



КАК ОРГАНИЗОВАТЬ НАСТАВНИЧЕСТВО В ШКОЛЕ?

Рекомендации по организации
профессионального наставничества
в образовательных организациях Москвы



МОСКОВСКИЙ
ГОРОДСКОЙ
УНИВЕРСИТЕТ
МГПУ

НИИ УРБАНИСТИКИ
И ГЛОБАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАК ОРГАНИЗОВАТЬ НАСТАВНИЧЕСТВО В ШКОЛЕ?

Рекомендации по организации профессионального наставничества в образовательных организациях Москвы



УДК 37.091.12:005.963.2

ББК 74.204.6

**РЕКОМЕНДОВАНО К ПЕЧАТИ УЧЕНЫМ СОВЕТОМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО
ИНСТИТУТА УРБАНИСТИКИ И ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГАОУ ВО МГПУ**

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

Крашенинников Евгений Евгеньевич

ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ урбанистики и глобального образования ГАОУ ВО МГПУ, доцент, кандидат психологических наук

Теров Андрей Александрович

доцент кафедры педагогических технологий непрерывного образования Института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ, кандидат педагогических наук, доцент

К 16 Как организовать наставничество в школе? Рекомендации по организации профessionального наставничества в образовательных организациях Москвы / А. К. Белолуцкая, А. В. Головина, Г. Г. Гурин, Н. Г. Жабина, И. С. Криштофик, Т. В. Щербакова, М. А. Деянов. – Москва : Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2024. – 28 с.

ISBN 978-5-907027-84-8

Рекомендации для руководителей образовательных организаций, наставников и молодых педагогов по организации профессионального наставничества в образовательной организации составлены коллективом лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета по материалам научно-исследовательских проектов, выполненных в 2017–2024 годах. Брошюра подготовлена к печати в рамках проекта «Сетевая поддержка молодых педагогов и выпускников вузов в системе наставнических практик педагогических работников Москвы».

ISBN 978-5-907027-84-8



9 785907 027848

© Коллектив авторов, 2024

© Московский городской педагогический университет, 2024

© НП «Авторский Клуб», 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Внутришкольные и внешние формы наставничества: мнение педагогической общественности	04
Тренды, риски, перспективы системы наставничества	11
Какие нормативные правовые акты регламентируют наставничество?	13
О профессиональных дефицитах молодых педагогов	15
Платформа mentor.mgri.ru — удобный инструмент внешкольного наставничества в дистанционном формате	19
Список литературы	25
Исследовательский коллектив	26
Наши исследования	27

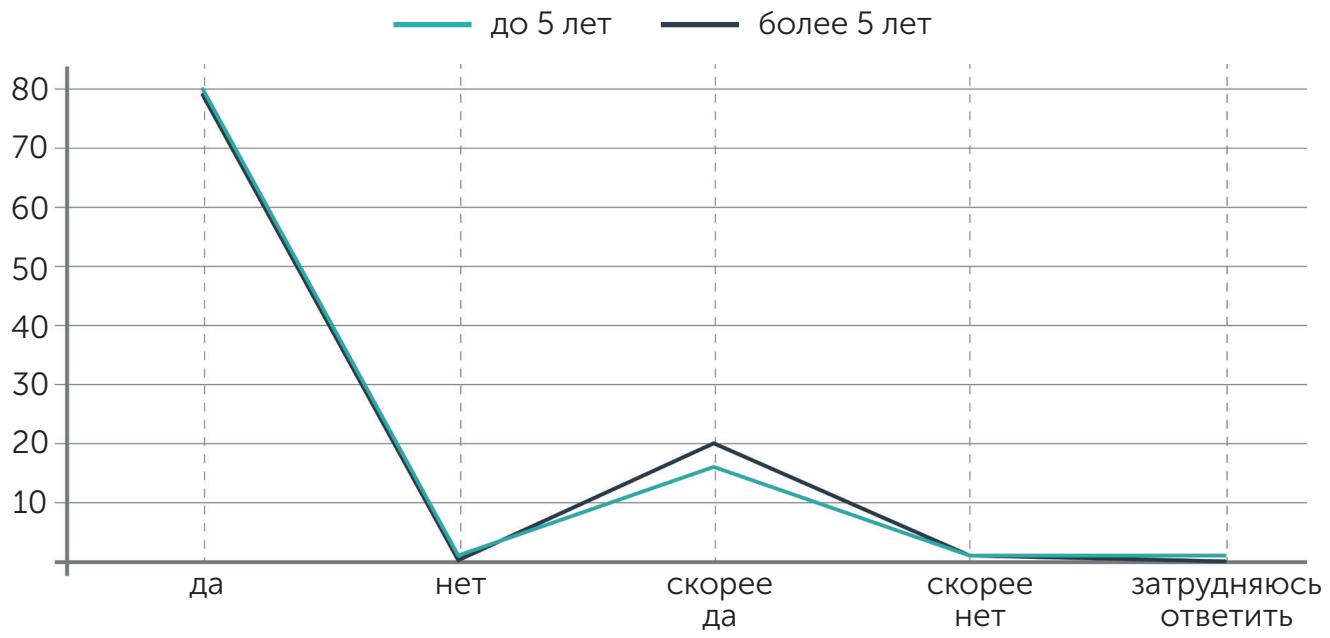
ВНУТРИШКОЛЬНЫЕ И ВНЕШНИЕ ФОРМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА: МНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ

Проведенное сотрудниками лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ УГО ГАОУ ВО МГПУ анкетирование двух групп московских учителей (молодых педагогов и учителей со стажем более 5 лет), а также две фокус-группы с молодыми педагогами и учителями со стажем более 5 лет позволили собрать мнение педагогической общественности о внутришкольных и внешних формах наставничества.

Всего в анкетировании молодых учителей приняло участие 528 респондентов, в анкетировании педагогов со стажем более 5 лет приняло участие 903 респондента. Количество вопросов варьировалось в зависимости от выбора ответов и составило от 19 до 27, имелись вопросы с множественным выбором.

Подавляющее большинство опрошенных, участвовавших в анкетировании, отметили, что в их образовательной организации есть практика наставничества. Также наставничество на старте карьеры считают необходимостью как молодые, так и опытные педагоги (рисунок 1).

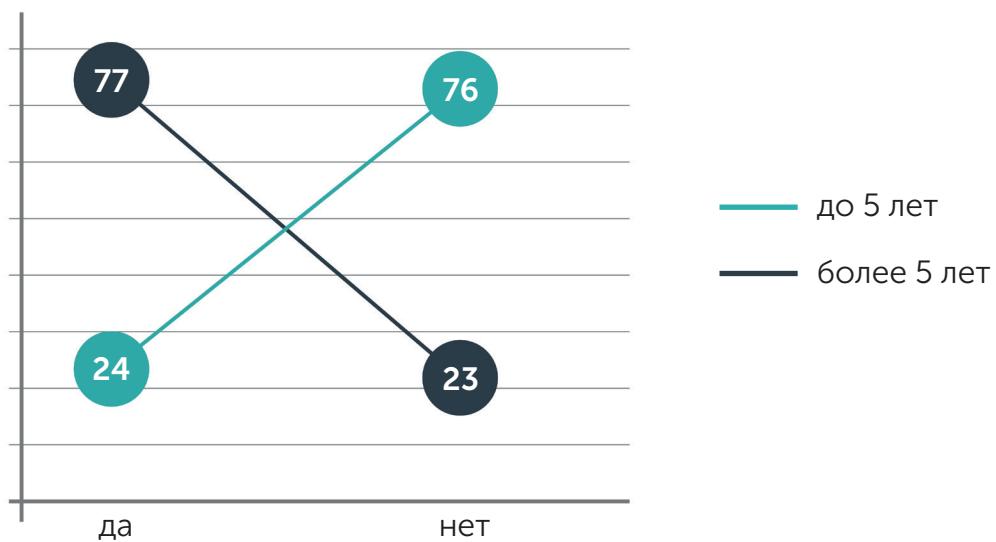
Рисунок 1 — «Считаете ли вы необходимым наставничество молодых педагогов на старте работы в школе?»



При этом в рамках фокус-группы не все участники смогли подтвердить, что эта практика имеет официальный характер. Чаще всего процесс помощи в адаптации молодому педагогу и его наставничество организованы неформально. Не в каждой образовательной организации, где есть практика наставничества, организовано закрепление пар «наставник – наставляемый». При этом значительная часть опрошенных считает такую практику эффективной.

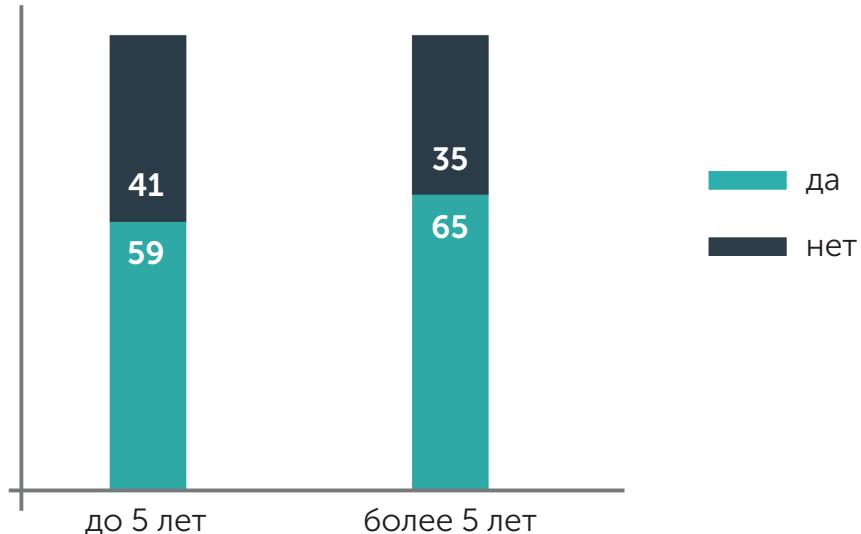
Согласно опросу, у 77 % молодых педагогов есть наставник, к которому они могут обратиться, в свою очередь опытные педагоги являются наставниками лишь в 24 % случаев (рисунок 2).

Рисунок 2 – Ответ на вопрос: «Есть ли у вас наставник/наставляемый?»



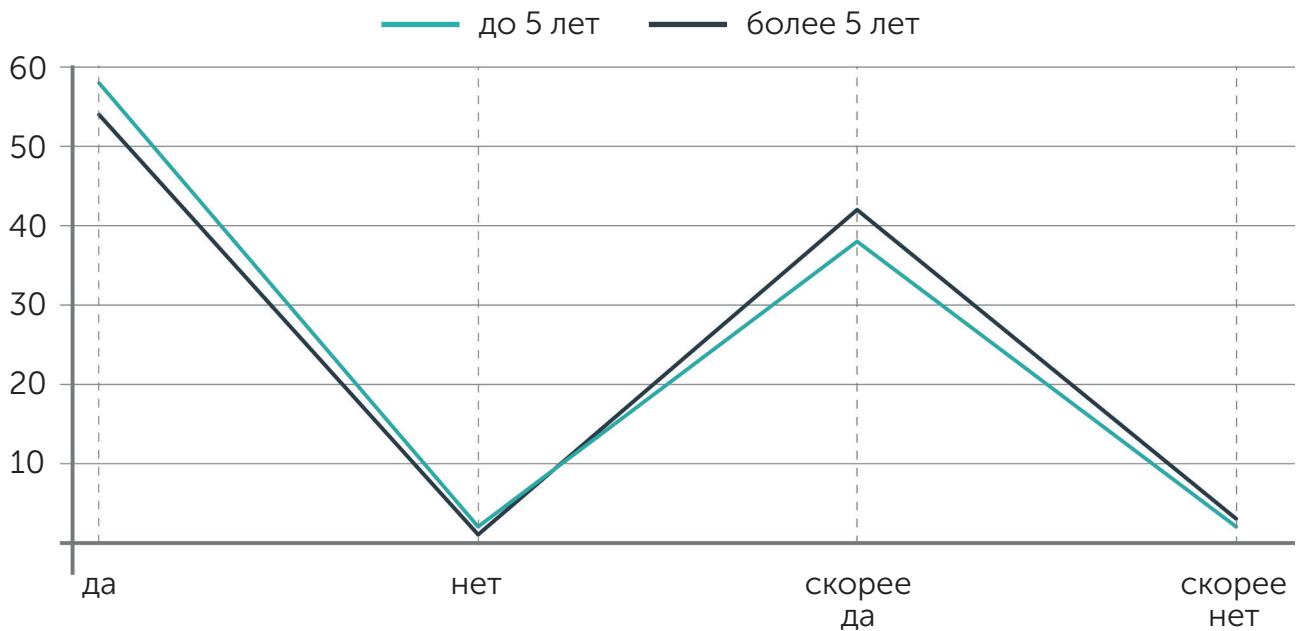
В большинстве образовательных организаций, где работают участники опроса, существует закрепление пар «наставник – наставляемый» (рисунок 3).

Рисунок 3 – Ответ на вопрос: «Есть ли в вашей образовательной организации закрепленные пары «наставник-наставляемый»?»



Больше половины всех опрошенных однозначно считает полезным закрепление пар «наставник-наставляемый», около 40 % скорее считает полезным, и менее 5 % не считает такую практику полезной (рисунок 4).

Рисунок 4 – Ответ на вопрос: «Считаете ли вы практику создания пар «наставник — наставляемый» эффективной?»



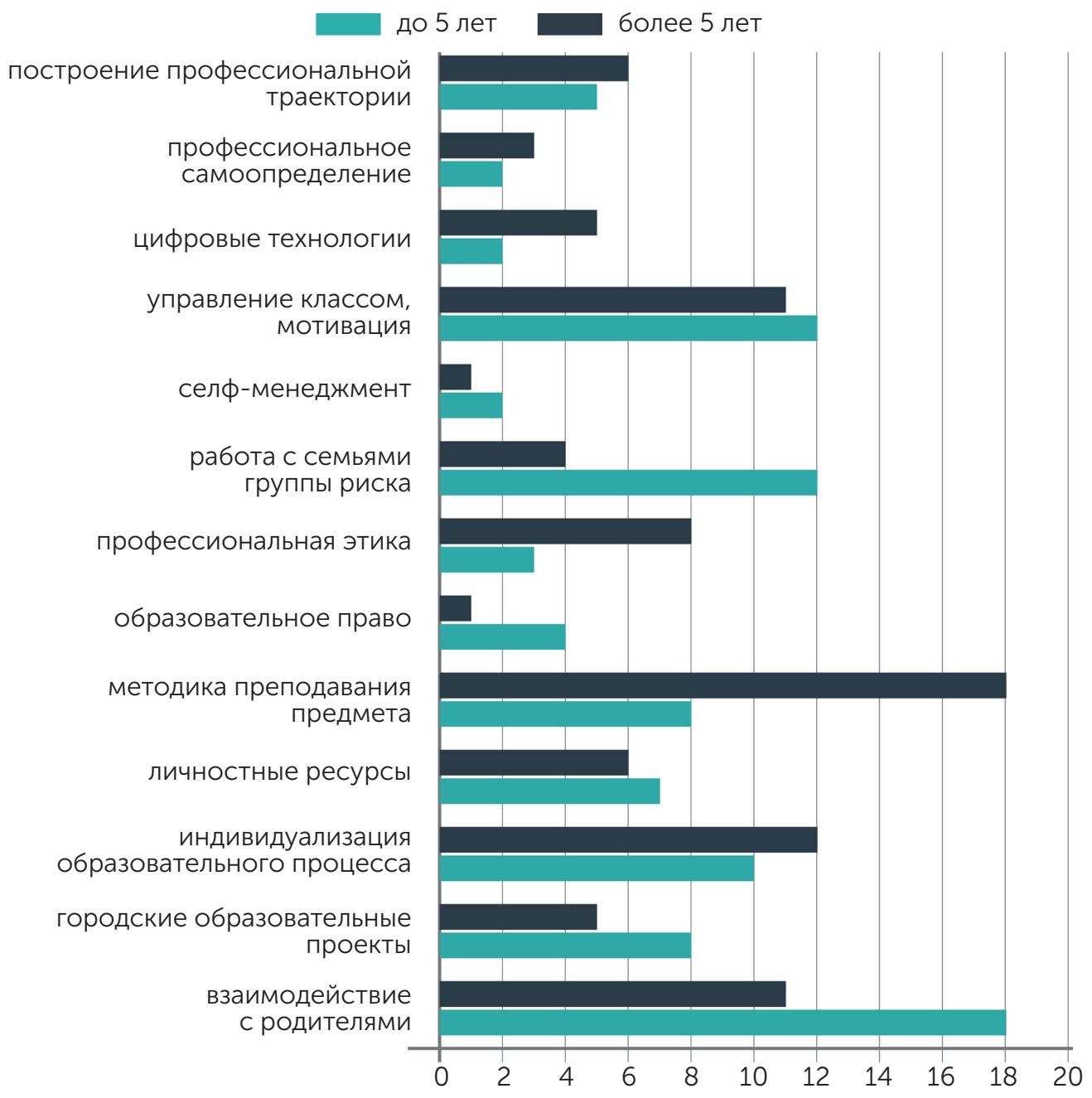
В целом педагогическая общественность сходится во мнении, что внутришкольное наставничество достаточно эффективно. Молодые педагоги часто отмечают, что их проблема была решена или консультация от наставника была полезной. При этом более детальный анализ мнения педагогической общественности о внутришкольных формах наставничества показывает: в столичной системе образования наставничество как институт окончательно не сложилось, и молодые педагоги получают обратную связь о своей работе или консультации по проблемным вопросам нерегулярно. Более того, специфика наставнической деятельности подразумевает, что наставляемый может считать своим наставником любого коллегу, который так или иначе помог в решении проблемы, а не только официально закрепленного наставника. Но, несмотря на фрагментарный характер системы наставничества в столичных школах, московские педагоги отмечают, что коллеги готовы прийти на помощь друг другу в трудных ситуациях.

Точку зрения, что наставничество молодых педагогов на старте карьеры необходимо, как уже отмечалось ранее, разделяет подавляющее большинство опрошенных учителей. При этом существует ряд ограничений, которые не позволяют организовать для начинающих учителей комплексное наставничество: отсутствие оплаты работы наставников, необходимость выделять на наставническую деятельность время после окончания рабочего дня, отсутствие у наставников (или более опытных коллег) специфических компетенций по проблемным вопросам, с которыми сталкиваются менее опытные коллеги.

При рассмотрении существующей в Москве системы наставничества необходимо обратить внимание на еще один важный аспект: у значительного количества опытных педагогов и представителей администрации сложилось устоявшееся представление о том, что дефициты молодых педагогов так или иначе связаны с методикой преподавания. Именно поэтому, в образовательных организациях, где отсутствует жесткое закрепление наставнических пар, роль наставника принадлежит методисту.

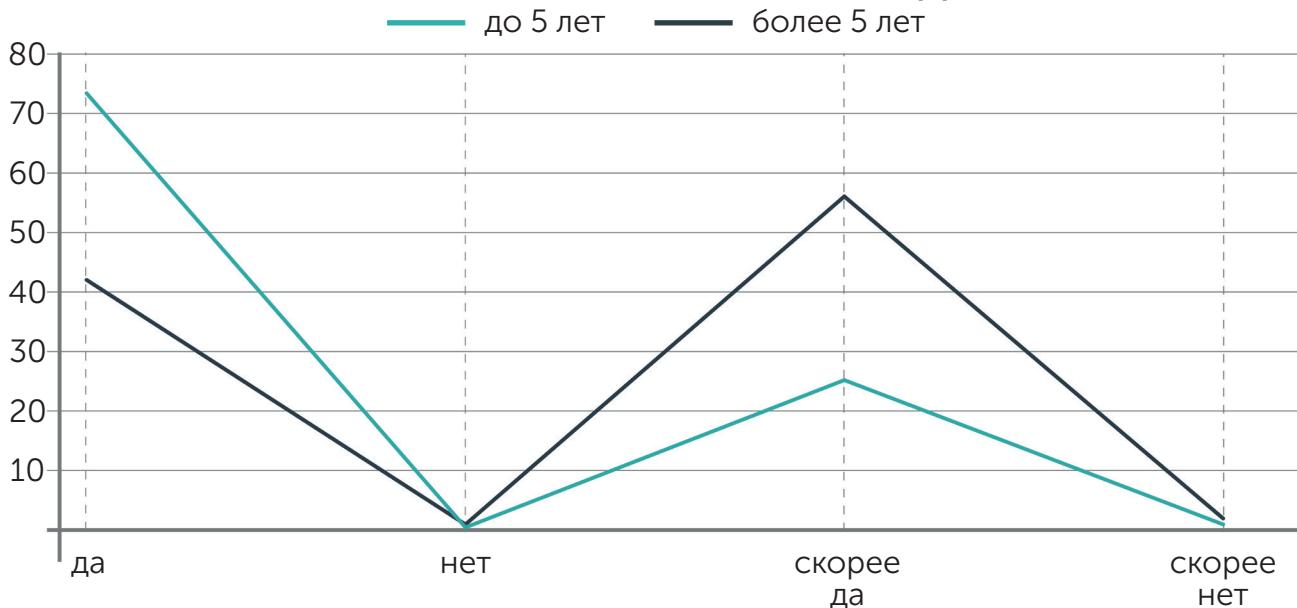
Направления, по которым осуществляют консультации молодые и опытные педагоги, различаются. Ответы показывают, что к наставникам чаще всего обращаются по вопросам, связанным с методикой, а молодые педагоги обращаются за помощью по вопросам взаимодействия с родителями (рисунок 5).

Рисунок 5 – Ответ на вопрос: «По каким направлениям вы осуществляли наставничество молодых педагогов?»



В целом обе группы респондентов оценивают консультации как эффективный инструмент, причём молодые педагоги оценивают пользу выше, нежели их более опытные коллеги (рисунок 6).

Рисунок 6 – Ответ на вопрос: «Была ли консультация по вопросам, связанным с педагогической деятельностью, эффективной?»



При этом среди наиболее частых затруднений, с которыми сталкивались молодые учителя, отмечаются: взаимодействие с родителями, управление классом и мотивация, работа с семьями группы риска, то есть вопросы, напрямую не связанные с методикой преподавания предмета. Возможно, подобное положение дел связано с тем, что подавляющее большинство опытных педагогов московских школ не проходили какого-либо обучения, связанного с наставнической деятельностью, и консультируют менее опытных коллег так, как считают правильным. Кроме того, наставническая деятельность не всегда является регулярной, часто консультации даются по запросу. Представляется, что информирование администрации образовательной организации и наставников из числа опытных педагогов о наиболее часто встречающихся дефицитах начинающих педагогов позволит существенно повысить качество консультаций и эффективность системы наставничества в Москве в целом.

Среди точек роста столичной системы наставничества можно также выделить необходимость организации горизонтального взаимодействия учителей из разных образовательных организаций. Столичные учителя отмечают, что из-за большой нагрузки и больших размеров образовательных комплексов они, по сути, находятся в изоляции и не знают, что происходит у коллег. Работа по оптимизации внутришкольной коммуникации ведется в некоторых образовательных организациях, но эти практики не имеют широкого распространения. Отчасти подобную проблему возможно решить путем организации сетевых профессиональных сообществ, но большинство опрошенной общественности выступает за очные форматы взаимодействия.

Необходимо отметить, что столичная общественность плохо информирована о внешних формах наставничества. Около половины респондентов в обеих группах не знают ни о каких практиках внешкольного наставничества. Представленные содержательные ответы не носили массовый характер, многие из них не относились к существу вопроса (рисунок 7).

Около 90 % опрашиваемых из обеих групп не обращались к внешкольному наставничеству (рисунок 8).

Рисунок 7 — Количество респондентов, не знакомых с какими-либо внешкольными практиками наставничества

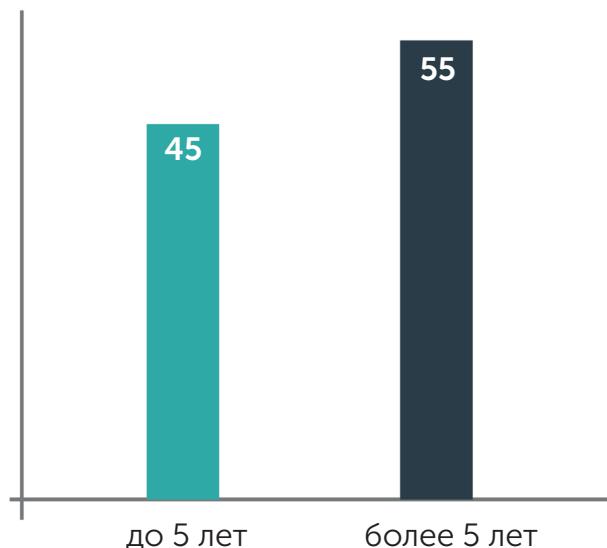
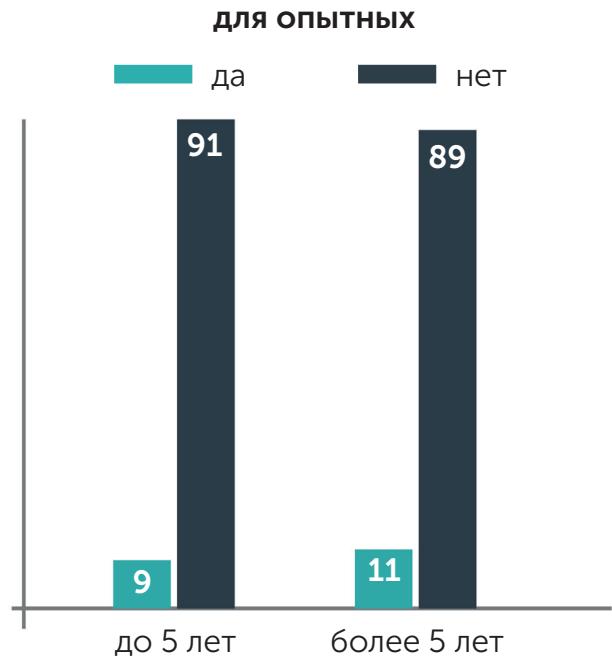
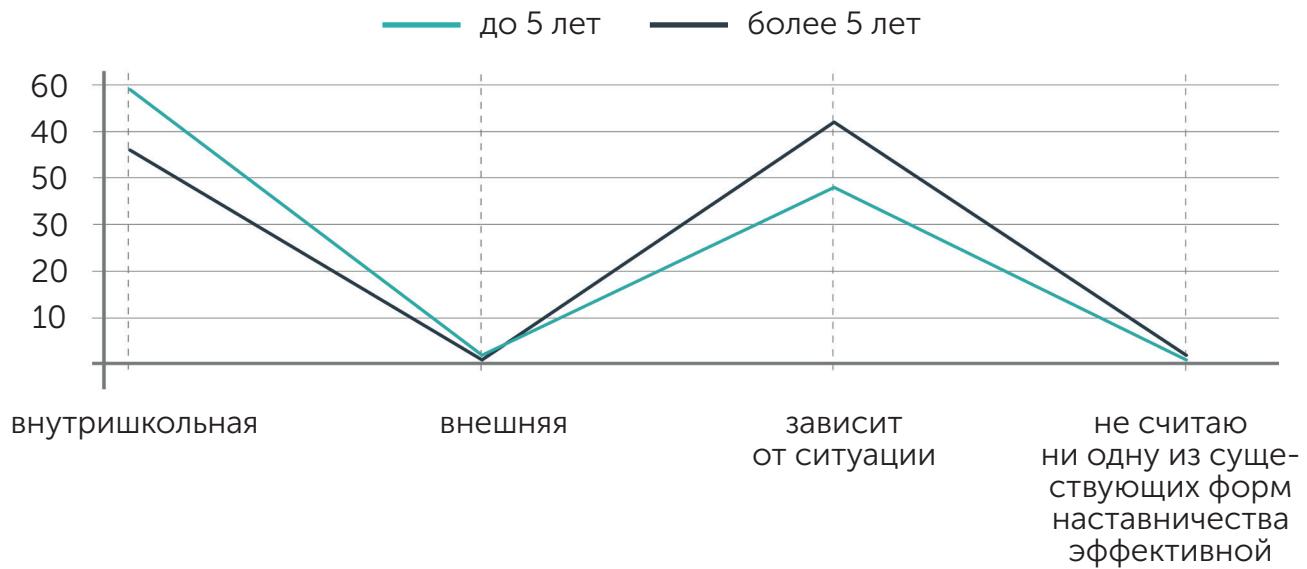


Рисунок 8 — «Обращались ли в какие-либо организации вне школы за наставнической помощью?» для молодых педагогов и «Имеете ли вы опыт наставничества молодых педагогов во внешних организациях?» для опытных



Для части педагогов наличие каких-либо специальных организаций или учреждений внешнего наставничества было открытием. Молодые педагоги отметили, что обращались бы ко внешним наставникам с вопросами, не связанными с методикой преподавания. При этом внутришкольная форма наставничества является самой эффективной с точки зрения молодых педагогов. Позиция педагогов со стажем более 5 лет отличается, они считают, что форму наставничества следует выбирать в зависимости от ситуации (рисунок 9).

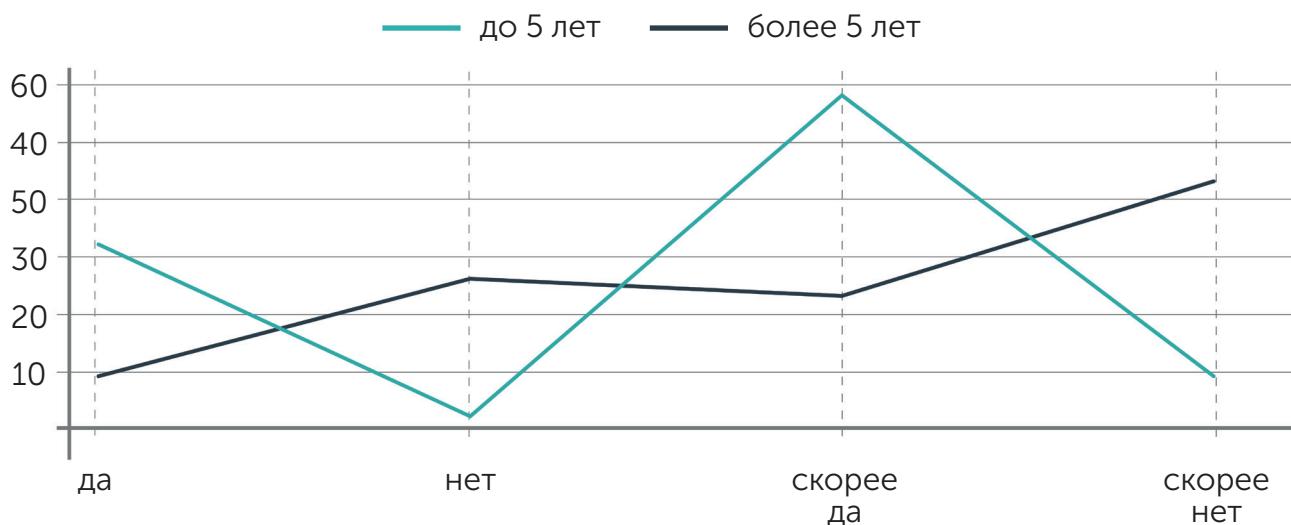
Рисунок 9 — «Как вы считаете, какая форма наставничества более эффективна?»



Более того, анкетирование показывает запрос на качественные организации внешнего наставничества среди молодых педагогов Москвы. При этом обнаруживается противоречие, так как опытные московские учителя в целом не хотят консультировать начинающих педагогов из других образовательных организаций.

Молодые педагоги в подавляющем большинстве готовы пользоваться инструментами сетевого наставничества. Учителя со стажем более 5 лет менее охотно бы пользовались такой возможностью (рисунок 10).

Рисунок 10 — Готовность педагогов пользоваться инструментами сетевого наставничества



Таким образом, на сегодняшний день внешние организации наставничества имеют возможность снять нагрузку с внутришкольных наставников, проводя консультации для московских педагогов на старте карьеры. Но в случае включения внешних организаций в городскую систему наставничества необходимо обеспечить их тесную связь со школьными наставниками и единое пространство наставничества.

ТРЕНДЫ, РИСКИ, ПЕРСПЕКТИВЫ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА

Основные тренды:

- 1** Решение увеличить распространение наставнических практик (Федеральный проект «Учитель будущего» ставит задачу вовлечения «не менее 70 % учителей в возрасте до 35 лет в различные формы поддержки и сопровождения в первые три года работы»). (*По всей видимости, стремление закрепить кадры в профессии через более качественную адаптацию.*)
- 2** Стремление создать гибкую систему (целевую модель) наставничества педагогических работников в РФ («система (целевая модель) наставничества имеет двухконтурную структуру при участии федерального, регионального, муниципального и институционального уровней субъектов образовательной деятельности»). (*Потенциально наставничество в субъекте будет учитывать специфику региона и реальные потребности педагогических работников. Регионы могут конкурировать в сфере лучших практик.*)
- 3** Материальное и нематериальное стимулирование наставников (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»): письмо Министерства просвещения России № А3-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ № 657 от 21.12.2021). (*Тренд в сторону признания наставничества в качестве отдельной деятельности педагога.*)
- 4** Стремление сделать наставничество точечным и индивидуализированным (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»): письмо Министерства просвещения России № А3-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ № 657 от 21.12.2021). (*Потенциально сокращение текучки кадров и повышение престижа профессии.*)

Риски, с которыми мы можем столкнуться:

- Отсутствие критериев результативности наставничества (*не ясно, как замерять и отслеживать динамику*)
 - Избыточное нормативное регулирование наставничества (*в Положении о наставничестве у сторон определены взаимные права и обязанности*).
 - Формализированный характер деятельности наставника и наставляемого (*в Положении о наставничестве у сторон определены взаимные права и обязанности*).
 - Неясная правовая природа соглашения между наставником и наставляемым (*в документе устанавливается обязанность наставляемого, например, «реализовывать Программу, составленную совместно с Наставником». Ответственность сторон за несоблюдение соглашения не установлена*). Также не ясно, как сменить наставника (*вне внимания нормативного регулирования, как правило*).
 - Отсутствие рамочного (на уровне основных принципов наставнической деятельности) регулирования института наставничества (*оно логично вытекает из целей и замысла создания обновленного института*).
 - Наставляемый не является центральным элементом наставничества.
 - Отсутствие культуры института наставничества (*учителя хотят готовые ответы здесь и сейчас*).
-

Возможные перспективы

- Увеличение числа наставников (*не только учителя-практики в ОО, но и ППС вузов*).
- Доступность широкого круга цифровых инструментов наставничества.
- Возможность реализовывать коллaborации молодых педагогов по конкретным проблемам (*условно «тактическое наставничество»*).
- Огромный спрос на консультации, который не может быть удовлетворен силами закрепленного наставника.
- Интеграция наставничества в различные конкурсы профессионального мастерства (*адаптация на работе идет рука об руку с профессиональным ростом*).

КАКИЕ НОРМАТИВНЫЕ ПРАВОВЫЕ АКТЫ РЕГЛАМЕНТИРУЮТ НАСТАВНИЧЕСТВО?

Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста: распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р: [ред. от 20 августа 2021 г.] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2020. – № 2, ч. 1. – Ст. 224.

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации: гос. си- система правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения 15.10.2022).

Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися: распоряжение Минпросвещения России от 25 декабря 2019 г. № Р-145 // Официальные документы в образовании: бюллетень нормативных правовых актов. – 2020. – Фев. (№ 5).

Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Минпросвещения России от 4 февраля 2021 г. № Р-33 // Доступ из справочной правовой системы «КонсультантПлюс».

Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (утв. распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 6 августа 2020 г. № Р-76); Методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по созданию и обеспечению функционирования региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (от 06 июля 2021 г. № 2163) [Электронный ресурс] – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401683/d475d8e9529575f14d90efa1693c832978ec77ca/.

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»): Письмо Минпросвещения России № АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ № 657 от 21 декабря 2021 г. // Доступ из справочной правовой системы «КонсультантПлюс».

Об организации наставничества для начинающих педагогов г. Москва образовательных организаций города Москвы: постановление Московской городской организации Президиум от 28 декабря 2020 г. № 11–8 [Электронный ресурс] // МГО Общероссийского Профсоюза Образования: [сайт]. – URL: <https://mgoprof.ru/wp-content/uploads/2020/12/наставничество.pdf> (дата обращения: 15.10.2022).

О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТАХ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Как сообщают результаты многочисленных исследований, молодые учителя, недавно завершившие обучение в университете, испытывают сложности при начале работы в школе. Очевидно, что определенное влияние на это оказывает качество образования будущих педагогов, а также иные факторы. Так, исследование Белолуцкой А. К., Криштофик И. С., Мкртчян В. А. демонстрирует оценивание обучения самими студентами в ГАОУ ВО МГПУ и показывает, что даже обучающиеся подозревают, чего не хватает им во время профессиональной подготовки. К примеру, лишь 18 % опрошенных студентов сообщили, что во время педагогической практики были в школе каждый день, 19 % бывали в школе не чаще раза в неделю, а 26 % были в школе не более одного или двух раз¹. Очевидно, что в такой ситуации будущим молодым учителям не хватает реальной практики применения их знаний и они оказываются слабо подготовлены к встрече с настоящим классом в первый раз. Также 24 % студентов сообщили, что во время обучения тратили менее одного часа на самостоятельную подготовку к занятиям или не тратили его вовсе, что может привести к недостаточной проработке основной и дополнительной литературы к учебным курсам, слабой подготовке к экзаменам и сдаче выпускной квалификационной работы. Авторы исследования отмечают, что во время обучения студенты нечасто сталкивались с интерактивными, практико-ориентированными форматами работы: как часто применяемые игровые методы отметили 21 % опрошенных, метод кейсов — 19 %, формирующее оценивание — 12 %². Это опять же указывает на недостаток практики приобретаемых навыков, но также говорит о том, что само обучение на педагога может быть достаточно однообразным, что не позволяет будущим учителям буквально «на себе» опробовать различные методы и подходы к обучению. Кроме качества обучения, на формирование профессиональных дефицитов оказывает влияние и позиция преподавателя, его ценностные ориентации. Так, Н. В. Ляшевская и И. А. Маврина отмечают, что наибольшей готовностью к педагогической деятельности и меньшим количеством дефицитов обладают учителя с внутренней мотивацией к педагогической деятельности, связанной с устойчивым интересом к профессии «учитель». Авторы резюмируют: «Такой молодой педагог знает теорию преподаваемого учебного предмета и способен решать задания на высоком уровне, при этом организует об-

¹ Белолуцкая А. К., Криштофик И. С., Мкртчян В. А. Особенности профессиональной рефлексии участников олимпиады «Я – профессионал» // Высшее образование в России. – 2022. – № 1. – С. 98–119.

² Там же.

разовательный процесс для достижения планируемых результатов обучающихся³. Низкой готовностью к профессиональной деятельности отличаются преподаватели, обладающие слабой внешней мотивацией к преподаванию, отсутствием осознания ценности деятельности учителя⁴. Можно резюмировать, что на появление дефицитов влияют и качество образования, и личностные характеристики молодого преподавателя.

В результате действия этих факторов молодые педагоги испытывают ряд трудностей в работе, о которых сообщают результаты иных исследований, проведенных в разных регионах страны. Так, в 2018 году кафедра педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования провела исследование, в котором приняло участие 747 молодых учителей, и установила, с какими трудностями педагоги сталкиваются чаще всего⁵. Как основные проблемы учителя отметили поддержание дисциплины (45,6 %), формирование учебной мотивации (40,8 %), взаимодействие с родителями (35,5 %), проведение внеклассных мероприятий (12,7 %). Также более 70 % учителей пожаловались на чрезмерную загруженность, которая может препятствовать выполнению профессиональных обязанностей. С этими выводами солидарны и авторы других работ. Так, в статье «Готовность к профессиональной педагогической деятельности: штрихи к портрету молодого учителя» Литовченко О. В. систематизирует результаты опроса 205 молодых учителей, участников Герценовской олимпиады 2017 года. Исследователь отмечает, что 54 % молодых учителей испытывают затруднения в мотивировании учащихся к обучению, а 40 % – с поддержанием дисциплины в классе. И, наконец, 54 % опрошенных отметили повышенную загрузку⁶. Аналогичные результаты о проблемах с мотивацией сообщают В. С. Собкин и Д. В. Адамчук, которые отмечают в своей работе, что 12 % не могут аргументировать важность преподаваемого предмета для учащихся, а 10,5 % педагогов не могут найти практическое применение для предлагаемых на уроках знаний⁷. Узкоспециализированные исследования преподавателей отдельных предметов также показывают наличие методических проблем преподавателей. Так, в исследовании для апробации методики выявления профессиональных дефицитов, разработанной в ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», отмечается, что, вне зависимости от предметной ориентации, уровень сформированности предметных компетенций был значительно выше, чем методических⁸. Авторы отмечают, что «у многих учителей (82,7 %) выяв-

³ Ляшевская Н. В., Маврина И. А. Критериально-уровневое оценивание готовности молодых педагогов к осуществлению профессиональной деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 2(43). – С. 64–71.

⁴ Там же.

⁵ Шевелёв А. Н., Кузина Н. Н., Смольников В. Ю. Социопедагогическое исследование молодых учителей: проблемы, характерные черты и готовность к профессиональной деятельности // Человек и образование. – 2018. – № 4(57). – С. 196–201.

⁶ Литовченко О. В. Готовность к профессиональной педагогической деятельности: штрихи к портрету молодого учителя // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2017. – № 185. – С. 76–81.

⁷ Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации // Труды по социологии образования. 2016. – Т. XVIII, вып. XXX.

⁸ Алтыникова Н. В. и др. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 65–81.

лены профессиональные дефициты по вопросам целеполагания в образовательном процессе. Затруднения, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, выявлены у 81,4 % учителей»⁹.

Обобщая, можно сказать, что современные исследования не только отмечают факт существования дефицитов, но и описывают предпосылки их формирования. Однако для более подробного анализа проблемы необходимо систематизировать уже выявленные дефициты и подробно описать каждый из них, так как их проявление и способ коррекции будут отличаться в зависимости от типа. В целом, под профессиональным дефицитом можно понимать отсутствие или недостаточное развитие профессиональных компетенций педагогических работников, вызывающее типичные затруднения в выполнении тех или иных трудовых функций¹⁰. На основе предшествующих публикаций можно выделить три категории дефицитов и охарактеризовать содержание каждого из них (таблица 1)¹¹.

Таблица 1 – Типы профессиональных дефицитов молодых учителей

Дефициты, связанные с мягкими навыками педагога	<ol style="list-style-type: none">1. Тайм-менеджмент, планирование2. Коммуникация с коллегами3. Коммуникация с родительской общественностью4. Коммуникация с обучающимися5. Работа с конфликтами (разрешение конфликтных ситуаций)
Дефициты, связанные с развитием мягких навыков обучающихся (работа с критическим мышлением, творческим мышлением, организация взаимодействия и работа с потребностями учеников)	<ol style="list-style-type: none">1. Неумение стимулировать выдвижения гипотез2. Неспособность организовать работу с аргументацией обучающихся3. Незнание того, как выстроить работу причинно-следственными связями у обучающихся4. Незнание технологии продуктивного вопрошания

⁹ Алтыникова Н. В. и др. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 65–81.

¹⁰ Там же.

¹¹ Белолуцкая А. К. Профессиональные дефициты начинающих учителей московских школ / А. К. Белолуцкая, В. А. Мкртчян, Т. В. Щербакова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 1(59). – С. 55–77. – DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.03. – EDN THSZNJ.

Дефициты, связанные с развитием мягких навыков обучающихся (работа с критическим мышлением, творческим мышлением, организация взаимодействия и работа с потребностями учеников)

1. Неумение стимулировать придумывание (разработку) авторских идей обучающимися
2. Неспособность обеспечить вариативность образовательного процесса
3. Незнание того, как организовать продуктивную творческую деятельность обучающихся

-
1. Неумение организовать групповую работу обучающихся (в том числе дискуссии)
 2. Неумение организовать взаимодействие обучающихся друг с другом
-

Незнание того, как выстроить дифференцированное обучение, построить работу с особыми потребностями обучающихся

Дефициты, связанные с методическими сложностями

1. Формирование и поддержание долгосрочного интереса обучающихся к предмету
2. Выстраивание образовательного процесса с опорой на интересы обучающихся
3. Выстраивание образовательного процесса с опорой на потребности ситуации на занятиях
4. Понимание сути и принципов ведущих образовательных технологий
5. Самостоятельная разработка рабочих программ по преподаваемым дисциплинам
6. Обеспечение дисциплины во время занятия

Часть указанных выше профессиональных дефицитов, а также методы их преодоления нашли свое отражение в брошюре, выпущенной лабораторией оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ УГО ГАОУ ВО МГПУ в 2024 году¹².

¹² Начинающему педагогу в столичной системе образования : рекомендации для молодых учителей – выпускников вузов, приступающих к работе в московской системе образования, с обязательным учетом специфики ценностей московского образования / А. К. Белолуцкая, Н. Г. Жабина, Г. Г. Гурин [и др.]. – Москва : Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2024. – 36 с. – ISBN 978-5-907027-77-0.

ПЛАТФОРМА MENTOR.MGPU.RU – УДОБНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ВНЕШКОЛЬНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Для старта дистанционного наставничества молодому педагогу необходимо пройти регистрацию на платформе mentor.mgpu.ru. После регистрации ему доступен вход в личный кабинет.

Молодой педагог, нажав на кнопку «Начать работу с проблемным кейсом», заполняет все соответствующие поля и ставит теги рубрикатора.

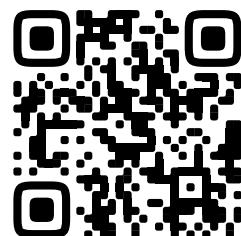
Далее кейс проходит несколько этапов, описанных ниже. После завершения кейсового консультирования в личном кабинете молодого педагога собирается «коллекция» решенных кейсов, а также кейсы, которые находятся в работе в данный момент, так называемые активные кейсы. Их может быть несколько. У каждого кейса есть своя директория, где видно, в какой стадии работы, и рекомендованные к нему библиотечные ресурсы.

Вся система установления коммуникации между молодым специалистом и вузовскими наставниками осуществляется через сервис дистанционного наставничества – интернет-платформу, что существенно экономит время и позволяет унифицировать организационные моменты. Принцип допустимой анонимности такого общения раскрывает новые возможности для молодого педагога обратиться к внешнему экспертному мнению без какого-либо риска со стороны работодателя. Алгоритм общения предполагает преференции для наставляемых в плане выбора формата общения. Методика не исключает взаимодействие вузовского наставника с администрацией и внутришкольными наставниками ОО. Перед началом учебного года представители данных групп могут получить от модератора программы наставничества (платформы в целом) информацию о планируемых мероприятиях наставничества для выпускников от вуза. Возможен допуск к пользованию платформой дистанционного наставничества для внешних экспертов, не являющихся сотрудниками педагогического вуза.

Этапы реализации дистанционного наставничества на специализированной коммуникационной интернет-платформе mentor.mgpu.ru:

Этап создания кейса.

Педагог описывает свой проблемный кейс в процессе заполнения специальной электронной формы для создания кейса. Данная форма задает структуру описания кейса. Специальные поля выбора в ней позволяют систематизировать и соотнести



кейс со сферой консультирования наставников, справочными материалами платформы (библиотекой) и архивом уже решенных прежде кейсов на платформе. Архив и библиотека служат первым автоматическим ответом системы на пользовательский запрос. Каждый кейс автоматически получает уникальный номер на платформе и фиксируется в системе как самостоятельная единица, статистику работы с которой не представляет труда проследить для администратора платформы.

Этап подбора наставника.

В результате автоматического анализа кейса он предлагается к решению наставникам (одному или нескольким), соответствующим заявленному профилю. Молодой педагог видит информацию о данных наставников в соответствующем интерфейсе личного кабинета и выбирает одного наставника. После того, как молодой педагог выбрал конкретного наставника для своего кейса, кейс отображается в личном кабинете у наставника. Электронная система оповещает наставника о запросе на консультирование, далее наставник или принимает кейс в работу, или отказывается, если какие-то условия не позволяют ему проконсультировать по данному вопросу, тогда электронная система производит повторный виток назначения кейса уже другим наставникам.

Этап работы наставника с кейсом.

После принятия кейса в работу наставник знакомится с кейсом и получает от электронной системы перечень вопросов-подсказок, которые можно дополнительно адресовать автору кейса для уточнения и более глубокого понимания конкретной ситуации. Данный перечень является избыточным, наставник может выбрать из него подходящие вопросы и/или задать свои. Необходимо обратить особое внимание, что применяются вопросы двух типов: уточняющие и развивающие. Развивающие вопросы фактически подводят педагога к переформулировке кейса. После того как молодой педагог видит у себя в кабинете вопросы, у него появляется возможность конкретизировать ситуацию, перефразировать или даже полностью изменить описание кейса. Данная функция представлена на платформе опцией «Сформулировать проблему точнее». Молодой педагог получает и наводящие вопросы такого типа, как: «После того, как вы поработали с нашими вопросами, хотите ли вы переформулировать суть запроса или сделать его точнее?» и т. д.

Сценарий работы по переформулированию следующий:

а) Молодой педагог может ответить «нет, хочу оставить первый вариант запроса»; это отражается в кабинете у наставника.

Или б) «да, я хочу уточнить запрос»; тогда электронная система предлагает кнопку «Продолжить работу с кейсом» и появляется опять форма подачи, которая уже была, с указанием, что это уже второй вариант.

Этап рефлексии кейсового решения.

После того, как наставник дал «возможное решение», молодой педагог может:

а) завершить решение кейса, сказав: «Спасибо, работа с кейсом завершена», принять совет наставника к сведению и заполнить лист рефлексии;

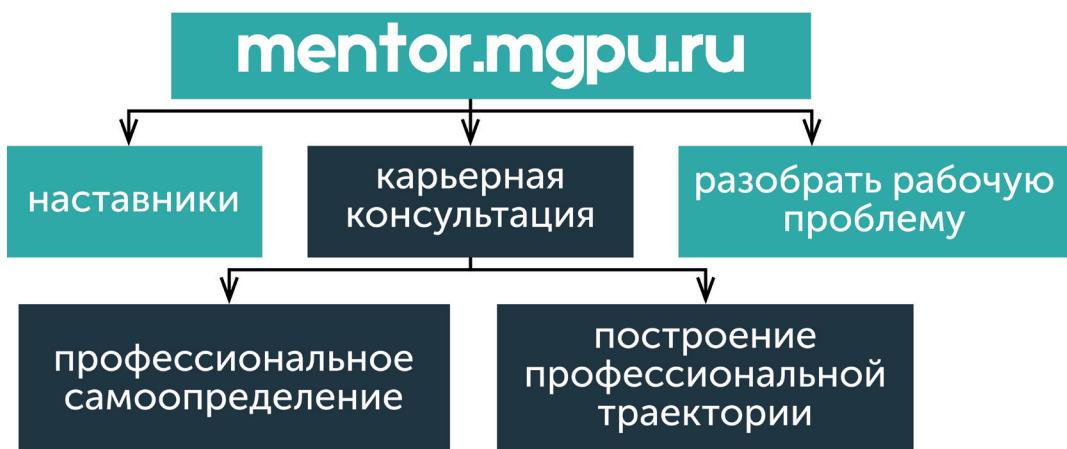
6) запустить повторное решение, нажать кнопку «Получить второе мнение», выбрать другого наставника и пройти тот же путь. Опция «второе мнение» доступна только один раз. После получения повторного решения молодой педагог заполняет лист рефлексии. Модератор сайта имеет полный доступ к истории итераций кейса, что также является возможностью для рефлексии и научно-исследовательского анализа со стороны разработчиков методики и вуза как субъекта наставничества в целом.

Этап унификации кейсовых решений.

После того, как работа с кейсом завершена, кейс в обезличенном виде вместе с уточнениями, дополнительными материалами и решениями попадает в Библиотеку платформы. Здесь просматривать кейс могут все пользователи платформы.

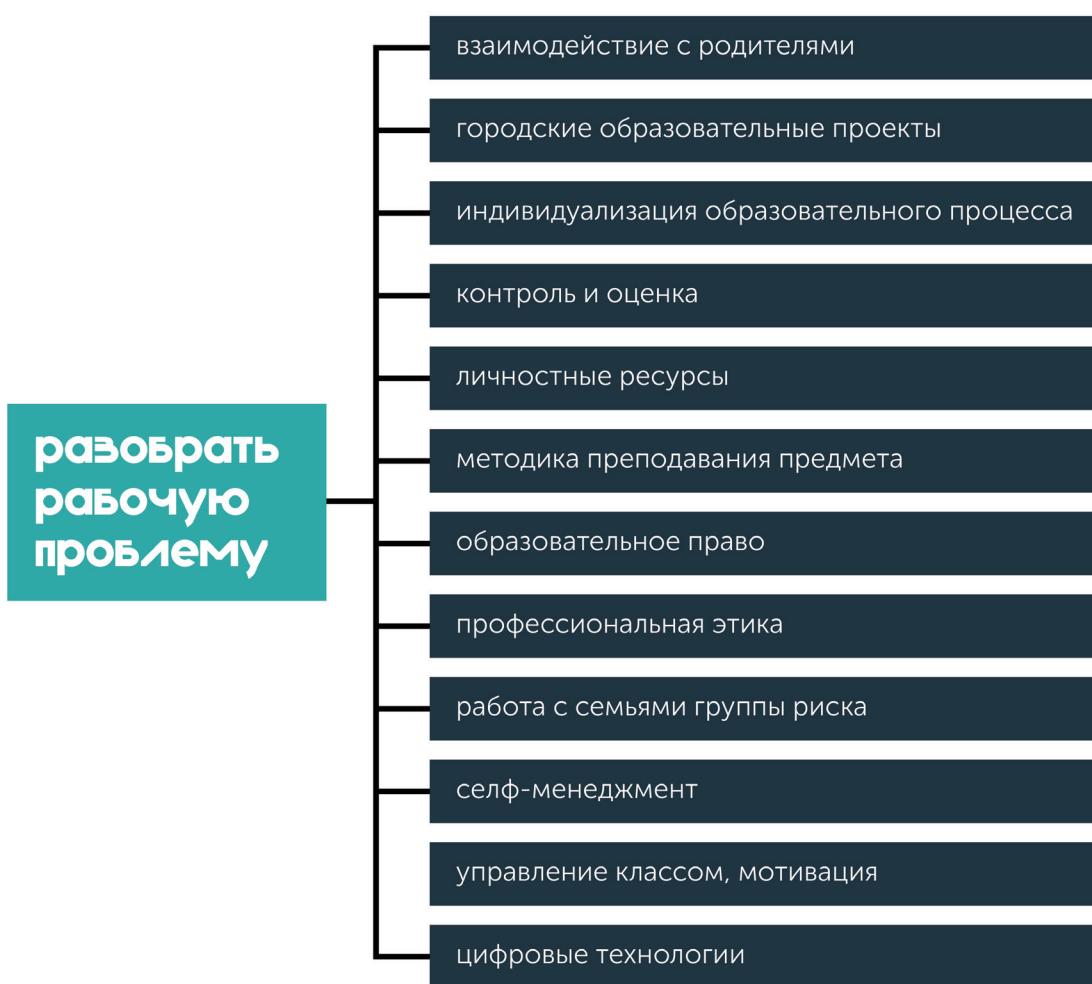
Наставничество реализовано в дистанционном асинхронном формате на платформе mentor.mgpu.ru (рисунок 1). **Основное направление деятельности — индивидуальное дистанционное консультирование по запросу педагога.** Платформа mentor.mgpu.ru позволяет опытным профессиональным педагогам объединиться в сообщество наставников, а молодым педагогам получить консультацию по следующим направлениям: «Наставничество в решении профессиональных проблем» и «Карьера консультация».

Рисунок 1 – Основные направления наставничества, реализуемые на платформе mentor.mgpu.ru



1) В блоке «Разобрать рабочую проблему» реализована возможность получить профессиональную консультацию от наставников по следующим аспектам работы педагога в школе (рисунок 2).

**Рисунок 2 – Направления консультирования в рамках блока
«Разобрать рабочую проблему»**



2) В блоке «Карьерная консультация» доступна профессиональная консультация по проблемам построения карьерных траекторий молодыми педагогами и их профессионального самоопределения. В рамках направления «Построение профессиональной карьеры» реализована возможность получения консультации по трем карьерным трекам (рисунок 3).

Рисунок 3 — Варианты возможных персональных траекторий развития в блоке «Карьера консультация»

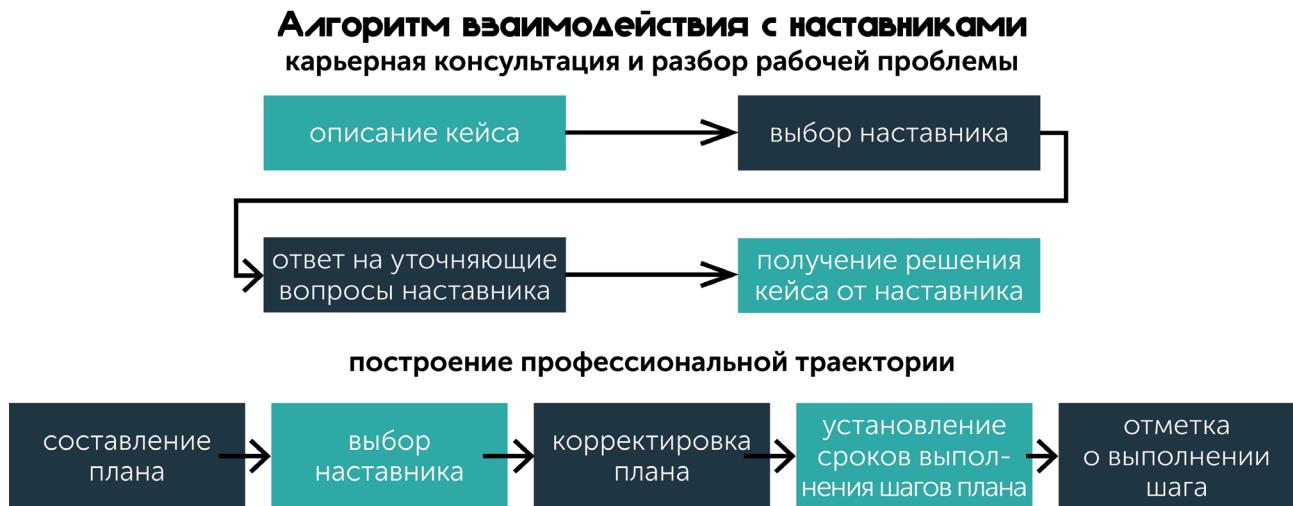


Основной целевой группой проекта являются начинающие педагоги — выпускники вузов. В категорию начинающих педагогов входят педагогические работники, имеющие стаж педагогической деятельности не более 5 лет и возраст не более 35 лет (при соблюдении обоих условий). Проведенные исследования показывают, что начинающие педагоги чаще всего сталкиваются со следующими типами трудностей:

- трудности в адаптации к работе в московской системе образования;
- трудности в работе по формированию мягких навыков обучающихся;
- психологические трудности в работе с обучающимися и их родителями;
- трудности в использовании образовательного потенциала социокультурного пространства Москвы для развития обучающихся.

Интуитивно понятный интерфейс платформы mentor.mgpu.ru позволяет начинающему педагогу получать профессиональную консультацию при возникновении необходимости. Одна проблемная ситуация может быть рассмотрена несколькими наставниками, что позволяет получить больше вариантов решения проблемы. Для каждого из двух направлений консультирования сформирован алгоритм последовательных действий начинающего педагога на платформе, в основу которого положено взаимодействие наставляемого с выбранным им одним или несколькими наставниками (рисунок 4).

Рисунок 4 – Алгоритм действий начинающего педагога



В настоящее время платформа дистанционного наставничества также предоставляет молодым учителям возможность получить консультацию через чат-бот @mcu_mentor_bot, реализованный на базе мессенджера Telegram. Доступ к этой функции реализован через кнопку на главной странице.

Интеграция искусственного интеллекта на платформу дистанционного наставничества позволила предоставить пользователям возможность получить консультацию не ожидая ответа наставника. Чат-бот позволяет молодым педагогам получить консультацию по наиболее распространенным вопросам, с которыми пользователи обращались на платформу ранее. При этом рекомендации @mcu_mentor_bot не призваны заменить работу молодого педагога с наставником, а только позволяют сделать процесс наставничества еще более гибким и удобным для пользователей.

Ждем вас на платформе не только в качестве молодых учителей, но и наставников, готовых поделиться своим опытом.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алтыникова Н. В. и др. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 65–81.
2. Белолуцкая А. К. Особенности профессиональной рефлексии участников олимпиады «Я – профессионал» / А. К. Белолуцкая, И. С. Криштофик, В. А. Мкртчян // Высшее образование в России. – 2022. – № 1. – С. 98–119.
3. Белолуцкая А. К. Профессиональные дефициты начинающих учителей московских школ / А. К. Белолуцкая, В. А. Мкртчян, Т. В. Щербакова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 1 (59). – С. 55–77. – DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.03. – EDN THSZHJ.
4. Литовченко О. В. Готовность к профессиональной педагогической деятельности: штрихи к портрету молодого учителя // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2017. – № 185. – С. 76–81.
5. Ляшевская Н. В., Маврина И. А. Критериально-уровневое оценивание готовности молодых педагогов к осуществлению профессиональной деятельности // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 2 (43). – С. 64–71.
6. Начинающему педагогу в столичной системе образования : рекомендации для молодых учителей – выпускников вузов, приступающих к работе в московской системе образования, с обязательным учетом специфики ценностей московского образования / А. К. Белолуцкая, Н. Г. Жабина, Г. Г. Гурин [и др.]. – Москва : Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2024. – 36 с. – ISBN 978-5-907027-77-0.
7. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации // Труды по социологии образования. – 2016. – Т. XVIII, вып. XX.
8. Шевелёв А. Н., Кузина Н. Н., Смольников В. Ю. Социопедагогическое исследование молодых учителей: проблемы, характерные черты и готовность к профессиональной деятельности // Человек и образование. – 2018. – № 4 (57). – С. 196–201.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ КОЛЛЕКТИВ



Анастасия Кирилловна Белолуцкая

заведующая лабораторией оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ УГО МГПУ



Головина Анна Владимировна

специалист лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ УГО МГПУ



Гурин Григорий Геннадьевич

эксперт лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ УГО МГПУ



Жабина Наталья Геннадьевна

специалист лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ УГО МГПУ



Криштофик Ирина Сергеевна

ведущий научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ УГО МГПУ



Шербакова Татьяна Владимировна

старший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ УГО МГПУ



Деянов Максим Александрович

младший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ УГО МГПУ

НАШИ ИССЛЕДОВАНИЯ



Дайджесты с результатами исследований ученых МГПУ по актуальным социальным проблемам города и горожан, а также по вопросам обучения и развития детей представлены в разделе «Библиотека» на научно-просветительском портале PRIZMA. Все материалы доступны для скачивания.

Семейное образование: стоит ли обучать детей вне школы?



Исследование получения школьного образования в форме семейного образования в большом городе

Под ред. Вачковой С. Н., Петряевой Е. Ю.

Обучение детей: образовательные стратегии в большом городе



Исследование стратегий семей в получении начального, основного и среднего общего образования

Вачкова С. Н., Климов И. А., Миронова А. В., Нехорошева Е. В., Салахова В. Б., Суменкова Ю. И., Федоровская М. Н., Яшина И. А.

Креативная экономика и развитие городского университета



Исследование запроса представителей креативных индустрий для анализа дефицитов и развития компетенций, необходимых для данного сектора экономики Москвы

Белолуцкая А. К., Жабина Н. Г., Гурин Г. Г., Головина А. В., Гринько И. А., Криштофик И. С., Мкртчян В. А., Щербакова Т. В.

В диалоге с родителями: как мы приходим к взаимному доверию в образовании



Исследование пользовательского опыта родителей во взаимодействии с цифровыми сервисами московской системы образования

Нехорошева Е. В., Касаткина Д. А., Миронова А. В., Енчикова Е. С., Авраменко В. Г., Афанасьева Ю. В.

Больше чем просто музей: как получить максимум образовательных эффектов



Результаты исследования по проектам «Разработка и апробация модели проведения просветительских мероприятий в системе общего образования г. Москвы в партнерстве с учрежд. культуры» и «Разработка и апробация инструментов музеиной коммуникации на основе методологии «умный музей»

Белолуцкая А. К., Жабина Н. Г., Гурин Г. Г., Головина А. В., Гринько И. А., Криштофик И. С., Мкртчян В. А., Щербакова Т. В., Ушакова Е. Г.

Школьный спортивный клуб: успех в движении



Результаты исследования по проекту «Разработка материалов по оценке уровня знаний и технологий мотивации обучающихся в области заботы о здоровье, по продвижению спортивных клубов в ОО как формы продвижения ЗОЖ у обучающихся»

Сененко О. В., Киктева К. С., Асонова Е. А., Романичева Е. С., Калиничева Е. А., Маймистова Д. С., Никитина А. Б.

КАК ОРГАНИЗОВАТЬ НАСТАВНИЧЕСТВО В ШКОЛЕ?

Рекомендации по организации профессионального наставничества в образовательных организациях Москвы

РЕКОМЕНДОВАНО К ПЕЧАТИ УЧЕНЫМ СОВЕТОМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ИНСТИТУТА УРБАНИСТИКИ И ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГАОУ ВО МГПУ

Московский городской педагогический университет
Россия, Москва, ул. Панфёрова, д. 14.
research.info@mgpu.ru
+7 (499) 132 35 09

Дизайн и вёрстка:
Дымкова О. А.

Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб»
109052, г. Москва, ул. Нижегородская, д. 104, корп. 3.
info@author-club.org, www.author-club.org

Электронное издание.

Подписан макет 21.11.2024 г. Формат 60x90/8.
Усл. печ. л. 4,5.

КАК ОРГАНИЗОВАТЬ НАСТАВНИЧЕСТВО В ШКОЛЕ?

Рекомендации по организации
профессионального наставничества
в образовательных организациях Москвы

Рекомендации для руководителей образовательных организаций, наставников и молодых педагогов по организации профессионального наставничества в образовательной организации составлены коллективом лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета по материалам научно-исследовательских проектов, выполненных в 2017–2024 годах. Брошюра подготовлена к печати в рамках проекта «Сетевая поддержка молодых педагогов и выпускников вузов в системе наставнических практик педагогических работников Москвы».