерпретации переводят нас к таким понятиям как «учить» и «воспитывать». Поэтому важно понимать тот факт, что наставничество тесно связано не только с обучением, но и с воспитанием.

По мнению исследователей, «корни теории наставничества уходят в эпоху античности (Сократ, Платон, Аристотель, Сенека) и Средневековья (Винсент из Бове, Пьер Абеляр, Фома Аквинский, Эразм Роттердамский, Никколо Макиавелли)» [99, с.24]. Сократ считал, что главная задача наставника заключается в пробуждении духовных сил ученика. Его уроки были направлены на помощь в "самозарождении" истины в сознании обучающегося. Платон, ученик Сократа, полагал, что «воспитание следует начинать с ранних лет, поскольку оно должно постепенно приводить ученика к пониманию мира идей. Он верил, что такое воспитание может осуществлять преимущественно пожилой наставник. По мнению Платона, лишь с годами человек приобретает необходимый жизненный опыт и знания, столь важные для следующего поколения. Позднее, философ Аристотель в своих трудах отводил учителю-наставнику выдающуюся роль и возвышал его личность на самую высокую ступень общества. Он считал, что «основным искусством наставника воспитание в ученике души разумной — чистой, универсальной и бессмертной» [122, с. 3].

В России одним из первых, кто определил особое значение наставничества в подготовке учительских кадров, был основоположник русской педагогики К.Д. Ушинский. Он уделял большое внимание личностным качествам учителей.

«Воспитание любви к познанию и всему тому, что способствует формированию личности», Ушинский считал первостепенной задачей педагога [115, с. 8].

А.И. Периной сделаны обобщения: «Впервые в мировой практике дидактически обоснованная система наставничества была представлена в 1860 году группой инженеров-механиков под руководством Дмитрия Константиновича Советкина в Московском техническом училище. Она обеспечивала индивидуальный учет знаний, умений и навыков учащихся. Данная система обучения демонстрировалась на международных выставках в Вене, Филадельфии, Париже и получила признание, где отмечалось, что у русских обучение ручному труду превратилось в науку» [81].

М.В. Богуславский в статье «Великий создатель целостной концепции коллектива» пишет: «Учение о воспитательном коллективе занимает центральное место в теории выдающегося отечественного педагогического мыслителя и признанного новатора образования Антон Семенович Макаренко. Он считал, что центральным принципом воспитательной системы является следующее кредо: если создать крепкий коллектив, исповедующий социально позитивные ценности, то какими бы специфичными чертами ни обладал трудный подросток, он все равно перевоспитается и станет таким же, как все колонисты, – гражданином и патриотом своей страны, но сохранит при этом и свои индивидуально-личностные особенности» [10].

А.Ф. Масалимова, Д.И. Баянов представляют «генезис развития наставничества в четыре периода: советский (1970–1991) — наставничество как форма воспитания трудящейся молодежи; постсоветский (1991–2005) — период стагнации наставничества; российский (2005–2015) — период возрождения наставничества; современный (2016 – настоящее время) — период перехода наставничества из формы в наставническую деятельность» [63, с. 173].

А. Рогачева отмечает, что «наставничество занимало важное место в профессиональном и нравственном воспитании молодежи в СССР. Так, в 1975 г. наиболее отличившиеся педагоги получили почетные знаки «Наставник молодежи», а в 1981 г. — почетные звания «Заслуженный наставник молодежи

РСФСР». В советский период государство понимало, что благодаря наставничеству сотрудники могли быстрее повышать квалификацию, а новички – быстрее влиться в профессиональный коллектив. Советское общество рассматривало наставничество как залог успешной карьеры» [97].

А.В. Третьяков и Е.В. Ткачев, основываясь на материалах советской эпохи (Курская область), установили, что «государственные органы и население видели в систематической деятельности наставников не только профессиональную подготовку, но и адаптацию и воспитание молодежи как средство достижения социально-экономических целей государства и удовлетворения личных интересов граждан. По мнению ученых, наставничество, изначально являющееся адаптационной, производственной, профессионально-воспитательной работой мастеров и ветеранов труда, эволюционировало в обширную общественно-психологическую, педагогическую и производственно-экономическую деятельность по воспитанию молодежи через межпоколенческую передачу социально-экономических знаний и ценностей. Оно стало фундаментом устойчивого развития, гарантируя производственно-хозяйственную и социальную стабильность предприятий, общества и государства» [111].

Такие отечественные ученые как С.Я. Батышев, В.А. Сластёнин, С.Г. Вершловский неоднократно в своих исследованиях обращались к вопросу организации наставничества в образовании.

С.Я. Батышев писал, что «для успешной адаптации сотрудника на новом рабочем месте, на практике отлично зарекомендовали себя следующие обучающие подходы: экскурсии; оборудование адаптационных рабочих мест; разработка индивидуальных программ адаптации; организация стажировок под руководством опытных наставников» [92, с. 361].

В.А. Сластёнин отмечал, что для педагога-наставника важно иметь определенные взгляды, убеждения и чувства, через которые он воспринимает, понимает и оценивает окружающий мир и самого себя: «Только учитель, который не выучил, не вызубрил, а всем своим существом принял возвышающий смысл науки, передовые идеи века, который сформирован как творческая личность,

может быть духовным наставником молодежи и проводником научного мировоззрения» [105, с. 248].

С.В. Алексеев отмечает: «Рассуждая о профессиональном одиночестве молодого учителя, его проблемах, профессор С.Г. Вершловский говорил: «Конечно, очень важно, чтобы рядом (с молодым учителем – С.В.) был тьютор. Чтобы был человек, который может помочь учителю – помочь осознанно использовать в профессиональной деятельности то, что получено в обсуждениях...»» [4, с. 149].

По мысли А.Г. Ерофеевой: «Наставничество — это феномен известный с древнейших времен, широко популярен как в русской, так и зарубежной культурах и тесно связано с понятиями «учить», «воспитывать», «вразумлять», «направлять», «руководить»» [33].

Проанализировав определения наставничества в трактовке отечественных ученых, с позиций его сущностных характеристик, мы находим общие подходы, отражающие взаимодействие, взаимоотношения в контексте процесса преемственности поколений (Приложение А).

М.В. Кларин определяет наставничество «как действенный и значимый механизм воспроизводства кадрового потенциала организации, производственного опыта, а также как одну из основ корпоративной культуры» [50, с. 95]. По его мнению, наставничество — это «процесс передачи знаний, навыков, опыта и элементов корпоративной культуры от руководителя подчиненному...» [50, с. 95].

В исследованиях Е.В. Игнатевой и Ю.В. Рябковой также подчеркивается положительное влияние наставничества на адаптацию молодых педагогов к профессии и отмечается, что оно может «усилить процесс профессионального развития молодых учителей и создать мотивацию для личностного роста, саморазвития и самореализации» [44].

Е.Ю. Илалтдинова, И.Ф. Фильченкова и С.В. Фролова считают «одной из важнейших функций наставника психолого-педагогическое сопровождение молодого специалиста на пути реализации профессиональной деятельности

(преодоление барьеров и трудностей субъектом, укрепление веры в себя и свои возможности)» [46].

Н.М. Полетаева и Л.Е. Лукина отмечают, что «наставничество, несмотря на свое давнее существование, и сейчас остается самой эффективной технологией формирования педагогических кадров на основе субъект-субъектных отношений» [86]. Ученые считают, что наставничество в настоящее время является одним из наиболее эффективных методов управления профессиональным развитием личности, основанном на управлении знаниями в таких аспектах как: теоретическом, практическом, ценностно-смысловом освоении действительности. Наставническая деятельность включает в себя обмен инновационными идеями и методами работы, для оказания высококвалифицированной профессиональной помощи молодым специалистам посредством демонстраций моделей поведения в определенных ситуациях. Как следствие, важным аспектом является формирование у новичков положительного отношения к их выбранной педагогической профессии.

В исследованиях Л.М. Чеглаковой «наставничество рассматривается как важная стратегия в управлении многими организациями, вследствие этого изменяются сами модели наставничества» [120, с. 81].

Ведущий эксперт проектного управления АУ «Институт развития образования» Е.Г. Мазурова видит наставничество, как стратегию непрерывного развития педагога, в рамках которой оно может рассматриваться «как:

- кадровая технология, обеспечивающая передачу посредством планомерной работы знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника — менее опытному;
- форма обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество;
- образовательный процесс на рабочем месте;
- система адаптации и профессионального развития молодых сотрудников;

- часть корпоративной культуры всех инновационных компаний, в которой накапливаются и передаются знания, навыки, опыт и успешные модели поведения;
- хранитель знаний и ключевой механизм инновационного процесса в компании;
- как мотиватор современных молодых сотрудников» [59].

Анализ позиций исследователей в вопросах организации наставничества ориентирует непосредственных участников данной системы на личностное и профессиональное развитие, при соблюдении непрерывного взаимодействия, способствующего формированию определенной самостоятельности молодых специалистов. Важно выделить и то, что субъектом или носителем проблемы развития личности молодого специалиста является не только он сам, но и ближайшее окружение, непосредственно коллеги, педагоги.

«Задача наставника молодых педагогов состоит не только в передаче успешного опыта профессиональной деятельности, но и в помощи новичкам найти свой уникальный путь в профессии. Наставник должен уметь разрабатывать программы стажировок и сопутствующие документы, фиксирующие ход и результаты этого процесса. По завершении обучения наставник совместно со стажером составляет индивидуальную программу личностно-профессионального развития стажера» [86].

Отсюда следует, что наставник должен не только понимать суть своей роли и преимущества положения, но и иметь желание участвовать в этой деятельности, в противном случае, это окажет негативное влияние на процесс.

Э.А. Гришин, исследовавший проблему профессионально-этической подготовки учителя, выявил, что «Продуманная система индивидуального наставничества обеспечивает не только успешное профессиональное, но и нравственное формирование начинающего учителя. Нравственному становлению его личности должны быть подчинены многообразие видов деятельности и отношений, в которые вступает он в процессе общения с мастерами педагогического труда» [22].

«Индивидуальный стиль поведения учителя-стажера наиболее благоприятно формируется при разностных типах связей, поэтому такое прикрепление в период стажировки учителей-мастеров к учителям-стажерам наиболее целесообразно» [22]. Личный пример педагога-наставника играет значительную роль в формировании профессионализма молодого педагога и оказывает влияние на его отношение к профессии.

М.В. Зембицкая отмечает, что сфера педагогического наставничества помогает в создании благоприятных социально-педагогических условий для успешной адаптации и личностного роста молодых специалистов. «Для преодоления трудностей, возникающих в течение первых лет работы в школе, молодому учителю требуется комплексная поддержка от опытных педагогов-наставников, методистов и администрации образовательной организации. Их совместные усилия направлены на содействие молодому специалисту в его личностном росте, а также на помощь в выборе подходов к работе и принятии решений» [42].

Проблема наставничества широко освещается как отечественными, так и зарубежными учеными.

Проблема наставничества нашла отражение в зарубежной педагогике. Исследователями Г. Льюисом [58], Д. Меггинсоном [30], L. Rai [127] понятие «наставничество» рассматривается в контексте деятельности менеджеров по управлению персоналом. В публикации «Развитие эффективных коммуникативных навыков» L. Rai трактует наставничество как процесс передачи навыков от руководства подчиненным и указывает на наставничество как на самый важный и успешный путь человеческого развития [127].

Британский исследователь Дэвид Меггинсон был одним из первых ученых, кто определил наставничество как фундаментальную поддержку персонала, нуждающегося в долгосрочном видении своих возможностей [30].

В исследованиях Д. Клаттербака особо подчеркивается умение наставника сочетать в себе роль родителя и товарища, чтобы сопровождать молодую личность на переходных этапах её развития. Наставничество, по мнению ученого,

«сочетает в себе фасилитацию, коучинг, консультирование и создание сети контактов для воодушевления и поощрения наставляемого за их отношение к своей деятельности» [51].

Важно отметить, что феномен наставничества характерен не только для системы управления персоналом, но и для многих других областей профессиональной деятельности человека. Мы же сосредоточим внимание на наставниках молодых педагогов, только приступивших к педагогической деятельности.

Анализируя процесс развития наставничества в Великобритании, ученый Е.А. Дудина обращается к определению наставничества авторов Е.М. Anderson, А.Л. Shannon, где «наставничество – это процесс обучения и воспитания, в ходе которого человек, обладающий значительным опытом и знаниями, реализуя эталонную функцию, осуществляет обучение, опеку, поддержку, консультирование, а также оказывает дружескую помощь менее опытному и знающему, с целью способствования личностному и (или) профессиональному росту и развитию последнего. Наставнические функции реализуются в контексте долговременных отношений, в основе которых лежат поддержка, опека и забота» [32, с. 51].

Исследователи Е.М. Anderson, А.Л. Shannon в образовательном контексте подчеркнули непрерывный характер отношений наставника и подопечного. По их мнению, «наставничество можно лучше всего определить как: процесс заботы, в котором более квалифицированный или более опытный человек, выступая в роли модели, обучает, поддерживает, вдохновляет, консультирует и дружит с менее квалифицированным или менее опытным человеком с целью содействия профессиональному и/или личному развитию последнего. Функции наставничества осуществляются в контексте продолжающихся, заботливых отношений между наставником и подопечным» [126, с. 40]. Авторы проводят аналогию между отношениями в наставничестве и теми, которые складываются между хорошим замещающим родителем и взрослым ребенком.

Наряду с понятием «наставничество», в зарубежной литературе широко используются термины и понятия «менторинг», «тьюторство», «коучинг». По мнению С.В. Фроловой., Н.Д. Базарновой «функциональным ядром менторинга является развитие компетенций, личностное развитие, развитие отношений. Систему менторинга внедряют в организациях с потребностью кадрового омоложения и создания команд изменений, благодаря которым в пространство организации будет привнесены новые решения и идеи. Менторинг является неотъемлемой частью обучения новых специалистов и подготовки кадрового резерва в крупных международных, иностранных и российских компаниях. Таким образом, менторинг способствует повышению трудовой мотивации и укреплению доверия между субъектами профессиональной деятельности» [118].

В зарубежной педагогике, а последнее десятилетие и в российской, нашло распространение понятие «тьюторинг», что в переводе означает «репетиторство», «преподавание», «наставничество». Тьютор – «tutor» в переводе с английского – репетитор-наставник. Этимология этого слова (лат. tuere – заботиться, оберегать) связана с понятиями – «защитник», «покровитель», «страж».

Тьюторство как способ организации образовательной деятельности зародилось в средневековых европейских университетах 12–14 веков, а затем было официально признано в известных университетах Великобритании: сначала в Оксфорде, чуть позже в Кембридже.

Тьюторство предполагает, что способ обучения каждого человека индивидуален, и продвижение в процессе учения по методу и темпу для каждого обучающегося различно [112]. В статье «Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей» авторов Й. Даммерера, В. Циглера, С. Бартошек, тьюторство рассматривается как одна из форм обучения, которая представляет собой «...линейный процесс обучения, ориентированный на теорию бихевиоризма, в которой учитель представляется лидером или инструктором, предлагающий варианты решения проблемы, передающий фактические знания и развивающий предметное мышление с одной стороны, а с другой стороны на когнитивистскую парадигму, проявляющуюся в

том, что тьютор помогает решать рабочие проблемы и поддерживает начинающих учителей» [23, с. 61].

А.В. Ворожейкина, И.А. Скоробренко отмечают, что «тьюторство сосредоточено на индивидуализации образовательного процесса, учете личностных особенностей и образовательных потребностей, с целью создания наиболее эффективной образовательной траектории и индивидуального маршрута. Это поможет максимально раскрыть потенциал личности в профессиональном контексте и будет способствовать развитию ее личных и профессиональных качеств» [16, с. 18].

«В арсенале тьютора также есть техники, активно используемые в педагогической психологии (вопросно-ответные технологии, технологии рефлексивных сессий, технологии активного слушания, технологии модерации и т. д.)» [53]. Однако основной инструмент тьютора — это вопрос, и ключевое значение имеет умение правильно его использовать.

Также в психолого-педагогической литературе помимо вышеназванных понятий в рамках организации наставничества широко распространен и термин «коучинг», что в переводе означает «тренинг».

В чем состоит суть и отличие феномена наставничества от коучинга?

Коучинг представляет собой «индивидуальную работу, направленную на развитие и стимулирование способностей к достижению лучших результатов деятельности человека» [70, с. 165]. Обычно им пользуются тренеры для достижения спортивных результатов и преподаватели перед подготовкой к ЕГЭ, олимпиадами, соревнованиями.

Нельзя не согласиться с мнением авторов Н.В. Зеленко, Г.Н. Зеленко в том, что «использование коучинг-технологии в образовании, меняется роль педагога, его функции в данном случае заключаются не в передаче знаний, умений и навыков, а стимулировании интереса к обучению. Раскрытие потенциала обучающегося позволяет сделать образовательный процесс более интересным и эффективным» [39].

Также нам представляется интересной позиция Е.С. Назаровой, которая считает, что главное сходство между наставничеством и коучингом состоит в том, что они работают с профессионалами, в то же время, «коуч не обучает профессиональным навыкам и не передает отношение к профессии, в то время как наставник является носителем профессиональных ценностей, способствует формированию индивидуального профессионального стиля у начинающего специалиста» [66].

Коучинг, по мнению О.В. Ястреб, «организованный процесс обучения, способствующий раскрытию профессионального и личностного потенциала участников и формированию ожидаемых от них профессиональных компетенций» [125].

«Несмотря на то, что технику коучинга иногда сравнивают с другими техниками управления или обучения, такими как консультирование и наставничество, а также педагогической технологией тренинга, следует отметить, что эти категории по своей сути отличаются. В содержательном аспекте наставник обязательно следует имеющимся собственным знаниям и умениям. В процессе консультативной техники, перед консультантом ставится определенная задача для собственного решения. Тренинг — это метод активного обучения, целью которого является демонстрация и отработка правил выполнения определенных действий. Коучинг-технология представляется по большей части как форма организации повышения квалификации сотрудников. Задачей коуча становится обнаружение скрытого потенциала специалистов и создание необходимых условий для реализации его профессионально-личностных возможностей» [125, с. 47].

Одним из первых исследователей, активно развивавших тему коучинга, был J. Whitmore, труды которого по данной теме многократно переизданы [128].

Многие зарубежные исследователи, такие как М. Бауэр, Р. Мейер, О. Шармер, Р.С. Шарма, Д.Р. Адэр, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Дж. Майер, П. Сэловей посвятили ряд исследований проблеме коучинг технологий.

Ли Линьсун рассматривает «коучинг как технику, направленную на раскрытие потенциала человека для достижения конкретной цели и максимальных результатов в процессе личностного развития» [56, с.11].

В зарубежной практике отмечается наличие двух типов коучинга: первый направлен на достижение личных целей; второй бизнес-коучинг нацелен на достижение высоких задач всей группы.

Многие западные исследователи подчеркивают, что в процессе менторинга и коучинга новичок учится профессии «изнутри». Однако в немногих работах отечественных ученых говорится о данном преимуществе.

Отечественный подход к наставничеству можно охарактеризовать как более формальный, поскольку часто к наставникам предъявляют такие требования, как: опыт работы не менее пяти лет, высшая квалификационная категория и другое. Западные же исследователи, напротив, делают акцент на желании и возможности наставника осуществлять эту деятельность. Конечно, наставник должен иметь определенный опыт работы в данной сфере, но исследователи не предъявляют жестких количественных требований.

Таким образом, в результате сравнительно-сопоставительного анализа подходов к определению наставничества в отечественной и зарубежной литературе, а также проведения дефинитивной оценки терминов «тьюторинг», «менторинг» и «коучинг» можно сделать вывод, что представленные понятия имеют ряд сходств и различий в силу особенностей систем образования и подходов к организации деятельности педагогов.

И отечественные, и западные авторы говорят о безусловном положительном влиянии наставничества («тьюторинг», «менторинг» и «коучинг») как на образовательный процесс, так и на всех участников этого процесса. Дружеские отношения, психолого-педагогическая поддержка, мотивация к росту и развитию являются залогом успешных взаимоотношений в наставничестве.

В современных реалиях образовательного пространства наставничество представляет собой форму сопровождения специалиста при вхождении в профессию.

Таким образом, *наставничество* – это организованная система взаимоотношений, в которой опытный профессионал помогает менее опытному закрепить определенные навыки, опыт и знания, как в решении профессиональных проблем, так и в вопросах личностного роста.

«Наставническая деятельность предполагает установление коммуникации между участниками образовательных отношений, поэтому в ней заложены определенные культурные традиции. Обобщив знания об этом виде культуры, можно утверждать, что культура наставнической деятельности участников образовательных отношений — это способ деятельности, основанный на ценностях и правилах межличностного взаимодействия, которые способствуют установлению доверительных отношений, продуктивных диалогов и взаимному развитию участников. Также это особый вид профессионально-педагогической культуры. Культуру наставнической деятельности можно рассматривать как личностное качество, отражающее высокий уровень самореализации и ценностное отношение к данной деятельности. Она проявляется в соблюдении духовно-нравственных ценностей, принципов и традиций наставничества; сильной мотивации к выполнению наставнических обязанностей; проявлении личностных качеств, обеспечивающих уверенное построение конструктивного взаимодействия; творческом осмыслении собственной деятельности и достижении результатов» [68, с. 32].

Все ученые, подчеркивают важную роль наставничества в становлении молодых специалистов-педагогов. Стремительные изменения в системе образования, трансформация организационных процессов и образовательной среды требуют от педагога немедленного реагирования.

В СПО наставничество особенно актуально для молодых педагогов в адаптационный период (первые 3 года), благодаря ему возможно решение проблем закрепления молодых специалистов и решения кадровой проблемы.

На современном этапе институт наставничества по подготовке молодых педагогов является эффективным инструментом, необходимым для личностно-профессионального развития каждого нового специалиста, и в этом можно

усмотреть его актуальность и значимость.

Исследование проблемы личностно-профессионального развития в условиях наставничества позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Личностно-профессиональное развитие педагога представляет собой постоянный процесс духовного и профессионального развития собственного потенциала, ключевым условием успешности которого является стремление педагога к самосовершенствованию. Концептуально оно базируется на положениях личностно-ориентированного, компетентностного и системно-деятельностного подходов и рассматривается как поэтапный процесс, включающий профессиональную самоидентификацию, саморазвитие и становление.

2. Одним из условий эффективности личностно-профессионального развития педагога на этапе профессионального становления является *психолого-педагогическое* сопровождение, под которым мы понимаем вид сотрудничества, который имеет своей целью создание благоприятной обстановки, позволяющей субъекту сопровождения сделать выбор наиболее подходящих решений в различных ситуациях, связанных с личностным и профессиональным самоопределением и развитием. В научной литературе представлены различные формы сопровождения профессионального становления педагогов (наставничество, тьюторство, коучинг, менторинг и т.д.).

3. Приоритетной формой психолого-педагогического сопровождения молодых педагогов, на сегодняшний день является наставничество, целью которого является поддержка молодых специалистов на рабочем месте, содействие в их профессиональной самоидентификации и становлении. Наставничество имеет богатую историю, различные формы наставничества нашли распространение как в России, так и за рубежом, все они основаны на психолого-педагогическом сопровождении молодых специалистов более опытными, направлены на развитие профессиональных навыков и личностных качеств, ориентированы на достижение определенных целей.

1.2. Особенности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества

Современная система среднего профессионального образования (СПО) характеризуется значительными изменениями в требованиях к личностным и профессиональным качествам педагогов, их социальной и профессиональной позиции. Особое значение приобретает проблема привлечения и закрепления молодых специалистов в педагогической деятельности.

Потребность организаций среднего профессионального образования в развитии кадрового потенциала определяется сегодня тремя основными факторами:

- теоретические знания со временем устаревают, что напрямую приводит к снижению профессиональной квалификации специалистов;
- стремительные технологические инновации в образовании, требуют от педагогов приобретения новых профессиональных компетенций;
- в приоритете специалисты, обладающие высоким уровнем профессиональной подготовки и готовностью к личностному и профессиональному развитию.

«Повышение качества образования невозможно без продуманной кадровой политики, способствующей удержанию начинающих педагогов в профессии, повышению их мотивации к профессиональному развитию и овладению компетенциями, востребованными в сфере среднего профессионального образования. Актуальность также приобретают инструменты работы с кадрами, которые обеспечивают наиболее гибкую адаптацию работников к реальным корпоративным условиям, и наставничество является одним из таких инструментов» [79].

Мы поддерживаем мнение Ю.П. Ветрова о том, что «будущее нашего государства зависит от личности, которая получает профессиональное образование и формируется в современных условиях. На сегодняшний день

изменились требования работодателей к выпускникам вузов и колледжей, что связано с интенсификацией развития общества, производства и экономических процессов в целом. Наиболее значимыми качествами выпускников становятся: готовность и способность к освоению новых знаний, нацеленность на результат, целеустремленность, творческое отношение к своей профессиональной деятельности, готовность к инновационной деятельности» [14, с. 43].

В данной ситуации деятельным инструментом управления личностным и профессиональным развитием педагогов является система наставничества, так как наставничество, само по себе, является универсальной моделью построения отношений внутри любой образовательной организации как технология интенсивного развития личности, передачи опыта и знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей.

«Развитие наставнической деятельности является важным шагом в достижении личностно-профессионального развития и подготовке высококвалифицированных специалистов. В настоящее время в сфере образования Российской Федерации формируется современная система наставничества, впитавшая в себя опыт прошлых поколений и новые инновационные подходы. Лидирующую позицию здесь занимают образовательные организации среднего профессионального образования, поскольку именно здесь обеспечивается быстрая и качественная подготовка кадров для различных отраслей экономики, что отвечает стратегическим государственным задачам. Решение этих задач невозможно без высококвалифицированного корпуса педагогов, способных обеспечить качественное образование и профессиональную подготовку будущих специалистов» [27].

В среднем профессиональном образовании получило распространение «понимание наставничества как:

– социального института, обеспечивающего передачу социально значимого профессионального и личностного опыта, системы смыслов и ценностей новым поколениям педагогических работников;

– элемента системы дополнительного профессионального образования (подсистемы последипломного профессионального образования), которая обеспечивает непрерывное профессиональное образование педагогов в различных формах повышения их квалификации;

– составной части методической работы образовательной организации по совершенствованию педагогического мастерства работников, включающую работу с молодыми специалистами; деятельность по адаптации педагогических кадров в новой организации; работу с педагогическими кадрами при вхождении в новую должность; организацию работы с кадрами по итогам аттестации; обучение при введении новых технологий и инноваций; обмен опытом между членами педагогического коллектива» [82].

Традиции наставничества, десятилетиями формировавшиеся в нашей стране, сегодня не только возрождаются, но и приобретают новые формы и содержание. «В условиях стремительных технологических изменений именно такой личный контакт позволяет быстрее передавать от учителя к ученику лучший опыт и знания, вместе работать над решением нестандартных задач – в системе образования, на производстве, в науке, во всех сферах жизни», – считает глава государства Владимир Владимирович Путин [107].

Перед тем как рассматривать особенности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, мы сочли целесообразным более подробно изучить теоретические и практические аспекты наставничества в профессиональном образовании.

Обращаясь к истории, считаем важным привести слова основоположника профессиональной педагогики в России С.Я. Батышева, который, говоря о подготовке кадров, рассматривал подходы к решению данной проблемы не только в условиях образовательного учреждения, но и непосредственно на рабочих местах. «Цель системы профессионально-педагогического образования – подготовка специалистов по обучению профессиональным знаниям и умениям в учреждениях профессионального образования, а также непосредственно на производстве. Такой специалист должен знать особенности технологии отрасли и

отдельной специальности в ней, иметь практические профессиональные навыки, поскольку он готовится к проведению как теоретического, так и практического обучения» [92]. Суждения С.Я. Батышева не утратили значения для современной системы среднего профессионального образования и особенную роль играют в становлении молодых специалистов.

«Основные задачи наставничества заключаются в развитии личности человека в трудовой деятельности под влиянием различных факторов, формировании у него интеллектуальных, духовных и физических качеств, а также в помощи при адаптации к новому рабочему месту и коллективу. Важно помнить, что процесс наставничества требует наличия обратной связи. Наставник оказывает влияние на своего подопечного, а последний, благодаря личным изменениям, даёт возможность наставнику вносить коррективы в свою работу» [36].

«Реализация наставничества облегчает адаптацию к новым условиям и повышает профессиональную мотивацию у наставляемых. Благодаря гибкой и мобильной системе наставничества в учреждениях среднего профессионального образования повышается профессионализм всех участников, создаются благоприятные условия для подготовки высококвалифицированных кадров» [21, с. 65].

С.Н. Андреева, Д.Р. Павлова утверждают, что «формирование профессионала – это динамичный процесс, зависящий от внешних и внутренних факторов, меняющий представления человека о профессии, пересматривающий критерии оценки самой профессии, а также оценки собственного профессионализма» [5, с. 86].

«Немаловажное значение в системе наставничества играет личность наставника. Он, как правило, должен не только глубоко владеть профессиональными знаниями и умениями, которые передаст наставляемому, но и быть сориентирован на привитие личностных качеств будущего профессионала – коммуникабельности, отзывчивости, справедливости, порядочности, ответственности, доброжелательности, толерантности, тем самым пробуждая

любовь к профессии» [67].

А.Д. Скобелкина, Э.З. Горбунова определяют, что «способом повышения эффективности системы наставничества в организациях среднего профессионального образования является тесное сотрудничество всех участников процесса: самого наставника, наставляемого, а также методистов, кадровых служб, администрации образовательной организации и его структурных единиц» [104, с. 505].

Рассматривая проблемы закрепления кадров, В.А. Новицкая и А.А. Архипова предлагают «создавать интегрированные процессы профессионального роста молодых педагогов, основанные на диверсификации образовательных и профессиональных траекторий. Эти меры включают разнообразные формы поддержки, такие как методическая, правовая, психологическая помощь молодым специалистам, что способствует удовлетворению их индивидуальных потребностей и успешному освоению профессии» [72].

И.А. Капустина, И.А. Гаврищук, Я.Ю. Юсупова, основываясь на практическом опыте, характеризуют «взаимоотношения педагогов в профессиональном сообществе преподавателей среднего профессионального образования как эффективную форму наставничества. Результатами являются: преобразование внутренней мотивации личности в сферах профессионального образования и самосовершенствования, совершенствование творческого потенциала педагогов, укрепление желания искать новые подходы, развитие профессионализма, расширение культурных горизонтов учителя, обновление методической базы, формирование умения объективно анализировать свою деятельность» [49, с. 83].

Исследование проблемы закрепления педагогов в системе среднего профессионального образования показывает, что наибольшая текучесть кадров наблюдается именно среди молодёжи. Основными причинами падения интереса к профессии у молодых специалистов являются: отсутствие должной самоидентификации, уверенности в себе, страх перед ответственностью и объемом работы, с которым придется столкнуться.

Диагностика профессиональных затруднений педагогов-молодых специалистов (Приложение Б) показывают, что даже самая замечательная подготовка будущего педагога профессионального образования не может учесть всех особенностей работы, с которыми он столкнется в образовательном учреждении. В процессе работы у начинающих педагогов профессионального обучения нередко возникают различные сложности, вызванные отсутствием опыта. Рассмотрим специфику профессиональной деятельности педагога среднего профессионального образования:

– преподавание дисциплин общеобразовательного цикла, предполагает профильную направленность в соответствии с получаемой специальностью, а профессиональный цикл содержит общепрофессиональные дисциплины и профессиональные модули, преподавание которых обуславливает необходимость глубокого овладения специальными предметно-методическими знаниями и умениями;

– проектная и методическая деятельности предполагают умение разрабатывать учебно-методические и воспитательные документы; осуществлять долгосрочное и краткосрочное планирование;

– организационно-управленческая и культурно-просветительская деятельности предполагают умения организации и проведения просветительских мероприятий, учитывающих жизненные проблемы и интересы студентов, кураторство групп и отдельных обучающихся; следует учесть, что возрастной и социальный контингент обучающихся, с которым работают преподаватели СПО (с одной стороны, 15–18 лет возраст самоутверждения и самореализации, с другой, процент детей-сирот, детей из не благополучных и многодетных семей намного выше, чем в обычной школе), всегда очень специфичен. В работе с такими детьми надо хорошо знать и понимать их психолого-педагогические особенности, уметь применять соответствующие педагогические технологии и методики.

Именно наставник, обладающий хорошей теоретической подготовкой и опытом работы, может обеспечить всестороннюю поддержку молодого педагога СПО, охватывающую все аспекты его профессиональной деятельности.

«Наставническая деятельность способствует развитию социально-психологических качеств, способствующих межличностному взаимодействию наставника с молодым специалистом. К их числу относятся: рефлексивность, гибкость, эмпатичность, коммуникативность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность. Именно наличие этих качеств следует считать важнейшим признаком профессионализма» [62].

«Для внедрения системы наставничества на современном этапе необходимо иметь высококвалифицированные кадры – наставников, поспевающих в своём профессионализме за стремительно идущим прогрессом, которые будут качественно передавать умения и опыт своим подопечным – наставляемым. Получить таких профессионалов невозможно без развития инновационной системы образования в стране» [25, с. 17].

В научной литературе накоплен положительный опыт инновационной деятельности учреждений среднего профессионального образования в области наставничества. В этом аспекте наибольшее распространение получило Наставническое сообщество, ориентированное на передачу и ускорение общественно-педагогического опыта, подобно преемственности поколений.

Направления развития Наставнического сообщества в учреждении среднего профессионального образования представлены на рисунке 1.

Анализ научно-педагогической литературы и образовательной практики позволяет сделать вывод, что в рамках Наставнического сообщества могут и должны существовать различные виды наставничества. В психолого-педагогической литературе видами наставничества называют способы взаимодействия наставника и наставляемого.

На рисунке 2 представлены основные традиционные и инновационные виды наставничества педагогических работников, имеющие место в учреждениях среднего профессионального образования.

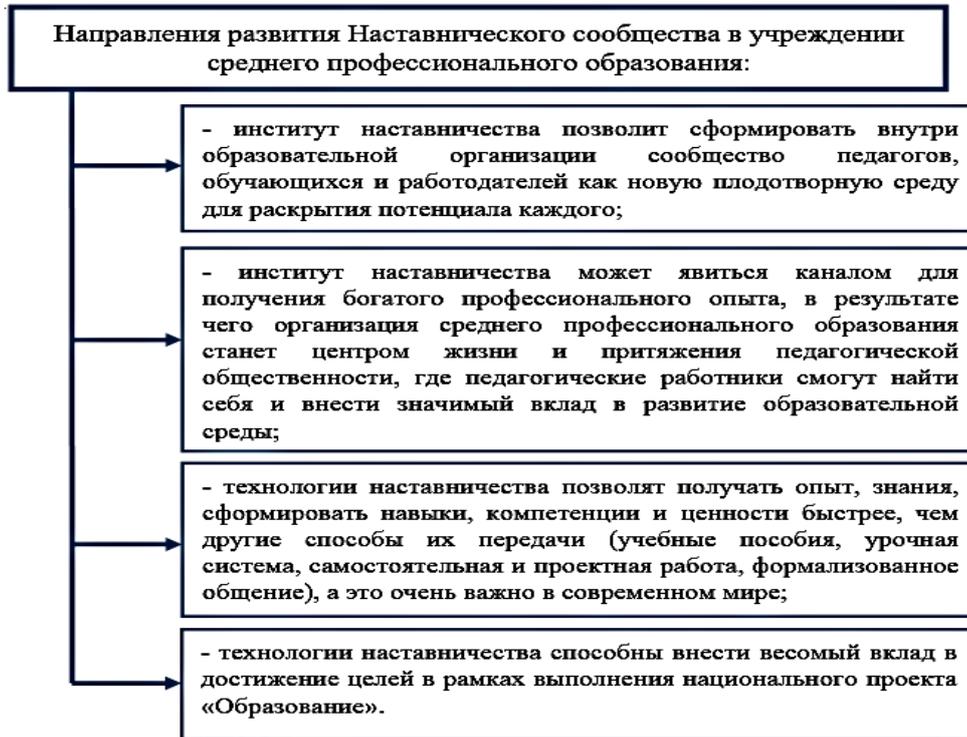


Рисунок 1 – Направления развития Наставнического сообщества в учреждении среднего профессионального образования



Рисунок 2 – Традиционные и инновационные виды наставничества в учреждениях СПО

Как следует из рисунка 2, среди *традиционных* видов наставничества получили распространение наставнические пары, наставничество в группе, скоростное консультационное наставничество, ситуационное наставничество, краткосрочное целеполагающее.

Наставническая пара (один на один) – взаимодействие между более опытным наставником и начинающим работником в течение продолжительного времени. Обычно проводится отбор наставника и наставляемого по определенным критериям: опыт, навыки, личностные характеристики и др. Взаимодействие подразумевает наличие совместной деятельности по планированию, реализации, оцениванию и коррекции плана их взаимодействия.

Наставничество в группе – вид наставничества, когда один наставник взаимодействует с группой наставляемых одновременно (от двух и более человек) или один наставляемый взаимодействует сразу с несколькими наставниками по различным сферам педагогической деятельности. Направлено на коллективное обсуждение возникающих проблем, определение методов их устранения и перспектив развития.

Скоростное консультационное наставничество – однократная встреча наставника (наставников) с наставником более высокого уровня (профессионалом/компетентным лицом) с целью построения взаимоотношений с другими работниками, объединенными общими проблемами и интересами или обменом опытом.

Ситуационное наставничество – наставник оказывает помощь или консультацию всякий раз, когда наставляемый нуждается в них. Как правило, роль наставника состоит в том, чтобы обеспечить немедленное реагирование на ту или иную ситуацию, значимую для его подопечного.

Краткосрочное целеполагающее наставничество – наставник и наставляемый встречаются по заранее установленному графику для постановки конкретных целей, ориентированных на определенные краткосрочные результаты. Эффективное наставничество строится на том, что наставник мотивирует подопечного на актуальные задачи (участие в конкурсе, освоение

нового опыта), а наставляемый, вдохновленный этой целью, активно работает для ее достижения.

На сегодняшний день в СПО среди традиционных форм наибольшее распространение получила реализация наставничества через организацию работы наставнической пары или группы, участники которой находятся в заданной ролевой ситуации, определяемой программой наставничества. Основную деятельность и позицию участников называют формой наставничества.

Формы и вариации ролевых моделей внутри каждого вида наставничества могут различаться в зависимости от потребностей самого наставляемого, особенностей образовательной организации и ресурсов наставника.

«В образовательных организациях среднего профессионального образования в отношении педагогических работников могут быть реализованы такие формы наставничества в диаде «педагог – педагог», «руководитель образовательной организации – педагог», «работодатель – студент педагогического вуза/колледжа» «педагог вуза/колледжа – молодой педагог образовательной организации», «социальный партнер – педагогический работник образовательных организаций СПО» [64].



Рисунок 3 – Содержание личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях взаимодействия наставнической пары

Выше, на рисунке 3 представлена схема, отражающая содержание профессионального взаимодействия в образовательных организациях среднего профессионального образования в рамках наставнических диад. Оно ориентировано на преодоление профессиональных затруднений молодого педагога, связанных с недостатком теоретических знаний или практических умений; сопровождение в процессе проведения открытых уроков и участия в конкурсных мероприятиях; сопровождение в процессе подготовки к аттестации на квалификационную категорию или переходе на новую должность.

Личность наставника. Указывая на наличие «затруднений, характерных для молодых педагогов», считаем необходимым отметить наличие специфических затруднений и у педагогов с опытом (например, освоение новых цифровых технологий и образовательных платформ). Это говорит о необходимости содействия в преодолении профессиональных дефицитов обеими сторонами педагогического взаимодействия. Широкий перечень направлений взаимодействия показывает, что «современный наставник должен не только передавать знания и опыт наставляемому, но и соответствовать запросам современного образования (высокий уровень профессионального мастерства, компетентность в области новейших педагогических методик и образовательных ресурсов, осведомлённость об актуальных правовых и нормативных документах). Особенно это важно в профессии педагога, поскольку представитель данной профессии, как никто другой, идет по жизни со своими обучающимися, прослеживая смену поколений» [40].

В современном образовании наставничество претерпевает значительные преобразования, открывая новые возможности для личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования посредством его разнообразных инновационных видов и форм:

- *партнёрское и реверсивное наставничество* способствуют укреплению взаимосвязей внутри коллектива и ускоряют адаптацию молодых специалистов;
- *командное наставничество* обеспечивает комплексную поддержку и помощь Наставнического сообщества;

- *информационное (виртуальное) наставничество* дает незамедлительный доступ к информации для разрешения профессиональных затруднений;
- *флэш-наставничество (моментальное)*, в свою очередь, стратегически значимый элемент, необходимый для устранения затруднений в экстренных ситуациях, обусловленных профессиональной деятельностью,
- *сетевое наставничество* позволяет оперативно получать консультации через чат.

В таблице 1 представлены те виды инновационного наставничества, которые вызывают наибольший интерес у преподавателей среднего профессионального образования.

Таблица 1 – Инновационные виды и формы взаимодействия наставников и наставляемых

Инновационные виды наставничества	Формы взаимодействия наставников и наставляемых
Партнерское наставничество (равный – равному)	Взаимодействие, ориентированное на обмен опытом коллег (педагог-педагог)
Реверсивное наставничество	Взаимодействие, предполагающее смену ролей наставника и наставляемого (наставничество «наоборот»)
Командное наставничество	Коллективное взаимодействие, направленное на обмен опытом, предполагающий участие наставников и наставляемых
Виртуальное наставничество	Виртуальное взаимодействие, позволяющее найти ответ на поставленный вопрос на специально созданных наставниками информационных ресурсах (сайтах)
Флэш-наставничество	Вид краткосрочного взаимодействия, с целью выяснения необходимой информации, вызвавшей затруднения в профессиональной деятельности
Сетевое наставничество	Взаимодействие в чате в рамках наставнического сообщества, обеспечивающее быструю консультативную помощь компетентного специалиста в момент возникновения профессиональных затруднений

Рассмотрим особенности каждого из видов инновационного наставничества.

- В *партнерском наставничестве* («равный-равному») «наставником

является равный по статусу, но имеющий большой опыт деятельности. Плюсом являются партнерские отношения, отсутствие барьеров, связанных с возрастом и социальным статусом» [110, с. 25].

– *Суть реверсивного* наставничества («наставничество наоборот») заключается в том, что в Наставническом сообществе «допускается и приветствуется смена ролей наставника и наставляемого, где молодые педагоги делятся знаниями с более опытными коллегами; профессионал из числа молодых педагогов становится наставником опытного работника по вопросам новых тенденций, технологий, а опытный педагог становится наставником более молодого педагога в вопросах методики и организации учебно-воспитательного процесса» [65, с. 89].

– *Командное наставничество* – это взаимодействие, направленное на обмен опытом, предполагающий участие наставников и наставляемых. В рамках этого подхода все участники активно участвуют в совместной деятельности, направленной на решение профессиональных задач. Обычно, команда опытных преподавателей курирует вместе или по отдельности одного или группу молодых педагогов, помогая им осваивать различные стороны педагогической деятельности, включая как теоретические, так и практические аспекты. Взаимодействие может принимать разные формы: от личных консультаций и дискуссий по конкретным вопросам до коллективных мероприятий, нацеленных на повышение профессионального уровня всего коллектива.

– *Виртуальное наставничество* представляет собой процесс передачи знаний и опыта, который осуществляется посредством цифровых ресурсов. Виртуальное (дистанционное) наставничество – это дистанционная организация наставничества с использованием информационно-коммуникационных технологий и платформ для дистанционного обучения, обеспечивающая постоянное профессиональное и творческое общение, обмен опытом между наставниками и наставляемыми, а также позволяющая дистанционно привлекать профессионалов и формировать банк данных, что делает наставничество доступным.

– *Флеш-наставничество*, т. е. моментальное наставничество, что подразумевает оказание консультативной помощи компетентного наставника или смежного специалиста в момент возникновения профессиональных затруднений у молодого педагога. Реализация в образовательной организации данного вида наставничества создает условия для взаимодействия молодого педагога со специалистами колледжа, которые могут помочь «здесь и сейчас» в решении конкретных профессиональных задач, вызывающих затруднения.

– *Сетевое наставничество* – это особый вид коммуникации внутри Наставнического сообщества, который осуществляется через специализированные онлайн-ресурсы и чаты. Это позволяет быстро и эффективно решать профессиональные задачи благодаря возможности быстро обратиться за помощью к опытным специалистам, готовым поделиться своими знаниями. Обсуждение насущных вопросов, вызывающих затруднения у наставляемых, способствует их непрерывному профессиональному развитию и росту, даже если они находятся на расстоянии. Это особенно ценно в ситуациях, где необходима быстрая реакция.

Проведенный анализ позволяет говорить о том, что инновационные виды наставничества (виртуальное, реверсивное, партнерское, флэш-наставничество, командное, сетевое наставничество) наиболее востребованы в современной системе профессионального образования, т. к. направлены на более глубокое взаимодействие между педагогами различных возрастов и аттестационных категорий, способствуют личностно-профессиональному развитию, как молодых, так и опытных педагогов.

Организация Наставнического сообщества в учреждении среднего профессионального образования предполагает использование традиционных и инновационных форм наставничества для личностно-профессионального развития педагогов и служит основанием для формирования «самообучающейся организации» [124, с.25]. Создание Наставнического сообщества требует наличия в учреждениях среднего профессионального образования высококвалифицированных кадров (наставников), компетентность которых

позволяет быстро адаптироваться к инновациям в сфере среднего профессионального образования, и качественно передавать свои умения и опыт подопечным – наставляемым. Развитие инновационной системы образования в стране является необходимым условием для приобретения таких профессионалов.

В учреждениях среднего профессионального образования организация Наставнического сообщества позволяет:

- молодым специалистам, опираясь на пример опытных педагогов быстрее накапливать практический опыт, что обуславливает плавную преемственность в педагогической практике;

- повысить скорость адаптации молодых педагогов к профессиональной среде, посредством получения рекомендаций и обратной связи, что поможет снизить уровень стресса, а вследствие этого ускорить их профессиональный рост и предотвратить профессиональное выгорание;

- повысить качество образования посредством развития личностно-профессиональных компетенций педагогов и эффективного использования современных методов и технологий обучения;

- благодаря вовлечению педагогов в инновационные процессы, внедрять новые образовательные практики и технологии;

- создавать сообщества педагогов, где происходит обмен знаниями, опытом и лучшими практиками.

На основании вышеизложенного анализа понятия «Наставническое сообщество» в условиях СПО, мы пришли к выводу, что на данный момент среди авторов нет единого определения этого термина.

Поэтому в нашем исследовании под *«Наставническим сообществом»* мы понимаем объединение представителей педагогического коллектива учреждения среднего профессионального образования (руководителя образовательной организации, методистов, кураторов, отвечающих за организацию программы наставничества, а также наставников и наставляемых), обеспечивающее обмен положительным опытом и стремление к саморазвитию.

Ниже, в таблице 2 отмечены преимущества для личностно-профессионального развития как молодых специалистов, так и опытных педагогов, при их взаимодействии в рамках Наставнического сообщества.

Анализ представленных в таблице данных свидетельствует о том, что взаимодействие педагогов в рамках Наставнического сообщества является взаимообогащающим и положительно влияет на профессиональное становление и личностное развитие, как молодых, так и опытных специалистов.

Таблица 2 – Преимущества внедрения системы наставничества

Для молодых специалистов	Для опытных педагогов
Преодоление профессиональных сложностей: приобретение компетенций, совершенствование умений и навыков	Совершенствование деловых качеств
Адаптация к новым условиям организации	Перспектива целенаправленного самосовершенствования: достижение высот в профессии и раскрытие личного потенциала
Развитие профессиональных навыков и компетенций	Повышение своего профессионального уровня в процессе взаимообучения, компенсация профессиональных затруднений
Развитие собственной профессиональной карьеры	Стимулирование мотивации к достижению новых целей
Опыт выстраивания конструктивных отношений с наставником и коллегами	Преодоление профессиональных и личностных кризисов и предупреждение профессионального выгорания

Для того чтобы популяризировать наставничество как деятельность, связанную с процессом освоения педагогической профессии, необходимо рассмотреть различные виды руководства (соруководства) совместной деятельностью наставника и наставляемого, которые мы представим ниже.

С точки зрения И.Г. Бакановой, «эффективная практика наставничества основана на готовности наставника к продуктивному обмену опытом с подопечным, разработке его индивидуальной траектории профессионального и личностного роста. Это особенно важно в условиях модернизации системы среднего профессионального образования, нацеленной на обеспечение индустриально-технического прогресса страны кадрами, владеющими как

«жесткими» («hard»), так и «гибкими» («soft») навыками — «навыками XXI века» [8].

По мнению В.В. Никитиной, «наставничество является проверенной стратегией, доказавшей свою способность помочь молодым педагогам развить и реализовать их профессиональный потенциал при любых обстоятельствах» [69].

Мы согласны с точкой зрения С.И. Поздеевой, считающей, что «реализация концепции открытого профессионализма применительно к организации наставничества означает следующее:

- во-первых, наставник может не только назначаться, но и выбираться самим наставляемым с учетом профессиональных затруднений и интересов последнего;

- во-вторых, в течение первых двух лет молодой специалист может работать не с одним постоянным (прикрепленным) наставником, а с разными наставниками, каждый из которых помогает решить конкретную профессионально-образовательную задачу или реализовать профессиональный интерес в конкретной области («плавающий» наставник);

- в-третьих, современному специалисту нужен не только более опытный в профессии личный наставник, но и наставники, которые могут выполнять разные функции: просвещать, образовывать, воспитывать» [84, с. 88]. Это, на наш взгляд, связано с реализацией различных видов (моделей) совместной деятельности наставника и наставляемого.

Проведенное исследование особенностей личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования позволило сделать вывод о том, что для полноценного профессионального становления молодого педагога необходима комплексная система наставничества (сопровождения), охватывающая различные аспекты профессиональной поддержки.

Обобщение результатов, полученных на данном этапе исследования, позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Особенности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества базируются на идеях

лично-ориентированного, компетентностного и системно-деятельностного подходов, определены спецификой профессиональной деятельности (готовность строить образовательный процесс в соответствии с новейшими достижениями в области педагогики, техники технологий; знание психолого-педагогических особенностей обучающихся; умение осуществлять профильную направленность преподаваемых дисциплин; владение содержанием и методикой преподавания дисциплин общепрофессионального цикла; умение проектировать образовательный и воспитательный процесс в среднем профессиональном образовании) и актуализируют наставническое взаимодействие, направленное на устранение возникших трудностей, формирование профессиональной идентичности, профессионального мастерства и готовности к саморазвитию.

2. В учреждениях среднего профессионального образования наставничество выступает как универсальная технология управления процессом лично-профессионального развития педагогов. Приоритетным фактором наставничества является признание ценности духовного и научного потенциала педагога (наставляемого) и его права на построение персонифицированной траектории лично-профессионального развития.

3. Наряду с традиционными видами наставничества в системе среднего профессионального образования положительно зарекомендовали себя инновационные виды (виртуальное, реверсивное, партнерское, флэш-наставничество, командное, сетевое), позволяющие максимально охватить различные категории сотрудников, стимулировать развитие лично-профессиональных качеств всего педагогического коллектива.

4. Системное представление процесса лично-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества обеспечит проектирование модели «Лично-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества».

1.3. Модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества

Проектирование модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества необходимо для создания более гибкой и эффективной системы образования, отвечающей вызовам современного мира.

Для обеспечения целостности и системности управления личностно-профессиональным развитием молодых педагогов в условиях наставничества мы сочли целесообразным разработать модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, определить и обосновать её структуру и содержание основных блоков. «Моделирование представляет собой один из важнейших инструментов решения научных задач: оно находит широкое применение в рамках различных дисциплин, позволяя получить достоверные знания об исследуемых объектах, особенностях их развития, возможных формах их изменения» [87].

Основные преимущества моделирования:

- визуализация и прогнозирование: модели позволяют визуализировать сложные процессы и явления, что облегчает их понимание и интерпретацию;
- гибкость и адаптивность: модели можно изменять, адаптировать и настраивать для изучения различных процессов и условий;
- повышение точности и эффективности: моделирование дает возможность заранее выявить и исправить потенциальные ошибки и недочеты перед реализацией реального решения, что повышает эффективность работы.

Сущность моделирования заключается в создании упрощенной, но достаточно точной копии реальной системы или процесса, которая сохраняет основные характеристики и закономерности оригинала.

Модель служит инструментом для анализа, прогнозирования и оптимизации, позволяя исследователям и специалистам получать полезные

данные и делать обоснованные выводы.

Модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества представляет собой «совокупность условий, ресурсов, процессов, необходимых и достаточных для успешной реализации в образовательной организации персонализированных программ наставничества педагогических работников, но и обязательное наличие структурных компонентов и механизмов различных уровней управления образованием, которые способствуют реализации системы (целевой модели) наставничества» [82].

Для эффективной реализации личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, важно ориентироваться на те цели и задачи, которые предстоит достигнуть и решить.

В соответствии с этими целями и задачами проектируется модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества и, соответственно, строятся формы взаимодействия наставников и наставляемых.

Деятельность наставника включает определение для подопечного ориентиров развития, следовательно, деятельность наставляемого заключается в выполнении этих задач, усвоении знаний и навыков, активном участии в обучении и применении полученных знаний и опыта на практике.

Структура модели базируется на ключевых принципах системно-деятельностного подхода, включая движение от общего к частному и от простого к сложному. С учетом этого в структуре модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, представленной на рисунке 4, выделено пять блоков (методологический, мотивационный, организационный, содержательный, диагностический) каждый из которых вносит свой вклад в создание комплексной и эффективной модели, направленной на развитие профессиональных и личностных качеств наставляемого.



Рисунок 4 – Структура модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества

1. *Методологический блок* направлен на теоретико-методологическое обоснование личностно-профессионального развития педагогов СПО в условиях наставничества.

2. *Мотивационно-целевой блок* ориентирован на определение конкретных целей и задач, обеспечивающих мотивацию личностно-профессионального развития педагога в соответствии с потребностями личности, актуальными запросами системы среднего профессионального образования и требованиями к аттестации.

3. *Организационный блок* фокусируется на создании Наставнического сообщества, которое благодаря выбору оптимальных видов и форм сотрудничества будет содействовать личностно-профессиональному развитию педагога, членов педагогического коллектива.

4. *Содержательный блок* модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества сосредоточен на содержании взаимодействия педагогов в рамках Наставнического сообщества;

5. *Диагностический блок* направлен на получение объективной информации об эффективности реализации модели посредством мониторинга уровня личностно-профессионального развития.

В процессе разработки *методологического блока* модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества мы сочли целесообразным опираться на *личностно-ориентированный подход* (И.И. Алексеев, Е.В. Бондаревская, Е.А. Макарова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); *компетентностный подход* (В.А. Болотов, М.В. Дубова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В., Т.А. Разуваева, В.В. Сериков, О.А. Ульянина, А.В. Хуторской и др.); и *системно-деятельностный подход* (Н.С. Азимова, А.Г. Асмолов, А.А. Борисова, Л.Н. Жарко, Е.И. Замбровская, М.М. Малышева А.М. Новиков, Н.М. Полетаева и др.).

Таким образом, в числе ключевых нами были приняты личностно-ориентированный, компетентностный, и системно-деятельностный подходы:

– личностно-ориентированный подход в системе личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества ориентирован на учет возможностей и интересов (потребностей) молодых педагогов, создание условий для самореализации;

– компетентностный подход в системе личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества предполагает педагогическое сопровождение, направленное на развитие готовности к педагогической деятельности в условиях СПО;

– системно-деятельностный подход предполагает рассмотрение личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества как целостной системы, где профессиональное взаимодействие наставников и наставляемых строится на основе деятельности, а наставляемый является активным субъектом образовательного процесса.

Значительную роль в личностно-профессиональном развитии педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества играют *дидактические принципы*, т. е. основные теоретические основы и руководящие идеи, которые определяют ключевые идеи (направления) организации наставничества. В процессе исследования на основе анализа теоретических исследований и образовательной практики и с целью обеспечения эффективности

лично-профессионального развития педагогов нами были предложены следующие *принципы организации наставничества* в системе среднего профессионального образования:

- *принцип стратегического партнерства* наставников и наставляемых, основанного на взаимоуважении, взаимном принятии личностных и профессиональных достижений, а также моральных ценностей;

- *принцип добровольности*, означающий готовность обмениваться с коллегами своими знаниями и опытом, свободу выбора форм взаимодействия в Наставническом сообществе;

- *принцип активного участия* наставников и наставляемых в проектировании и реализации персонализированной траектории лично-профессионального развития и достижении поставленных целей;

- *принцип поэтапности лично-профессионального развития* наставников и наставляемых.

Мотивационно-целевой блок модели ориентирован на постановку цели и задач достижения лично-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества; выявление стимулов, способствующих активному участию опытных преподавателей и молодых педагогов в данном процессе.

Цель, на данном этапе, заключается в том, чтобы сформировать у молодых педагогов среднего профессионального образования потребность в лично-профессиональном развитии посредством наставничества.

В процессе достижения цели приоритетными являются следующие задачи:

- определить условия, способствующие эффективному развитию личностных и профессиональных качеств (компетенций) молодых педагогов среднего профессионального образования;

- сформировать у молодых педагогов среднего профессионального образования лично-профессиональные качества, которые отвечают требованиям современной системы образования.

Становление молодого педагога как профессионала включает не только

освоение знаний и умений, но и глубокое личностное принятие своей профессиональной роли, её ценностей и ответственности, что способствует его профессиональной самоидентификации.

В.И. Спирина «составляющими компонентами профессиональной идентичности педагога» определяет следующие: «профессиональная направленность, удовлетворенность профессиональной деятельностью, умение «оставаться собой» в самых различных обстоятельствах и ситуациях» [106, с. 352].

Н.В. Зеленко, А.А. Науменко считают «профессиональную идентификацию одним из видов социальной идентификации, которая является механизмом усвоения профессиональных и социально-психологических компетенций в результате социального взаимодействия индивида и профессиональной группы и осмысления индивидом данных взаимодействий.

Профессиональная самоидентификация является одним из важнейших факторов интеграции молодого специалиста в профессию. Самоидентификация в каждой профессии имеет персонализированный характер, означает отождествление себя с определенной социальной группой, но при этом индивидум выбирает именно то, что отвечает его ценностным ориентирам.

Основными моментами процесса профессиональной самоидентификации являются: приобретение и развитие устойчивого интереса к профессии, накопление теоретических знаний, практических навыков, умений и опыта работы по конкретной специальности, налаживание деловых и личных контактов» [41, с. 9].

С нашей точки зрения, ключевым мотивационным фактором для вовлечения педагогов в наставническую деятельность выступает перспектива достижения высших уровней профессионализма, включающих как предметно-методическое совершенствование, так и личностно-профессиональную самореализацию.

По нашему мнению, профессионализм педагога – это совокупность глубоких знаний, навыков и личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения профессиональных обязанностей, постоянного стремления к

самосовершенствованию и способности влиять на личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, основываясь на высоких моральных и этических стандартах.

Организационный блок модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества направлен на: а) создание Наставнического сообщества как организационно-педагогической среды, которая обеспечивает реализацию различных форм наставнической деятельности, сотрудничество между опытными и молодыми педагогами, а также стимулирует стремление к саморазвитию;

б) разработку и внедрение положения о Наставническом сообществе, включающего планирование различных форм взаимодействия педагогов: коллективных и групповых, реальных и дистанционных.

На данном этапе осуществляются мероприятия по:

- формированию корпуса наставляемых и наставников;
- организации Наставнического сообщества, в которое входят все наставники и наставляемые образовательного учреждения, а также методист, социальный педагог, педагог-психолог и др., где педагоги могут взаимодействовать не только в рамках закрепленных наставнических пар;
- организации взаимодействия наставников и наставляемых с учетом формальных требований и индивидуальных потребностей, мотивов педагогов;
- формированию наставнических пар (диад), объединенных взаимными профессиональными и мотивационно-ценностными ориентирами;
- созданию условий для взаимообогащающего общения посредством обмена опытом и знаниями между опытными педагогами и молодыми специалистами.

Составляющие **содержательного блока** модели направлены на раскрытие содержания деятельности наставников и наставляемых (мотивационной, прогностической, методической, развивающей), обеспечивающей личностно-профессиональное развитие, формирование мотивов профессионального саморазвития, углубление специальных, психолого-педагогических и

методических знаний, развитие педагогического опыта.

Мотивационная деятельность направлена на осознание ценности и смысла педагогической работы, т. е. осознание того, насколько значима роль педагога в развитии обучающихся и общества в целом; понимание возможностей для карьерного и личностного развития в сфере среднего профессионального образования; формирование внутренней мотивации к самосовершенствованию для непрерывного личностно-профессионального развития и позитивного отношения к педагогической деятельности. Устойчивая профессиональная мотивация, основанная на осознании ценности педагогического труда и стремлении к постоянному развитию у молодых специалистов формируется через взаимообогащающее общение с опытными педагогами (наставниками), осмысленную рефлексию профессиональной деятельности, участие в конкурсах педагогического мастерства, обмен успешным педагогическим опытом внутри коллектива.

В основе *прогностической деятельности* лежит прогнозирование персонифицированной траектории профессионального саморазвития, непрерывное развитие профессиональных навыков обучения и воспитания: совершенствование знаний в области преподаваемого предмета, изучение инновационных методик обучения, обновление содержания образовательного процесса в соответствии с актуальными требованиями ФГОС; формирование умений в проектировании учебного процесса: продуманное структурирование содержания учебного процесса, а также формулировка планируемых образовательных результатов; освоение современных технологий в сфере образования, включая применение цифровых инструментов, что способствует повышению качества обучения.

Повышение качества образовательного процесса через профессиональный рост педагога реализуется через разработку и проведение учебных занятий с учетом современных требований, применение активных и интерактивных методов обучения (кейс-метод, проектная деятельность, дискуссии), использование цифровых образовательных платформ и ресурсов.

Содержание *методической деятельности* в системе личностно-профессионального развития педагога среднего профессионального образования заключается в развитии (формировании) следующих компетенций:

- аналитической (умение детально изучать учебно-методические материалы и оценивать, насколько они соответствуют установленным стандартам образовательного процесса);
- проектировочной (способность разрабатывать рабочие программы, календарно-тематические планы и технологические карты занятий, ориентированные на конкретную профессиональную сферу, умение создавать дидактические материалы, применять современные образовательные технологии и разрабатывать средства для контроля и оценки знаний);
- оценочной (умение объективно оценивать результаты обучения обучающихся и вносить необходимые коррективы в учебный процесс);
- рефлексивной (способность критически анализировать свою методическую работу и её эффективность, чтобы в дальнейшем совершенствовать свои профессиональные навыки).

Развитие методической компетентности молодых специалистов среднего профессионального образования обусловлено активным участием в работе методических объединений и педагогических советов, создании учебно-методических комплексов (УМК), а также организации и последующего анализа открытых учебных занятий.

Развивающая деятельность основывается на:

- развитию личностного потенциала и непрерывном самообразовании, которое предполагает знакомство с новейшими литературными источниками, методиками и передовыми тенденциями в образовании;
- научно-исследовательской работе, включающей участие в проектах, разработку и публикацию статей, подготовку докладов, а также организацию научных семинаров и конференций;
- раскрытию творческого потенциала через активное участие в разнообразных профессиональных конкурсах, олимпиадах, выставках и мастер-

классах;

- повышении квалификации, которое подразумевает регулярное обучение на курсах повышения квалификации, участие в тренингах и вебинарах, а также освоение программ дополнительного профессионального образования.

Наставническая деятельность включает в себя:

- целенаправленное взаимодействие наставников и наставляемых в процессе достижения целей профессиональной деятельности;
- взаимопосещение учебных занятий наставника и наставляемого с последующим анализом;
- совместное планирование (разработку) и проведение учебных занятий;
- обсуждение, анализ и самоанализ педагогической деятельности;
- участие в конкурсах профессионального мастерства, методических семинарах и мастер-классах и др.

Неотъемлемой частью содержания наставнической деятельности являются разработка и внедрение плана совместной деятельности наставника и наставляемого, определяющего траекторию личностно-профессионального саморазвития молодого педагога и ключевые вехи продвижения в профессии.

Наставничество стало организационным механизмом, позволившим выстроить ключевые направления личностно-профессионального развития среднего профессионального образования в рамках содержательного блока предложенной модели.

Задача *диагностического блока* заключается в сборе данных на всех этапах реализации модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества: характере организации наставничества, результатах и степени эффективности профессионального взаимодействия наставников и наставляемых в соответствии с заданными целями.

На основе вышеизложенного нами предложена представленная на рисунке 5 развернутая модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, включающая в себя все взаимосвязанные компоненты, каждый из которых имеет определенное содержание (наполнение).

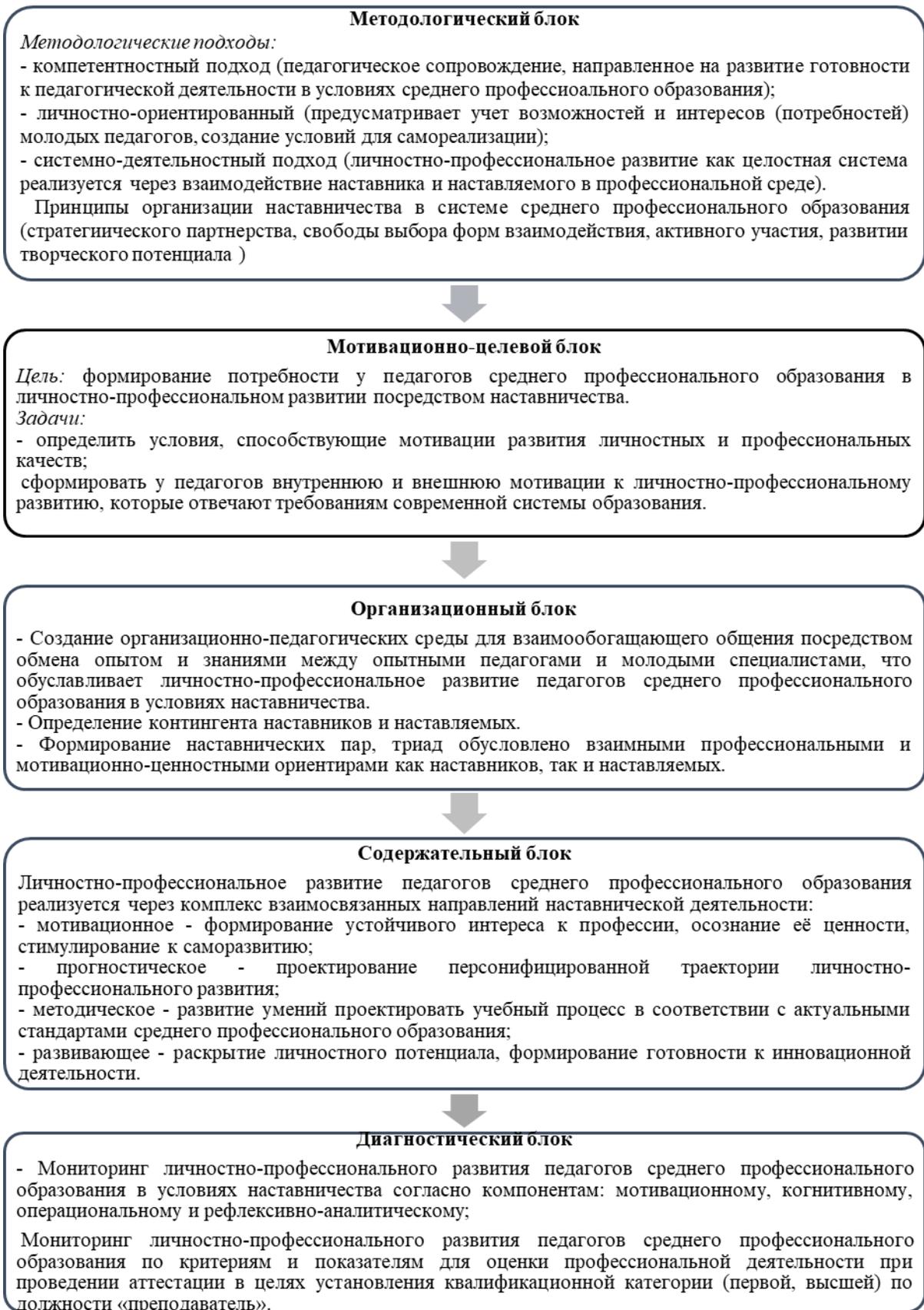


Рисунок 5 – Модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества

Оценка эффективности модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества предусматривает следующее:

- определение этапов, методов и инструментов для анализа эффективности модели;
- мониторинг динамики личностно-профессионального развития молодых педагогов, сопоставление первоначального уровня с достигнутыми результатами;
- анализ результатов реализации модели, оценку её эффективности, рекомендации для дальнейшего ее совершенствования.

Эффективность реализации модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества определяется тем, насколько глубоко и продуктивно идёт личностно-профессиональное развитие педагогов.

В таблице 3 приведены оценочные компоненты личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования и инструменты (методики), применяемые для диагностики уровней достижений по каждому компоненту.

Таблица 3 – Методики диагностики достижений компонентов личностно-профессионального развития педагогов

Компоненты модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества	Инструмент (методика) для диагностики достижений компонентов модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества
Мотивационный	Методика К. Замфир «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (в модификации А.А. Реана)
Когнитивный	Методика Н.П. Фетискина «Уровень парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию»
Операциональный	Методика О.В. Темняткиной «Диагностика уровня сформированности профессиональных качеств педагога» (адаптированная)
Рефлексивно-аналитический	Методика изучения педагогической рефлексии (автор – Е. Е. Рукавишникова)

Каждому компоненту реализации модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества соответствуют представленные в таблице 4 показатели достижений, при помощи которых можно оценить эффективность модели и определить направления для дальнейшего развития и улучшения.

Таблица 4 – Показатели достижения педагогами среднего профессионального образования компонентов личностно-профессионального развития

Компоненты	Наставники	Наставляемые
Мотивационный	Готовность поддерживать профессиональную адаптацию молодых специалистов; мотивация к осуществлению наставнической деятельности и самосовершенствованию.	Готовность к личностно-профессиональному развитию и участию в наставнических сессиях и т. д.
Когнитивный	Освоены принципы и методы организации наставничества; знание корпоративных ценностей, традиций и методов взаимодействия.	Осознание формирования личностно-профессиональных компетенций; умение использовать приобретенные знания в реальной практике.
Операционный	Способность планировать личностно-профессиональное развитие педагогов посредством педагогической деятельности; умение использовать практико-ориентированные, интерактивные методы и материалы обучения соответственно целевой аудитории; уметь адресно использовать те или иные образовательные технологии в зависимости от возраста наставляемого.	Готовность использовать в своей педагогической деятельности рекомендованные методы и приемы работы; развитие способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные обязанности; повышение профессионального уровня, а также раскрытие своего личностного, творческого, профессионального потенциала.
Рефлексивно-аналитический	Умение наставника определять причину проблем (затруднений) и предлагать соответствующие решения; проявление самокритичности по отношению к своим достижениям; умения прогнозировать карьерные траектории наставляемых и определять их дальнейшее личностно-профессиональное развитие.	Способность к самоанализу и рефлексии, умение оценивать результаты своей деятельности; убежденность молодого педагога в целесообразности рефлексии; готовность к профессиональному росту.

Диагностика достижений по каждому компоненту личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования предполагает три уровня развития: высокий, средний и низкий. С учетом специфики изучаемого вопроса, предложено следующие их наименования:

- высокий уровень (профессиональное становление)»,
- средний уровень (профессиональное совершенствование),
- низкий уровень (профессиональная самоидентификация).

Обоснование к этому следующее:

самоидентификация – это начальный этап, осознание себя членом педагогического сообщества, определение цели, мотивов и траектории профессионального развития;

совершенствование – это развитие уже имеющихся компетенций в соответствии с траекторией профессионального развития;

становление – достижение профессионального мастерства и новых вершин развития.

Предложенные критерии позволяют учитывать мнения всех участников системы наставничества, выявлять степень удовлетворенности результатами профессионального становления и развития как самих наставников, так и их подопечных. Данная система диагностирования, охватывающая всех участников важна для получения обратной связи от всех участников эксперимента, полноценной рефлексии, выяснения того, что было полезным, а что «не работало», получения рекомендации со стороны участников.

Диагностические показатели оценки эффективности модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества представлены ниже в таблице 5.

Таблица 5 – Диагностика эффективности модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества

№	Компонент личностно-профессионального развития	Оценка наставника		Оценка наставляемого		Методика диагностики	Аттестационные требования		
		Показатели	Уровни сформированности	Показатели	Уровни сформированности				
1	2	3	4		5	6	7	8	
1.	Мотивационный	<p>Готовность поддерживать профессиональную адаптацию молодых специалистов;</p> <p>мотивация к осуществлению наставнической деятельности и самосовершенствованию.</p>	<p>Низкий (профессиональная самооидентификация)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Нехватка активности в организации наставнической помощи. - Недостаточная инициатива в содействии процессу адаптации наставляемых. - Невысокий интерес к осуществлению наставнических функций. - Незначительная вовлеченность в процессы повышения квалификации. - Низкая активность в обучении и саморазвитии. 	<p>Готовность к личностно-профессиональному развитию и участию в наставнических сессиях и т. д.</p>	<p>Низкий (профессиональная самооидентификация)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Наставляемый несвоевременно обращается за помощью и игнорирует наставнические сессии. - Проявляет недостаточную заинтересованность в обсуждении профессионально-педагогических вопросов. - Малоактивно применяет новые знания на практике. - Часто испытывает страх или неуверенность при обсуждении своих профессиональных затруднений. 	<p>Методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир (в модификации А.А. Реана)</p>	<p>Внутренняя отрицательная мотивация больше внешней положительной и внутренней мотивации</p>
			<p>Средний (профессиональное совершенствование)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Наставник периодически помогает молодым специалистам. 		<p>Средний (профессиональное совершенство)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Наставляемый изредка обращается за помощью и посещает наставнические 		<p>Внутренняя мотивация равна внешней положительной мотивации и больше</p>

			вование) - Проявляет инициативу в поддержке адаптации, но не на постоянной основе. - Умеренная заинтересованность в наставничестве. - Проявление инициативы в наставнической деятельности, но не на постоянной основе. - Умеренное стремление к профессиональному развитию. - Периодическая активность в обучении и саморазвитии.		вание) сессии. - Проявляет некоторый интерес к обсуждению профессионально-педагогических вопросов, но не всегда готов делиться своими проблемами или опытом. - Старается применять рекомендации наставника, но делает это не систематически. - Иногда проявляет инициативу, но нуждается в дополнительной поддержке и мотивации.		внешней отрицательной мотивации
		Высокий (профессиональное становление) - Наставник активно поддерживает молодых специалистов. - Постоянно проявляет инициативу в поддержке адаптации. - Высокая заинтересованность в наставничестве. - Постоянная инициатива в наставнической деятельности. - Высокое стремление к профессиональному развитию. - Постоянная активность в обучении	Высокий (профессиональное становление) - Наставляемый активно обращается за помощью и регулярно участвует в наставнических сессиях. - Проявляет высокий уровень заинтересованности в обсуждении профессионально-педагогических вопросов и активно делится своим опытом. - Уверенно применяет рекомендации наставника и активно работает над улучшением своей		Внутренняя мотивация больше внешней положительной мотивации, а внешняя положительная мотивация больше внешней отрицательной мотивации		

				и саморазвитии.			профессиональной практики. - Имеет внутреннюю мотивацию для саморазвития, активно ищет новые способы обучения и совершенствования.		
2.	Когнитивный	Освоены принципы и методы организации наставничества; знание корпоративных ценностей, традиций и методов взаимодействия.	Низкий (профессиональная самоидентификация)	- Способность разъяснять основные принципы и методы, применяемые в процессе наставничества, включая техники активного слушания и предоставления обратной связи. - Понимание корпоративных ценностей. Способность идентифицировать ключевые корпоративные ценности и традиции, адаптировать их в процессе наставничества. - Знание и использование простых техник взаимодействия, таких как создание доверительной атмосферы и определение целей наставничества.	Осознание формирования личностно-профессиональных компетенций; умение использовать приобретенные знания в реальной практике.	Низкий (профессиональная самоидентификация)	- Наставляемый понимает важность профессионального становления посредством наставничества. - Знает основные методы формирования профессиональных компетенций учителя, но без глубокого понимания их применения. - Осознание необходимости применения полученных знаний в практике.	Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Н.П. Фетискин)	Сформирована мотивация к процессу самообразования и повышению уровня теоретико-методологической подготовки. Имеются затруднения при решении профессиональных задач и анализе рабочих ситуаций. На данном этапе важно создать систему саморазвития, более точно формулировать профессиональные цели и совершенствовать умение работать в коллективе.
			Средний	- Умение применять		Средний	- Наставляемый		Высокая степень

			<p>(профессиональное совершенствование)</p> <p>различные методики и подходы к обучению, учитывая индивидуальные особенности и потребности подопечного.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Активное использование корпоративных ценностей в процессе наставничества, создание примеров их применения в организации. - Применение более сложных техник взаимодействия, таких как ведение конструктивного диалога, умение оказывать поддержку в профессиональном развитии. 		<p>(профессиональное совершенствование)</p> <p>определяет значимость наставничества для совершенствования педагогической деятельности.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Знание и демонстрация применения нескольких методов формирования профессиональных компетенций учителя в образовательной практике. - Наставляемый способен применять приобретенные знания на практике (например, в ходе уроков или методических мероприятий). 		<p>заинтересованности в своём профессиональном развитии и постоянно стремится к самосовершенствованию. Сформированы крепкие теоретические и методические знания, которые позволяют успешно справляться с большинством рабочих задач; способности преодолевать типичные профессиональные трудности; обладает навыками анализа своей профессиональной деятельности.</p>
			<p>Высокий (профессиональное становление)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Умение разрабатывать и внедрять индивидуализированные обучающие программы, основанные на передовых методах и исследованиях в области обучения. - Влияние на формирование корпоративной культуры, внедрение новых ценностей и 		<p>Высокий (профессиональное становление)</p> <ul style="list-style-type: none"> - У наставляемого есть свое представление о том, как применять методы формирования профессиональных компетенций. - Знает и применяет широкий спектр методов формирования профессиональных компетенций учителя, умеет адаптировать их под конкретные условия и ситуацию. 		<p>Сформирована внутренняя мотивация и устойчивая потребность к профессиональному совершенствованию. Обладает обширными и структурированными знаниями в своей области и владеет современными методическими компетенциями, что позволяет ему успешно решать сложные профессиональные</p>

				традиций через наставничество, способность вдохновлять других своим примером. - Умение адаптировать свой стиль наставничества в зависимости от ситуации и потребностей подопечного, создание условий для самореализации и профессионального роста, способность к конструктивному решению конфликтов.			- Наставляемый разрабатывает и реализует индивидуальные проекты, направленные на улучшение наставничества и педагогической деятельности, способен делиться опытом и создавать методические рекомендации для других педагогов.		задачи. Характеризуется высоким уровнем профессиональной рефлексии, а также владеет современными образовательными технологиями.
3.	Операциональный	Способность планировать личностно-профессиональное развитие педагогов посредством педагогической деятельности; умение использовать практико-ориентированные, интерактивные методы и материалы обучения соответственно целевой аудитории;	Низкий (профессиональная самоидентификация)	- Наставник не имеет четкого плана работы с молодым специалистом. - Отсутствие системного подхода к планированию событий и мероприятий. - Наставник использует преимущественно традиционные методы обучения, не применяет интерактивные подходы. - Наставник не учитывает индивидуальные потребности и	Готовность использовать в своей педагогической деятельности рекомендованные методы и приемы работы; развитие способности самостоятельного и качественно выполнять возложенные обязанности; повышение профессионального уровня, а также	Низкий (профессиональная самоидентификация)	- Наставляемый не использует рекомендованные методы и приемы. - Слабо осведомлен о современных педагогических подходах. - Игнорирует рекомендации наставника. - Часто не справляется с возложенными обязанностями. - Требуется постоянного контроля и помощи со стороны наставника. - Не стремится к профессиональному развитию. - Игнорирует	Диагностика уровня сформированных профессиональных качеств педагога О. В. Темняткиной (адаптированная)	Педагогические способности специалиста только начинают формироваться. Выявляется разрозненность и неполнота знаний, а также слабое владение основными навыками, необходимыми для успешной педагогической деятельности. В данном случае крайне важно провести обширную работу по повышению профессионального уровня.

		уметь адресно использовать те или иные образовательные технологии в зависимости от возраста наставляемого.		интересы молодого специалиста, мотивация отсутствует или неэффективна. - Наставник не использует образовательные технологии или использует их неподходящим образом для данной возрастной группы.	раскрытие своего личного, творческого, профессионального потенциала.		возможности повышения квалификации. - Постоянно следует стандартам, не проявляя инициативу. - Не принимает участия в творческих проектах или новых инициативах.		
			Средний (профессиональное совершенствование)	- Наставник имеет базовый план, но он не всегда адаптируется под профессиональные дефициты молодого специалиста. - Имеются некоторые элементы системности, но несогласованность в обозначенных целях и задачах. - Наставник применяет некоторые интерактивные методы, но они используются не последовательно. - Обучающие материалы в основном соответствуют целевой аудитории, но не всегда способствуют активному вовлечению. - Наставник		Средний (профессиональное совершенствование)	- Наставляемый применяет некоторые рекомендованные методы, но не систематически. - Имеет базовые знания о педагогических подходах. - Иногда обращается за помощью к наставнику. - Выполняет обязанности, но с необходимостью вмешательства наставника. - Иногда проявляет самостоятельность, но часто нуждается в поддержке. - Регулярно участвует в курсах повышения квалификации, но без осознанного подхода к саморазвитию.		Профессионализм педагога достиг начального уровня. Хотя специалист демонстрирует владение ключевыми навыками, их применение порой не является последовательным и системным. У педагога есть возможности для дальнейшего развития и повышения квалификации.

			использует общие методы мотивации, которые могут сработать для некоторых, но не для всех. - Периодически учитывает индивидуальные интересы, но не систематически. - Наставник осознает необходимость использования образовательных технологий, но делает это не последовательно и не всегда подбирает подходящие для конкретной возрастной категории.			- Улучшает свои навыки, однако это не приводит к заметным изменениям в практике. - Участвует в некоторых инициативах, но редко проявляет креативность. - Развивает личностные качества, но не всегда легко применяет их на практике.		
		Высокий (профессиональное становление)	- Наставник разрабатывает детализированный и адаптированный план работы, учитывающий индивидуальные особенности и профессиональные потребности молодого специалиста. - Проводит регулярные анализы и корректировки плана, основываясь на обратной связи. - Наставник активно использует широкий	Высокий (профессиональное становление)	- Наставляемый активно и последовательно использует рекомендованные методы и приемы. - Обладает хорошими знаниями современных педагогических подходов и адаптирует их к своей практике. - Регулярно инициирует обсуждение и получение обратной связи от наставника.		Профессиональный уровень педагога характеризуется полнотой и устойчивостью. Специалист регулярно использует современные подходы и методики, демонстрирует зрелый и осознанный подход к собственному развитию и достигает высоких результатов в педагогической практике.	

			<p>спектр практико-ориентированных и интерактивных методов, что обеспечивают высокую вовлеченность аудитории.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Материалы обучения адаптированы и постоянно обновляются согласно требованиям и интересам целевой группы. - Наставник применяет дифференцированные подходы к мотивации, учитывая личные и профессиональные потребности каждого молодого специалиста. - Устанавливает партнерские отношения, что способствует высокой степени вовлеченности и устойчивой мотивации. - Наставник находит и эффективно внедряет подходящие образовательные технологии, соответствующие возрасту и потребностям наставляемого, обеспечивая максимальную 		<ul style="list-style-type: none"> - Самостоятельно и качественно выполняет все возложенные обязанности. - Иницирует новые проекты и активно работает над их реализацией. - Активно участвует в профессиональных мероприятиях, делает акцент на саморазвитии и изучении новых методов. - Внедряет новое знание в свою практику, демонстрируя значительный рост. - Демонстрирует высокий уровень креативности и инновационности в своей работе. - Участвует в проектной деятельности и делится своим опытом с коллегами, становясь источником вдохновения для других. 	
--	--	--	---	--	--	--

				продуктивность обучения.					
4.	Рефлексивно-аналитический	Умение наставника определять причину проблем (затруднений) и предлагать соответствующие решения; проявление самокритичности по отношению к своим достижениям; умения прогнозировать карьерные траектории наставляемых и определять их дальнейшее личностно-профессиональное развитие.	Низкий (профессиональная самоидентификация)	<ul style="list-style-type: none"> - Наставник способен выявлять очевидные проблемы, но решения носят поверхностный характер. - Поддержка наставляемого заключается в предоставлении жестких рекомендаций без глубокого анализа ситуаций. - Наставник склонен избегать обсуждения собственных ошибок. - Редко проводит самооценку своей работы и достижений, не демонстрирует стремления к самосовершенствованию. - Наставник предоставляет минимальную информацию о возможных карьерных путях, опираясь на общий опыт. - Не учитывает индивидуальные задатки и интересы наставляемого при обсуждении будущего. 	Способность к самоанализу и рефлексии, умение оценивать результаты своей деятельности; убежденность молодого педагога в целесообразности рефлексии; готовность к профессиональному росту.	Низкий (профессиональная самоидентификация)	<ul style="list-style-type: none"> - Наставляемый имеет ограниченное понимание своих сильных и слабых сторон. - Рефлексия осуществляется редко и не систематически, результаты не фиксируются. - Отсутствует внутреннее понимание пользы рефлексии. - Ограниченная мотивация для саморазвития. - Препятствия в виде страха перед новыми методами и подходами. 	Методика изучения педагогической рефлексии (автор – Е. Е. Рукавишников а)	Периодический анализ профессиональной деятельности; процесс самоанализа активизируется преимущественно по внешнему требованию; затруднения в выявлении причин педагогических трудностей.
			Средний (профессиональное)	<ul style="list-style-type: none"> - Наставник хорошо выявляет проблемы, применяя методики 		Средний (профессиональное)	<ul style="list-style-type: none"> - Наставляемый способен выявлять основные сильные и 		Регулярный анализ профессиональной деятельности; выявление

			<p>совершенствование)</p> <p>анализа, но решения могут быть не всегда оптимальными или недостаточно обоснованными.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Может предоставить несколько вариантов решений, обсуждая их с наставляемым. - Открыт к конструктивной критике со стороны наставляемого, умеет делать выводы. - Наставник рассматривает карьерные интересы наставляемого, может дать рекомендации по развитию. 		<p>совершенство вание)</p> <p>слабые стороны своей деятельности.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Рефлексия проводится с периодической регулярностью, но без системного подхода, заметные результаты фиксируются. - Появляется осознание, что рефлексия может улучшить качество работы. - Развивается интерес к процессу самоанализа, хотя не всегда он упреждающий. - Наставляемый проявляет определенную активность в учебном процессе, ищет новые возможности для развития. - Готовность применить новые знания не всегда выражена. 		<p>основных трудностей, с которыми сталкивается в процессе деятельности. Использование базовых приёмов самоанализа, что способствует освоению и систематизации накопленного профессионального опыта.</p>
			<p>Высокий (профессиональное становление)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Наставник глубоко анализирует проблемы, используя системные подходы, предлагает креативные и индивидуализированные решения. - Способен предлагать 		<p>Высокий (профессиональное становление)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Наставляемый активно и систематически анализирует свою деятельность, выделяя конкретные примеры и результаты. - Рефлексия становится 		<p>Всесторонний и детальный анализ профессиональной деятельности. Благодаря высоким аналитическим компетенциям определение не только существующих проблемы, но и</p>

			<p>стратегии, ориентированные на долгосрочный успех.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Наставник активно ищет обратную связь, регулярно проводит самооценку и использует её для роста. - Делится своими успехами и неудачами в образовательных целях, поощряя саморефлексию у наставляемого. - Наставник глубоко понимает карьерные устремления и потенциал наставляемого, разрабатывает индивидуальные планы развития. - Способен предлагать долгосрочные стратегии карьерного роста, актуальные на основе текущих трендов в сфере педагогики. 		<p>неотъемлемой частью профессиональной практики, с регулярным самоконтролем и фиксированием прогресса.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Наставляемый осознанно и активно использует рефлексию как инструмент для профессионального развития. - Наставляемый активно ищет способы повышения квалификации, участия в тренингах и семинарах. - Демонстрирует высокую мотивацию к экспериментированию с новыми методами и технологиями, готов к конструктивной критике и самосовершенствованию. 		<p>прогнозирование возможных будущих затруднений в работе. Использование исследовательского подхода для анализа профессиональной деятельности, выявляя причинно-следственные связи.</p>
--	--	--	--	--	---	--	---

В результате проделанной работы по проектированию модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества получены следующие результаты:

1. В процессе исследования разработана модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, включающая пять блоков: методологический, мотивационно-целевой, организационный, содержательный и диагностический, каждый из которых имеет свои элементы и содержание. Представлена характеристика каждого из блока, его содержание и роль в реализации поставленных целей.

2. Концептуальной основой предложенной модели (методологический блок) послужили личностно-ориентированный, компетентностный и системно-деятельностный подходы, а также предложенные принципы организации наставничества в системе среднего профессионального образования организации наставничества в системе среднего профессионального образования (стратегического партнерства, добровольности и свободы выбора форм взаимодействия, активного участия в проектировании персонализированной траектории личностно-профессионального развития, поэтапности личностно-профессионального развития).

3. Мотивационно-целевой блок ориентирован на выявление и использование стимулов, обеспечивающих развитие интереса к профессиональной деятельности и стремление к личностно-профессиональному развитию.

4. Организационный блок направлен на организацию деятельности Наставнического сообщества как организационно-педагогической среды, обеспечивающей функционирование различных форм и видов наставнической деятельности и наставническое взаимодействие опытных педагогов и молодых специалистов.

5. Составляющие содержательного блока модели направлены на раскрытие содержания взаимодействия наставников и наставляемых: мотивация к

саморазвитию, совместное целеполагание, развитие прогностических и методических умений, раскрытие личностного потенциала, проектирование персонифицированной траектории личностно-профессионального развития, формирование готовности к инновационной деятельности.

6. В процессе разработки диагностического блока определены показатели сформированности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования (мотивационный, когнитивный, операционный, рефлексивно-аналитический) и уровни прохождения: низкий – «профессиональная самоидентификация», средний – «профессиональное совершенствование», высокий – «профессиональное становление». Использование этих показателей позволяет оценить эффективность реализации модели «Личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества».

Выводы по первой главе

Обобщение полученных в ходе исследования результатов позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Личностно-профессиональное развитие педагога среднего профессионального образования в условиях наставничества представляет собой целенаправленный процесс совершенствования профессионального мастерства, основанный на мотивации личностно-профессионального развития, передаче опыта, знаний, навыков от более опытных сотрудников (наставников) к менее опытным (наставляемым), содействию в профессиональной самоидентификации, раскрытии личностного потенциала педагога и построении персонифицированной траектории личностно-профессионального развития.

2. Особенности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования определены спецификой профессиональной деятельности и актуализируют наставническое взаимодействие, направленное на формирование готовности строить образовательный процесс в соответствии с новейшими достижениями в области педагогики, техники и технологий, устранение возникших трудностей, развитие критического мышления, формирование профессионального мастерства и уверенности в себе.

3. Анализ научно-педагогической литературы и обобщение передового педагогического опыта свидетельствуют о том, что наряду с традиционными видами наставничества в системе СПО положительно зарекомендовали себя инновационные (виртуальное, реверсивное, партнерское, флэш-наставничество, командное, сетевое), позволяющие стимулировать личностно-профессиональное развитие не только молодых педагогов, но и всего педагогического коллектива.

4. Системное представление процесса личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества обеспечит предложенная модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях

наставничества, включающая пять блоков: методологический, мотивационно-целевой, организационный, содержательный и диагностический.

5. Определить эффективность предложенной модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества позволит разработанная система диагностирования личностно-профессионального развития, включающая мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивно-аналитический компоненты, а также соответствующие им показатели и уровни сформированности (низкий – профессиональная самоидентификация, средний – профессиональное совершенствование и высокий – профессиональное становление).

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НАСТАВНИЧЕСТВА

2.1. Организация опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества проходила на базе государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж».

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа:

Первый (констатирующий) этап (2020–2021 гг.) был ориентирован на анализ контингента педагогического коллектива СПО, обобщение опыта внедрения наставничества в Краснодарском педагогическом колледже; проведение диагностики личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

На втором (формирующем) этапе (2021–2024 гг.) осуществлена апробация модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

На третьем (заключительном) этапе (2025–2026 гг.) осуществлены анализ и обобщение результатов исследования; определены перспективные направления дальнейшей работы.

В процессе *констатирующего эксперимента* был проведен анализ педагогического коллектива ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж» за 2020–2021 уч. г. по таким параметрам как: уровень образования, стаж работы педагогов в системе среднего профессионального образования,

квалификационные характеристики (наличие квалификационных категорий), затруднения в профессиональной деятельности (на основе самоанализа), уровень мотивации к наставнической деятельности. На основе выявленных показателей были сформированы группы наставников и группы наставляемых.

Общая характеристика педагогического коллектива ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж» в 2020–2021 уч. г. представлена в таблицах 6 ÷ 8.

Таблица 6 – Характеристика педагогического коллектива колледжа по уровню образования в 2020–2021 уч. г.

Всего педагогов, чел.	Высшее педагогическое образование, чел., (%)	Высшее образование, чел., (%)	Н/высшее, чел., (%)	Среднее профессиональное образование, чел., (%)
82	47 (57,3%)	17 (20,7%)	9 (11%)	9 (11%)

Анализ данных, представленных в таблице 6 позволяет говорить, что основная часть педагогов (78%) имеет высшее образование, но только (57,3%) из них обладают базовым педагогическим образованием, 11% имеют незаконченное высшее образование и столько же среднее профессиональное.

Таблица 7 – Характеристика педагогического коллектива колледжа по общему стажу работы в системе среднего профессионального образования на 2020–2021 уч. г.

Стаж	0–1 год	1–3 лет	3–10 лет	10–15 лет	15 и более
Количество человек, (%)	10 (12,2%)	12 (14,7%)	19 (23,1%)	24 (29,3%)	17 (20,7%)

Согласно таблице 7 в составе педагогического коллектива основную часть (50%) составляют педагоги, имеющие стаж работы в системе среднего профессионального образования более 10 лет. В то же время более четверти

(26,9%) педагогического коллектива – это молодые специалисты, т.е. преподаватели, «обладающие профессиональным образованием, стаж работы которых в сфере среднего профессионального образования не превышает трех лет» [47].

Таблица 8 – Состав педагогических работников колледжа согласно их квалификационным характеристикам (категориям) в 2020–2021 уч. г.

Ученая степень, чел., (%)	Высшая кв. категория, чел., (%)	1 кв. категория, чел., (%)	Кв. категория отсутствует, чел., (%)	Молодые специалисты, чел., (%)
1 (1%)	24 (29,3%)	23 (28,1%)	12 (14,7%)	22 (26,9%)

Из таблицы 8 следует, что в числе педагогов есть лица, имеющие ученую степень (1%), 29,3% педагогического коллектива (24 педагога) имеют высшую квалификационную категорию, 28,1% (23 педагога) – первую квалификационную категорию и 41,6%, в том числе молодые специалисты (22,9%), не имеющие квалификационных категорий.

Анализ научной литературы и образовательной практики показывает, что «погружение начинающего специалиста в профессиональную деятельность является сложным процессом, поскольку начальный период работы в образовательном учреждении всегда характеризуется отсутствием опыта, трудностями адаптации в новом коллективе, привыканием к незнакомому в полной мере виду деятельности и др.» [19].

С целью выявления затруднений в профессиональной деятельности, с которыми сталкиваются молодые специалисты, нами была разработана анкета и проведено специальное исследование (Приложение Б), его результаты отражены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты самоанализа молодых специалистов по анкете
«Диагностика профессиональных затруднений»

№ п/п	Позиция	Характер затруднений
1.	Знание Закона об образовании РФ, Стандартов СПО	45%
2.	Знание квалификационных требований, к педагогу СПО	23%
3.	Разработка рабочих программ с учетом требований СПО и профильной направленности	33%
4.	Разработка календарно – тематического плана (КТП)	27%
5.	Владение технологиями педагогической диагностики, разработка контрольно-оценочных средств	15%
6.	Умение анализировать и интерпретировать учебно-методическую документацию	34%
7.	Знание технологии подготовки к учебному занятию с учетом требований СПО и профильной направленности	10%
8.	Определение цели и задач учебно-воспитательной работы с учетом контингента обучающихся	21%
9.	Умение проектирования технологической карты и плана-конспекта занятия	5%
10.	Выбор и использование оптимальных форм организации учебной деятельности обучающихся	32%
11.	Владение методами рефлексии и самоанализа педагогической деятельности	12%
12.	Формирование навыков самоконтроля и самоанализа у обучающихся	4%
13.	Владение методами преобразования и использования информации в различных видах (схемы, модели, таблицы и т. д.),	5%
14.	Владение цифровыми образовательными технологиями	14%
15.	Владение методами мотивация обучающихся к учебной деятельности с учетом контингента обучающихся и профиля обучения	10%
16.	Активизация познавательной деятельности обучающихся	6%
17.	Организация контроля и самоконтроля обучающихся	4%
18.	Знание особенностей инновационной, исследовательской деятельности	12%

Из результатов самоанализа, выявлено, что большинство затруднений у молодых специалистов в профессиональной деятельности вызывали:

- знание нормативно-правовой документации (45%);
- анализ и понимание (трактовка) учебно-методической документации (34%);
- разработка рабочих программ с учетом требований СПО и профильной направленности (31%) и календарно-тематического плана (27%);
- выбор и использование оптимальных форм организации учебной деятельности обучающихся (32%);
- определение цели и задач учебно-воспитательной работы с учетом контингента обучающихся (21%).

Следующий параметр, который интересовал нас – это наличие системы наставничества, её виды и состояние. Было установлено, что в колледже имеет место система корпоративного наставничества, «цели которой заключаются в следующем:

- обеспечить начинающих преподавателей, стаж которых в колледже менее трёх лет, всесторонней методической поддержкой в освоении всех аспектов их профессиональных обязанностей (должностных обязанностей);
- помочь наставляемым интегрироваться в педагогический коллектив и усвоить корпоративные ценности и традиции учебного заведения» [114, с. 6].

«В соответствии с п. 4.5 раздела 4 «Положения о наставничестве ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж»» наставничество в колледже организуется на основании приказа директора; опытный педагог наставник закрепляется за педагогом молодым специалистом в течение одной рабочей недели после приёма его на работу на основе анализа актуальной потребности и сложившейся кадровой структуры» [52, с.51]; «между наставником и наставляемым оформляется письменное соглашение о сотрудничестве» (Приложение В); «работа «наставнической пары» строится согласно индивидуальному плану, разработанному с учётом конкретных профессиональных нужд и трудностей наставляемого» (Приложение Г).

«Корпоративное наставничество несомненно является ресурсом совершенствования профессиональных компетенций начинающих педагогов: педагогических, предметных, инновационных, социальных, которые необходимы для эффективного обучения и профессионального развития в условиях современных тенденций развития среднего профессионального образования» [103].

Опыт применения корпоративного наставничества в сфере среднего профессионального образования, продемонстрировал определенные положительные результаты в работе с молодыми специалистами [28]. Вместе с тем учитывая, что в целом наше исследование направлено на анализ механизмов и факторов, которые могут усилить эффективность наставничества в контексте личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования, в процессе подготовки к эксперименту мы сочли целесообразным расширить виды, формы организации и содержание взаимодействия наставников и наставляемых. С этой целью было проведено исследование по выявлению в коллективе педагогов, наиболее готовых к наставнической деятельности.

В число приоритетных форм и видов, открывающих новые возможности для личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования, мы включили партнёрское и реверсивное наставничество, которые способствуют укреплению взаимосвязей внутри коллектива и ускоряют адаптацию молодых специалистов. Командное наставничество обеспечивает комплексную поддержку и помощь, информационное (виртуальное) – позволяет обеспечить быстрый доступ к необходимой информации и устранения профессиональных затруднений, флэш-наставничество (моментальное) – стратегически значимый элемент, необходимый для устранения затруднений в экстренных ситуациях, обусловленных профессиональной деятельностью, и сетевое – возможность оперативно получать консультации через чат.

Для определения наставников, участвующих в эксперименте, мы руководствовались критериями отбора опытных педагогов на роль наставника, предложенными в Концепции развития наставничества [116]:

- стаж педагогической работы в образовательном учреждении, и наличие стабильных результатов в работе;
- квалификационная категория, своевременное повышение квалификации;
- наличие собственных продуктов научно-методической деятельности, направленные на совершенствование учебно-воспитательного процесса (содержание и методика проведения учебных и воспитательных мероприятий, занятий по повышению квалификации);
- готовность презентовать результаты учебно-методической работы (открытые уроки, внеклассные мероприятия; обмен опытом и др.), и ее уровень: муниципальный, региональный, федеральный;
- участие в конференциях, форумах, профессиональных конкурсах;
- наличие поощрений, наград муниципального, регионального уровней.

Соответствие указанным критериям было выявлено у 37 педагогов данной образовательной организации, но, как показало исследование, не все они готовы к наставнической деятельности.

Для выявления уровня мотивации к наставнической деятельности у опытных педагогов нами был разработан специальный опросник, состоящий из 17 вопросов.

Проведенное исследование показало, что педагоги, имеющие квалификационные категории, прошедшие опрос, разделились на 2 группы:

- педагоги, которые обладают мотивацией и необходимыми компетенциями педагога-наставника (31 чел., 84%),
- педагоги, которые не готовы к деятельности педагога-наставника (6 чел., 16%), т.к. имеют объективные причины, не позволяющие им участвовать в наставнической деятельности (проблемы со здоровьем, ухаживают за престарелыми родителями, воспитывают детей в возрасте до 10 лет, получают второе образование и т. д.).

В результате проведенного исследования установлено, что 84% опытных педагогов (31 из 37 участников) имеют положительные личностные и профессиональные характеристики для эффективного исполнения обязанностей

наставника.

Среди опытных педагогов, принявших участие в исследовании на предмет мотивации к наставнической деятельности, 84% (31 из 37) имеют необходимые личностно-профессиональные качества для педагога-наставника. Все они обладали достаточным педагогическим стажем работы, квалификационной категорией, профессиональными достижениями и были мотивированы к деятельности в качестве педагога-наставника, считали сотрудничество с молодыми коллегами профессионально важным и взаимообогащающим.

В группу наставляемых вошли молодые педагоги, имеющие стаж до трех лет; учителя-предметники, получившие образование, направленное на работу в качестве школьного учителя (имеющие сложности со специфичным контингентом, профильной направленностью); преподаватели общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей, преподавание которых обуславливает необходимость глубокой специальной подготовки; преподаватели, не имеющие педагогического образования (военнослужащие в отставке, экономисты, дизайнеры и т.д.). Они испытывали потребность в ознакомлении с особенностями профессиональной деятельности в системе среднего профессионального образования, а также устранении профессиональных затруднений, возникших в рамках профессиональной деятельности (см. табл. 9).

Группы наставников и наставляемых были отчасти условные, что связано с использованием различных видов наставничества как традиционных, так и инновационных. Самую стабильную группу составляли представители наставничества «Один на один», в которой опытный педагог взаимодействовал с начинающим.

В результате были сформированы 22 пары, состоящие из опытных педагогов-наставников, обладающих необходимыми личностно-профессиональными качествами для осуществления наставнической деятельности и наставляемых-педагогов, которые испытывали серьезные затруднения и чей опыт работы в сфере среднего профессионального образования был недостаточным.

В связи с тем, что такие виды наставничества, как реверсивное, виртуальное, моментальное, партнерское, не имели постоянного контингента, мы сочли целесообразным измерять их личностно-профессиональное развитие не по видам, а в целом по группам наставников (31 чел.) и наставляемых (22 чел.).

В процессе констатирующего эксперимента был проведен контрольный срез состояния личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых в соответствии с предложенными в таблице 5 компонентами (мотивационный, когнитивный, операциональный, рефлексивно-аналитический), показателями и уровнями сформированности. Полученные в ходе среза результаты занесены в таблицы 10÷14.

Для диагностики *мотивационного компонента* личностно-профессионального развития участников эксперимента была применена методика К. Замфир (в модификации А.А. Реана) [96]. Применение указанной методики позволило выявить мотивационную конфигурацию личности педагога, которая характеризовалась определенным сочетанием трех видов мотивации:

- внешней отрицательной – стремление уйти от возможных затруднений, опасении подвергнуться критике, нежеланием оказаться в неловкой ситуации;
- внутренней – деятельность значима и интересна для личности, удовлетворение приносят сам процесс и результаты работы;
- внешней положительной – потребность в достижении престижа, успехов и уважении коллег.

В процессе эксперимента мы предполагали, что наставническая деятельность окажет положительное воздействие на личностно-профессиональное развитие как наставников, так и на наставляемых, поэтому сочли целесообразным рассматривать результаты диагностик в группах и наставников и наставляемых.

В таблице 10 и на диаграмме 6 представлены результаты, полученные по мотивационному компоненту.

Таблица 10 – Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по мотивационному компоненту

Наставники						Наставляемые					
Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. Совершенствование)		Низкий (Проф. Самоидентификация)		Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. Совершенствование)		Низкий (Проф. Самоидентификация)	
чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
22	71	9	29	0	0	2	9,1	9	40,9	11	50

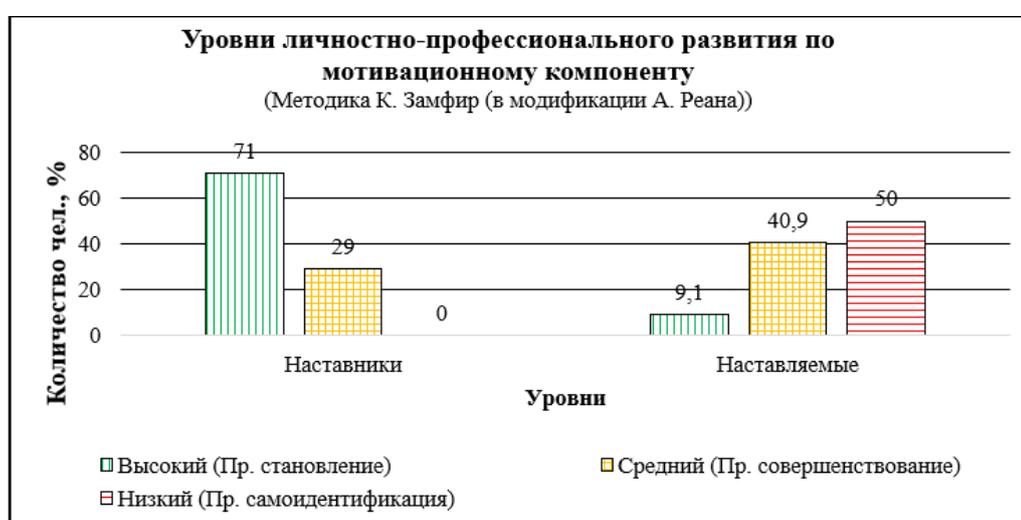


Рисунок 6 – Диаграмма «Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по мотивационному компоненту»

Анализ показал, что среди наставников преобладали преподаватели с высоким уровнем мотивации к личностно-профессиональному развитию (профессиональное становление) 22 чел. (71%), и 9 чел. (29%) демонстрировали средний уровень (профессиональное совершенствование).

В группе наставляемых на высоком уровне (профессиональное становление) находились 2 чел. (9,1%) молодых специалиста, на среднем (профессиональное совершенствование) – 9 чел. (40,9)%, а преобладающее большинство наставляемых (50%) имели низкий уровень (профессиональная самоидентификация) личностно-профессионального развития по мотивационному

компоненту, что подчёркивает необходимость активизации внутреннего потенциала наставляемых, целесообразности стимулирования их заинтересованности.

Состояние личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по когнитивному компоненту диагностировалось на базе методики Н.П. Фетискина «Уровень парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» [117, с. 294]. Результаты представлены в таблице 11 и на рисунке 7.

Таблица 11 – Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по когнитивному компоненту

Наставники						Наставляемые					
Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. совершенствование)		Низкий (Проф. Самоидентификация)		Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. совершенствование)		Низкий (Проф. Самоидентификация)	
чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
16	51,6	11	35,5	4	12,9	5	22,7	6	27,3	11	50



Рисунок 7 – Диаграмма «Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по когнитивному компоненту»

Как видим, по когнитивному компоненту большая часть наставников подтвердила свою компетентность и профессионализм. Среди них 16 чел. (51,6%) имели высокий уровень (профессиональное становление), 11 чел. (35,5%) – средний (профессиональное совершенствование), 4 чел. (12,9%) – низкий уровень (профессиональная самоидентификация), что вполне закономерно, учитывая их профессиональный статус и опыт.

Среди наставляемых по данному показателю 5 чел. (22,7%) достигли высокого уровня (профессиональное становление), 6 чел. (27,3%) находятся на среднем уровне (профессиональное совершенствование), а 11 чел. (50%) пребывают на низком уровне (профессиональная самоидентификация). Это ожидаемо, учитывая, что наставляемые только начинают свой профессиональный путь.

Для диагностики уровня личностно-профессионального развития педагогов по *операциональному компоненту* в группах наставников и наставляемых применялась «Диагностика уровня сформированности профессиональных качеств педагога» О.В. Темняткиной [109], но в соответствии с особенностями выборки и целями исследования этот инструментарий был адаптирован. В методику вышеуказанного автора были внесены следующие изменения:

- пересмотрены диагностические показатели: критерии оценки были уточнены, чтобы точнее соответствовать операциональному компоненту профессиональной деятельности педагогов.

- расширена шкала оценивания: добавлены дополнительные параметры, которые позволяют более детально оценить уровень владения профессиональными навыками (Приложение Д).

Из представленных в таблице 12 и на рисунке 8 данных следует, что большинство респондентов из группы наставников – 23 человека (74,2%) имеют высокий уровень (профессиональное становление) личностно-профессионального развития по операциональному компоненту; 8 человек (25,8%) – средний уровень (профессиональное совершенствование), что не противоречит их профессиональному опыту и статусу.

Таблица 12 – Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по операциональному компоненту

Наставники						Наставляемые					
Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. совершенствование)		Низкий (Проф. самоидентификация)		Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. совершенствование)		Низкий (Проф. самоидентификация)	
чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
23	74,2	8	25,8	0	0	2	9,1	7	31,8	13	59,1

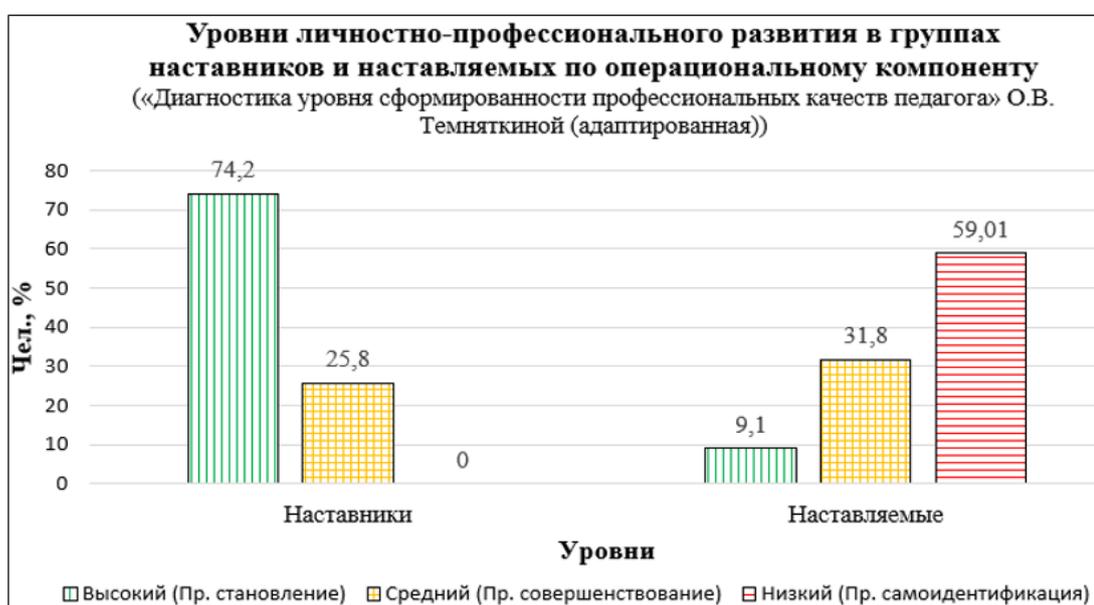


Рисунок 8 – Диаграмма «Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по операциональному компоненту»

Из числа наставляемых (молодых специалистов, находящихся в процессе становления своей профессиональной компетентности) в контексте операционального компонента высокий уровень (профессиональное совершенствование) личностно-профессионального развития показали только 2 человека (9,1%); 7 человек (31,8%) показали средний уровень (профессиональное совершенствование) и более половины – 13 чел. (59,1%), показали низкий уровень (профессиональная самоидентификация) личностно-профессионального развития по операциональному компоненту.

Проводя исследование по *рефлексивно-аналитическому компоненту*, мы исходили из того, что в педагогике рефлексия является важнейшим аспектом профессионального развития. Для исследования личностно-профессионального развития педагогов по рефлексивно-аналитическому компоненту в группах наставников и наставляемых нами применялась методика изучения педагогической рефлексии по Е. Е. Рукавишниковой [91, с. 392]. Результаты диагностики отражены в таблице 13 и на рисунке 9.

Таблица 13 – Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по рефлексивно-аналитическому компоненту

Наставники						Наставляемые					
Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. Совершенствовании)		Низкий (Проф. Самоидентификация)		Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. Совершенствовании)		Низкий (Проф. Самоидентификация)	
чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
25	80,7	6	19,3	0	0	3	13,6	6	27,3	13	59,1

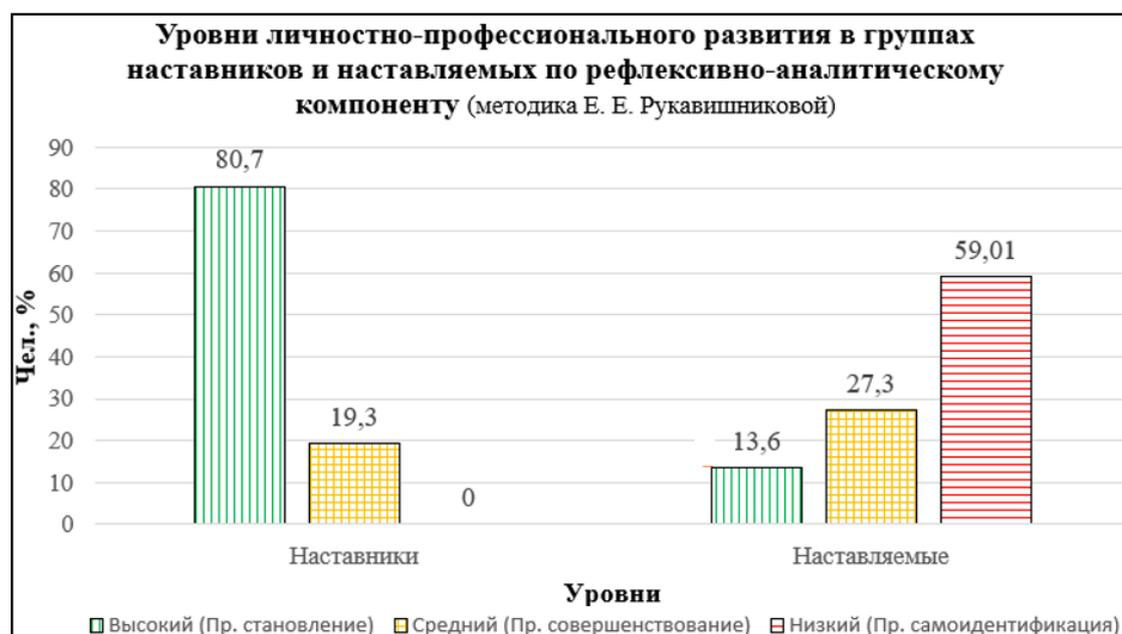


Рисунок 9 – Диаграмма «Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по рефлексивно-аналитическому компоненту»

Из анализа результатов следует, что среди наставников по рефлексивно-аналитическому компоненту распределение смещено в сторону высокого уровня – 25 человек (80,7%) опытных педагогов-наставников находятся на высоком уровне личностно-профессионального развития (профессиональное становление), 6 человек (19,3%) – на среднем (профессиональное совершенствование), что критически важно для успешного наставничества.

Среди наставляемых высокий уровень личностно-профессионального развития (профессиональное становление) отмечен у троих (13,6%), шестеро (27,3%) показали средний уровень (профессиональное совершенствование), а большинство респондентов – 13 чел. (59,1%) показали низкий уровень (профессиональная самоидентификация) личностно-профессионального развития по рефлексивно-аналитическому компоненту, что свидетельствует о наличии значительного потенциала для профессионального роста в сопровождении опытных наставников.

Ниже в таблице 14 представлены обобщенные результаты контрольного среза уровня личностно-профессионального развития педагогов, полученные на этапе констатирующего эксперимента.

Таблица 14 – Сводная ведомость личностно-профессионального развития педагогов СПО в группах наставников и наставляемых до эксперимента

Компоненты личностно-профессионального развития	Наставники (%)			Наставляемые (%)		
	Высокий уровень (Профессиональное становление)	Средний уровень (Профессиональное совершенствование)	Низкий уровень (Профессиональная самоидентификация)	Высокий уровень (Профессиональное становление)	Средний уровень (Профессиональное совершенствование)	Низкий уровень (Профессиональная самоидентификация)
Мотивационный	71	29	0	9,1	40,9	50
Когнитивный	51,6	35,5	12,9	22,7	27,3	50
Операциональный	74,2	25,8	0	9,1	31,8	59,1
Рефлексивно-аналитический	80,7	19,3	0	13,6	27,3	59,1
Среднее	54,5	29,6	15,9	85,5	14,5	0

Особенно наглядно значимая разница в уровнях личностно-профессионального развития среди педагогов-наставников и педагогов-наставляемых видна на диаграмме «Уровни личностно-профессионального развития педагогов СПО в группах наставников и наставляемых по компонентам», отражающей данные контрольного среза, полученные на начальном (констатирующем) этапе эксперимента.

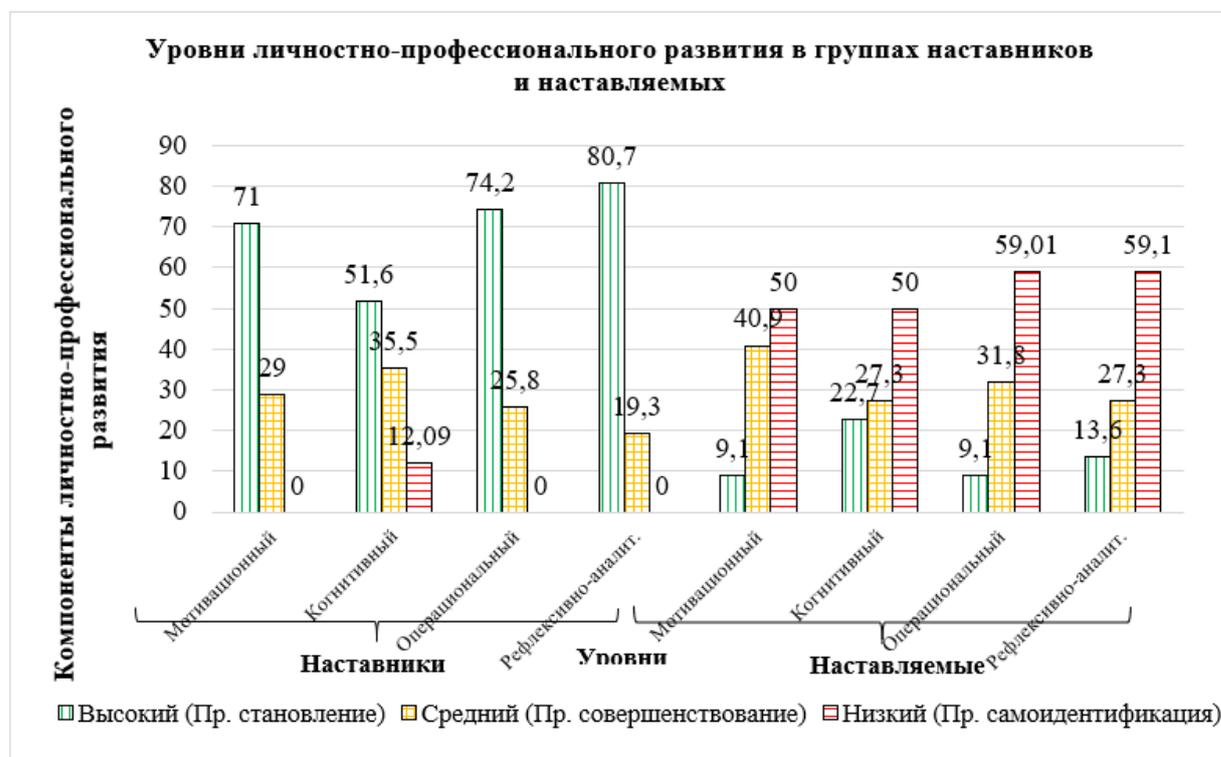


Рисунок 10 – Диаграмма «Уровни личностно-профессионального развития педагогов СПО в группах наставников и наставляемых по компонентам»

Как видим, педагоги-наставники подтвердили свой профессионализм достаточно высокими результатами по всем показателям, подтвердив таким образом, что у них имеются знания и опыт практической деятельности, которые они смогут реализовать по отношению к наставляемым в рамках профессионального взаимодействия.

Наставляемые требуют дальнейшего развития, особенно в преодолении низкого уровня (профессиональной самоидентификации) и переходе к среднему (профессионального совершенствования) и высокому (профессионального

становления) уровням т.к. педагогический опыт эффективно накапливается в процессе профессиональной деятельности в сопровождении опытного наставника.

Анализ результатов, полученных в процессе констатирующего эксперимента, позволяет сформулировать следующие выводы.

1. В государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж» сложился сильный педагогический коллектив, значительная часть педагогов – 48 чел. (58,4%) имеет достаточно большой опыт работы, демонстрирует первый и высший уровень квалификации, достаточно высокие показатели личностно-профессионального развития.

2. Проведенный анализ проблемных точек личностно-профессионального развития педагогов (низкая профессиональная самоидентификация, слабая мотивация к саморазвитию и, как следствие, текучесть кадров) позволил выявить затруднения, имеющие место в работе молодых педагогов (недостаточное знание нормативно-правовой документацией (45%), отсутствие опыта использования учебно-методических материалов (34%), сложности при разработке рабочих программ с учетом требований системы среднего профессионального образования и профильной направленности (31%), проблемы с выбором и применением эффективных методов организации учебного процесса (32%) и предложить основные критерии выбора контингента потенциальных наставников (наличие стажа педагогической деятельности в системе среднего профессионального образования, квалификационной категории, профессиональных достижений, мотивации к наставнической деятельности и взаимообогащающему профессиональному сотрудничеству с молодыми специалистами) и средства мотивации личностно-профессионального развития (ориентация на приобретение социального статуса, успехи наставников, достижение аккредитационных показателей).

3. Мониторинг состояния личностно-профессионального развития молодых педагогов, проведенный на констатирующем этапе эксперимента в соответствии с

предложенным инструментарием, показал, что среди наставников преобладают преподаватели с высоким уровнем мотивации к личностно-профессиональному развитию 22 чел. (71%), и 9 чел. (29%) демонстрируют средний уровень. У наставляемых на высоком уровне мотивации находились 2 чел. (9,1%) молодых специалиста, на среднем – 9 чел. (40,9%), а преобладающее большинство наставляемых (50%) имели низкий уровень (профессиональная самоидентификация).

По когнитивному компоненту большая часть наставников – 16 чел. (51,6%) имели высокий уровень (профессиональное становление), 11 чел. (35,5%) – средний (профессиональное совершенствование), 4 чел. (12,9%) – низкий уровень (профессиональная самоидентификация), что вполне закономерно, учитывая их профессиональный статус и опыт. По данному показателю 5 (22,7%) наставляемых достигли высокого уровня, 6 чел. (27,3%) находятся на среднем уровне, а 11 чел. (50%) пребывают на низком уровне.

В группе наставников по операциональному компоненту большинство респондентов – 23 чел. (74,2%) имеют высокий уровень личностно-профессионального развития, 8 чел. (25,8%) – средний. Из числа наставляемых 2 чел. (9,1%) высокий уровень, средний уровень показали 7 чел. (31,8%) респондентов, и, низкий уровень – 13 чел. (59,1%),

По рефлексивно-аналитическому компоненту среди наставников 25 чел. (80,7%) опытных педагогов (наставников) находятся на высоком уровне личностно-профессионального развития (профессиональное становление), 6 чел. (19,3%) – на среднем. У троих (13,6%) наставляемых был отмечен высокий уровень, шестеро (27,3%) – средний уровень (профессиональное совершенствование), а 13 чел. (59,1%) – низкий уровень.

4. Полученные результаты свидетельствуют о наличии значительного потенциала для профессионального роста и необходимости разработки и апробация модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, предполагающей опору на теоретико-методологические исследования, применение передовых

форм и видов наставничества, развитие содержания деятельности наставников и наставляемых, соблюдение условий эффективности управления личностно-профессиональным развитием педагогов в условиях наставничества.

Эффективность модели будет оцениваться посредством изучения динамики изменений, происходящих в личностно-профессиональном развитии молодых педагогов (наставляемых) и педагогов с опытом работы (наставников).

2.2. Апробация модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества

Апробация модели «Личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества» проходила на формирующем этапе эксперимента и была ориентирована на оценку эффективности предложенных:

- методологических оснований и принципов, обеспечивающих личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества;
- мотивационных условий личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества;
- инновационных форм и видов наставничества;
- компонентов содержания наставнической деятельности;
- условий эффективности модели «Личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества».

Реализация модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества основывалась на реализации методологических оснований и принципов, обеспечивающих личностно-профессиональное развитие педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

Так, *лично-ориентированный подход* в системе лично-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества ориентировал учитывать возможности и интересы (потребности) молодых педагогов, создание условий для самореализации. Он предполагает учет индивидуальных особенностей педагогов, адаптивное построение траектории профессионального развития педагога на основе диагностики лично-профессиональных затруднений; создание условий для раскрытия потенциала педагогов в процессе осуществления ими профессиональной деятельности, т.е. формирование благоприятной среды для осознания собственной значимости и самоопределения в профессии, что благоприятно влияет на развитие профессиональной идентичности.

В контексте наставничества лично-ориентированный подход приобретает особую значимость, наставничество в персонализированный механизм развития педагогов среднего профессионального образования. Уделяя внимание индивидуальным интересам и возможностям каждого педагога, программа наставничества способствует не только повышению их лично-профессионального уровня, но и формированию нового поколения педагогов, способных качественно готовить специалистов для современной экономической сферы.

Компетентностный подход предполагал развитие личностных и профессиональных качеств (молодых) педагогов в процессе их педагогической деятельности, что должно было способствовать более быстрому освоению необходимых умений и навыков и, следовательно, повышению эффективности образовательного процесса.

Результативность освоения необходимых умений и навыков применения в образовательном процессе в рамках осуществления трудовой деятельности педагога среднего профессионального образования и включает в себя:

- интеграцию знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности с учетом специфики среднего профессионального образования;

- сосредоточение на результатах – способность эффективно решать профессиональные задачи в системе среднего профессионального образования;
- гибкость и адаптивность — готовность к работе в условиях динамично-развивающейся образовательной среды.

Таким образом, компетентностный подход ориентирован не только на теоретическую подготовку педагога, но и формирование готовности к выполнению конкретных трудовых функций в системе среднего профессионального образования.

Системно-деятельностный подход предполагал рассмотрение личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества как целостной системы, где профессиональное взаимодействие наставников и наставляемых строится на основе деятельности, а наставляемый является активным субъектом образовательного процесса.

Профессиональная деятельность как ключевой элемент личностно-профессионального развития, т.е. наставляемый активно включается в процесс наставничества через осуществление различных видов профессиональной деятельности, при этом профессиональные отношения выстраиваются как партнёрские, по принципу сотрудничества между коллегами.

Системно-деятельностный подход ориентирован на всестороннее личностно-профессиональное развитие педагогов путем комплексного внедрения современных видов наставничества и соответствующих им форм, интеграцию всех участников процесса в единое Наставническое сообщество, что позволяет создать условия для исследовательской деятельности наставляемого, включая развитие навыков самостоятельного поиска необходимой информации и ее анализа, практического применения полученных знаний, что в совокупности способствует профессиональному росту и развитию.

В процессе эксперимента мы руководствовались предложенными нами принципами организации наставничества в СПО:

- *принцип стратегического партнерства* наставника и наставляемого призван обеспечить взаимодействие, основанное на взаимоуважении, взаимном

принятии личностных и профессиональных достижений, а также моральных ценностей; формированию профессиональной среды, основанной на доверии и взаимовыгодном профессиональном сотрудничестве, где каждый педагог может раскрыть свой потенциал, непрерывно совершенствоваться в личном и профессиональном аспекте.

– *принцип добровольности* основан на мотивации педагогов к участию в Наставническом сообществе, свободе выбора формата сотрудничества, готовности обмениваться с коллегами педагогическими приёмами, методиками и успешным опытом практической деятельности; укреплению профессиональных связей и развитию культуры сотрудничества;

– *принцип активного участия* наставников и наставляемых в проектировании персонализированной траектории личностно-профессионального развития базируется на тезисе, что каждый участник является активным субъектом своего профессионального роста, а Наставническое сообщество ресурсной платформой для личностно-профессионального становления и развития всех педагогов;

– *принцип поэтапности* личностно-профессионального развития, включает этапы профессиональной адаптации, профессионального развития, профессионального становления, направленные на освоение и развитие профессиональных компетенций педагога среднего профессионального образования и ориентир на прохождение аттестации и получение квалификационной категории (первой, высшей) по должности «преподаватель».

Реализация мотивационно-целевого блока модели включала создание мотивационных условий личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

На этапе профессиональной адаптации развитию мотивации молодых специалистов к личностно-профессиональному развитию способствовали их привлечение в Наставническое сообщество, обмен опытом с коллегами и профессиональное взаимодействие в рамках наставнической пары: опытного педагога (наставника) и менее опытного коллеги (наставляемого). Перспектива

прохождения аттестации на квалификационную категорию в определенные сроки, побуждала педагогов к профессиональному развитию через: формирование профессионального опыта, официальное подтверждение статуса квалифицированного педагога, и, как следствие, общественное признание и материальное поощрение (повышение заработной платы).

На этапе профессионального развития формирование мотивации педагогов к развитию личностных и профессиональных компетенций в условиях наставничества обеспечивалось близкой перспективой получения квалификационной категории, что способствовало быстрому развитию компетенций и является необходимым фактором для профессионального роста и успешного продвижения по карьерной лестнице.

На этапе профессионального становления развитие мотивации к личностно-профессиональному развитию строилось на идее личностно-профессионального самосовершенствования, самореализации и обеспечивалось формированием планов профессионального саморазвития, включающих изучение передового опыта, инновационную деятельность, участие в конкурсах профессионального мастерства и т. д.

В профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования» в содержании основной цели профессиональной деятельности отражены требования к эффективной работе, а также набор необходимых компетенций, которыми должен обладать специалист. «Основными целевыми ориентирами вида профессиональной деятельности являются следующие:

- организация деятельности обучающихся по освоению знаний, формированию умений, компетенций и личностных результатов, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования;

- создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся, удовлетворения потребностей в углублении и расширении образования;

– учебно-методическое обеспечение реализации образовательных программ» [89].

Аттестация педагогов на категорию строится на двух взаимосвязанных блоках критериев: основных целевых установках профессиональной деятельности и личностных компетенциях. Профессиональная компетентность педагога среднего профессионального образования приобретает целостный характер при условии интеграции в структуру профессиональной деятельности личностных компетенций:

– общекультурной (знание национальной культуры и общечеловеческих культурных ценностей и мировой культуры, способность к рефлексии собственной культурной идентичности; уважение и принятие различных этнокультур);

– личностного самосовершенствования (потребность в раскрытии и использовании своего личностного потенциала, готовность к постоянному саморазвитию);

– ценностно-смысловой ориентации личности (понимание своей роли и жизненного предназначения; стремление и способность к самореализации; активное и осмысленное построение жизни и профессиональной деятельности).

На рисунке 11 представлена взаимозависимость основных целевых установок профессиональной деятельности, критериев оценки профессиональной деятельности и личностных компетенций педагога, рассматриваемых в процессе аттестации на квалификационную категорию по должности «преподаватель», и измерительные материалы для оценки профессиональной деятельности педагогических работников профессиональных образовательных организаций Краснодарского края при проведении аттестации в целях установления квалификационной категории (первой, высшей) [45, 90, 89].

Как видно из представленной на рисунке 11 схемы, мотивационные установки развития личностно-профессиональных качеств значительно совпадают с теми критериями, которые предусмотрены требованиями аттестации на квалификационную категорию [26].

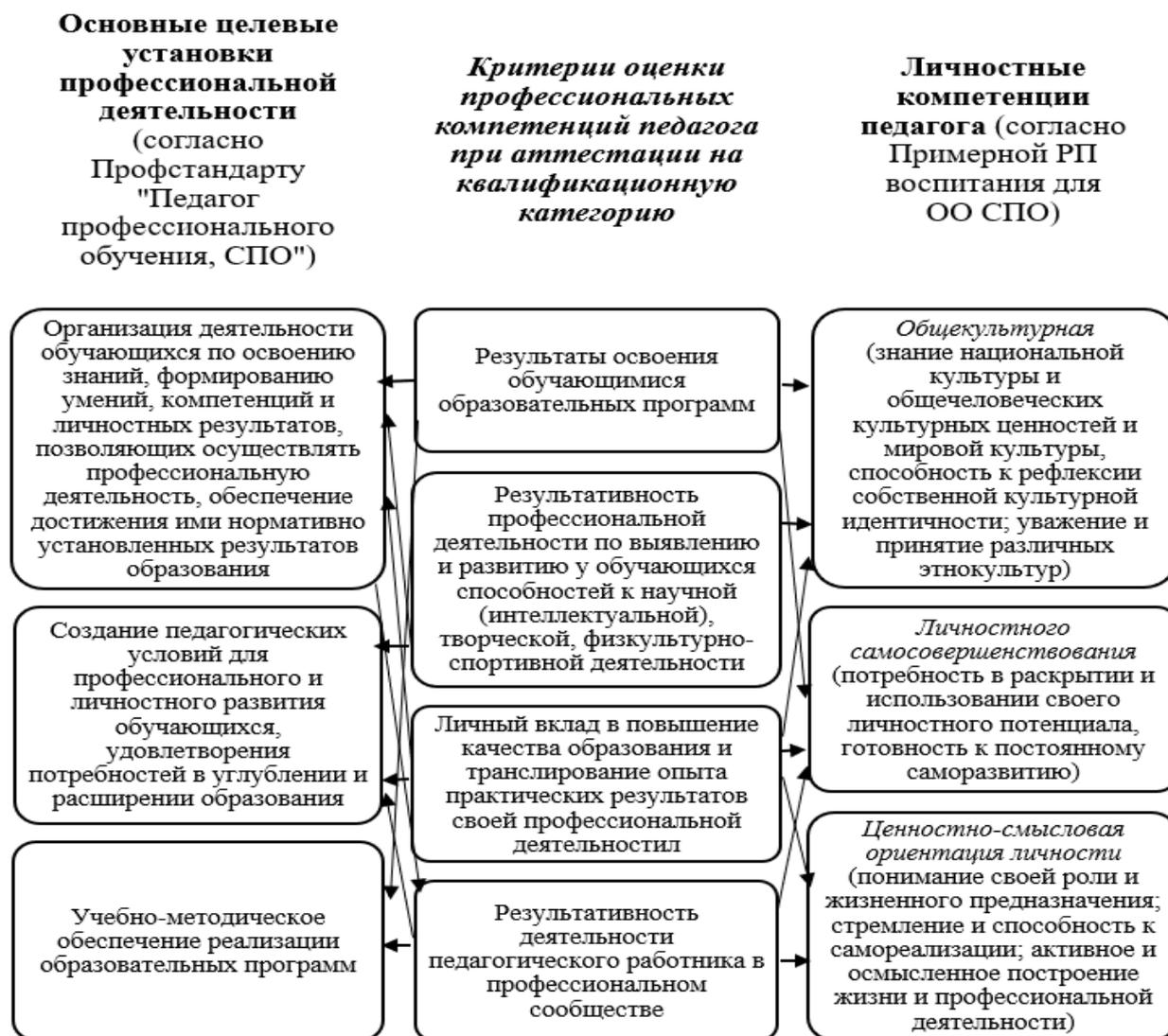


Рисунок 11 – Измерительные материалы, используемые для оценки профессиональной деятельности педагогических работников профессиональных образовательных организаций Краснодарского края

Таким образом, перспектива прохождения аттестации и получения квалификационной категории при поддержке наставника, является эффективным средством мотивации личностного профессионального развития педагогов СПО.

Отметим, что ещё одним инструментом мотивации к личностно-профессиональному развитию педагогов является «Система рейтинговой оценки деятельности преподавателя». По окончании каждого семестра педагоги заполняют, так называемую «Рейтинговую карту», где освещает все профессиональные достижения за определенный период времени (семестр).

Рейтинг представляет собой способ визуализации (сравнительный анализ) итогов и качества профессиональной деятельности, т.е. педагоги ранжируются, в зависимости от профессиональных достижений, по различным показателям:

- учебно-методическая, проектировочная, редакционно-издательская деятельность;
- участие в конкурсах профессионального мастерства;
- подготовка студентов к участию в мероприятиях научно-методической направленности различных уровней (муниципальный, региональный, федеральный, международный), реализация мероприятий воспитательной направленности, повышение квалификации и т.д.

Ключевым фактором при составлении профессионального рейтинга педагога выступает эффективность его работы. Молодые специалисты находят источник вдохновения в успехах своих наставников, что побуждает их активно работать над повышением своего уровня профессионального мастерства. К тому же размер материального поощрения тесно связан с тем, насколько успешно и в каком объёме педагог справляется с профессиональными задачами.

Организационный блок был направлен на создание благоприятной среды для личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, которая позволила членам педагогического коллектива эффективно сотрудничать, достигать цели и развивать свои профессиональные навыки.

На данном этапе происходило создание и обеспечение организационно-педагогических условий личностно-профессионального развития педагогов.

В рамках Наставнического сообщества был определен состав групп наставников и наставляемых, образованы наставнические пары, а также введены новые инновационные виды и формы наставнической деятельности.

Мы исходили из предположения о том, что развитие и интеграция различных видов и форм наставничества позволят сформировать гибкую систему взаимодействия, которая будет способствовать личностно-профессиональному развитию педагогов среднего профессионального образования.

Важным аспектом здесь является применение инновационных видов наставничества и соответствующих им форм взаимодействия в условиях среднего профессионального образования (см. табл. 1).

Раскроем особенности реализации каждого из видов инновационного наставничества в процессе формирующего эксперимента:

– *партнерское наставничество* было нацелено на неформальный обмен опытом между коллегами, в нем были задействованы и молодые специалисты и опытные педагоги Наставнического сообщества. Особенности партнерского наставничества проявились в следующем: независимо от возраста и профессионального стажа, педагоги оказывали помощь коллегам, испытывающим затруднения в каком-либо направлении профессиональной деятельности. Более компетентные в конкретном вопросе педагоги делились знаниями и опытом с коллегами, у которых возникли затруднения в этом вопросе. Профессиональное взаимодействие молодого педагога осуществлялось не только с закрепленным за ним наставником, но и с другими профильными специалистами, что способствовало его более динамичному профессиональному развитию. Партнёрское наставничество обладает значительным достоинством: оно позволяет молодым педагогам ощутить себя полноценными членами профессионального сообщества, осознать собственную ценность и востребованность в профессиональной среде;

– в процессе *реверсивного наставничества* («наставничество наоборот») акцент сместился на достоинства молодых педагогов, которые делились знаниями и умениями с более опытными коллегами в области применения цифровых образовательных ресурсов, проведения онлайн мероприятий, создания цифрового образовательного контента и т.д. Это было не только полезно многим членам педагогического коллектива, но и помогло молодым педагогам поверить в себя, осознать, что они, наряду с проблемами, имеют достижения, способствуют освоению коллегами новых технологий.

Практика показывает, что хорошие результаты дает вовлечение молодых педагогов в реверсивное наставничество. Так, с одной стороны, в первые годы

работы они получают профессиональную помощь и поддержку, а с другой, такой формат взаимодействия стимулирует непрерывное обучение даже у опытных педагогов; развивает гибкость и адаптивность к новым технологиям и методикам; укрепляет взаимное уважение между поколениями педагогов; позволяет улучшить и упростить образовательный процесс, а также сделать его более интерактивным и персонализированным посредством интеграции в него инновационных цифровых ресурсов. В этом случае наставничество не только способствует личностно-профессиональному развитию, но и содействует закреплению молодежи в педагогической профессии, сохранению постоянного состава педагогических работников, мотивирует преподавателей к установлению длительных трудовых отношений;

– в рамках *командного наставничества* команда наставников работала вместе или по отдельности с одним или группой молодых специалистов (наставляемых), чтобы помочь им достичь цели профессионального развития, включая важные теоретические основы и значимые практические моменты. Команда наставников и опытные участники педагогического коллектива (методисты, председатель цикловой методической комиссии, психолог, преподаватели общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей и др.) в процессе коллективного обсуждения оказывали молодому педагогу разностороннюю поддержку и помощь, в том числе и ту, которую по какой-либо причине не может оказать закреплённый за ним наставник. Такой подход не только обеспечивал комплексную помощь — методическую, организационную, психологическую и предметную, но и способствовал развитию навыков работы в команде и взаимодействию между различными дисциплинами. Данный вид наставничества способен принести хорошие результаты в достижении поставленных задач. Это особенно ценно в системе среднего профессионального образования, где готовят востребованных специалистов для различных отраслей экономики государства.

«Наставническое сообщество», осуществляя свою работу, организует пространство для обмена практическими знаниями и навыками в очном формате.

Участники делятся опытом участия в профессиональных соревнованиях, проведения открытых уроков, презентации своих компетенций на конференциях и форумах и др. В условиях данного пространства регулярно проходят встречи, на которых опытные педагоги и молодые специалисты имеют возможность обменяться опытом. Данный формат взаимодействия педагогов выполняет информационно-образовательную функцию и способствует совершенствованию их личностно-профессиональной компетентности;

– благодаря *виртуальному наставничеству* специалисты могли оперативно получать ответы на возникшие вопросы, связанные с их профессиональной деятельностью, развивали умения самостоятельно приобретать знания и эффективно работать с информацией. Кроме того, дистанционный формат наставничества открывал мгновенный доступ к электронной образовательной среде (ЭОС) образовательной организации, где собрана вся необходимая для успешной работы педагога информация: ФГОС, шаблоны и примеры учебной документации, и прочие актуальные материалы.

Виртуальный наставник включает в себя:

1. «Интернет-ресурс «ЭОС ГБПОУ КК КПК», расположенный на платформе Moodle – каталог сетевых ресурсов, которые направлены на методическую поддержку педагогов, где размещается вся информация, необходимая для качественного исполнения преподавателем его должностных обязанностей и осуществления учебного процесса. В частности, он содержит: объявления; документы для организации работы наставнической пары; учебную документацию; учебно-методические материалы; материалы, связанные с аттестацией педагогических работников и др.» [83],

2. «Библиотеку методических материалов», в которую входят: методические рекомендации по составлению методических материалов, виды методических материалов и требования к ним,

3. Сетевой ресурс «Проектная деятельность в ГБПОУ КК КПК» содержит детальные информационные и методические материалы по следующим разделам: основы проектной деятельности, проекты колледжа, индивидуальные проекты по

общеобразовательным дисциплинам, курсовые и дипломные проекты, а также бережливое производство [52].

Одним из достоинств интернет-ресурсов является их доступность для широкого круга лиц: каждый преподаватель колледжа имеет личный кабинет на платформе Moodle, через который может пользоваться «ЭОС ГБПОУ КК КПК» в любое удобное время;

– *флэш-наставничество* (*моментальное наставничество*), обеспечивало оперативную квалифицированную помощь молодому специалисту от опытных наставников, экспертов или коллег в тот момент, когда он сталкивался с трудностями в рамках профессиональной деятельности. Такой подход помогал снизить уровень стресса и предотвратить профессиональное выгорание среди начинающих преподавателей (педагогов). Оперативное получение советов позволяло быстро вносить коррективы в свою работу и избегать ошибок. Кроме того, это формировало полезную привычку обращаться за помощью в сложных ситуациях, что особенно важно в условиях высокой нагрузки в системе среднего профессионального образования. Благодаря современным технологиям, таким как чаты и платформы для видеосвязи, получить консультацию можно было в любое время и в любом месте, что делает этот подход удобным и эффективным в динамичной образовательной среде;

– *сетевое наставничество* подразумевало общение педагогов в рамках сформированной цифровой платформы (чат в мессенджере) Наставнического сообщества для обмена профессиональными знаниями и опытом. Цифровая платформа служит основой, однако ценность ресурса заключается в организованной системе сотрудничества педагогов, включающей культуру взаимопомощи. Профессиональное взаимодействие между участниками чата превращает данную цифровую платформу в непрерывный механизм поддержки, действующий в режиме реального времени. Благодаря этому быстрое получение консультаций, соответствующих запросам, становится привычным элементом повседневной деятельности педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

В процессе реализации *содержательного блока* модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества мы акцентировали внимание на интеграции коллективных и индивидуальных форм профессионального взаимодействия, выборе наставляемым направления личностно-профессионального развития, нацеленности на результат в профессиональной деятельности, ориентации на специфику среднего профессионального образования.

Наиболее важным видом личностно-профессионального взаимодействия в условиях наставничества мы считаем сотрудничество наставника и молодого педагога в формате наставнической пары. Остановимся на них подробнее.

Неотъемлемыми аспектами для результативной работы наставнической пары являются:

- доверительные, партнерские, профессиональные взаимоотношения;
- совместное целеполагание наставника и наставляемого, как основа эффективного наставничества, где профессиональные достижения наставляемого становились общим результатом для наставнической пары;
- создание плана личностно-профессионального развития молодого специалиста, который учитывал критерии оценки профессиональной деятельности при аттестации на квалификационную категорию. План реализовался в процессе взаимодействия наставника и наставляемого;
- проектирование последовательных этапов деятельности, которые обеспечивали достижение поставленной цели и получение профессионально значимых результатов: взаимопосещение учебных занятий наставника и наставляемого с целью анализа и обмена опытом; подготовка обучающихся к участию в мероприятиях научно-методической направленности: олимпиады, научно-практические конференции, конкурсы, соревнования и др.; участие в конкурсах профессионального мастерства; проведение открытых учебных занятий; участие в мероприятиях научно-методической направленности, в том числе с целью обмена опытом; участие в организационно-методической деятельности в профессиональной области;

– периодическая оценка педагогическим коллективом эффективности работы наставнической пары по реализации индивидуального плана.

Ключевым аспектом профессионального взаимодействия наставника и молодого специалиста являлось не только обеспечение передачи профессионального опыта, но и создание условий для осознанного профессионального становления наставляемого в системе среднего профессионального образования, что обеспечивало осознанное вхождение в профессию и развитие устойчивых личностных и профессиональных компетенций, необходимых для успешной педагогической деятельности. Это напрямую способствовало личностно-профессиональному развитию наставляемого до уровня, профессионализма педагогических работников, претендующих на получение первой квалификационной категории по должности «преподаватель».

Время, за которое можно получить из молодого специалиста аттестованного педагога, может значительно различаться в зависимости от индивидуальных способностей и усилий самого специалиста, а также от поддержки и ресурсов, которые предоставляет ему образовательная организация. Поддержка и ресурсы, предоставляемые образовательной организацией, играют ключевую роль в процессе развития профессионализма молодого специалиста.

Следует отметить, что результативное профессиональное взаимодействие реализуется последовательно.

Нами определены следующие этапы работы наставнической пары:

1. Знакомство наставника и наставляемого;
2. Создание профессиональных отношений, основанных на взаимном доверии и сотрудничестве, посредством неформального взаимообогащающего общения;
3. Составление индивидуального плана работы в рамках наставнической пары на конкретный временной период (уч. год);
4. Сопровождение наставником наставляемого в процессе выполнения плана работы наставнической пары,

5. Оценка эффективности работы наставнической пары за конкретный временной период (уч. год).

Рассмотрим каждый из этапов работы наставнической пары.

Знакомство наставника и наставляемого. Наставник на данном этапе берет на себя ведущую роль и выступает проводником профессиональной культуры образовательной организации, он информирует наставляемого о деятельности образовательной организации, знакомит новичка со структурой управления, должностными обязанностями административного аппарата и педагогов, представляет молодого специалиста коллективу. Важным условием здесь выступает не только профессиональное мастерство наставника, но и совокупность его индивидуальных качеств: коммуникабельность, чувство ответственности, целеустремлённость, отзывчивость, терпение, чувство такта. Поскольку первое впечатление наставляемого о наставнике и об образовательной организации играет важную роль в формировании отношения к работе. Для наставляемого необходимо создать доброжелательную атмосферу с самого начала его пребывания в коллективе.

На втором этапе, где посредством неформального взаимообогащающего общения необходимо *создать отношения, основанные на взаимном доверии и сотрудничестве,* наставник также занимает ведущее положение, т.к. в период самоопределения и профессионального развития наставляемый особенно нуждается в поддержке. В начале своей профессиональной деятельности молодые педагоги часто сталкиваются с различными трудностями, такими как работа с учебной документацией, установление отношений с обучающимися и коллегами и т. д. На этом этапе очень важна поддержка наставника, который может помочь наставляемому освоить тонкости профессии и развить положительные личностные компетенции через неформальное общение. Важность доверительных межличностных отношений между наставником и наставляемым заключается в том, что они служат фундаментом для продуктивного сотрудничества и помогают молодому педагогу быстрее освоиться в профессии.

Третий этап. Составление плана лично-профессионального развития

молодого специалиста, основанного на требованиях к аттестации в рамках профессионального взаимодействия наставнической пары на конкретный временной период (уч. год), обозначен нами, как видно из таблицы 15, третьим этапом. План составлен на основе измерительных материалов для оценки профессиональной деятельности педагогических работников профессиональных образовательных организаций Краснодарского края при проведении аттестации в целях установления квалификационной категории (первой) по должности «преподаватель» [45].

Таблица 15 – Примерный план личностно-профессионального развития молодого специалиста, основанный на требованиях к аттестации

<i>№ п/п</i>	<i>Критерий оценки профессиональной деятельности</i>	<i>Содержание деятельности - показатель достижения критерия</i>	<i>Сроки</i>	<i>Примечания</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1.	Результаты освоения обучающимися образовательных программ.	Совершенствовать профессиональные навыки для построения процесса обучения в соответствии с действующим Федеральным государственным образовательным стандартом.	Сентябрь - декабрь; Январь - май	Качественные результаты успеваемости обучающихся итогам проверочных работ и промежуточной аттестации не должны быть ниже 50–80 %.
2.	Результативность профессиональной деятельности по выявлению и развитию у обучающихся способностей к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности.	Совершенствование профессиональных компетенций, направленных на выявление и мотивацию наиболее активных обучающихся к интеллектуальной и творческой деятельности. Осуществление сопровождения, в качестве научного руководителя обучающихся – участников конкурсов, олимпиад, конференций различного уровня.	В течение учебного года	Результативное участие обучающихся (в сопровождении педагога) в мероприятиях следующих уровней: муниципальном, региональном, федеральном, международном (обязательно участие не менее чем в 2 мероприятиях для каждого уровня).

1	2	3	4	5
3.	Личный вклад в повышение качества образования и транслирование опыта практических результатов своей профессиональной деятельности.	Развитие профессиональных компетенций через участие в инновационной и экспериментальной деятельности в профессиональной области, а также в экспертной, организационно-методической деятельности.	В течение учебного года	Участие в работе цикловой методической комиссии – не менее 3 выступлений (транслирование опыта). Участие в научно-практических конференциях и др. мероприятиях с целью обмена опытом - не менее 1; Участие в экспертной деятельности (работа в экспертных комиссиях, в качестве члена жюри на конкурсах, олимпиадах, конференциях для обучающихся) – не менее 1.
4.	Результативность деятельности педагогического работника в профессиональном сообществе.	Развитие профессиональных компетенций, ориентированных на создание программно-методического обеспечения образовательного процесса. Публикация педагогических разработок и методических материалов в СМИ, размещение материалов в сети Интернет. Повышение квалификации в соответствии с профилем деятельности. Участие в профессиональных конкурсах.	В течение учебного года	Разработка рабочих программ и контрольно-оценочных средств по профильным учебным дисциплинам; Публикация статьи или методических материалов в СМИ – не менее 1; Повышение квалификации в соответствии с профилем деятельности. – не менее 1; Участие в конкурсах профессионального мастерства – по возможности.
5.	Оценка эффективности работы наставнической пары	Создание и наполнение портфолио педагога-исследователя первой квалификационной категории по должности	Сентябрь – декабрь; Январь - май	Для оценки эффективности работы рекомендуется проводить оценку результатов работы по

1	2	3	4	5
		«Преподаватель». Оценка степени выполнения молодым специалистом плана.		завершении каждого семестра, чтобы при необходимости внести коррективы в план работы.

На этой стадии главным моментом считается целеполагание. Совместное определение целей с наставляемым является ключевым аспектом работы наставнической пары. Важно учитывать интересы и потребности наставляемого, а также его личные и профессиональные цели. Наставник должен помочь наставляемому осознать свои сильные стороны, выявить области для развития и вместе разработать план действий для достижения поставленных целей.

Четвертый этап – сопровождение наставником наставляемого в процессе выполнения индивидуального плана работы в рамках наставнической пары. Этот этап являлся самым трудоемким как для одного, так и для другого. На данном этапе, помимо моральной поддержки, для наставляемого важным аспектом является фиксирование его достижений и оказание квалифицированной помощи в преодолении трудностей. Наставник и наставляемый должны понимать, что выполнение плана работы является общей целью. Необходимо создать атмосферу взаимопонимания и взаимной заинтересованности, чтобы наставник гордился успехами ученика, а наставляемый по необходимости беспрепятственно мог обращаться за советом и помощью.

Пятый, заключительный, этап подразумевает оценку эффективности работы наставнической пары за конкретный временной период (уч. год), наставник и наставляемый подводят итоги совместной работы согласно плану (таблица 15) [24]. Подчеркнем, что способом оценки эффективности работы наставнической пары выступает наличие портфолио педагога-соискателя первой квалификационной категории, специфика которого определена наличием разделов, соответствующих критериям оценки профессиональной деятельности:

- Результаты освоения обучающимися образовательных программ.
- Результативность профессиональной деятельности по выявлению и

развитию у обучающихся способностей к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности.

– Личный вклад в повышение качества образования и транслирование опыта практических результатов своей профессиональной деятельности.

– Результативность деятельности педагогического работника в профессиональном сообществе.

В процессе составления портфолио и сравнения полученных результатов с планом взаимодействия наставнической пары молодой педагог осуществляет самоанализ своей профессиональной деятельности, который включает количественную и качественную оценку.

По результатам выполнения плана работы и достижения необходимых показателей, у наставляемого должен быть готов пакет документов, подтверждающих его готовность к прохождению аттестации на первую квалификационную категорию [45].

Аттестация дает возможность молодым педагогам, пришедшим в образовательные организации, путем развития личностно-профессиональных компетенций осуществить быстрый старт в профессии; а образовательным организациям посредством увеличения количества аттестованных педагогов, свободно владеющих профессиональными компетенциями, повысить свой статус [24].

Интегративное единство целевых установок, реализация различных видов и форм наставничества и требований аттестации отражает единое направление личностно-профессионального развития педагога, что отражено на рисунке 12, и соответствует актуальным запросам системы образования.

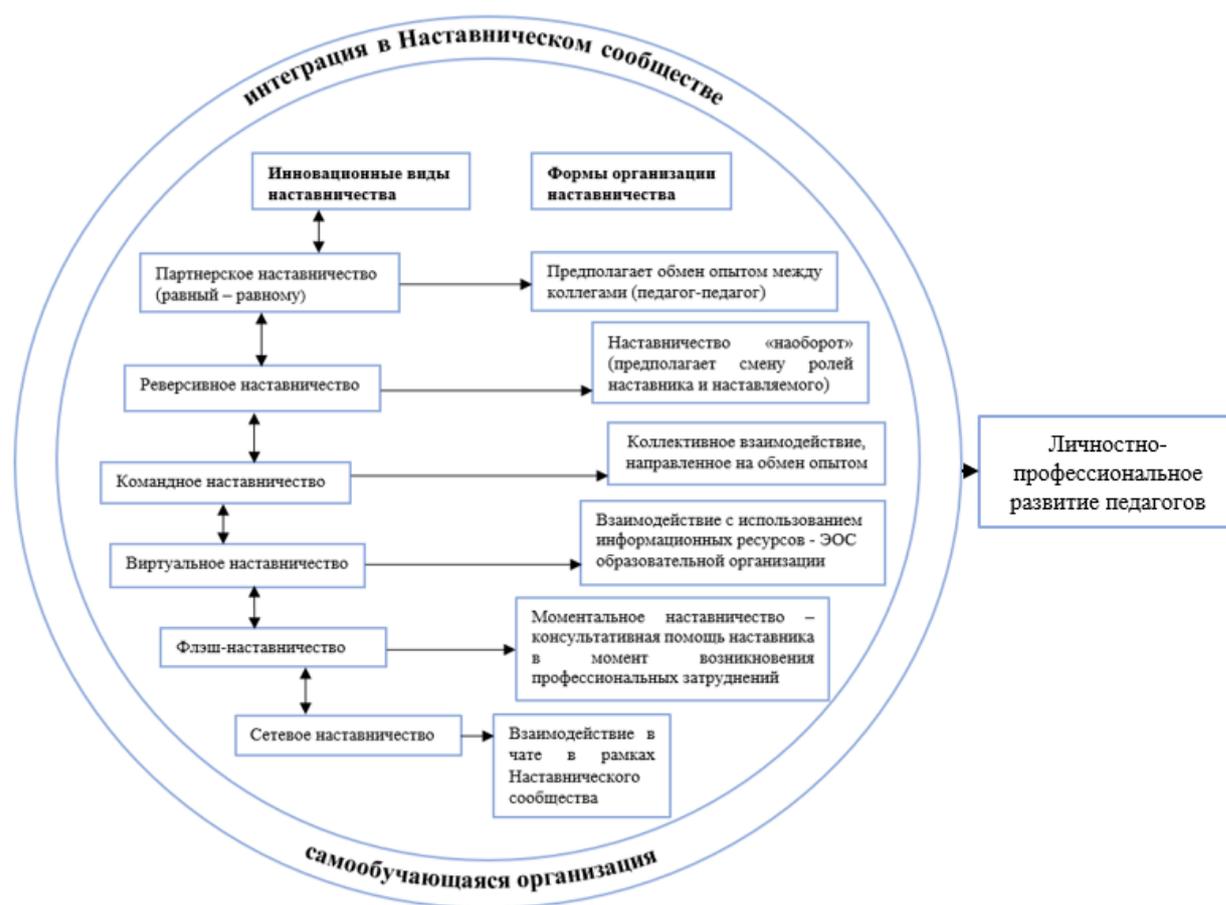


Рисунок 12 – Виды и формы профессионального взаимодействия и личностно-профессионального развития педагогов в условиях наставничества

Движущей силой личностно-профессионального развития педагогов в условиях наставничества являлось применение современных видов наставничества и соответствующих им форм в рамках интеграции молодого педагога в Наставническом сообществе, и осуществление наставником и наставляемым плана взаимодействия наставнической пары, основанного на требованиях к аттестации. Комплексная реализация указанных факторов способствует приспособлению молодого педагога к профессиональной среде, помогая ему адаптироваться к рабочей обстановке и требованиям профессии, что ускоряет его личностно-профессиональное становление, а также формирование профессиональной идентичности педагога.

Системный подход к наставничеству в образовательной организации – это ключ к личностно-профессиональному развитию молодых педагогов. Они

получают всестороннюю поддержку и имеют возможность развиваться благодаря разнообразию форм наставничества. Кроме того, благодаря интеграции опытных педагогов и молодых специалистов, в рамках Наставнического сообщества молодые специалисты легче вливаются в педагогическое сообщество образовательной организации.

В процессе поиска путей решения профессиональных задач педагоги постоянно совершенствуют свои навыки и знания, обмениваясь опытом в рамках (внутри) Наставнического сообщества. Благодаря этому Наставническое сообщество трансформируется в динамичную систему самообразования – самообучающую организацию, способствующую эффективному личностно-профессиональному развитию педагогов.

Устойчивое личностно-профессиональное развитие педагогов среднего профессионального образования было невозможно без целенаправленного развития методической компетентности, являющейся одним из ключевых показателей профессиональной деятельности, в их числе: умения анализировать нормативную документацию, планировать процесс обучения в соответствии с ФГОС, разрабатывать учебно-методическую документацию, оценивать образовательные результаты обучающихся. Одним из направлений личностно-профессионального развития педагогов являлось практико-ориентированное сопровождение молодого специалиста наставником и Наставническим сообществом в области развития методической компетентности в контексте специфики среднего профессионального образования. Такой комплексный подход способствовал формированию умений по разработке учебных материалов и профессиональному взаимодействию среди педагогов образовательной организации.

Методическая компетентность у молодых специалистов формировалась на основе интеграции теоретических знаний и практических навыков в области психолого-педагогических и специальных дисциплин. Введение в образовательный процесс современных образовательных технологий требовало от педагогов умения адаптировать их к образовательной среде.

Виды методической компетентности педагога, показатели ее сформированности и методы диагностики отражены в таблице 16.

Таблица 16 – Виды методической компетентности педагога, показатели ее сформированности и методы диагностики

Методическая компетентность		
Вид деятельности	Показатели	Диагностика
1	2	3
Аналитическая	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Умение анализировать и интерпретировать учебно-методическую документацию. ✓ Способность к методическому анализу соответствия учебного материала и образовательного процесса. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Оценка способности педагога анализировать и интерпретировать содержание учебных программ и методических материалов посредством их анализа, в том числе, и на предмет соответствия профессиональной направленности обучающихся; ✓ Предоставление педагогам ситуационных задач для анализа и поиска оптимальных решений; ✓ Оценка аналитических умений педагога в процессе проведения занятий, включая умение адаптировать материал под профессиональные нужды студентов. ✓ Проведение бесед, в которых педагог описывает свои подходы и методы анализа учебного процесса.
Проектировочная	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Умение планировать систему учебных занятий и учебную деятельность обучающихся посредством разработки рабочих программ, календарно-тематического планирования и технологических карт учебных занятий в соответствии с их профессиональной направленностью. ✓ Наличие навыков конструирования и 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Оценка способности педагога разрабатывать структурированные и целенаправленные учебные программы, КТП, КОС посредством анализа разработанной им учебной документации. ✓ Анализ Портфолио проектов учебных занятий (технологических карт) педагога для оценки их качества, инновации, а также соответствия образовательным целям. ✓ Прямое наблюдение за работой педагога в процессе разработки и реализации учебных занятий. ✓ Обсуждение с педагогом их подходов к проектированию учебных материалов и программ. ✓ Использование структурированных инструментов для оценки различных аспектов проектировочной компетентности (оценочные листы и чек-листы).

1	2	3
	моделирования средств обучения. ✓ Умение применять современные образовательные технологии. ✓ Способность разрабатывать и применять контрольно-оценочные средства.	
Оценочная	✓ Умение оценивать образовательные результаты и управлять деятельностью обучающихся.	✓ Анализ оценочных материалов: тестов, контрольных работ и других инструментов оценки, разработанных педагогом, на предмет их валидности и надежности. ✓ Прямое наблюдение за процессом оценки во время учебного занятия, включая способы обратной связи и взаимодействие с обучающимися.
Рефлексивная	✓ Способность к рефлексии собственной методической деятельности и её результатов.	✓ Совместный анализ проведенных уроков с коллегами или методистами для выявления рефлексивных моментов. ✓ Анализ поведения педагога в учебных ситуациях, чтобы оценить, как они применяют рефлексию в практике. ✓ Использование опросников или анкет, которые помогают педагогам оценить свои рефлексивные способности.

Диагностический блок направлен на получение объективной информации об эффективности реализации модели посредством мониторинга уровня личностно-профессионального развития. Результаты диагностики и аналитические материалы представлены в п.2.3.

В процессе экспериментальной работы нами были предложены и апробированы условия эффективности модели личностно-профессиональным развитием педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, включающие:

– создание в педагогическом коллективе Наставнического сообщества, обеспечивающего партнерское взаимодействия наставников и наставляемого(ых), развитие деловых отношений, выстроенных на взаимном доверии и

сотрудничестве;

- развитие инновационных видов и форм наставничества, позволяющих оперативно обмениваться опытом и осваивать новые технологии;

- совместное целеполагание наставником и наставляемым персонифицированной траектории личностно-профессионального развития, основанной на личностной заинтересованности, требованиях к профессиональной компетентности и аттестационных показателях на квалификационную категорию;

- открытость деятельности наставников и наставляемых, периодическая оценка эффективности наставнической деятельности педагогическим коллективом;

- учебно-методическое обеспечение личностно-профессионального развития педагогов СПО в условиях наставничества (доступность учебных, учебно-методических, информационно-методических ресурсов).

По итогам формирующего эксперимента получены следующие выводы.

1. Подтверждена эффективность предложенных:

- принципов организации наставничества в СПО (стратегического партнерства, добровольности, мотивации профессионального развития, поэтапности).

- инновационных видов наставничества (партнерское, реверсивное, командное, виртуальное, сетевое, флеш-наставничество), обеспечивающих оперативное взаимодействие наставников и наставляемых и актуализацию содержания деятельности.

- содержания деятельности наставников и наставляемых в процессе партнерского наставничества включающее планирование персонализированной траектории профессионального саморазвития, взаимопосещение учебных занятий с целью обмена опытом, участие в инновационных проектах и мероприятиях научно-методической направленности, таких как олимпиады, научно-практические конференции, конкурсы педагогического мастерства, соревнования и чемпионаты различных уровней.

2. Отмечен положительный опыт реверсивного наставничества и цифровых форм взаимодействия, способствующий внедрению передовых технологий и оперативность получения информации, а также обеспечивающий осознание молодыми специалистами своей значимости в коллективе, укрепление деловых отношений между педагогами различных поколений, непрерывное развитие профессиональных компетенций у членов педагогического коллектива;

3. Подтверждены условия эффективности управления личностно-профессиональным развитием педагогов среднего профессионального образования в условиях наставнического сообщества (обоснованность используемых видов и форм организации наставничества; совместное целеполагание наставником и наставляемым персонализированной траектории личностно-профессионального развития, основанной на личностной заинтересованности, требованиях к профессиональной компетентности педагога и аттестационных показателях; открытость деятельности наставников и наставляемых, периодическая оценка эффективности наставнической деятельности педагогическим коллективом; учебно-методическое обеспечение личностно-профессионального развития педагогов СПО в условиях наставничества (доступность учебных, учебно-методических, информационно-методических ресурсов).

2.3. Анализ и оценка результатов опытно-экспериментальной работы

Проводя анализ и обобщение результатов реализации модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества в ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж», уточним, что эксперимент проводился в период с 2020 по 2025 гг., в эксперименте участвовали 31 наставник и 22 наставляемых. Все они участвовали на констатирующем и формирующем этапах эксперимента.

После завершения формирующего эксперимента была проведена диагностика личностно-профессионального развития педагогов согласно предложенным компонентам (мотивационному, когнитивному, операциональному, рефлексивно-аналитическому) и уровням их сформированности (см. табл. 5), полученные результаты занесены в таблицы 17÷22 и отражены рисунках 13÷18.

Мотивационный компонент.

Таблица 17 – Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по мотивационному компоненту

Наставники						Наставляемые					
Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. Совершенствование)		Низкий (Проф. Самоидентификация)		Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. Совершенствование)		Низкий (Проф. Самоидентификация)	
чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
9	40,9	9	40,9	4	18,2	27	87,1	4	12,9	0	0

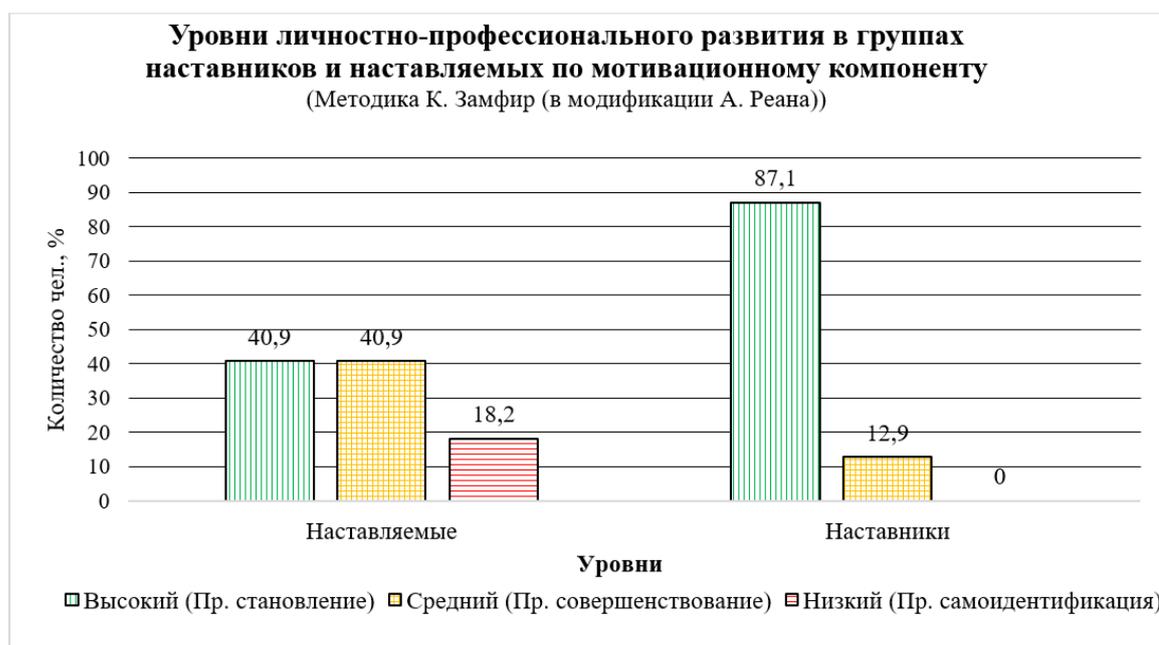


Рисунок 13 – Диаграмма «Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по мотивационному компоненту»

Как видим, по мотивационному компоненту наставники характеризуются высокими показателями. У 27 наставников (87,1%) личностно-профессиональное развитие соответствует высокому уровню («профессиональное становление»), что на 16% превышает результат констатирующего этапа. Средний уровень («профессиональное совершенствование») был выявлен у 4 (12,9%) наставников, что также на 16% выше первоначальных данных. Участники с низким (профессиональная самоидентификация) уровнем отсутствуют, что свидетельствует об устойчивой профессиональной мотивации опытных педагогов (наставников).

Для наставляемых результаты, полученные по мотивационному компоненту, выглядят следующим образом: высокий уровень (профессиональное становление) – 9 чел. (40,9%), что на 31,9% больше, чем на этапе констатации; средний уровень (профессиональное совершенствование) – 40,9%. Здесь значение осталось неизменным. Низкий уровень (профессиональная самоидентификация) – 4 чел. (18,2%) против первоначальных 50%, что говорит о заметном снижении числа педагогов с низким (профессиональная самоидентификация) уровнем по мотивационному компоненту на 31,8 %. Таким образом, высокая доля наставляемых (40,9%) на уровне профессионального совершенствования и 40,9% на уровне профессионального становления, что свидетельствует о выраженной мотивации к личностно-профессиональному развитию.

Тем не менее, 18,2% наставляемых находятся на уровне профессиональной самоидентификации, демонстрируя менее устойчивую мотивацию.

Когнитивный компонент.

Как следует из таблицы 18 и рисунка 14 участники эксперимента в обеих группах – и наставляемых и наставников – демонстрируют рост результатов личностно-профессионального развития по когнитивному компоненту.

Положительная динамика личностно-профессионального развития по когнитивному компоненту в группе наставников подтверждает их профессионализм. Высокого уровня (профессиональное становление) достигли 23 наставника (74,2%). Это на 22,6% больше, чем на констатирующем этапе.

Еще 8 наставников (25,8%) показали средний уровень (профессиональное совершенствование), что на 9,7% выше прежнего показателя. Важным результатом является полное отсутствие (0%) наставников с низким уровнем (профессиональная самоидентификация) против 12,9% на этапе констатации, что также подтверждает высокий уровень профессионализма данной группы.

Таблица 18 – Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по когнитивному компоненту

Наставники						Наставляемые					
Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. Совершенствование)		Низкий (Проф. Самоидентификация)		Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. Совершенствование)		Низкий (Проф. Самоидентификация)	
чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
12	54,5	6	27,3	4	18,2	23	74,2	8	25,8	0	0

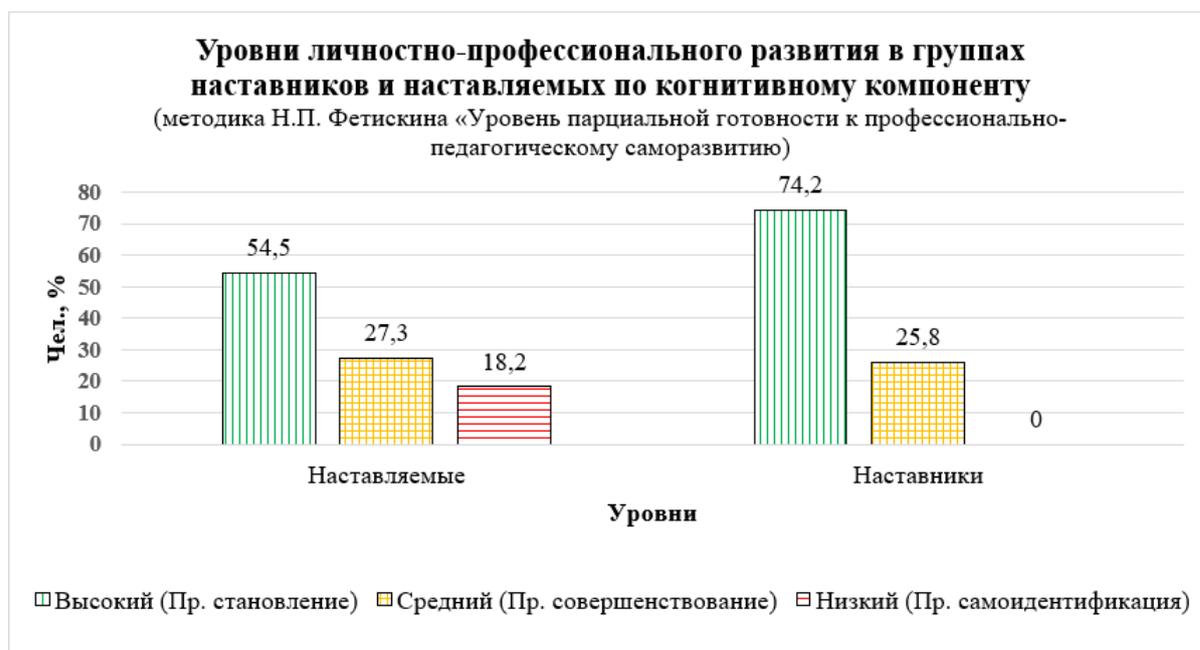


Рисунок 14 – Диаграмма «Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по когнитивному компоненту»

В группе наставляемых распределение педагогов по уровням

компетентностного компонента личностно-профессионального развития выглядит следующим образом: высокий уровень (профессиональное становление) у 12 (54,5%) педагогов, что на 31,8% выше, чем на констатирующем этапе эксперимента; средний уровень (профессиональное совершенствование) имеют 6 (27,3%) педагогов, что соответствует данным на этапе констатации; низкий уровень (профессиональная самоидентификация) зафиксирован у 4-х (18,2%) наставляемых, что на 31,8% превышает показатель начального этапа эксперимента.

Как видим, большинство участников эксперимента в группе наставляемых (54,5%) находятся на высоком (профессиональное становление) уровне; средний уровень (профессиональное совершенствование) зафиксирован у 27,3% наставляемых, 18,2% имеют низкий уровень (профессиональная самоидентификация) личностно-профессионального развития. Это свидетельствует о том, что молодые специалисты активно работали над своим личностно-профессиональным развитием, т.е. осознают свою роль в педагогической деятельности, что положительно сказывается на их профессиональном становлении. Полученные данные подтверждают высокую познавательную активность большинства наставляемых, что создает основу для их личностно-профессионального развития благодаря эффективному взаимодействию с опытными наставниками.

Операциональный компонент.

Результаты личностно-профессионального развития в группах педагогов-наставников и педагогов-наставляемых, полученные по итогам формирующего эксперимента по операциональному компоненту личностно-профессионального развития представлены в таблице 19 и на рисунке 15.

Анализ полученных результатов позволяет говорить, что по операциональному компоненту в группе наставников 29 педагогов (93,5%) демонстрируют высокий уровень (профессиональное совершенствование) личностно-профессионального развития, что на 19,3% превышает показатель констатирующего эксперимента. Еще 2 человека (6,5%) находятся на среднем

уровне (профессиональное совершенствование), и их доля также возросла на 19,3%. Наставники с низким уровнем (профессиональная самоидентификация) не выявлены.

Таблица 19 – Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по операциональному компоненту

Наставники						Наставляемые					
Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. Совершенствование)		Низкий (Проф. Самоидентификация)		Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. Совершенствование)		Низкий (Проф. Самоидентификация)	
чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
14	63,7	5	22,7	3	13,6	29	93,5	2	6,5	0	0

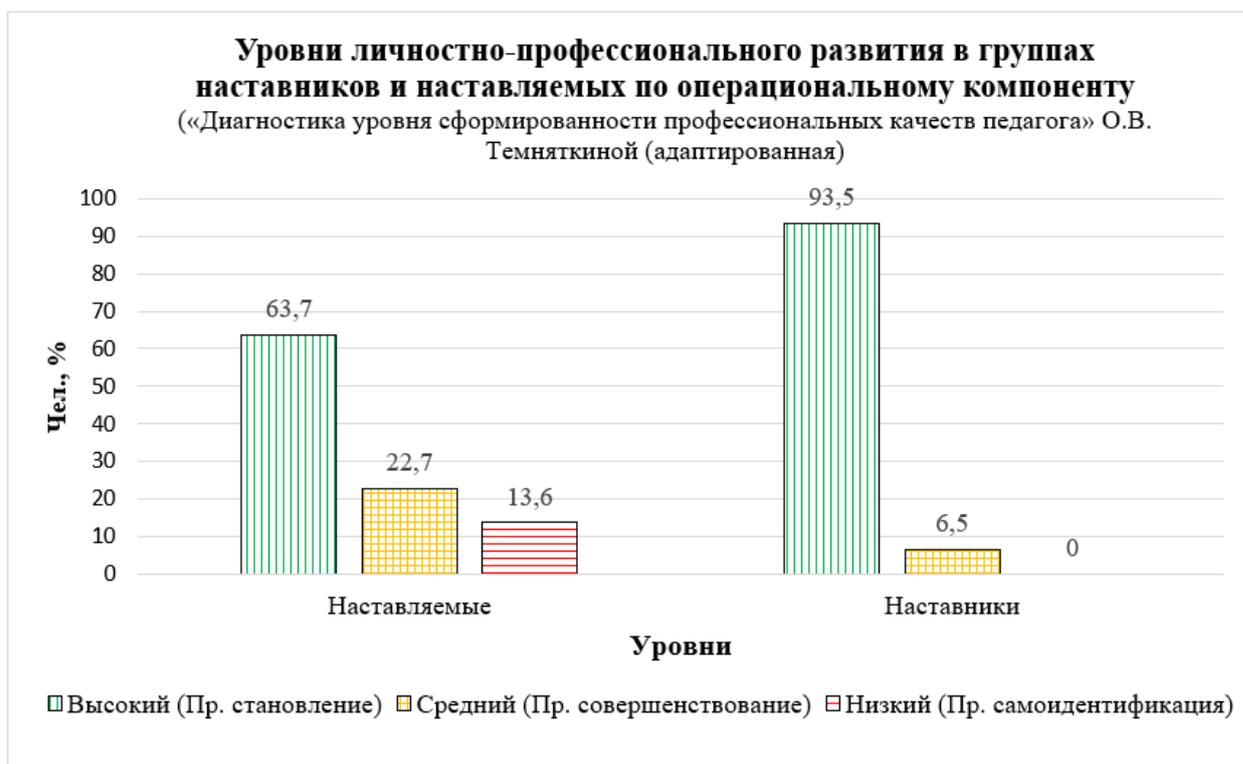


Рисунок 15 – Диаграмма личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по операциональному компоненту

В группе наставляемых высокого уровня (профессиональное становление)

достигли 14 (63,7%) респондентов, что на 54,6% выше результата констатирующего этапа. Средний уровень (профессиональное совершенствование) зафиксирован у 5 (22,7%) молодых специалистов, в то время как на этапе констатации этот показатель составлял 31,8% (разница составляет 9,1%). Низкий уровень (профессиональная самоидентификация) выявлен у 3 (13,6%) педагогов. Данный результат демонстрирует значительную положительную динамику: доля педагогов с низким уровнем (профессиональная самоидентификация) сократилась на 45,5% по сравнению с результатами констатирующего этапа.

Полученные результаты говорят о динамичной работе молодых специалистов над совершенствованием своего личностно-профессионального развития по операциональному компоненту, что свидетельствует о целенаправленной работе над развитием практических навыков (профессиональных компетенций) и повышении эффективности профессиональной деятельности. Развитие личностно-профессиональной компетентности у молодых специалистов становится возможным благодаря активной профессиональной деятельности и взаимообогащающему взаимодействию с компетентными наставниками которые обладают умениями оказывать помощь и поддержку молодым специалистам, способствуя их личностному и профессиональному росту с учетом особенностей практического применения знаний в профессиональной деятельности.

Рефлексивно-аналитический компонент.

Результаты рефлексивно-аналитического развития в группах наставников и наставляемых полученные по итогам формирующего эксперимента по рефлексивно-аналитическому компоненту представлены в таблице 20 и на рисунке 16. Здесь также наблюдается устойчивое развитие как в группе педагогов-наставников так и среди наставляемых – рост доли педагогов с высоким и средним уровнями при полном отсутствии низкого уровня у наставников и незначительном количестве у наставляемых.

Таблица 20 – Уровни личностно-профессионального развития в группах

наставников и наставляемых по рефлексивно-аналитическому компоненту

Наставники						Наставляемые					
Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. Совершенство вание)		Низкий (Проф. Самоидентифи кация)		Высокий (Проф. становление)		Средний (Проф. Совершенство вание)		Низкий (Проф. Самоидентифи кация)	
чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
13	59,1	6	27,3	3	13,6	27	87,1	4	12,9	0	0

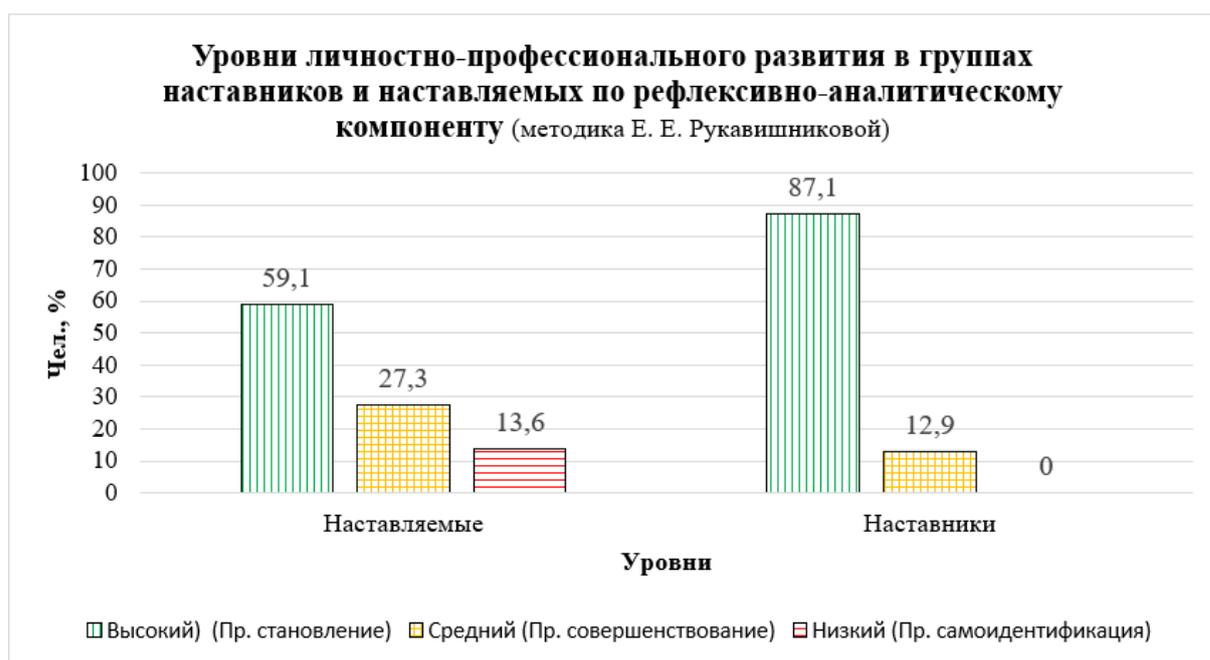


Рисунок 16 – Диаграмма «Уровни личностно-профессионального развития в группах наставников и наставляемых по рефлексивно-аналитическому компоненту»

Согласно данным таблицы 20 и диаграммы 16 наставники демонстрируют следующие результаты по рефлексивно-аналитическому компоненту личностно-профессионального развития: 27 педагогов (87,1%) достигли высокого уровня (профессиональное становление), что на 6,4 % превышает показатель констатирующего этапа; 4 наставника (12,9%) находятся на среднем уровне (профессиональное совершенствование), и их доля увеличилась на 6,4% по сравнению с данными на этапе констатации. Наставники с низким уровнем

(профессиональная самоидентификация) не выявлены. Таким образом, наблюдается устойчивое развитие наставников: рост доли педагогов с высоким и средним уровнями при полном отсутствии низкого уровня.

Молодые специалисты так же демонстрируют положительную динамику личностно-профессионального развития по рефлексивно-аналитическому компоненту. Это выражается в количественных показателях у наставляемых по уровням: 13 чел. (59,1%) обладают высоким уровнем (профессиональное становление), что на 45,5% превышает показатель констатирующего эксперимента; 6 чел. (27,3%) демонстрируют средний уровень (профессиональное совершенствование), и этот показатель остался неизменным; 3 чел. (13,6%) имеют низкий уровень (профессиональная самоидентификация). Сравнение с данными констатирующего этапа показывает, что доля педагогов с низким уровнем сократилась на 45,5%.

Таким образом, наблюдается значительная положительная динамика в группе наставляемых, где количество педагогов с высоким уровнем (профессионального становления) увеличилось, в то время как с низким уровнем (профессиональная самоидентификация) – заметно сократилось. Из этого следует, что взаимодействие наставника и наставляемого в процессе профессиональной деятельности положительно влияет на формирование навыков рефлексии у последних, что, в свою очередь, ускоряет их дальнейшее личностно-профессиональное развитие.

Сводные данные. С целью выявления динамики в личностно-профессиональном развитии педагогов среднего профессионального образования по всем была составлена Сводная ведомость, в которой отражены данные по всем компонентам, а также приведено среднее значение результатов личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования.

Сводные данные по формирующему этапу эксперимента приведены в таблице 21 и на рисунке 17.

Таблица 21 – Сводная ведомость личностно-профессионального развития

педагогов среднего профессионального образования в группах наставников и наставляемых по итогам формирующего эксперимента

Компоненты личностно-профессионального развития	Наставники (%)			Наставляемые (%)		
	Высокий уровень (Профессиональное становление)	Средний уровень (Профессиональное совершенствование)	Низкий уровень (Профессиональная самоидентификация)	Высокий уровень (Профессиональное становление)	Средний уровень (Профессиональное совершенствование)	Низкий уровень (Профессиональная самоидентификация)
Мотивационный	87,1	12,9	0	40,9	40,9	18,2
Когнитивный	74,2	25,8	0	54,5	27,3	18,2
Операциональный	93,5	6,5	0	63,7	22,7	13,6
Рефлексивно-аналитический	87,1	12,9	0	59,1	27,3	13,6
Среднее	85,5	14,5	0	54,6	29,5	15,9

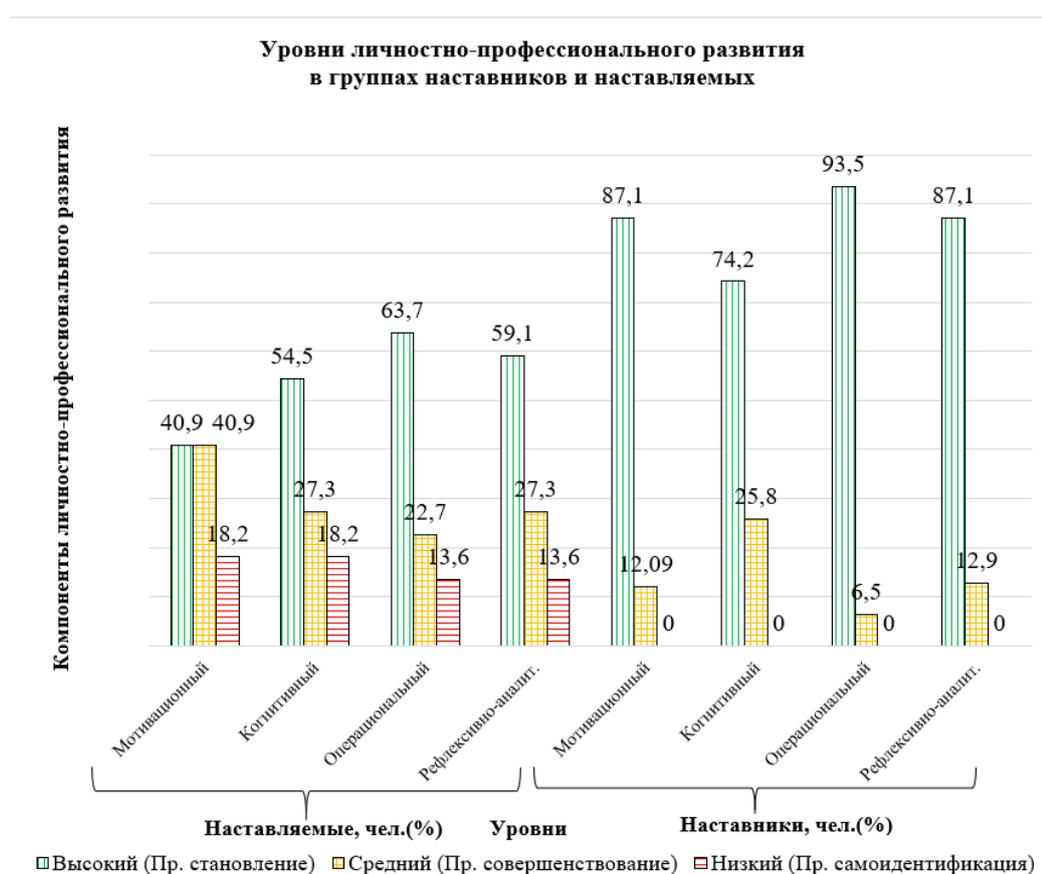


Рисунок 17 – Диаграмма личностно-профессионального развития педагогов СПО в группах наставников и наставляемых по итогам формирующего эксперимента

С целью выявления динамики личностно-профессионального развития педагогов СПО был проведен расчет среднего арифметического результатов констатирующего и формирующего экспериментов. Данные расчета отражены в таблице 22, а также на рисунке 18.

Таблица 22 – Сравнительная характеристика личностно-профессионального развития педагогов за период экспериментов

	Наставники (%)			Наставляемые (%)		
	Высокий уровень (Профессиональное становление)	Средний уровень (Профессиональное совершенствование)	Низкий уровень (Профессиональная самоидентификация)	Высокий уровень (Профессиональное становление)	Средний уровень (Профессиональное совершенствование)	Низкий уровень (Профессиональная самоидентификация)
Констатирующий эксперимент	13,6	31,8	54,6	69,4	27,4	3,2
Формирующий эксперимент	54,5	29,6	15,9	85,5	14,5	0
Выявленная динамика	40,9	2,2	38,7	16,1	12,9	3,2

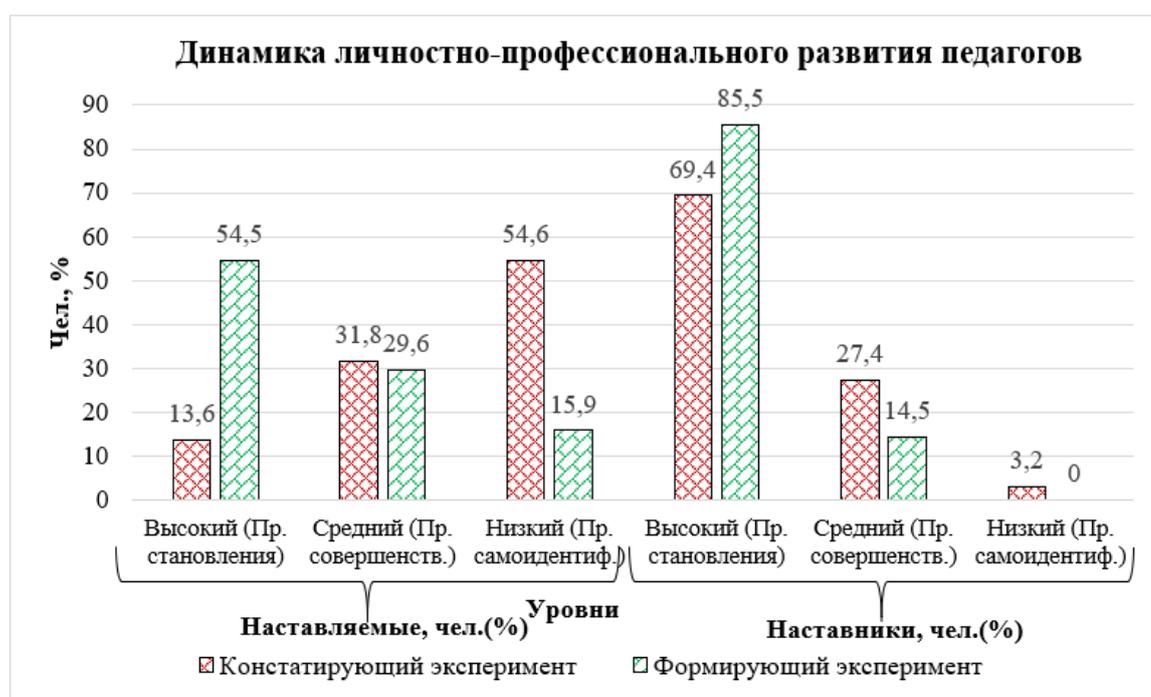


Рисунок 18 – Динамика личностно-профессионального развития педагогов за период эксперимента

Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов подтвердил положительную динамику личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования.

В группе наставляемых доля педагогов с высоким уровнем (профессиональное становление) увеличилась на 40,9% (с 13,6% до 54,5%). Незначительное снижение на 2,2% (с 31,8% до 29,6%) числа педагогов со средним уровнем (профессиональное совершенствование) объясняется тем, что некоторые педагоги (2,2%) смогли подняться на более высокую ступень личностно-профессионального развития. Это, в свою очередь, свидетельствует о положительной тенденции в их профессиональном росте. Резкое сокращение доли наставляемых имеющих низкий уровень (профессиональная самоидентификация) личностно-профессионального развития с 54,6% до 15,9% указывает на успешное преодоление данной стадии 38,7% педагогов. Данная динамика свидетельствует о результативности проведённого формирующего эксперимента, что отразилось на значительном росте уровня личностно-профессионального развития молодых специалистов.

В группе наставников виден уверенный рост на 16,1% (с 69,4% до 85,5%) числа педагогов с высоким (профессиональное становление) уровнем личностно-профессионального развития, что свидетельствует о развитии и совершенствовании профессиональной компетентности у опытных педагогов-наставников. Количество наставников, находящихся на среднем уровне (профессиональное совершенствование), сократилось на 12,9% – с 27,4% до 14,5%, что свидетельствует о достижении ими прогресса в своем личностно-профессиональном развитии. Доля наставников, имеющих низкий уровень (профессиональная самоидентификация), сократилась с 3,2% до 0%.

Резюмируя вышесказанное, отметим значимость взаимовыгодного профессионального взаимодействия, когда и опытные наставники и наставляемые делятся своими передовыми профессиональными компетенциями, обеспечивая взаимное личностно-профессиональное развитие.

В подтверждение объективности полученных данных приведем результаты аттестации наставляемых (молодых специалистов) на квалификационную категорию (первую, высшую).

Мониторинг личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования по критериям и показателям для оценки профессиональной деятельности при проведении аттестации в целях установления квалификационной категории (первой, высшей) по должности «преподаватель» показал, что на начало эксперимента никто не имел квалификационной категории; в течение первого года 3 молодых педагога (13,6%), через 3 года первую квалификационную категорию имели 7 человек (31,8%) и высшую квалификационную категорию 1 педагог (4,5%), всего с аттестационными категориями были 8 человек (36,4).

Таблица 23 – Количественный показатель аттестации наставляемых
(2020–2024 гг.)

Учебный год				
Кв. категория	Количество наставляемых, прошедших аттестацию от числа молодых специалистов - участников эксперимента (22 чел.)			
	2020–2021	2021–2022	2022–2023	2023–2024
Наличие категории	0	-	-	-
Первая кв. категория	3	0	4	11
Высшая кв. категория (из числа педагогов с первой квалиф. кат.)	-	-	1	1

За 4 года эксперимента успешно прошли аттестацию на первую квалификационную категорию 18 молодых педагогов (81,8%), из них 2 аттестовались на высшую квалификационную категорию (9,1%). Только 4 педагога остались без категории, из них двое по причине нахождения в декретном отпуске. Такие результаты свидетельствуют о положительной динамике в количестве аттестованных молодых педагогов в 2022–2024 уч. гг. по сравнению с периодом 2020–2022 уч. гг.

В период проведения эксперимента два педагога прошли путь от статуса молодых специалистов до достижения высшей квалификационной категории, продемонстрировав значительный прогресс в развитии профессиональных компетенций и стали наставниками для молодых специалистов.

С целью получения более полной и всесторонней картины уровня профессионального развития педагогов образовательного учреждения в период экспериментальной работы (2020–2024 гг.) мы осуществили мониторинг количественного соотношения между аттестованными педагогами и теми, кто не имеет квалификационной категории (таблица 24) [15].

Таблица 24 – Состав педагогических работников колледжа согласно их квалификационным характеристикам (категориям) по окончании формирующего эксперимента (2024 г.)

Квалификационная категория	Учебный год			
	2020–2021	2021–2022	2022–2023	2023–2024
Всего педагогов, чел.	74	82	68	72
Кв. категория отсутствует	35 (47,3%)	36 (43,9%)	29 (42,6%)	17 (23,6%)
Наличие кв. категории	39 (52,7%)	46 (56,1%)	39 (57,4%)	55 (76,4%)
Первая кв. категория	18 (24,3%)	23 (28%)	14 (20,6%)	24 (33,3%)
Высшая кв. категория	21 (28,4%)	23 (28%)	25 (36,8%)	31 (43,1%)

Таблица отражает динамику изменения числа педагогов, прошедших аттестацию и получивших квалификационную категорию, а также тех, кто не имеет категории, относительно общего количества педагогов в разные учебные годы исследования.

Согласно результатам, представленным в таблице 24, наблюдается сокращение числа педагогов, у которых аттестация на квалификационную категорию отсутствует на 18 чел., что составило 23,6% по сравнению с другими уч. гг. эксперимента. Также наблюдается рост числа педагогов с высшей квалификационной категорией от 28,4 % (2020–2021 уч. г.) до 43,1% (2023–2024 уч. г.).

На протяжении эксперимента наблюдается изменение соотношения первой и высшей категории: в 2020–2021 уч. г. соотношение между первой и высшей категорией было почти одинаковым (18 и 21 человек), а к 2023–2024 уч. г. количество педагогов с высшей категорией стало заметно превосходить над первой (24 и 31 человек). Данный факт свидетельствует о том, что педагоги, ранее обладавшие первой категорией, сумели успешно пройти процедуру аттестации и повысить свою квалификацию до высшего уровня.

В течение эксперимента, в разные учебные годы общая численность педагогов образовательной организации меняется. Некоторый «откат» наблюдается в 2022–2023 г., где педагогический коллектив состоит из 68 чел., что на 14 чел. меньше по сравнению с 2021–2022 г. (82 чел.), что связано с внешними факторами (например: уход педагогов в долгосрочный отпуск (декрет), естественная текучесть кадров). К 2023–2024 г. году численность педагогических кадров почти вернулась к стабильному уровню (72 чел.). При этом заметно повысился профессиональный уровень коллектива – улучшился качественный состав сотрудников с точки зрения их квалификационных категорий.

За период эксперимента, который длился 4 года, в коллективе произошли значительные положительные изменения: доля педагогов, не аттестованных на квалификационную категорию, сократилась практически вдвое, в то время как доля педагогов с высшей квалификационной категорией заметно выросла. Это говорит о целенаправленной и эффективной работе в направлении личностно-профессионального развития педагогов, в том числе и на этапе получения квалификационной категории.

Таким образом, экспериментальная проверка эффективности модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества позволяет сделать следующие выводы:

1. Применение модели «Личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества» позволило значительно повысить уровень личностно-профессионального развития по всем сравниваемым компонентам: мотивационному, когнитивному, операциональному

и рефлексивно-аналитическому.

Особенно заметно увеличилась доля педагогов с высоким уровнем (профессиональное становление) у наставляемых на 40,9% (с 13,6% до 54,5%); показатель педагогов со средним уровнем (профессиональное совершенствование) остаётся относительно устойчивым: незначительное снижение на 2,2% (с 31,8% до 29,6%). В среднем у наставляемых личностно-профессиональное развитие выросло на 26,7%.

В группе наставников, обладающих высоким (профессиональное становление) уровнем, виден прирост на 16,1% (с 69,4% до 85,5%); в среднем у личностно-профессиональное развитие у наставников выросло на 10,7%, что свидетельствует о эффективности наставнической деятельности и для опытных педагогов (наставников).

2. За четыре года эксперимента успешно прошли аттестацию на первую квалификационную категорию 18 молодых педагогов (81,8%), из них 2 аттестовались на высшую квалификационную категорию (9,1%). В колледже за период эксперимента сократилась текучесть кадров, значительно уменьшилось время (с трех и более лет до полутора лет) на прохождение педагогами аттестации.

Результаты эксперимента подтвердили эффективность модели «Личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества», а также предложенных форм и видов наставничества, содержания наставнического взаимодействия, условий эффективности, реализуемых в рамках эксперимента.

Выводы по второй главе

1. Анализ контингента педагогических работников и проведенная диагностика личностно-профессионального развития педагогов, педагогического коллектива ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж», на базе которого проводился эксперимент, выявили наличие затруднений у молодых педагогов и значительный потенциал профессионального роста у всего коллектива, что явилось обоснованием разработки и апробации модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества.

2. Апробация модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, проходившая на констатирующем этапе эксперимента, позволила определить теоретико-методологические основания исследования, обосновать развитие и особенности применения инновационных форм и видов наставничества (партнерские, цифровые и реверсивные), уточнить средства мотивации и направления развития форм и содержания взаимодействия наставников и наставляемых, предложить условия эффективности управления личностно-профессиональным развитием педагогов в условиях наставничества. Проведено диагностирование полученных результатов.

3. Мониторинг результатов опытно-экспериментальной работы позволяет говорить об эффективности предложенной модели, что подтверждают данные личностно-профессионального развития педагогов по всем сравниваемым показателям. При этом важно отметить, что личностно-профессиональное развитие зафиксировано не только у наставляемых на 26,7%, но и у наставников – на 10,7%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что внедрение модели «Личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества» в педагогическом коллективе

ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж» позволило не только повысить уровень профессионального мастерства педагогов, но и сократить текучесть кадров.

За период эксперимента прошли аттестацию на первую категорию 18 (81,8 %) молодых педагогов (наставляемых) из 22 человек, аттестованы на высшую категорию 2 молодых педагога – 9,1%. Из 31 педагога-наставника на высшую квалификационную категорию аттестовалось 10 человек (32,3%), что демонстрирует положительную динамику развития педагогического коллектива.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные в ходе выполнения исследовательских задач диссертационного исследования результаты обусловили возможность формулирования следующих выводов:

1. Современная система среднего профессионального образования Российской Федерации развивается быстрыми темпами и актуализирует необходимость постоянного повышения квалификации, развития личностных качеств, способностей и возможностей каждого педагога. Личностно-профессиональное развитие педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества представляет собой целенаправленный процесс совершенствования профессионального мастерства, основанный на мотивации личностно-профессионального развития, передаче опыта, знаний, навыков от более опытных сотрудников (наставников) к менее опытным (наставляемым), содействию в профессиональной самоидентификации, раскрытии личностного потенциала педагога и построении персонифицированной траектории личностно-профессионального развития.

2. Особенности личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества определены спецификой профессиональной компетентности (знание психолого-педагогических особенностей обучающихся, владение содержанием и методикой преподавания широкого спектра общепрофессиональных дисциплин, готовность осуществлять профильную направленность общеобразовательных дисциплин, умение проектировать образовательный и воспитательный процесс в среднем профессиональном образовании) и позволяют наставникам через практику рефлексии раскрывать потенциал педагогов, выявлять имеющиеся трудности, способствовать формированию профессиональной идентичности, профессионального мастерства и готовности к саморазвитию.

3. Способствуют управлению личностно-профессиональным развитием педагогов предложенные принципы организации наставничества в системе среднего профессионального образования:

– *стратегического партнерства* наставников и наставляемых, основанного на взаимоуважении, взаимном принятии личностных и профессиональных достижений и моральных ценностей;

– *добровольности наставнического взаимодействия*, характеризующегося готовностью коллег обмениваться своими знаниями и опытом, свободой выбора форм взаимодействия в наставническом сообществе;

– *активного участия* наставников и наставляемых в проектировании персонализированной траектории личностно-профессионального развития и достижении поставленных целей;

– *поэтапности* личностно-профессионального развития, основанной на достижении аттестационных показателей и конкурсов профессионального мастерства.

4. Инновационные формы наставнического взаимодействия (реверсивное, партнерское и сетевое) позволяют максимально эффективно охватить различные категории сотрудников, обеспечить обмен передовым опытом, стимулировать профессиональную самоидентификацию молодых педагогов и развитие личностно-профессиональных качеств всего педагогического коллектива. Организация реверсивного наставничества и цифровых форм взаимодействия обеспечивает создание комфортной среды для молодых специалистов, позволяющей делиться опытом разработки и использования цифровых ресурсов, служит основанием для самоутверждения и признания своей значимости в коллективе, укрепления деловых отношений между педагогами различных поколений, непрерывного развития профессиональных компетенций у членов педагогического коллектива.

5. Содержание наставнического взаимодействия включает следующие направления: мотивационное (формирование устойчивого интереса к профессии, осознание её ценности, стимулирование к саморазвитию); прогностическое

(проектирование персонифицированной траектории личностно-профессионального развития); методическое (развитие умений проектировать учебный и воспитательный процесс в соответствии с актуальными стандартами среднего профессионального образования); развивающее (раскрытие личностного потенциала, определение направлений саморазвития и инновационной деятельности).

6. Предложенная модель личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества обеспечивает системное представление и управление процессом личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества, раскрывает методологические основания, мотивационно-целевые установки, организационные формы, содержание наставнической деятельности, компоненты и показатели диагностирования.

7. Мониторинг результативности предложенной модели личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества обеспечивает предложенная система диагностирования личностно-профессионального развития, включающая мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивно-аналитический компоненты, а также соответствующие им, показатели и уровни сформированности (первый – самоидентификации, второй – профессионального развития и третий – профессионального становления).

8. Успешная реализация модели предполагает соблюдение условий эффективности управления личностно-профессиональным развитием педагогов среднего профессионального образования:

– создание в педагогическом коллективе атмосферы, способствующей эффективному взаимодействию наставника и наставляемого(ых), развитию отношений, выстроенных на взаимном доверии и сотрудничестве;

– мотивация личностно-профессионального развития основана на личностной заинтересованности в достижении положительных результатов,

требованиях к профессиональной компетентности педагога и аттестационных показателях;

– используемые виды и формы организации наставничества теоретически обоснованы, востребованы в коллективе и позволяют оптимизировать процесс освоения передового опыта;

– проектирование персонализированной траектории личностно-профессионального развития базируется на целевых установках педагога, ориентированных на устранение имеющихся затруднений, развитии профессиональных компетенций и творческого потенциала педагога;

– деятельность наставников и наставляемых постоянно находится в поле зрения коллектива, эффективность наставнической деятельности периодически оценивается педагогическим коллективом;

– учебно-методическое развитие педагогов обеспечено доступностью учебных, учебно-методических, информационно-методических ресурсов и поддержкой наставников.

Результаты экспериментальной проверки эффективности предложенной модели «Личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества» указывают на положительную динамику по всем показателям не только у молодых специалистов (наставляемых), но и опытных педагогов (наставников).

Мониторинг результатов опытно-экспериментальной работы свидетельствует, что личностно-профессиональное развитие зафиксировано у наставляемых на 26,7%, у наставников – на 10,7%.

Внедрение модели «Личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества» в педагогическом коллективе ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж» позволило сократить текучесть кадров и повысить аттестационные показатели преподавателей.

За период эксперимента прошли аттестацию на первую категорию 18 (81,8 %) молодых педагогов (наставляемых) из 22 человек, аттестованы на высшую

категорию 2 молодых педагога – 9,1%. Из 31 педагога-наставника на высшую квалификационную категорию аттестовалось 10 человек (32,3%), что демонстрирует положительную динамику развития педагогического коллектива.

Полученные результаты позволяют заключить, что предложенная цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, выдвинутая гипотеза подтверждена. Данное исследование не ставит своей целью полный и исчерпывающий анализ исследуемой проблемы.

Выполненное исследование не претендует на исчерпывающее решение поставленной проблемы. Предметом дальнейшего исследования может быть разработка учебно-методического обеспечения процесса личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях наставничества; углубленное исследование дидактических возможностей инновационных форм наставничества и содержания наставнического взаимодействия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф, В.А. Становление профессиональной компетентности педагога / В.А. Адольф // Избранные труды: в 2-х томах. Том 2. – Красноярск: ООО «Новые компьютерные технологии», 2020. – С. 9-15.
2. Азимова, Н. С. Системно-деятельностный подход как основа методической системы реализации компетентностного подхода в подготовке студентов при обучении математики / Н. С. Азимова // Вестник Бохтарского государственного университета имени Носира Хусрава. Серия гуманитарных и экономических наук. – 2022. – № 1-1(95). – С. 160-168.
3. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: Монография / Н.А. Алексеев. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
4. Алексеев, С. В. Вклад профессора С.Г. Вершловского в развитие идеи наставничества в системе образования / С.В. Алексеев // Человек и образование. – 2021. – Выпуск 2 (67). – С. 148–151.
5. Андреева, С. Н. Профессионально важные качества личности педагогов общеобразовательных школ и дошкольных образовательных организаций / С.Н. Андреева, Д.Р. Павлова // Научные исследования и современное образование: сборник материалов III Международной научно-практической конференции (г. Чебоксары, 02 июля 2018 года) / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ООО "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2018. – С. 85–87.
6. Анисимова, О.А. Теоретические стратегии личностно-профессионального развития современного педагога / О. А. Анисимова // Педагогическое образование и современная наука: проблемы и перспективы развития: Сборник научных трудов. – Москва: Государственный университет просвещения, 2024. – С. 9-16.
7. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.

8. Баканова, И. Г. Наставничество как важный элемент системы среднего профессионального образования / И. Г. Баканова // Наука и образование транспорту. – 2023. – № 2. – С. 266–269.
9. Бережнова, Л. Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития / Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – Т. 5.– № 12. – С. 109–123.
10. Богуславский, М. Великий создатель целостной концепции коллектива [Электронный ресурс] / М. Богуславский // Учительская газета. – 2023. – №11.– URL: <https://ug.ru/velikij-sozdatel-czelostnoj-konczepczii-kollektiva/>
11. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
12. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие, для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК, учителей / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Москва, Ростов-на-Дону: ТЦ "Учитель", 1999. — 558 с.
13. Борисова, А. А. Системно-деятельностный подход к управлению инновационной работой педагогов в образовательной организации / А. А. Борисова, В. А. Сазонова // Инновационные процессы в профессиональном образовании и его ценностно-смысловые ориентиры: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Луганск, 04–05 декабря 2024 года. – Луганск: Луганский государственный педагогический университет, ИП Орехов Д.А., 2024. – С. 16-19.
14. Ветров, Ю.П. Особенности организации проектной деятельности в профессиональном образовании / Ю.П. Ветров // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019 (2). - С. 41–48.

15. Внутренняя система оценки качества образования в ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kpc3.ru/index.php?id=16>
16. Ворожейкина А.В., Скоробренко, И.А. Теоретико-методологические основы тьюторства и менторства в дополнительном профессиональном педагогическом образовании / А.В. Ворожейкина, И.А. Скоробренко // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 6. – С. 15–22.
17. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
18. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методика, практика: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 768 с.
19. Глебова, З.В. Комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Глебова Зоя Владимировна. – Ульяновск, 2019. – 26 с.
20. Горшенина, Я.Л. Педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности будущего учителя в деятельности кафедры педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / Горшенина Яна Львовна. – Омск, 2007. – 26с.
21. Григорьева, А. В. Наставничество как элемент качественной подготовки квалифицированных кадров в учреждении среднего профессионального образования / А. В. Григорьева, Е. Ф. Черняк // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). – 2021. – № 3(29). – С. 60–66.
22. Гришин, Э. А. Теория и практика профессионально-этической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гришин Эдуард Александрович. – М., 1981. – 342 с.
23. Даммерер, Й. Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей / Й. Даммерер, В. Циглер, С.

- Бартонек (пер. с нем. Л.Н. Даниловой) // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 1. (106). – С. 56–69.
24. Данилова, М.В. Наставничество как инструмент совершенствования профессиональной компетентности молодого специалиста в условиях динамичного развития системы образования / М. В. Данилова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 28–31.
25. Данилова, М. В. Наставничество как средство закрепления молодежи в педагогической профессии / М. В. Данилова // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2022. – №3. – С. 16–23.
26. Данилова, М. В. Развитие личностных и профессиональных качеств педагога среднего профессионального образования на этапе получения квалификационной категории в условиях наставничества / М. В. Данилова // Журавлевские чтения. Реверсивная модель подготовки педагога будущего: от образовательной практики к педагогической теории : Материалы X Международной научно-практической конференции, проводимой в рамках X Международного Фестиваля науки, посвящённой Году защитника Отечества, 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, 100-летию со дня основания Международного детского центра "Артек", Москва, 17 февраля 2025 года. – Москва: Государственный университет просвещения, 2025. – С. 165-171.
27. Данилова, М. В. Реализация модели наставничества в условиях среднего профессионально-педагогического образования / М. В. Данилова // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2. – С. 19–31.
28. Данилова, М.В. Система наставничества как инструмент корпоративной модернизации в учреждениях среднего профессионально-педагогического образования / М.В. Данилова // Педагогическая перспектива. – 2023. – №2. – С. 26-31.
29. Денисова, А. В. Компании и люди, в них работающие, сами должны создать свое будущее [Электронный ресурс] / А.В. Денисова, В.П. Дудяшова, Н.А.

- Нестерова (Кипень). //Управление персоналом. – 2006. – №20. – С.38-45. – URL: <https://www.compandben.org/upload/iblock/c86/c86bab4f67c7dac68dc84f6c5fb46daa.pdf>
30. Джой-Меттьюз, Д. Развитие человеческих ресурсов / Д. Джой-Меттьюз, Д. Меггинсон, М. Сюрте. – М.: Эксмо, 2006. – 432 с.
 31. Дубова, М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования / М. В. Дубова // Интеграция образования. – 2010. – № 1(58). – С. 59-63.
 32. Дудина, Е.А. Содержание наставничества в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании / Е. А. Дудина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т.7. - №1. – С. 49-62.
 33. Ерофеева, А. Г. Наставничество, тьюторинг, менторинг, коучинг: дефинитивный анализ / А. Г. Ерофеева // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: : Материалы V Международной научной конференции, Донецк, 17–18 ноября 2020 года / Под общей редакцией С.В. Беспаловой. Том 6. Часть 1. – Донецк: Издательство ДонНУ, 2020. – С. 43-46.
 34. Жарко, Л. Н. Реализация системно-деятельностного подхода в работе преподавателя дополнительного профессионального образования / Л.Н. Жарко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5. – № 2. – С. 93-98.
 35. Замбровская, Е.И. Системно-деятельностный подход как методологическая основа ФГОС нового поколения / Е. И. Замбровская // Альманах мировой науки. – 2016. – № 4-2(7). – С. 56-58.
 36. Зарипова, В. Е. Значение наставничества в работе с молодыми специалистами в высшем и среднем профессиональном образовании и в других сферах / В. Е. Зарипова, А. А. Бариева // Высшее и среднее профессиональное образование России: вчера, сегодня, завтра: Материалы 17-ой Международной научно-практической конференции, Казань, 23 мая

- 2023 года. – Казань: Редакционно-издательский центр "Школа", 2023. – С. 201-203.
37. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
38. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к образованию / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 27-40.
39. Зеленко, Н.В. Коучинг как инновационная технология подготовки будущих педагогов к профессиональному саморазвитию / Н. В. Зеленко, Г.Н. Зеленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 142-146.
40. Зеленко, Н.В. Наставничество в системе профессионального образования: от истоков до современности / Н. В. Зеленко, М. В. Данилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82–4. – С.139–142.
41. Зеленко, Н.В. Профессиональная самоидентификация как категория педагогики / Н.В. Зеленко, А.А. Науменко // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – №3. – С. 5-13.
42. Зембицкая, М. В. Поддержка молодых учителей как приоритет кадровой политики США в сфере школьного образования / М. В. Зембицкая // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 5(2). – С. 124-128.
43. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.
44. Игнатьева, Е. В. Менторинг и наставничество: сравнительный анализ понятийного поля / Е. В. Игнатьева, Ю. В. Рябкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-3. – С. 102-104.
45. Измерительные материалы для оценки профессиональной деятельности педагогических работников профессиональных образовательных организаций Краснодарского края при проведении аттестации в целях

- установления квалификационной категории (первой, высшей) по должности «преподаватель» [Электронный ресурс]. – URL: <https://kmc23.ru/for-edu/attestatsiya/materialy-dlya-otsenki-prof-deyatelnosti.pdf>
46. Илалтдинова, Е. Ю. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога / Е. Ю. Илалтдинова, И. Ф. Фильченкова, С. В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 3(20). – С. 2.
47. Кадровое дело. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kdelo.ru/art/384340-attestatsiya-pedagogicheskikh-rabotnikov-2018-18-m8?ysclid=m2f8jhwger371544820>
48. Казакова, Е. И. Диалог на лестнице успеха: книга для учителей и родителей / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына. – Санкт-Петербург: Петербург XXI век; Пресс-Атгаше, 1997. – 159 с.
49. Капустина, И.А. Методические объединения преподавателей СПО как конструктивная форма наставничества / И.А. Капустина, И.А. Гавришук, Я. Ю. Юсупова // Современные проблемы и перспективы развития науки и образования: Сборник научных тезисов и статей по материалам всероссийской научно-практической очно-заочной конференции, Орехово-Зуево, 27 октября 2023 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023. – С. 81–86.
50. Кларин, М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века / М. В. Кларин // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2016. – № 5. – С. 92-112.
51. Клаттербак, Д. Командный коучинг на рабочем месте: технология создания самообучающейся организации / Д. Клаттербак; [пер. с англ. Ю. С. Титовой]. – Москва : Эксмо, 2008. – 282 с.
52. Корпоративное наставничество как ресурс совершенствования профессиональных компетенций начинающих педагогов в контексте трендов развития среднего профессионального образования: Сборник материалов из

- опыта работы Краевой инновационной площадки [Электронный ресурс] / О.В. Решетняк, Р.А. Гардымова, Г.И. Дорофеева, Н.А. Меденец. – Краснодар, 2022. – 147 с. – URL: <https://www.kpc3.ru/content/vneuch/Krayevaia/otchet%20po%20rabote%20kip%202022.pdf>
53. Красильников, В. Н. Тьюторство как поиск эффективного пути в образовательном процессе / В. Н. Красильников, И. И. Марущак // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2016. – Т. 202. – № 5. – С.338-350.
54. Круглова, И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Круглова Ирина Викторовна. – М., 2007. – 178 с.
55. Лазарев, В.С. О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения ее развития / В. С. Лазарев // Проблемы современного образования. – 2010. – № 5. – С. 3-12.
56. Линьсун, Ли Использование коуч-технологии в процессе формирования эмоционального интеллекта студентов-духовиков из КНР : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. / Ли Линьсун. – СПб., 2021. – 24 с.
57. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе/И. С. Якиманская. – Москва: Изд. фирма "Сентябрь", 1996. – 95 с.
58. Льюис, Г. Менеджер-наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знаний / Г. Льюис. – Минск: Амалфея, 1998. – 288 с.
59. Мазурова, Е.Г. Наставничество как стратегия непрерывного развития: обзор информ.-метод. ст. / Е.Г. Мазурова. – Ханты-Мансийск: АУ «Институт развития образования». – 2019 – 29 с.
60. Макарова, Е. А. Личностно-ориентированный подход к развитию национальной эстетической культуры студентов педвуза [Электронный ресурс] / Е. А. Макарова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN622.pdf>
61. Малышева, М. М. Системно-деятельностный подход – новая методология реализации ФГОС [Электронный ресурс] / М.М. Малышева //

- Царскосельские чтения. – 2014. – Т.2. – Вып. 18. – С. 122-128. –URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-novaya-metodologiya-realizatsii-fgos/viewer>
62. Масалимова, А.Р. Содержание и технологии психолого-педагогической подготовки специалистов предприятия, не имеющих педагогического образования: Настольная книга наставника / А.Р. Масалимова. – Казань: «Печать-Сервис-XXI век», 2011. – 45 с.
63. Масалимова, А.Р. Модели прошлого и современного наставничества: точки соприкосновения и расхождения в исторической ретроспективе / А.Р. Масалимова, Д.И. Баянов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – Т.17. – № 2. – С. 162-176.
64. Методические рекомендации для образовательных организаций Краснодарского края по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников [Электронный ресурс] / Авторы-составители Н.П. Чувирова, Е.Г. Забашта. – Краснодар, ГБОУ ИРО Краснодарского края. – 2022. – 46 с. – URL: https://iro23.ru/wp-content/uploads/2023/08/Метод.рекомендации-ЦМН_ИРО.pdf
65. Мигунова, Е. В. Реверсивное наставничество в профессиональной подготовке будущих педагогов / Е.В. Мигунова, М.А. Жигалик, В.Н. Аверкин // Человек и образование. – 2020. – № 1(62). – С. 88-93.
66. Назарова, Е.С. Институт наставничества: опыт применения в России и за рубежом / Е. С. Назарова // Человеческий капитал. – 2020. – № S12-2. – С. 135-143.
67. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 153 с.
68. Наставничество в школе. Педагогические перспективные способы совершенствования культуры наставнической деятельности участников образовательных отношений: сборник ситуационных задач для слушателей курсов профессиональной переподготовки /Д. Ф. Ильясов, В. В. Кудинов, Е.

- А. Селиванова [и др.]. – Челябинск: ЧИППКРО, 2021. – 100 с.
69. Никитина, В. В. Роль наставничества в современном образовании / В.В. Никитина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 6(15). – С. 50–56.
70. Никулина, Н.Н. Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании / Н.Н. Никулина, С.В. Березина, И.И. Ушаков [Электронный ресурс] / Образование. Наука. Научные кадры. – 2019. – № 3. – С. 165–169. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-rol-kouchinga-v-obrazovanii-i-vozpitanii/viewer>
71. Новиков, А.М. Методология образования. Издание второе / А.М. Новиков. — М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.
72. Новицкая, В.А. Модель интеграции молодых педагогов в профессию: от замысла к реализации / В. А. Новицкая, А. А. Архипова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2019. – Т.14. – № 2. – С. 15-24.
73. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
74. Овчаренко, Н.В. Роль педагогического сопровождения в формировании и развитии профессиональной направленности личности обучающихся образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования / Н.В. Овчаренко, М.М. Богуславская // Современное педагогическое образование. – 2021– № 1. – С. 41–44.
75. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. 100 000 слов. / под ред. Л.И. Скворцова. – М.: Мир и образование, 2020. – 736 с.
76. Осухова, Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. Г. Осухова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 320 с.

77. Открытие Года педагога и наставника. Официальный сетевой ресурс Президента России [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/speeches/70627>
78. Панова, Н.В. Условия активизации личностно-профессионального развития педагога на разных этапах жизненного пути / Н.В. Панова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 8. – С. 258-271.
79. Патутина, Н. А. Модель управления наставничеством в педагогическом коллективе: теоретическое обоснование / Н. А. Патутина, М.А. Ревина // Вестник евразийской науки. – 2021. – Т. 13. – № 5.
80. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – М.: Большая рос. энцикл.: Дрофа, 2009. – 527 с.
81. Перина, А.И. Наставничество: вчера, сегодня, завтра / А.И. Перина // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2019. – № 4. – С. 218-226.
82. Письмо Минпросвещения России N АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ N 657 от 21 декабря 2021 г. «О направлении Методических рекомендаций» (вместе с "Методическими рекомендациями по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях", "Методическими рекомендациями для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников") [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu-eao.ru/wp-content/uploads/2021/05/pismo-minprosveshheniya-rossii-1.pdf?ysclid=m4buc4dl2p354767529>
83. ПлUTOва, Н. А. Цифровой ресурс «Виртуальный наставник» [Электронный ресурс] / Н.А. ПлUTOва. – URL: <https://multiurok.ru/files/statia-tsifrovoi-resurs-virtualnyi-nastavnik-zaved.html?ysclid=m0nimxb7md821140163>
84. Поздеева, С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества / С. И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 2(16). – С. 87-91.

85. Полетаева, Н.М. Системно-деятельностный подход к управлению инновационной работой педагогов / Н.М. Полетаева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2016. – № 4-2. – С. 160-165.
86. Полетаева, Н.М. Роль наставника как одной из наиболее эффективных форм управления знаниями в развитии кадрового потенциала региональной системы образования / Н.М. Полетаева, Л.Е. Лукина // Царскосельские чтения. – 2015. – С. 109-115.
87. Пономарева, А. И. Моделирование как метод научного познания: содержание и типология / А. И. Пономарева, А. В. Суворова // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2020. – № 12-2(70). – С. 233-237.
88. Попова, Е. Н. Аттестация: ресурс личностно-профессионального развития и профессионального роста педагога / Е. Н. Попова // Учебный год. – 2023. – № 4(74). – С. 77-79.
89. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 N 608н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" [Электронный ресурс]. – URL: https://sc1-bk.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/METODICHESKAYA_RABOTA/608_n.pdf
90. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/spo/programma-vospitaniya/>
91. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение: учеб. метод. пособие / К. В. Дрозд; И. В. Плаксина; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. – 456 с.
92. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. С.Я. Батышева,

- А.М. Новикова. Издание 3-е изд., перераб. – М: ЭГВЕС, 2009. – 456 с. – С. 394.
93. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: 1999. – 904 с. – С. 881
94. Психологическое сопровождение выбора профессии. Научно-методическое пособие / Авт. коллектив: Л.М. Митина, Л.В. Брендакова, И. В. Вачков, И.Н. Грызлова, И.Н. Исакова, В. Г. Колесников, И.М. Кандаков, Ю.А. Кореляков, А.К. Осницкий, И.А. Переверзева, Н. Н. Трушина, Г.В. Шавырина (Под редакцией докт. психол. наук Л.М. Митиной). – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 184 с.
95. Разуваева, Т.А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ / Т.А. Разуваева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 266-269.
96. Реан, А.А. Психология изучения личности: Учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб., Изд-во Михайлова В. А. – 1999. – 288 с.
97. Рогачева, А. Учитель? Мудрец? Гуру? История наставничества в России и мире [Электронный ресурс] / А. Рогачева / Портал «Научная Россия». – URL: <https://scientificrussia.ru/articles/ucitel-mudrec-guru-istoria-nastavnicestva-v-rossii-i-mire>
98. Санько, А. М. Профессиональная компетентность педагога: банк тестов. Учебное пособие / А.М. Санько, Н.Б. Стрекалова. – Самара: Издательство Самарского университета. – 2018. – 126 с.
99. Саркисова, И. В. К вопросу о сущности понятия "наставничество" в зарубежной и отечественной литературе / И. В. Саркисова // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 70-5. – С. 24-27.
100. Свинаярева, О.В. Интерпретация понятия "Педагогическое сопровождение" в современной науке / О. В. Свинаярева // Инновации в науке. – 2014. – № 40. – С. 145-150.

101. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос». – 1999. – 272 с.
102. Сериков, Г.Н. Управленческое сопровождение образования учащихся / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 12(188). – С. 49-58.
103. Система базовых профессиональных компетенций начинающего педагога: Сборник материалов из опыта работы Краевой инновационной площадки «Корпоративное наставничество как ресурс совершенствования профессиональных компетенций начинающих педагогов в контексте трендов развития среднего профессионального образования» [Электронный ресурс] / О.В. Решетняк, Р.А. Гардымова, Г.И. Дорофеева, Н.А. Плутова – Краснодар, 2024. – 27 с. – URL: https://www.kpc3.ru/content/vneuch/realizaciy_proekta_24/Sistema_bazovykh_professionalnykh_kompetentsiy_nachinayuschego_pedagoga.pdf
104. Скобелкина, А. Д. Способы повышения эффективности системы наставничества в учреждениях СПО / А. Д. Скобелкина, Э. З. Горбунова // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Семейные традиции: вызовы и перспективы: Материалы XXII Международной научно-практической конференции, Кемерово, 24–25 апреля 2024 года. – Кемерово: Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2024. – С. 501–505.
105. Сластёнин, В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
106. Спирина, В.И. Доверительное общение преподавателей и студентов как фактор взаимодействия в образовательном процессе педагогического вуза / В. И. Спирина, К. Р. Капиева, В. В. Симоненко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-4. – С.351-353.

107. Старцев, Б.Ю. Возрождение наставничества: в стране, в образовании, в педагогическом сообществе [Электронный ресурс] / Б.Ю. Старцев // Просвет. Журнал Государственного университета просвещения. – URL: <https://vo.apkpro.ru/vyipuski/sentyabr-2023/vozrozhdenie-nastavnichestva-v-strane,-v-obrazovanii,-v-pedagogicheskom-soobshhestve/>
108. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский // Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х тт. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – 383 с.
109. Темняткина, О. В. Выявление потенциала для развития педагога на основе анализа сформированности компонентов деятельности / О. В. Темняткина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 936.
110. Технология сетевого наставничества как способ реализации сетевых дополнительных общеразвивающих программ // Проектирование сетевых дополнительных общеразвивающих программ: Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования "Ленинградский областной институт развития образования", 2021. – С. 20-32.
111. Третьяков, А. В. Из истории наставничества в Курской области в период «развитого социализма» [Электронный ресурс] / А. В. Третьяков, Е. В. Ткачев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – № 1(65). – С. 57-66. – URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/4736/
112. Тьюторское сопровождение образовательного процесса: учебно-методическое пособие / Д.А. Логинов. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2017. – 88 с.
113. Ульянина, О. А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования / О.А. Ульянина // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т.10. – №2. – С. 135-147. – DOI 10.17759/psyedu.2018100212.

114. Управленческий проект «Корпоративное наставничество как ресурс совершенствования профессиональных компетенций начинающих педагогов в контексте трендов развития среднего профессионального образования» [Электронный ресурс]. – URL: https://kpc3.ru/content/vneuch/Krayevaia/Proekt_Nastavnik_10.pdf
115. Ушинский, К. Д. Русская школа / Сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой / Отв. ред. О. А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с.
116. ФГБУ Российская академия образования. Концепция развития наставничества в Российской Федерации (Проект) // Педагогика. – 2023. – Т. 87. – № 8. – С. 18-29.
117. Фетискин, Н. П. и др. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
118. Фролова, С.В. Наставничество и менторинг: анализ понятий / С.В. Фролова, Н. Д. Базарнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С. 213-216.
119. Хуторской, А. В. Модель компетентностного образования / А. В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 9-16. – DOI 10.25586/RNU.NET.17.12.P.09.
120. Чеглакова, Л.М. Наставничество: новые контуры организации социального пространства обучения и развития персонала промышленных организаций / Л. М. Чеглакова // Экономическая социология. – 2011. – Т. 12. – № 2. – С. 80-98.
121. Шаповалов, В.К. Развитие образования в открытом социокультурном пространстве региона как стратегический приоритет федерального университета / В. К. Шаповалов, И. Ф. Игропуло // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – №3(98). – С. 76-81.
122. Югфельд, Е.А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект [Электронный ресурс] / Е. А. Югфельд // Мир науки. Педагогика и

- психология. – 2022. – Т. 10. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/05PDMN522.html>
123. Яковлева, Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н.О. Яковлева // Вестник ЮУрГУ. –2012. – № 4. – С. 46-49.
124. Ярычев, Н.У. Концепция развития конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ярычев Насруди Увайсович. – Челябинск, 2011. – 44 с.
125. Ястреб, О.В. Формирование профессиональной гибкости представителей фармацевтических компаний средствами коучинг-технологии: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ястреб Ольга Викторовна. – М., 2018. – 41 с.
126. Anderson E.M., Shannon A.L. Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 1988, vol. 39, no. 1, pp. 38-42.
127. Rai L. Development of effective communication skills / L. Rai. – St. Petersburg: Peter, 2002. – 284 p.
128. Whitmore J. High Performance Coaching. / J. Whitmore. - M.: International Academy of Corporate Management and Business, 2005. – 168 p.

Приложение А

Понятие «наставничество» в трактовке ведущих отечественных ученых

Автор	Определение
С.Я. Батышев	«Наставничество представляет собой систему социально-педагогических воздействий передовых рабочих предприятий на сознание, чувства и волю молодых рабочих и обучающихся на производстве с целью формирования у них устойчивого мировоззрения, интереса и стремления овладения профессией, воспитания активной жизненной позиции» [93].
Б.М. Бим-Бад	«Наставничество — процесс передачи опыта и знаний от старших младшим членам общества; форма взаимоотношений между учителем и учеником» [80].
А.С. Воронин	«Наставничество – одна из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает профессиональные приёмы под непосредственным руководством педагога-мастера» [17].
Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин.	«Форма воспитания и профессиональной подготовки молодежи, осуществляемая старшим поколением. С психологической точки зрения наставничество — это доверительное общение двух поколений с целью передачи профессионального опыта и нравственных норм» [73].
Н.Ю. Синягина, Т.Ю. Райфшнайдер	«Наставничество - способ передачи знаний, умений, навыков молодому человеку от более опытного и знающего, предоставление молодым людям помощи и совета, оказание необходимой поддержки в социализации и взрослении» [67, с. 4].

Приложение Б

Диагностика профессиональных затруднений педагогов молодых специалистов

Вы педагог, и в своей профессиональной деятельности наверняка сталкиваетесь с определёнными сложностями. Мы бы хотели узнать, какие именно трудности вы испытываете? Отметьте, пожалуйста, в каких аспектах вы чувствуете затруднения.

ФИО _____

№ п/п	Позиция	Характер затруднений	
		Да	Нет
1.	Знание Закона об образовании РФ, Стандартов СПО		
2.	Знание квалификационных требований, к педагогу СПО		
3.	Разработка рабочих программ с учетом требований СПО и профильной направленности		
4.	Разработка календарно – тематического плана (КТП)		
5.	Владение технологиями педагогической диагностики, разработка контрольно-оценочных средств		
6.	Умение анализировать и интерпретировать учебно-методическую документацию		
7.	Знание технологии подготовки к учебному занятию с учетом требований СПО и профильной направленности		
8.	Определение цели и задач учебно-воспитательной работы с учетом контингента обучающихся		
9.	Умение проектирования технологической карты и плана-конспекта занятия		
10.	Выбор и использование оптимальных форм организации учебной деятельности обучающихся		
11.	Владение методами рефлексии и самоанализа педагогической деятельности		
12.	Формирование навыков самоконтроля и самоанализа у обучающихся		
13.	Владение методами преобразования и использования информации в различных видах (схемы, модели, таблицы и т.д.)		

14.	Владение цифровыми образовательными технологиями		
15.	Владение методами мотивация обучающихся к учебной деятельности с учетом контингента обучающихся и профиля обучения		
16.	Активизация познавательной деятельности обучающихся		
17.	Организация контроля и самоконтроля обучающихся		
18.	Знание особенностей инновационной, исследовательской деятельности		

Приложение В

Бланк соглашения о сотрудничестве

Приложение ___
к приказу ГБПОУ КК КПК
от _____ 20__ № _____

Соглашение о сотрудничестве между наставником и наставляемым

г. Краснодар _____ "___" _____ 20__ г.

Данное соглашение устанавливает отношения между _____

_____, (далее
– Наставник, и

_____, (далее – Наставляемый), совместно именуемыми "Стороны", в связи с их участием в реализации Корпоративное наставничество как ресурс совершенствования профессиональных компетенций начинающих педагогов в контексте трендов развития среднего профессионального образования (далее – корпоративная модель наставничества) на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж», (далее – Колледж).

1. Предмет соглашения

1.1. Стороны договорились об участии в реализации корпоративной модели наставничества через организацию комплекса мероприятий в рамках деятельности наставнической пары (группы).

1.2. Стороны определили следующие задачи:

- повышение уровня профессиональных и компетенций наставляемого;
- повышение уровня социальной адаптации наставляемого в коллективе;
- трансляция личного, профессионального опыта, знаний, умений и навыков наставника;
- повышение уровня мотивации к самообразованию у наставляемого.

2. Права и обязанности Сторон

2.1. Наставник обязан:

2.1.1. Разрабатывать индивидуальный план – комплекс мероприятий в рамках организации работы наставнической пары/группы.

2.1.2. Участвовать в реализации Дорожной карты внедрения Корпоративной модели наставничества образовательной организации (далее - Дорожная карта) в рамках компетенции.

2.1.3. Регулярно посещать образовательные события, организованные в рамках обучения наставников.

2.1.4. Оказывать всестороннюю помощь и поддержку наставляемому.

2.1.5. Предоставлять результаты наставнической работы по запросу методиста.

2.1.6. Способствовать развитию информационного освещения реализации системы наставничества в образовательной организации.

2.1.7. Внимательно и уважительно относится к наставляемому.

2.2. Наставник имеет право:

2.2.1. Способствовать своевременному и качественному выполнению поставленных задач наставляемым.

2.2.2. Совместно с методистом определять формы работы с наставляемым.

Приложение Г

Индивидуальный план работы наставнической

Приложение _____
к приказу ГБПОУ КК КПК
от _____ 20__ № _____

Индивидуальный план в рамках организации работы наставнической пары

Образовательная организация: Государственное бюджетное профессионального образовательное учреждение Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж»,

Форма наставничества: преподаватель/преподаватель

ФИО наставника:

ФИО наставляемого:

Цель реализации Целевой модели наставничества в данной наставнической паре:

Наименование компетенций, которые необходимо сформировать, развить	Содержание деятельности	Сроки	Формат (очный/ дистанционный)	Результат (получаемый продукт)

Приложение Д

Диагностика уровня сформированности профессиональных качеств педагога по методике О. В. Темняткиной (адаптированная)

Компоненты деятельности	Показатели (0 баллов – показатель не проявляется; 1 балл – единичное проявление показателя; 2 балла – оптимальное проявление показателя)	Баллы	Сумма
Эмоционально-психологический	1. Создает благоприятный психологический климат при организации образовательного процесса, атмосферу взаимопонимания, толерантности, взаимопомощи		
	2. Организует и поддерживает разнообразные виды деятельности обучающихся, ориентируясь на личность обучающихся		
	3. Формирует учебно-познавательную мотивацию обучающихся		
	4. Обладает педагогическим тактом, культурой речи		
Регулятивный	5. Обосновывает педагогическую деятельность с позиции нормативно-правовых документов		
	6. Ориентирует цели профессиональной деятельности на достижение предметных и метапредметных результатов, личностное развитие обучающихся		
	7. Реализует рабочую программу (программы) по предмету деятельности		
	8. Имеет стабильные результаты освоения всеми обучающимися образовательных программ		
Социальный	9. Развивает коммуникативные качества у обучающихся, формирует коллектив обучающихся		
	10. Применяет дифференцированный и индивидуальный подходы к обучению и воспитанию, сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями		
	11. Использует в профессиональной деятельности информационно-коммуникационные технологии		
	12. Имеет свидетельства общественного признания профессиональных успехов (грамоты, благодарности, публикации в СМИ и др.)		
Аналитический	13. Эффективно внедряет в образовательный процесс современные образовательные технологии (проектные, исследовательские, развивающие)		
	14. Разрабатывает дидактические и методические, КОС в соответствии с требованиями Основной общеобразовательной программы ОУ		
	15. Имеет показатели динамики достижений обучающихся выше средних (успеваемость 95–100%, обученность 75–100%)		
	16. Осуществляет мониторинг образовательных достижений обучающихся на уровне сформированности универсальных учебных действий, личностного развития обучающихся		
Творческий	17. Вносит личный вклад в повышение качества образования на основе инновационной деятельности		
	18. Обучающиеся вовлечены во внеурочную проектную деятельность		
	19. Обучающиеся становятся победителями или призерами районных, городских олимпиад и конкурсов		
	20. Участвует в муниципальных или региональных профессиональных конкурсах		
Самосовершенствования	21. Активно распространяет собственный опыт в области повышения качества образования и воспитания		
	22. Обобщает опыт проектно-исследовательской деятельности в научно-методических разработках, публикациях на уровне района, города, области		
	23. Повышает уровень профессиональной квалификации		
	24. Является экспертом по профилю профессиональной деятельности на уровне района, города		

Интерпретация

Данная шкала даёт возможность детально оценить уровень профессионализма педагога и определить области, требующие дополнительного внимания и развития.

Низкий уровень (0–2 балла): педагогические способности специалиста только начинают формироваться. Выявляется разрозненность и неполнота знаний, а также слабое владение основными навыками, необходимыми для успешной педагогической деятельности. В данном случае крайне важно провести обширную работу по повышению профессионального уровня.

Средний уровень (3–5 баллов): профессионализм педагога достиг начального уровня. Хотя специалист демонстрирует владение ключевыми навыками, их применение порой не является последовательным и системным. У педагога есть возможности для дальнейшего развития и повышения квалификации.

Высокий уровень (6–8 баллов): профессиональный уровень педагога характеризуется полнотой и устойчивостью. Специалист регулярно использует современные подходы и методики, демонстрирует зрелый и осознанный подход к собственному развитию и достигает высоких результатов в педагогической практике.