

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ И.Н. УЛЬЯНОВА»

*На правах рукописи*

**Глебова Зоя Владимировна**

**КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ  
УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
доктор педагогических наук,  
профессор М. И. Лукьянова

Ульяновск – 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА.....	21
1.1. Комплексное сопровождение педагогической деятельности как объект научных исследований.....	21
1.2. Потенциал университетского комплекса при организации комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога.....	46
1.3. Моделирование процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса.....	66
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА И РЕЗУЛЬТАТОВ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА.....	97
2.1. Критериальная характеристика и методика исследования эффективности процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога.....	97
2.2. Содержание, ход и результаты опытно-экспериментальной работы по реализации системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса.....	129
2.3. Психолого-педагогические условия эффективности комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога.....	161

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	193
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	197
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	230

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Существенные изменения в обществе, связанные с переходом от индустриального к постиндустриальному этапу развития, отразились на всех областях человеческой жизни, включая образовательную. Исходя из этого в настоящее время перед системой образования ставятся новые задачи, среди которых одной из ключевых называется создание модели эффективного образования посредством непрерывного инновационного развития. Стратегическим направлением на данном этапе следует считать идеи национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», где в роли важного фактора обновления образовательной системы выступает развитие учительского потенциала, которое обеспечивается и посредством пополнения школ новыми педагогами: «Необходимо внедрить систему моральных и материальных стимулов поддержки отечественного учительства. А главное – привлечь к учительской профессии молодых талантливых людей» [160].

Основные ресурсы, связанные с развитием способностей детей, с созданием фундамента их успешности, а значит, с конкурентоспособностью нашей страны, сосредоточены в возможностях педагогов. В связи с этим акцент государственной политики делается на подготовке педагога-профессионала, основу успешности которого составляют умение учиться на протяжении всей жизни и способность научить такому умению своих воспитанников [74; 171; 181; 215].

Это находит отражение в различных стратегических документах, таких как национальный проект «Образование», федеральный проект «Учитель будущего». Так, в последнем, в частности, указывается на необходимость создания национальной системы учительского роста, осуществления непрерывного и планомерного повышения квалификации, вовлечения молодых педагогов в различные формы поддержки и сопровождения [171].

Современный учитель должен мобильно реагировать на изменения, происходящие в учебном процессе, быть готовым к непрерывному личност-

ному и профессиональному росту, постоянно повышать профессиональную компетентность. Эти же установки относятся сегодня и к молодому педагогу, от которого ждут включения на продуктивный уровень профессиональной деятельности с первых дней работы в школе.

Погружение молодого педагога в профессиональную деятельность является сложным процессом, поскольку начальный период работы в школе всегда характеризуется отсутствием опыта, трудностями адаптации в новом коллективе, привыканием к незнакомому в полной мере виду деятельности и др. Многие начинающие педагоги, к сожалению, практически сразу решают покинуть профессию, поменять сферу деятельности, так и не справившись со сложностями периода адаптации. От того, каким будет «вхождение» молодого учителя в профессию, зависит многое: останется ли он в профессии, как сложится его педагогическая жизнь, станет ли он настоящим мастером своего дела.

Вполне понятно, что преимущества в достижении вершин мастерства будут у того, кто в самом начале профессионального пути получит «хороший старт», а именно найдёт поддержку у опытных наставников и доброжелательных коллег, способных сориентировать начинающих педагогов в трудных вопросах на первых порах, оказать своевременную помощь в преодолении сложностей педагогической деятельности, обеспечить «мягкую» адаптацию к её специфике.

Молодые педагоги, как правило, приобретают в педвузах прочные знания теоретического характера, но при этом им не хватает педагогического опыта. Сложности, с которыми сталкиваются начинающие учителя, зачастую касаются слабой методической подготовки, отсутствия опыта организации педагогической деятельности, трудностей владения методами и приёмами обучения. Другая часть молодых педагогов не может справиться с проблемой адаптации в незнакомом коллективе. Поначалу их общий успех напрямую зависит от коммуникабельности, от умения расположить к себе своих коллег, учеников.

Вопросы сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов исследовались отечественными учёными в разных аспектах. Одни учёные брали за основу процессы, с которыми сталкиваются молодые учителя, и феномены, которые возникают внутри этих процессов. Так, были исследованы проблемы адаптации молодых специалистов (В.Г. Асеев, В.Т. Ащепков, Г.И. Насырова, В.А. Слостёнин, А.Г. Фролов, Л.Н. Харавина и др.), затруднений, с которыми сталкиваются начинающие педагоги (В.Т. Ащепков, Т.С. Полякова, А.П. Ситник и др.), а также общие вопросы, связанные с оказанием содействия молодому учителю, такие как особенности профессионального становления молодого учителя (Л.Г. Борисова, С.Г. Вершловский, И.В. Крупина, Т.В. Лучкина, Л.В. Маслова и др.), проблемы готовности молодых учителей к инновационным процессам в образовании (М.М. Балашов, М.И. Лукьянова и др.) и др.

Другие исследователи изучали формы поддержки молодых педагогов: методические объединения и «Школы молодых специалистов» (Л.Д. Андреева, С.Г. Вершловский и др.), наставничество (А.С. Батышев, С.Я. Батышев, Е.В. Закаблущая, И.В. Круглова, А.А. Лунькова, М.И. Махмутов, И.Г. Столяр и др.), тьюторство (С.В. Дудчик, Е.И. Кобыща, Т.М. Ковалёва, С.Ю. Попова и др.), супервизорская поддержка (О.М. Зайченко, М.И. Лукьянова, М.В. Певзнер и др.), разработка специальных программ для молодых педагогов (Н.Н. Выдрина и др.) и др.

В ряде случаев учёные сосредоточили внимание на условиях сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов, среди которых обозначим следующие: психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя (Л.Д. Андреева, С.Г. Вершловский и др.), социально-педагогические проблемы профессионального становления молодых учителей (С.Г. Вершловский, И.Н. Димура, Т.М. Симонова, Т.А. Чистякова и др.), сопровождение профессионально-личностного развития молодого преподавателя (Л.Н. Харавина), научно-методическое сопровождение деятельности начинающего учителя (Е.Р. Бобровникова, О.М. Зайченко, М.В. Певзнер,

Т.В. Самсонова, С.Л. Фоменко и др.), организационно-педагогические условия становления профессионального опыта молодого учителя (Л.В. Маслова и др.).

Некоторым исследователям было интересно посмотреть, каким образом оказывается поддержка молодым педагогам в конкретных типах образовательных организаций: в школе (Т.М. Чурекова и др.), в гимназии (О.В. Назарова и др.), в колледже (Н.В. Пояркова и др.), а также в разных регионах (Т.В. Самсонова «Научно-методическое сопровождение деятельности молодых педагогов Республики Мордовия»; А.В. Щербаков «Сопровождение развития педагога на начальном этапе профессиональной карьеры в Челябинской области» и др.).

В отдельных школах существует система сопровождения молодых педагогов с привлечением не только ресурсов тех учреждений, где учителя непосредственно работают, но и ресурсов других организаций: вузов, учреждений дополнительного педагогического образования и др. Благодаря их участию для молодых педагогов разрабатываются и реализуются образовательные программы, создаются специализированные информационные и методические материалы; разворачиваются направления деятельности по оказанию необходимой организационной, консалтинговой, экспертной и иной поддержки; формируются подразделения (отделы, центры, сектора), обеспечивающие должный уровень решения этих задач. Для того чтобы помочь молодым специалистам максимально легко пройти процесс привыкания к условиям работы в школе, укрепиться в профессии, как правило, в образовательном учреждении организуются школы молодых специалистов, методические объединения, назначаются наставники и тьюторы. Тем не менее данные меры, по нашему убеждению, не позволяют в полной мере решить проблему.

Создание целостной системы поддержки молодых специалистов, включающей в себя оказание им научно-исследовательской, научно-методической, учебно-методической, организационно-методической помощи, нам представляется возможным в рамках университетского комплекса,

который состоит из подразделений, реализующих образовательные программы всех типов. Именно университет, являясь структурой непрерывного образования, располагает интегративными ресурсами, не доступными другим социальным институтам: привлечение учёных, организация научных исследований, стажировки, практика инновационной деятельности, проведение консультаций, разработка и реализация адресных образовательных программ.

Актуальность проблемы носит разноаспектный характер, в связи с чем укажем, как минимум, три аспекта:

- педагогический – способствующий раскрытию сущности феномена «комплексное сопровождение молодого педагога», структуры, концептуальных подходов к его исследованию; педагогических основ и условий, предлагающих реальные механизмы сопровождения молодых педагогов в условиях университетского комплекса;

- психологический – связанный с готовностью педагога совершенствовать свои личностно-деловые качества на начальном этапе педагогической деятельности; усилением потребности молодого учителя в развитии своей профессиональной компетентности;

- социальный – обеспечивающий влияние на межличностные отношения между молодым педагогом и опытными преподавателями, между молодым педагогом и обучающимися, умение выстраивать общение и с теми, и с другими.

При произведённом анализе состояния исследуемой проблемы в теории и практике педагогики выявились определенные **противоречия** между:

- существующей потребностью образовательных организаций в педагогах, готовых включиться в педагогическую деятельность с первых дней работы, и недостаточным использованием ресурсов университетского комплекса для организации сопровождения педагогов на начальном этапе их деятельности;

- психолого-педагогическим подходом к подготовке учителя, характеризующимся высоким уровнем теоретической подготовки к образовательной



деятельности, и недостаточным влиянием на формирование профессиональных компетенций молодого учителя;

- ограниченностью начальных возможностей начинающего учителя и теми требованиями, которые диктует ему современная образовательная среда, что вызывает сложности в его профессиональной адаптации и профессионально-личностном развитии;

- потребностью сегодняшней школы в компетентных педагогах, ориентированных на эффективную деятельность с первых дней работы в школе, и недостаточной готовностью выпускников педагогических вузов к компетентному выполнению различных видов педагогической деятельности;

- потребностью образовательной системы в непрерывном личностно-профессиональном развитии учителей и недостаточным уровнем методического и научного обеспечения данной деятельности;

- модернизацией образовательной системы и недостаточным профессиональным опытом молодых учителей, не соответствующим динамике её развития.

Выявленные противоречия определили **научную проблему исследования**: каковы теоретико-методологические основы, содержание, методы и способы создания и функционирования системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога как направления работы университетского комплекса, а также психолого-педагогические условия эффективности названного процесса?

Решение данной проблемы составляет **цель** исследования.

Исходя из актуальности проблемы и недостаточной степени её научной разработанности сформулирована **тема исследования**: «Комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса».

**Объект исследования**: процесс комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога.

**Предмет исследования:** комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса.

**Гипотеза исследования:** комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога посредством использования ресурсов университетского комплекса будет эффективным, если: на основе теоретико-методологического обоснования проблемы будет дана психолого-педагогическая характеристика понятия «комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса»; разработана и реализована модель, отражающая особенности этого процесса; спроектирована и внедрена в практику система такого сопровождения молодого педагога; разработаны критериальная характеристика и диагностический инструментарий, позволяющие определить эффективность вышеназванного процесса и его результативность; выявлены и обеспечены необходимые для этого психолого-педагогические условия.

С целью достижения поставленной цели и проверки гипотезы сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Обосновать идеи и положения, которые составляют теоретико-методологическую основу изучения особенностей построения системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса.

2. С учётом анализа степени разработанности проблемы в современной психолого-педагогической литературе определить сущность, структуру, функциональные характеристики комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога как направления работы университетского комплекса.

3. Разработать и реализовать на практике модель комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса.

4. Определить критерии, уровни и показатели эффективности комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога, а также методологические принципы сопровождения; подобрать диагностический инструментарий, необходимый для опытно-экспериментального обоснования эффективности системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога посредством использования ресурсов университетского комплекса.

5. Выявить психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность системы комплексного сопровождения педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности посредством использования ресурсов университетского комплекса.

**Методологическую основу** исследования составили идеи системного (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Л.И. Новикова, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий и др.), андрагогического (С.Г. Вершловский, М.Н. Дудина, С.И. Змеев, И.А. Колесникова и др.), акмеологического (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.), деятельностного (И.А. Зимняя, А.В. Карпов, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков и др.), личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, М.И. Лукьянова, А. Маслоу, К. Роджерс, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) подходов.

Для того чтобы проверить гипотезу и решить задачи, сформулированные ранее, были применены методы исследования:

- теоретические: анализ педагогической, психологической, философской литературы; законодательно-нормативной документации по вопросу исследования; ретроспективный и сравнительно-сопоставительный анализ подходов к разработке системы комплексного сопровождения начинающего педагога;

- эмпирические: психолого-педагогическая диагностика (тестирование, анкетирование, самооценка); педагогический эксперимент, наблюдение, беседа;

- статистические: методы качественного и количественного анализа экспериментальных данных, статистическая обработка полученных результатов.

**Экспериментальной базой** исследования стал ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова». В исследовании приняли участие 188 педагогов (из них 92 педагога вошли в состав экспериментальной группы и 96 – в состав контрольной группы).

Исследование проводилось с 2015 года по 2019 год в три этапа.

**Первый этап** (2015-2017 гг.) – поисково-теоретический. Осуществлялся анализ научной литературы на теоретическом уровне и оценивалось современное состояние изученности исследуемой проблемы; устанавливались основные направления исследования; формулировались цель, задачи, гипотеза исследования. Происходило теоретическое осмысление и обоснование психолого-педагогических условий создания системы комплексного сопровождения молодых педагогов посредством использования ресурсов университетского комплекса; разрабатывались составляющие элементы такой системы. Выбирался диагностический инструментарий для определения уровня развития профессиональной компетентности начинающих учителей до и после формирующего эксперимента. Была разработана модель комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса.

**Второй этап** (2017-2018 гг.) – опытно-экспериментальный. Был организован и проведён констатирующий эксперимент, имевший своей целью установление начального уровня сформированности компонентов профессиональной деятельности молодого педагога. Был разработан критериальный аппарат исследования и организована апробация подготовленных диагностик. Была реализована программа формирующего эксперимента, который направлен на выявление эффективности предложенной модели комплексного сопровождения молодого педагога в условиях университетского комплекса. Проводились итоговые срезы в экспериментальной и контрольной группах, с

тем чтобы обнаружить у педагогов динамику сформированности компонентов профессиональной деятельности.

**Третий этап** (2018-2019 гг.) – аналитико-обобщающий. Проводилась теоретическая интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы, осуществлялись анализ и систематизация данных исследования, формулировались основные выводы, разрабатывались практические рекомендации по совершенствованию системы комплексного сопровождения молодых педагогов в условиях университетского комплекса. Результаты исследования оформлялись в виде научно-квалификационной работы. На этом же этапе был создан и запущен в реализацию перспективный проект научно-методического сопровождения молодых педагогов «Лестница успеха».

**Научная новизна** результатов исследования заключается в следующем:

- на основе интеграции системного, андрагогического, акмеологического, деятельностного и личностно-ориентированного научных подходов была экспериментально доказана возможность эффективной реализации системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса;

- комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога охарактеризовано как значимое направление образовательной деятельности педагогического университета, поскольку педагогический вуз, являясь системой непрерывного образования, располагает комплексом ресурсов, использование которых способствует совершенствованию компонентов профессиональной деятельности выпускников на начальном этапе их карьеры;

- университетский комплекс рассматривается как важный ресурс совершенствования деятельности педагога в системе непрерывного образования, так как охватывает широкий спектр образовательных уровней: дошкольное образование – среднее общее образование – дополнительное образование – высшее образование – послевузовское образование;

- выявленные и обоснованные в ходе исследования интегративный критерий (сформированность мотивационно-ценностного, технологического, рефлексивно-оценочного, личностного компонентов профессиональной деятельности молодого педагога), уровни (низкий, средний, высокий) и их показатели позволяют прогнозировать и оценивать эффективность комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога посредством использования ресурсов университетского комплекса, что является определённым вкладом в педагогическую теорию измерения качества образовательных результатов;

- сконструированная, апробированная и верифицированная структурно-функциональная модель комплексного сопровождения профессиональной деятельности начинающего учителя посредством использования ресурсов университетского комплекса позволяет целостно и последовательно отразить и воспроизвести в обобщённом виде структуру, свойства, взаимосвязи и существенные особенности изучаемого процесса, направленного на профессиональный рост и утверждение молодого педагога в профессии;

- выявлены, обоснованы и в ходе опытно-экспериментальной работы проверены психолого-педагогические условия эффективности комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога посредством использования ресурсов университетского комплекса, такие как: обеспечение системности и целостности сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога; рассмотрение комплексного сопровождения педагога на начальном этапе профессиональной деятельности в качестве значимого направления образовательной деятельности педагогического университета с высокой степенью вовлечения в этот процесс профессорско-преподавательского состава университетского комплекса; формирование осознанной ориентации молодого педагога на развитие своей профессиональной компетентности и на достижение высоких результатов; расширение участия начинающего педагога в различных видах исследовательской и экспериментальной деятельности по совершенствованию своей профессиональ-

ной деятельности; максимально полное использование ресурсов университетского комплекса (структурных, кадровых, материально-технических, информационных) педагогического университета.

**Теоретическая значимость** результатов исследования сводится к следующим положениям:

- обоснована актуальность проблемы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса как имеющей широкий социокультурный аспект, так как современный учитель, невзирая на педагогический стаж, должен стремиться к непрерывному личностному и профессиональному росту, постоянно повышать профессиональную компетентность;

- уточнено содержание понятия «комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога» как системы мероприятий по оказанию начинающему учителю разносторонней помощи, обеспечивающей его эффективную профессиональную деятельность, а также содержание понятия «университетский комплекс» как центра развития региональной системы непрерывного образования, в структуре которого находятся подразделения, реализующие образовательные программы разных типов;

- доказана необходимость и возможность создания комплекса психолого-педагогических условий, позволяющих максимально полно использовать ресурсы университетского комплекса для осуществления процесса сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога с целью обеспечения её совершенствования;

- теория и методика педагогической науки дополнена авторской структурно-функциональной моделью, представляющей собой аналог процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса и включающей три взаимосвязанных блока: методологический, процессуальный и результативно-оценочный; модель позволяет расширить теоретические представления об объекте педагогического исследования, систематизировать влияющие на него

факторы, обеспечить в итоге её реализации достижение заданных цели и задач, прогнозировать возможности его совершенствования;

- предложен алгоритм осуществления процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса, который предполагает поэтапную реализацию: 1) этап активного сопровождения; 2) этап смешанного сопровождения; 3) этап поддерживающего сопровождения, при этом специфика каждого этапа определяется степенью активности молодого педагога и образовательными отношениями между субъектами сопровождения; в зависимости от этапа сопровождения рассматриваются различные виды деятельности, формы работы в процессе сопровождения, а также структурные ресурсы университетского комплекса, с помощью которых процесс сопровождения становится эффективным.

**Практическая значимость** результатов исследования определяется тем, что:

- выявленные в ходе исследования данные, а также сделанные выводы обеспечивают высокий уровень реализации системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса, способствующей его успешному вхождению в профессиональное педагогическое сообщество;

- материалы научно-квалификационной работы могут быть использованы в деятельности профильных (педагогических) университетов, применены в процессе курсовой и профессиональной подготовки кадров в учреждениях дополнительного профессионально-педагогического образования;

- характеристика критериев и описание уровней сформированности всех компонентов профессиональной деятельности молодого педагога, выявленных в ходе исследования, в совокупности с предложенными методиками диагностики всех составляющих её компонентов позволяют осуществить в организациях, занимающихся повышением квалификации педагогических



работников, мониторинг качества процесса сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога;

- модель комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса, в частности дополнительная профессиональная программа «Персональный успех: школа карьеры начинающего педагога», разработанные в исследовании, внедрены в образовательную деятельность факультета образовательных технологий и непрерывного образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова».

**Достоверность и обоснованность выводов и результатов** определяются их соответствием сформулированным выше задачам; выбором валидных методов исследования, соотносимых с сущностью изучаемых объектов; апробацией теоретических и практических положений исследования; обработкой выявленных данных посредством методов математической статистики; положительными итогами экспериментальной проверки положений, разработанных и обоснованных в процессе исследования; воспроизводимостью процесса и результатов исследования.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога должно быть комплексным, то есть предполагать разные виды помощи (научно-исследовательского, научно-методического, учебно-методического, организационно-методического характера), что возможно осуществить в полной мере путём привлечения ресурсов университетского комплекса, включающего в себя подразделения, которые реализуют образовательные программы разных типов. Педагогический университет, являясь структурным компонентом системы непрерывного образования, располагает ресурсами, не свойственными другим социальным институтам, но позволяющими осуществлять комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога на начальном этапе его работы, обеспечивая его закрепление и успешность в профессии.

2. Комплексное сопровождение является процессом создания условий для успешной адаптации молодого педагога и совершенствования компонентов его профессиональной деятельности в соответствии с образовательными потребностями и запросами, выявленными затруднениями и на основе оказания пропедевтической или актуальной помощи. Комплексное сопровождение профессиональной деятельности начинающего учителя включает в себя различные виды деятельности (от проблематизации до экспертизы сформированности готовности педагога к работе) и предполагает взаимодействие участников образовательного процесса. Комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога средствами университетского комплекса должно обеспечить сформированность мотивационно-ценностного, технологического, рефлексивно-оценочного и личностного компонентов профессиональной деятельности начинающего учителя как интегративного критерия эффективности этого процесса.

3. Модель процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога базируется на системном, андрагогическом, акмеологическом, деятельностном, личностно-ориентированном подходах и научно-методологических принципах организации проектируемого сопровождения: обеспечения субъектной позиции молодого педагога; опоры на позитивный внутренний потенциал и имеющиеся достижения; презентации профессионально-личностных достижений; самоорганизации и саморазвития; сотворчества; стимулирования самообразования и самостоятельности; ценностно-смысловой направленности самообразования.

4. Основным критерий эффективности комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса – положительная динамика в развитии всех компонентов профессиональной деятельности: мотивационно-ценностного, технологического, рефлексивно-оценочного, личностного; в качестве дополнительных критериев рассматриваются удовлетворённость педагогов процессом комплексного сопровождения, степень включённости молодых педагогов в про-

цесс сопровождения, проявление активности молодых педагогов во взаимодействии друг с другом в процессе сопровождения, достижения молодых педагогов за период сопровождения.

5. Эффективность процесса сопровождения обеспечивается реализацией комплекса психолого-педагогических условий (обеспечение системности и целостности сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога; рассмотрение комплексного сопровождения педагога на начальном этапе профессиональной деятельности в качестве значимого направления образовательной деятельности педагогического университета с высокой степенью вовлечения в этот процесс профессорско-преподавательского состава университетского комплекса и др.), определивших эффективность изучаемого процесса и позитивное влияние на развитие профессиональной деятельности начинающих специалистов.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись путём выступлений автора на научно-практических конференциях, форумах различного уровня: I Форуме молодых педагогов – выпускников педагогического университета 2016 года «Шаг в профессию» (г. Ульяновск, 2016 г.); Всероссийской научно-практической конференции молодых педагогов «Новое поколение профессионалов: современный формат педагогической деятельности» (г. Ульяновск, 2017 г.); II Форуме молодых педагогов – выпускников педагогического университета 2018 года «Шаг в профессию» (г. Ульяновск, 2018 г.); Всероссийской научно-практической конференции молодых педагогов «Новое поколение профессионалов в образовании: векторы профессионально-личностного развития молодого педагога» (г. Ульяновск, 2019 г.); Международной научно-практической конференции «Молодой педагог: адаптация и профессиональное становление» в рамках V Международного форума по педагогическому образованию (г. Казань, 2019 г.); Всероссийском форуме «Векторы инновационного развития региональной системы образования» (г. Ульяновск, 2019 г.); открытом форуме «Образование и карьера» (г. Ульяновск, 2019 г.).

Основные итоги исследования прозвучали на выставочных площадках «Центр сопровождения молодых педагогов УлГПУ: ресурсы и возможности», организованных в рамках регионального образовательного форума «Качество образования: открытые возможности» (Ульяновский государственный педагогический университет, Ульяновский областной дворец творчества и молодёжи, г. Ульяновск, 2018 г.); на выставочной площадке «Центр сопровождения молодых педагогов УлГПУ как инновационный образовательный проект», организованной в рамках областного педагогического форума-2019 «Образование: код доступа в будущее» (Ульяновский государственный педагогический университет, г. Ульяновск, 2019 г.).

Теоретические и практические разработки автора используются при реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации молодых педагогов в Ульяновском государственном педагогическом университете им. И.Н. Ульянова на факультете образовательных технологий и непрерывного образования.

Основные положения и научно-практические выводы диссертационного исследования были отражены в 13 публикациях автора, три из которых – в журналах, утвержденных ВАК в Перечне ведущих рецензируемых журналов РФ, две – в коллективных монографиях и в прочих научных изданиях.

**Структура диссертации.** Исследование состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка использованной литературы, включающего 259 наименований, приложений. Общий объём диссертации составляет 259 страниц, из них 229 страниц основного текста и 30 страниц приложений. Работа содержит 8 таблиц, 21 рисунок.

# ГЛАВА 1.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

### 1.1. Комплексное сопровождение педагогической деятельности как объект научных исследований

Сопровождение как особый вид человеческой деятельности, предполагающий следование рядом с кем-нибудь, существует с давних времён и имеет продолжительную историю.

Анализ исследований (Е.И. Агарковой, Н.В. Афанасьевой, Л.В. Байбородовой, М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, С.В. Дудчика, Е.И. Казаковой, Л.М. Калнинш, И.Г. Назаровой, Н.В. Поярковой, И.А. Ройтштейна, Ю.В. Слюсарева, А.Ф. Фаязовой, Е.В. Федосенко и др.) позволил установить, что понятие «сопровождение» укрепилось в профессиональной жизни практических психологов, педагогов, медиков, юристов, экономистов и других специалистов. Это свидетельствует о том, что принято говорить о многообразии видов сопровождения: психологическом, социальном, медицинском, юридическом, информационном, организационном, техническом, экологическом и др.

Идеи сопровождения были заложены в основу зарубежной гуманистической психологии (И. Блумер, М. Кун, А. Маслоу, Дж. Мид, Г. Олпорт, К. Роджерс), отечественной психологии (Е.В. Бондаревская, Р.Л. Кричевский, С.В. Кульневич, И.А. Якиманская и др.), педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков и др.).

Обратимся к теоретическому осмыслению понятия «сопровождение».

Слово «сопровождение» многозначно, в толковых словарях оно часто трактуется как действие по глаголу «сопровождать», что обозначает «проводить, сопутствовать, идти вместе с кем-либо для проводов, провожатым; сле-

довать» (В.И. Даль) [67, с. 279]; «следовать рядом, вместе с кем-нибудь, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» (С.И. Ожегов) [169, с. 666] и др.

При этом этимологически приставка «со-» обозначает в существительных и прилагательных наличие некоторой взаимосвязи и совместного действия нескольких объектов. Таким образом, сопровождение связано с некоей совместной деятельностью, что кардинально отличает его от управления, которое может быть осуществлено дистантно и извне, без оказания конкретной помощи.

Глобальный процесс создания специальных служб, призванных обеспечить разные виды сопровождения и оказывать своевременную комплексную поддержку нуждающимся, в том числе и субъектам образовательного процесса (обучающимся, родителям, учителям), начался в последнее десятилетие XX века [255].

Под сопровождением, имеющим междисциплинарный характер, принято понимать систему профессиональной деятельности, связанную с оказанием помощи человеку в преодолении затруднений, в поиске способов решения различных противоречий, а также непрерывный процесс обнаружения условий для принятия оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора, что обеспечивается работой разных специалистов [257, с. 46].

Так, по убеждению Э.Ф. Зеера, сопровождение следует понимать как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития с необходимой степенью ответственности самого субъекта за свои действия [87, с. 18].

В интерпретации О.А. Власовой сопровождение рассматривается как помощь субъекту в поиске ответа в ситуации трудного выбора. При этом субъектом развития считается и развивающийся человек, и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора связаны со множественными проблемными ситуациями, при разрешении которых субъект выбирает путь прогрессивного или регрессивного развития [53, с. 92-96].

Понятие «сопровождение» является относительно новым для отечественной системы образования, но в последнее время оно всё активнее входит в педагогику, психологию и социологию. В частности, идеи педагогического сопровождения активно разрабатываются в исследованиях Е.А. Александровой, Л.В. Байбородовой, М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, О.М. Зайченко, Е.И. Казаковой, Н.Б. Крыловой, М.Н. Певзнера, М.И. Рожкова, А.П. Тряпициной и др. [6; 27; 35; 61; 97; 119; 159; 197].

Установлено, что впервые данный термин в педагогике рассматривала Е.И. Казакова, связавшая его с методом, способствующим созданию условий для принятия субъектом необходимых решений в ситуациях выбора [110, с. 42].

По мнению М.В. Александровой, сопровождение понимается как педагогическая технология обучения человека искусству самостоятельно и эффективно разрешать проблемы профессионального и личного характера. Роль сопровождающего при этом сводится к научению сопровождаемого находить наиболее разумные решения тех или иных проблем [7].

С точки зрения Л.Н. Бережной и В.И. Богославского, педагогический смысл сопровождения заключается в усилении положительных факторов развития и нейтрализации отрицательных, что делает возможным сопоставлять сопровождение с внешними преобразованиями, обладающими благоприятным фоном для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития [34, с. 109].

Ю.В. Атемаскина понимает под сопровождением особую форму пролонгированной помощи психологического, педагогического и социального характера. По мнению учёного, оно предполагает выявление латентных возможностей человека, опору на свой потенциал и «создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей» [20, с. 249].

С.А. Ускова отмечает, что термин «сопровождение» является базовой категорией современной педагогики, поскольку определяется как особый гу-

манистически ориентированный педагогический процесс, направленный на оказание помощи (поддержку, содействие, сотрудничество, создание условий), реализуемой разными специалистами в работе с различными категориями участников педагогических процессов [230, с. 87].

Некоторые исследователи рассматривают педагогическое сопровождение как системный инструментальный деятельности педагога (И.Э. Куликовская [121]); как взаимодействие участников процесса сопровождения с целью оказания помощи в реализации возможностей сопровождаемых (А.Л. Уманский [229]); как созидательную деятельность учителя (В.А. Шишкина [248]); как педагогическую поддержку, имеющую продолжительный характер (П.А. Эльканова [253]); как ключевой механизм по осуществлению двустороннего взаимодействия педагогов (М.В. Шакурова [245]) и др.

Основная цель сопровождения как междисциплинарного понятия, по убеждению И.А. Кондратьевой, определяется как изучение и создание социально-педагогических условий, в которых субъекту предоставляются максимальные возможности для развития своей деятельности, общения; оказание помощи и поддержки в сложных ситуациях жизненного выбора; осознание особенностей взаимодействия с образовательной средой [112].

Обобщая важные аспекты понятия «сопровождение», предложенные известными исследователями для указания на сопровождение в педагогике, сформулируем следующее его определение: сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, в процессе чего меняются оба субъекта.

Вслед за современными исследователями В.И. Богословским, М.А. Ждановой, Е.И. Казаковой, С.А. Усковой, Л.М. Шипициной считаем, что сопровождение является комплексным методом и базируется на единстве следующих функций: диагностика, информация, консультация, первичная помощь [98, с. 42-43].



Сопровождение как взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего в условиях образовательного учреждения основывается на нескольких принципах. Среди них выделяются:

- приоритетность интересов сопровождаемого;
- мультидисциплинарность (комплексный подход);
- непрерывность;
- наличие у сопровождающего только совещательных прав [39, с. 89].

Л.М. Шипицына расширяет круг принципов и выделяет принцип индивидуального характера сопровождения, делая акцент на подборе адресных методик и приёмов оказания поддержки [190, с. 7].

Педагогическое сопровождение, являясь самостоятельным педагогическим феноменом, по мнению учёных, не следует смешивать с близкими понятиями «педагогическая помощь» и «педагогическая поддержка» [257, с. 47].

Сопровождение носит непрерывный, продолжительный характер; всегда связано с неким процессом, сопутствует ему, дополняет его; требует конкретного взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого; основывается на диагностических результатах, соотносится с конструированием планируемых действий; предполагает совершение конкретных действий со стороны сопровождающего [257, с. 47].

Итак, рассмотренные нами положения позволяют сделать вывод о том, что сопровождение является самостоятельным педагогическим феноменом, который имеет свою специфику и не предполагает взаимозамену с понятиями «поддержка» и «помощь», но допускает включение их в свой состав [255, с. 79].

Понятие «педагогическое сопровождение» не следует также смешивать с понятием «управление». Перечислим основные отличия данных терминов. Во-первых, сопровождение учитывает интересы его субъектов; во-вторых, в сопровождении приоритетным является взаимодействие субъектов данного процесса, управление же предполагает воздействие; в-третьих, по сравнению

с управлением при организации процесса сопровождения происходит снижение роли педагога; в-четвёртых, сопровождение зачастую определяется морально-нравственными ценностями субъектов, при управлении же главными становятся нормативно заданные позиции; в-пятых, процесс сопровождения базируется на доброжелательных отношениях между субъектами, что также отличает его от управления; в-шестых, при сопровождении обязательными становятся активность, самостоятельность субъектов, их творческий характер, чего нельзя сказать про управление [256, с. 48].

Учёные, исследуя поддержку в разных областях человеческой жизни, называют различные виды анализируемого явления. Например, в русле гуманистической психологии А.В. Брушлинским, А. Малоу, Р. Мэй, К. Роджерсом и другими исследователями называется гуманистическая поддержка. Предметом изучения А. Адлера, Б.С. Братусь, А.И. Волковой, Т.П. Гавриловой, Н.Н. Загрядской, Л.А. Петровской стала психологическая поддержка. Педагогическая поддержка рассматривается в работах А.Г. Асмолова, О.С. Газмана, И.Б. Котовой, К. Маклафлин, С.В. Недбаевой. Психотерапевтическая поддержка представлена исследованиями Б. Ливехуда, И. Романенко, В. Франкла. Труды А.В. Петровского, К. Роджерса, Nordy, Wasserman содержат анализ эмоциональной поддержки человека.

Несмотря на наличие специфики у каждого из указанных видов поддержки, вполне очевидно, что все они обладают общим началом, которое заключается в создании благоприятных условий для развития индивидуальности личности.

Уточним также, что в педагогике и психологии наряду с понятием «сопровождение» активно используются такие термины, как «коучинг», «наставничество», «помощь», «супервизия», «консультирование», «тьюторство», «фасилитация» и др.

В качестве основных разновидностей сопровождения, по мнению учёных М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко, принято рассматривать консультирование, модерирование, индивидуальную и групповую супервизию [159].

*Консультирование*, один из основных видов сопровождения профессиональной деятельности учителя, определяется как «особым образом организованное взаимодействие между консультантом и клиентом, направленное на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность отдельного специалиста или организации в целом» [159, с. 35].

Ещё одной разновидностью сопровождения является *модерирование*, которое определяется как «деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей работника и его способностей» [159, с. 35]. Модерирование базируется на использовании специальных технологий, которые помогают организовать свободное общение, обмен суждениями, мнениями и способствуют принятию работником профессионально грамотного решения за счёт реализации его внутренних возможностей.

Модерирование направлено на раскрытие внутреннего потенциала специалиста, способствует тому, что потенциальное становится актуальным. Вместе с тем индивидуально значимое превращается в коллективно значимое. Роль модератора сводится к тому, чтобы «раскрепостить» обучаемого, обнаружить его скрытые возможности и нереализованные умения [258].

*Супервизия*, ещё один вид сопровождения профессиональной деятельности персонала образовательных организаций, связана с профессиональным консультированием и сопровождением специалиста более опытным специалистом, не предполагающим формальный контроль и оценку; с созданием комфортных условий для субъектов профессиональной деятельности; с исправлением профессиональных ошибок и лечением «профессиональных болезней» [159, с. 43].

Наряду с вышеперечисленными видами сопровождения другие исследователи называют коучинг, наставничество, тьюторство, фасилитацию и др.

Главным в *коучинге*, по мнению ряда исследователей, является инкорпорированность образования в решение задач развития личности. Ключевым направлением коучинга является содействие осознанию человеком своих целей и своего потенциала, и на этой основе осуществляется коучинговая под-

держка развития внутренних ресурсов человека, его возможностей, лидерских качеств. Коучинг по своей сути является технологией развития субъектности, ответственности человека за самого себя; общение с коучем повышает уверенность человека, расширяет диапазон его видения и понимания ситуации, жизненных или профессиональных проблем [14, с. 314].

*Наставничество* характеризуется профессионализацией деятельности начинающего специалиста, которая происходит за счёт его включения во взаимодействие с более опытным работником. Наставничество, по мнению М.Н. Певзнера и О.М. Зайченко, ориентировано на поддержку и обучение специалиста на рабочем месте. Особенностью наставнических отношений, отличающей их от других видов сопровождения, является их личностный, неформальный характер, помогающий передавать нюансы профессионального мастерства, решать трудные задачи индивидуально-психологической адаптации молодого учителя к требованиям профессиональной среды [159, с. 43].

*При тьюторском сопровождении* целевая установка тьютора сводится к созданию условий для обозначения взрослых обучающихся как субъектов образовательной деятельности, связанной с развитием ожидаемого уровня компетентности, а также как субъектов социально-профессиональной деятельности, которые совершенствуют свой профессионализм. Одной из важных отличительных черт, характеризующих тьюторство, является направленность на «стимулирование активности обучающегося по определению дефицитов в своей компетенции и созданию условий, в которых возможно их преодолеть» [115; 258].

*Фасилитация* – это особый метод поощрения людей делиться своими идеями, мыслить критически, чтобы определить их потребности и найти эффективные способы их удовлетворения. Фасилитатор помогает решить, чего люди хотят достичь, напоминает им об их ответственности в достижении цели, а также помогает им выполнять согласованные задачи или действия [157, с. 5].

Краткий анализ основных разновидностей сопровождения позволил нам утверждать, что сопровождение является более широким понятием и включает в себя вышеуказанные формы и способы взаимодействия с педагогами.

В зависимости от объекта сопровождения принято говорить о разных его видах. Так, по отношению к дошкольнику, обучающемуся или студенту выделяют педагогическое, психологическое, психолого-педагогическое сопровождение (М.Р. Битянова, О.С. Газман, Т.В. Глазкова, Е.И. Казакова, И.Э. Куликовская, А.Л. Уманский, М.В. Шакурова, П.А. Эльканова и др.); по отношению к взрослому участнику учебно-воспитательного процесса принято говорить о психологическом (Р.В. Демьянчук, Л.М. Митина, Р.С. Рахматуллина, А.А. Реан и др.), психолого-педагогическом (Э.В. Балакирева, А.В. Батаршев, Г.Е. Сербул, М.С. Сотникова и др.), методическом (И.П. Соловьева, Л.Г. Тарита и др.), научно-методическом (О.В. Давлятшина, О.М. Зайченко, С.В. Кирдянкина, М.Н. Певзнер, П.Г. Постников, К.С. Шумакова и др.), организационно-методическом (М.И. Дири, В.Г. Решетников и др.), информационно-методическом (Л.А. Сачкова, В.И. Слободчиков и др.), акмеологическом (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.) и других видах сопровождения.

В ракурсе нашего исследования представляется целесообразным обратиться к пониманию сопровождения профессиональной деятельности учителя.

На наш взгляд, наиболее полно и широко проблема сопровождения профессиональной деятельности педагога рассмотрена в работах С.В. Алексеева и С.А. Усковой.

Исследователи полагают, что сопровождение деятельности учителя – это способ непрерывного педагогического образования, предполагающий формирование условий, которые обеспечили бы выявление и разрешение педагогом проблем в профессии [8].

Принято говорить о таких характеристиках сопровождения профессиональной деятельности учителя, как:

- принципы, определяющие характер взаимодействия участников сопровождения (субъектности, самоопределения, вариативности, недирективности, диалога, индивидуальности, творчества);

- цель процесса сопровождения как определение условий для устранения педагогом затруднений профессионально педагогической деятельности;

- проблемы профессионально-педагогической деятельности педагога, которые представляется возможным разрешить в ходе сопровождения (проблемы, связанные с нарушением целостности образовательного процесса; проблемы при выстраивании взаимодействия с обучающимися в образовательном процессе; проблемы личностного характера, препятствующие достижению результативности образовательного процесса);

- способы разрешения проблем профессионально-педагогической деятельности учителя (рефлексия и самоанализ; получение новых знаний, умений, навыков для устранения проблемы; создание и применение авторского способа решения проблемы; профессионально-педагогическое взаимодействие с коллегами, ориентированное на поиск пути разрешения проблемы; обращение к специалистам, готовым помочь в решении проблем);

- этапы сопровождения профессионально-педагогической деятельности учителя (мотивационный, проектировочный, деятельностный, презентационный, аналитический, коррекционный);

- результат сопровождения профессионально-педагогической деятельности учителя, который учёные определили как разрешение педагогом частной профессиональной проблемы, что обеспечивает развитие профессионально-педагогической компетентности учителя [8].

В качестве основных видов сопровождения профессиональной деятельности педагогов С.В. Алексеев и С.А. Ускова выделяют следующие:

- сопровождение самоанализа, рефлексии учителя;
- сопровождение профессионального самообразования;
- сопровождение проектной деятельности учителя;

- сопровождение профессионально-педагогического взаимодействия учителя;

- сопровождение обращения за помощью (консультация) к специалистам [8].

В работах других исследователей также рассматриваются виды сопровождения деятельности педагогов, которые классифицируются иначе.

Так, по мнению учёных, одним из приоритетных видов сопровождения профессиональной деятельности педагога является *психологическое сопровождение* [191; 192; 193; 194]. Психологическое сопровождение учителя позволяет обеспечить профессиональную самореализацию и профилактику профессионально обусловленных психологических трудностей, связанных с профессиональным стрессом, эмоциональным выгоранием, профессиональной деформацией [192].

Более широким оказывается *психолого-педагогическое сопровождение* учителя, которое рассматривается в научных работах как процесс развития, саморазвития учителя в процессе решения им профессиональных задач, овладения профессиональными компетенциями. Такое сопровождение предполагает «динамический процесс "развертывания" психологических свойств и качеств личности, проявляющийся в формировании интереса к педагогической деятельности, в овладении профессионально важными и социально значимыми качествами личности» [30].

Одним из важнейших видов сопровождения профессиональной деятельности педагога выступает *методическое сопровождение*, под которым принято понимать «педагогический метод обучения человека искусству самостоятельно и с наибольшей эффективностью разрешать те проблемы (профессиональные и личные), которые возникли у него в процессе жизнедеятельности». При этом подчёркивается, что сопровождающий не должен решать за сопровождаемого проблему, его функции заключаются в научении находить наиболее оптимальные решения [222, с. 78].

Близким по значению к данному понятию, однако более ёмким, по мнению ряда учёных, является понятие *научно-методического сопровождения* профессиональной деятельности педагога.

В исследованиях М.Н. Певзнера и О.М. Зайченко научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов определяется как система взаимосвязанных операций, действий, форм и методов, технологий и техник и др. по оказанию своевременной помощи учителю в течение всей его профессиональной жизни. При этом основной целью научно-методического сопровождения, по мнению учёных, называется развитие продуктивного, эффективного специалиста-профессионала, который способен регулярно менять своё поведение, обладает чувством перспективы, разрабатывает различные стили и стратегии своего поведения в профессии [159, с. 220].

В сегодняшних условиях развития школы научно-методическое сопровождение предполагает и ведущую функцию методических служб, и метод взаимодействия методической службы с педагогами, группами педагогов, когда сопровождающий не берёт на себя решение проблемы сопровождаемого, а учит его самому находить различные способы и пути их решения [62; 67; 147; 184; 183; 185; 216].

Свою специфику имеет *организационно-методическое сопровождение* педагога, связанное с системно организованной деятельностью, обеспечивающей возникновение условий для развития учителя в профессии, повышения уровня его профессионально-педагогической компетентности [195].

*Информационно-методическое сопровождение* педагога – специально организованное взаимодействие модератора и учителя, ориентированное на оказание помощи педагогу в выборе оптимальных способов решения возникших задач и проблем [205, с. 180-181].

Целевая установка *акмеологического сопровождения* педагога сводится к созданию условий для личностно-профессионального роста учителя, к проявлению готовности педагога перестроиться в профессии в зависимости от требований, продиктованных образованию временем, к формированию у пе-



педагога мотивационных способностей. Акмеологическое сопровождение учителя способствует созданию пространства, в котором он сможет превратить своё личностно-профессиональное развитие в предмет практического преобразования, с тем чтобы приблизиться к профессиональным вершинам [51].

Однако выделенные виды сопровождения педагога, акцентируя внимание на конкретных аспектах его профессиональной деятельности, не позволяют решать весь спектр задач формирования профессиональной компетентности учителя. В связи с этим главным принципом сопровождения профессиональной деятельности учителя, на наш взгляд, должна стать комплексность.

Обратимся к толкованию понятия «комплексный». В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова данное слово трактуется через существительное «комплекс» и обозначает совокупность, сочетание чего-нибудь [169, с. 256]. Комплексный – представляющий собой комплекс чего-либо, объединяющий в себя целую группу явлений, процессов, услуг, свойств, действий, информации, предметов и др. [109, с. 828].

Вслед за известными разработчиками и представителями системного подхода Ю.К. Бабанским, В.И. Загвязинским, В.А. Ясвиным и др. подчеркнём, что система представляет собой комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, таких как цель, ресурсы, связь с внешней средой, обратная связь и др. В ракурсе такого видения комплексное сопровождение определяем как множество элементов в совокупности отношений и связей между ними.

Понятие «комплексное сопровождение» существует в педагогике применительно к ребёнку (Е.И. Казакова, С.А. Смирнова, Л.М. Шипицына) и трактуется в данном контексте как система взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленная на оптимизацию процесса социализации и индивидуализации развития личности ребёнка в образовательном учреждении [214, с. 184].

Комплексным также называют сопровождение деятельности студентов, и тогда оно интерпретируется как интегративная технология, особая культура поддержки и помощи участников образовательного процесса в решении задач их развития, обучения, социализации [81, с. 90].

Относительно взрослых участников образовательного процесса данный термин нами обнаружен не был.

В русле нашего исследования под комплексным сопровождением профессиональной деятельности педагога будем понимать совокупность мероприятий по созданию комплекса условий с целью оказания педагогу системной, планомерной, целенаправленной, разноаспектной поддержки, способствующей его эффективной и продуктивной профессиональной деятельности. В связи с этим комплексное сопровождение, на наш взгляд, включает организационную и педагогическую составляющие, в соответствии с которыми оно предполагает систему мероприятий, охватывающих распределение полномочий, ответственности, координацию деятельности педагогов-наставников (опытных преподавателей, исследователей, научных консультантов и т.д.), и предусматривает определение содержания, направлений, методов и форм, программно-методического и информационного обеспечения, соответствующих закономерностям, принципам организации проектируемого сопровождения.

Комплексное сопровождение профессиональной деятельности педагога, по нашему убеждению, должно основываться на следующих принципах:

- целостность всех компонентов системы сопровождения;
- единство всех сторон процесса сопровождения;
- привлечение к процессу сопровождения специалистов разных профилей;
- единообразие в применении технологий, форм и методов сопровождения.

Комплексное сопровождение профессиональной деятельности педагога, являясь многоаспектным, на наш взгляд, должно строиться в соответствии со следующими направлениями:

- *психолого-педагогическое* (предполагает развитие у педагогов таких качеств личности, как активность, инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения);

- *научно-методическое* (ориентировано на устранение профессиональных затруднений учителей, которые возникают в процессе внедрения инноваций, освоения новых методов и технологий);

- *акмеологическое* (направлено на формирование метапредметных компетенций, на расширение объёма знаний не только в психологии и педагогике, но и в акмеологии, на владение технологиями построения будущей педагогической деятельности, а также своей личности; на владение умениями научно-исследовательской деятельности);

- *консалтинговое* (предполагает создание условий консультирования, при которых педагог-клиент, занимаясь совместным с педагогом-консультантом изучением основного источника проблемы, самостоятельно увидит выход из неё);

- *экспертное* (связано с оказанием помощи педагогу в области экспертизы его образовательных инициатив);

- *информационное* (приобретает актуальность в связи с информатизацией образования, с уровнем развития информационно-коммуникационных технологий);

- *организационное* (предполагает управленческую технологию организации сотрудничества субъектов образования).

С учётом того, что комплексное сопровождение профессиональной деятельности педагога связано со всеми атрибутами образовательного процесса, укажем на составляющие системы сопровождения, формирующие готовность педагога к работе в школе:

- профилактическая (предупреждение сложностей при формировании готовности учителя);
- консультационная (связана с оказанием помощи педагогу в решении конкретной проблемы);
- обучающая (ориентирована на развитие навыков и углубление знаний педагогов в системе непрерывного образования);
- развивающая (формирование потребности в новом знании, в новой информации, возможности их получения);
- исследовательская (формирование исследовательской позиции молодого учителя);
- психотерапевтическая (ориентирована на преодоление педагогом психологических барьеров, стоящих на пути к успешному осуществлению профессионально-образовательной деятельности);
- диагностическая (направлена на обнаружение проблемных зон в работе учителя);
- адаптационная (направлена на обеспечение согласования между ожиданиями и возможностями педагога и требованиями профессиональной среды, меняющимися условиями труда);
- коррекционная (связана с исправлением профессиональных ошибок и недочётов);
- информационная (ориентирована на предоставление педагогам актуальной информации, связанной с важными направлениями развития образования);
- проектная (предполагает обучение педагога экспертной деятельности);
- направляющая (обеспечивает установление гуманистических отношений между учителем и учеником).

Говоря о комплексном сопровождении, подчеркнём, что особенно остро в сопровождении профессиональной деятельности нуждается молодой педагог, ориентированный с первых дней пребывания в школе на высокую степень продуктивности в профессии.

Анализ категории «молодой специалист» позволил сделать следующие выводы. В настоящее время на документальном уровне статус «молодой педагог (учитель)» формально нигде не закреплён. В статье 70 Трудового кодекса РФ официальным является понятие «молодой специалист», в том числе учитель, к которым принято относить недавних выпускников, получивших среднее профессиональное или высшее образование. При этом ни в Трудовом Кодексе, ни в других федеральных законах анализируемое понятие не определено. Основные критерии статуса «молодой специалист» можно сформулировать на основе содержания региональных нормативно-правовых актов. Для соответствия им учитель должен окончить (с получением диплома государственного образца) учебное заведение, имеющее государственную аккредитацию; работать по специальности, то есть в образовательной организации (первичное трудоустройство на предприятие бюджетной сферы после получения диплома), и приступить к педагогической деятельности не позже, чем через год после выпуска; молодым специалистом считается только в течение первых трёх лет своей профессиональной деятельности. Проведённый нами опрос по выявлению затруднений у начинающих педагогов позволил нам расширить данные рамки и отнести к категории «молодой специалист» учителей со стажем работы до четырёх лет [74].

Обозначим также, что используемые нами на протяжении всего исследования понятия «молодой (начинающий) педагог», «молодой (начинающий) учитель», «молодой (начинающий) специалист» и некоторые другие следует считать синонимичными, так как в разрезе темы нашей работы их разграничение не является принципиальным и существенным.

Вопросы оказания помощи молодому педагогу рассматривались в трудах известных ученых начиная с XIX века (П.П. Блонский, С.Г. Вершловский, И.А. Зязюн, Н.Д. Иванов, Н.А. Корф, В.В. Краевский, Н.Н. Лобанова, Н.И. Лобачевский, А.С. Макаренко, Э.М. Никитин, Н.И. Пирогов, М.М. Поташник, А.П. Ситник, Н.С. Тихонравов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, П.В. Худоминский, С.Т. и В.Н. Шацкие и мн. др.).

Учёным представлялось любопытным исследовать данное явление с разных сторон.

В частности, предметом исследования одних ученых стали процессы, с которыми сталкиваются начинающие специалисты, и феномены, появляющиеся внутри данных процессов. Исходя из этого изучались проблемы адаптации молодых педагогов (В.Г. Асеев, В.Т. Ащепков, Н.А. Братчук, Л.К. Зубцова, О.В. Кубарева, И.Д. Лушников, А.Г. Мороз, Г.И. Насырова, В.А. Сластенин, М.С. Сотникова, Т.А. Файн, А.Г. Фролов, А.И. Ходаков, Е.Г. Черникова, Т.М. Чурекова и др. [19; 91; 22; 23; 139; 153; 158; 189; 212; 219; 234; 239; 243; 244]), трудностей (В.Т. Ащепков, В.Н. Вершинин, С.Г. Вершловский, А.П. Виноградова, Л.А. Выговский, М.Н. Гринько, Н.А. Переломова, Т.С. Полякова, А.П. Ситник, М.С. Сотникова [24; 48; 50; 52; 55; 68; 180; 209; 218] и др.), а также общие вопросы содействия молодому учителю, например: особенности профессионального становления молодого учителя (Л.Д. Андреева, М. Бутришович, С.Г. Вершловский, В.Г. Зайцев, И.В. Крупина, Т.В. Лучкина, Л.В. Маслова, А.А. Русалинова [12; 42; 48; 49; 83; 138; 142; 200] и др.), проблемы готовности молодых учителей к инновационным процессам в образовании (М.М. Балашов, М.И. Лукьянова, А.Г. Мороз [29; 154] и др.).

У других учёных вызывали интерес формы поддержки начинающих педагогов: методические объединения и «Школы молодых специалистов» (Н.С. Валеева, С.Г. Вершловский, М.И. Лукьянова [45; 130; 249] и др.), наставничество (С.Я. Батышев, А.С. Батышев, Е.В. Закаблущая, И.В. Круглова, О.А. Лапина, М.И. Лукьянова, А.А. Лунькова, Л.А. Магальник, М.И. Махмутов, С.В. Спичак, И.Г. Столяр [31; 32; 84; 116; 117; 124; 130; 137; 173; 220; 221] и др.), тьюторство (С.В. Дудчик, Е.И. Кобыща, Т.М. Ковалева, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина [78; 102] и др.), супервизия (А.А. Безгин, О.М. Зайченко, М.И. Лукьянова, М.В. Певзнер, Н.О. Яковлева [134; 159; 256] и др.), разработка специальных программ для молодых педагогов (Н.А. Братчук, Н.Н. Выдрина, О.В. Кубарева, Т.А. Файн [56; 189] и др.).

Ряд учёных подверг исследованию условия сопровождения профессиональной деятельности начинающих специалистов: психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя (Л.Д. Андреева, М.С. Сотникова [11; 219] и др.), сопровождение профессионально-личностного развития молодого преподавателя (Л.Н. Харавина [236; 237] и др.), научно-методическое сопровождение деятельности начинающего учителя (Е.Р. Бобровникова, Т.В. Самсонова, С.Л. Фоменко [37; 204] и др.).

Некоторые исследователи стремились выяснить, каким образом оказывается поддержка молодым педагогам в конкретных типах образовательных организаций: в дошкольной образовательной организации (Е.В. Мих [150] и др.), в школе (Т.М. Чурекова [244] и др.), в гимназии (Е.Д. Тенютина [224 и др.]), в колледже (Н.В. Пояркова, Л.Н. Харавина [186; 235] и др.), в вузе (В.Т. Ащепков [22; 23; 24] и др.).

В научных публикациях также описан опыт работы с молодыми педагогами в разных странах, разных регионах нашей страны: «Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде» (Т.В. Лучкина) [138]; «Научно-методическое сопровождение деятельности молодых педагогов Республики Мордовия» (Т.В. Самсонова) [204]; «Сопровождение развития педагога на начальном этапе профессиональной карьеры в Челябинской области» (А.В. Щербаков) [217]; «Молодой педагог: адаптация и профессиональное становление» (на примере образовательных организаций г. Кемерово) [151]; «Новое поколение профессионалов: современный формат педагогической деятельности» (на примере образовательных организаций г. Ульяновска) [165; 217]; «Профессиональное становление молодого педагога. Результаты социологического исследования, проведенного среди молодых специалистов и руководителей учреждений системы образования Тамбовской области» [188] и др.

Различные аспекты оказания помощи молодым педагогам были отражены в ряде диссертационных исследований:

- организационно-педагогические, социально-психологические, социальные и другие условия профессиональной адаптации молодых педагогов (А.И. Матвеева «Социальная адаптация молодых специалистов в системе образования современного российского общества», Э.Ц. Мусаева «Социально-психологическая адаптация молодых учителей в условиях сельской школы», С.В. Овдей «Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей», М.С. Сотникова «Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей в инновационной образовательной среде» [143; 155; 168; 219] и др.);

- особенности профессионального становления молодого педагога (И.С. Алексеева «Профессиональное становление молодых специалистов в условиях сельской школы», Л.В. Коновалова «Профессиональное становление молодых учителей в условиях многонационального региона», Г.Н. Скударева «Педагогические условия профессионального становления молодого учителя в муниципальном образовательном пространстве образования», Н.А. Юдина «Особенности профессионального становления молодого учителя 90-х годов» [9; 113; 211; 254] и др.);

- условия формирования профессиональных качеств молодых учителей (И.Н. Димура «Социально-педагогические условия формирования профессиональной устойчивости молодых учителей (на материале сельской школы)», Н.Ф. Терпугова «Психолого-педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции молодого учителя», Л.Р. Шафигулина «Педагогические условия формирования профессиональной самоактуализации личности молодого учителя в процессе внутришкольного повышения квалификации» [76; 225; 246] и др.);

- развитие профессиональных умений молодого педагога (М.О. Бабуцидзе «Развитие рефлексных умений молодого учителя в процессе профессиональной адаптации», В.Л. Дубинина «Развитие профессиональных умений молодых учителей в условиях педагогической интернатуры», М.В. Игонина «Формирование умений и навыков педагогического общения у молодого



учителя», Л.Н. Харавина «Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога» [26; 77; 92; 237] и др.);

- изучение трудностей начинающих педагогов (Т.А. Аржакаева «Психологические трудности общения начинающих учителей» [16] и др.);

- педагогические условия самореализации молодых педагогов (А.В. Бабухина «Управленческое сопровождение профессионального самоопределения молодых педагогов дошкольного образовательного учреждения», М.И. Ситникова «Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя» [25; 210] и др.);

- формирование профессиональных ценностных ориентаций молодого учителя (С.А. Хмара «Особенности формирования профессиональных ценностных ориентаций молодого учителя» [238] и др.);

- профессиональная социализация молодых учителей (М.Ю. Байназарова «Организационно-педагогические условия гуманистической профессиональной социализации молодых учителей сельской школы», Е.В. Самойлова «Профессиональная социализация молодых учителей: на материалах Республики Мордовия» [28; 203] и др.);

- формирование управленческой культуры молодого педагога (Л.Д. Андреева «Формирование управленческой культуры молодого учителя» [13] и др.);

- разные формы оказания помощи молодым специалистам: поддержка (Л.В. Тарунина «Социально-педагогическая поддержка молодых учителей в муниципальной системе образования» [223 и др.), наставничество (К.В. Колесниченко «Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя» [108] и др.).

В контексте проблематики нашего исследования остановимся более подробно на рассмотрении некоторых исследований, объектом которых стало сопровождение деятельности молодых педагогов.

Так, в диссертации М.С. Сотниковой «Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей в инноваци-

онной образовательной среде» актуализируется проблема адаптации начинающего педагога [219]. Целью исследования стало выявление условий психолого-педагогического сопровождения начинающих педагогов и разработка программы психолого-педагогического и методического сопровождения такого учителя. Для этого автором были систематизированы подходы к понятию «профессиональная адаптация молодого учителя», раскрыто содержание профессиональной адаптации молодых педагогов, которое отражает особенности погружения педагога в новые социально-профессиональные условия труда; проведен анализ причин профессиональной дезадаптации молодых специалистов; представлена характеристика требований, предъявляемых к компетенциям учителя; раскрыта сущность психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодого учителя в инновационной образовательной среде; сформулированы трудности, с которыми сталкиваются молодые учителя в инновационной образовательной среде.

В исследовании представлена модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодых учителей в инновационной образовательной среде, которая включает в себя диагностический мониторинг, годовой план работы администрации и наставников с молодыми специалистами, модульные семинары, а также психологические тренинги.

Разработанная исследователем программа психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации молодого учителя позволяет восполнить недостаток профессиональных компетенций начинающих педагогов и способствует успешному старту педагогической деятельности.

Однако представленная в исследовании система сопровождения молодых педагогов опирается лишь на ресурсы образовательного учреждения, в котором работает молодой специалист, что не позволяет в полной мере решать поставленную задачу оказания ему разносторонней поддержки.

Целью автора диссертационного исследования Л.Н. Харавиной «Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога» стало рассмотрение проблемы сопровождения личностно-профессионального

развития педагогов на этапе профессиональной адаптации [237]. В работе описывается структура профессиональной компетентности молодого преподавателя, состоящая из проектировочного, гностического, организаторского, коммуникативного, рефлексивного, методического и личностного компонентов.

Автором исследования разработана модель сопровождения личностно-профессионального развития педагога в адаптационный период, обоснован комплекс педагогических условий такого сопровождения. В исследовании проанализированы функции и принципы взаимодействия субъектов сопровождения и этапы сопровождения личностно-профессионального развития молодого педагога, критерии и показатели оценки уровня сформированности профессиональной компетентности начинающего учителя.

Несмотря на полноту погружения в проблему, автор данного исследования сосредотачивает свое внимание на системе сопровождения молодых специалистов исключительно в рамках среднего специального образования.

С.В. Кирдянкина в диссертационном исследовании «Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя» определила сущность научно-методического сопровождения профессионального роста учителя, с помощью его представляется возможным расширить знания о педагогическом сопровождении [101].

В исследовании акцентировалось внимание на роли директора школы в системе научно-методического сопровождения профессионального роста учителя, который, по мнению ученого, должен способствовать созданию благоприятных условий для стимулирования внутренних сил педагога. В связи с этим особое внимание в работе уделялось научно-методическому сопровождению профессионального роста педагога в контексте такой особенности педагогического мышления, которая предполагает ценностную установку на «человекоразмерность».

С учётом антропологических оснований С.В. Кирдянкина разработала модель системы научно-методического сопровождения профессионального роста учителя.

Однако представленная исследователем система научно-методического сопровождения профессионального роста учителя направлена на оказание помощи учителю безотносительно к его стажу, а значит, без учёта особенностей профессиональной деятельности молодых педагогов.

В работе И.С. Алексеевой «Профессиональное становление молодых специалистов в условиях сельской школы» исследуется проблема профессионального становления начинающих педагогов сельской школы, разработана теоретическая модель организационно-педагогического обеспечения профессионального становления молодых специалистов, подготовлены научно-практические рекомендации по организационно-педагогическому обеспечению профессионального становления начинающих специалистов [6]. Автор исследования доказал целесообразность и эффективность идеи непрерывности профессионального становления молодых специалистов, которая находит свое воплощение в системе «школа – методическая служба – общественные объединения ветеранов педагогического труда».

Однако следует отметить, что разработанная в исследовании система сопровождения молодых специалистов имеет отношение к педагогам сельской школы.

Итак, становится очевидным, что на сегодняшний день в науке собран обширный материал, который может послужить предпосылками для нашего исследования. Тем не менее односторонность и разрозненность атрибутов рассмотренных выше вопросов об организации помощи молодым педагогам ещё раз убеждают в том, что обеспечить своевременную поддержку молодому специалисту позволяет именно комплексное сопровождение, включающее в себя аспекты всех вышеуказанных видов сопровождения и представляющее собой совокупность взаимосвязанных мероприятий, процедур, направленных на оказание всесторонней и разноплановой помощи молодому учителю, спо-

собствующих его становлению, развитию в течение периода педагогической деятельности.

Таким образом, обобщая вышесказанное, подчеркнём, что, наряду с существующими в педагогике понятиями, обозначающими способы оказания помощи молодому учителю, такими как поддержка и управление, сопровождение, в отличие от них, предполагает непрерывную деятельность по устранению затруднений и определяется как система взаимодействий с субъектом с целью организации, корректировки и оптимизации прохождения образовательного маршрута. При этом несмотря на многообразие разновидностей сопровождения педагога (консультирование, модерирование, супервизия, коучинг, наставничество, тьюторство, фасилитация), сопровождение является более широким понятием и включает в себя вышеуказанные формы и способы взаимодействия с учителями.

В рамках нашего исследования важным является также положение о том, что процесс сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога должен иметь комплексный характер, так как разные виды сопровождения педагога, описанные в литературе (психологическое, психолого-педагогическое, методическое, научно-методическое, организационно-методическое, информационно-методическое, акмеологическое и др.), существуя по отдельности и предполагая конкретные аспекты его профессиональной деятельности, не позволяют решать весь спектр задач формирования профессиональной компетентности начинающего учителя.

Под комплексным сопровождением профессиональной деятельности педагога нами понимается совокупность мероприятий по созданию комплекса условий с целью оказания педагогу системной, планомерной, целенаправленной, разноаспектной поддержки, способствующей его эффективной и продуктивной деятельности. Данное понятие, на наш взгляд, включает организационную и педагогическую составляющие: предполагает систему мероприятий, охватывающих распределение полномочий, ответственности, коор-

динацию деятельности педагогов-наставников (опытных преподавателей, исследователей, научных консультантов и т.д.), и предусматривает определение содержания, направлений, методов и форм, программно-методического и информационного обеспечения, соответствующих закономерностям, принципам организации проектируемого сопровождения.

## **1.2. Потенциал университетского комплекса при организации комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога**

Качество сопровождения деятельности начинающих учителей во многом зависит от специфики, возможностей и ресурсов учреждения, обеспечивающего цели сопровождения. В связи с этим возрастает роль педагогического университета как субъекта организации комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов, поскольку он представляет собой систему непрерывного педагогического образования и обладает арсеналом важных ресурсов, содействующих профессионально-личностному развитию своих выпускников на начальном этапе карьеры.

В Послании Президента Российской Федерации четко обозначена мысль, в соответствии с которой университеты должны стать неотъемлемой частью эффективной школьной образовательной системы: «Для хорошего образования недостаточно только комфортных зданий. Нужна профессиональная, мотивированная работа учителя, прорывные обучающие новые технологии и, конечно, возможности для творчества, занятий спортом, дополнительного образования. И конечно, нужно ... построить работу на принципиально ... новой, современной основе, с участием и бизнеса, и высших учебных заведений, университетов» [181].

Образовательный ландшафт университетского комплекса при педагогическом университете позволяет ему организовать работу по реализации комплексного сопровождения деятельности молодых педагогов. Универси-

тетский комплекс, являясь единым образовательным пространством, направлен на создание благоприятных условий для успешного профессионального развития молодого специалиста. Особые возможности университетского комплекса позволяют обеспечить взаимодействие выпускников университета, молодых педагогов, представителей профессорско-преподавательского состава и других представителей педагогического сообщества; выявить реальные затруднения и профессиональные дефициты начинающего специалиста; создать реальную и виртуальную площадку образовательных событий для молодых учителей; организовать работу института наставничества; расширить функции дополнительного профессионального образования, создавая индивидуальные и групповые маршруты повышения квалификации и переподготовки молодых педагогов.

В связи с вышесказанным хочется подчеркнуть, что в нашем исследовании делается акцент на использовании ресурсов и возможностей университетского комплекса при организации системы сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов, в чем и проявляется новый подход к изучению проблемы оказания помощи начинающим учителям.

Университеты считаются ядром современной системы высшего образования и имеют важное значение в подготовке кадров высшей квалификации, в разработке новых технологий, в организации и проведении научных исследований. Университет, являясь значимой структурой гражданского общества, выступает в качестве площадки для обсуждения наиболее важных и острых научных и общественных проблем [114].

Одним из оригинальных педагогических феноменов настоящего времени можно назвать появление в профильных вузах университетских комплексов.

Создание университетских комплексов в нашей стране стало возможным на основании решения Правительства РФ № 676 от 17 сентября 2001 года «Об университетских комплексах», где юридически было закреплено понятие «университетский комплекс», а также внесены соответствующие изме-

нения в «Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (вуз)» [166].

С принятием данных документов существенно возросла роль университета по разрешению задач, связанных с повышением уровня образования, научной и инновационной деятельности в регионе в контексте образования университетских комплексов.

Исследователями отмечается, что подобное преобразование университета способствует переходу к более эффективной системе университетского образования, ориентированной на реализацию целей, стоящих перед непрерывным и высшим профессиональным образованием [17; 57; 58; 59].

Университетским комплексам посвящён широкий спектр теоретических и практико-ориентированных научных разработок. Так, в одних исследованиях университетские комплексы рассматриваются в русле идеи непрерывного образования (В.Н. Васильев, А.В. Воронин, Н.Ю. Горбунова, Б.С. Карамурзов, Р.М. Куличенко, И.А. Шаршов, Л.Н. Макарова, Т.П. Дьячек, М.Г. Магомедова, А.А. Мерк, Л.В. Рожина и др. [46; 66; 100; 122; 140; 145; 196]), в других университетские комплексы описываются как механизм интеграции образования (М.Ю. Акимов, Н.О. Ваганова, Н.В. Силкина, З.Б. Ишембитова, В.М. Лопаткин, Г.Ф. Ушамирская и др. [3; 44; 96; 127; 231]), в третьих университетские комплексы исследуются в рамках синергетического подхода (П.Н. Захаров, Э. Морган и др. [86; 152]), в четвёртых – в рамках кластерного подхода (А.Л. Пастухов, Д.Ю. Трушников, Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов, И.В. Чикова и др. [80; 172; 228]) и др.

В исследованиях теоретического характера можно познакомиться с тезаурусом анализируемого явления.

Так, под университетским комплексом принято понимать двухуровневую организационную систему (С.В. Арженовский) [17]; образовательно-научно-производственный кластер (О.В. Бурещ, М.А. Жук) [41]; образовательную сеть образовательных организаций разных уровней, встроенную в экономику региона (П.Н. Захаров) [86]; специально организованную образо-



вательную среду города или региона, состоящую из учреждений, реализующих различные образовательные программы (В.Е. Шукшунов, В.В. Ленченко, А.В. Третьяк, А.Н. Ткачев, Е.Н. Нырков) [170]; гетерогенную макросистему обучения (В.П. Ковалевский) [104]; образовательное учреждение, обладающее правами юридического лица, объединяющее в качестве структурных подразделений другие образовательные организации, а также иные организации (Е.В. Богданов) [38]; центр развития системы непрерывного образования региона (В.Н. Васильев, А.В. Воронин) [38] и др.

Последнее определение, на наш взгляд, наиболее полно отражает сущность нашего понимания данной дефиниции и поэтому легло в основу определения, сформулированного в исследовании: университетский комплекс – центр развития региональной системы непрерывного образования, объединяющий в своей структуре подразделения, которые реализуют образовательные программы всех типов – от дошкольного до повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Исходя из терминологических особенностей понятия «университетский комплекс», учёные называют его отличительные черты. В частности, университетский комплекс отличается от университета, по мнению В.П. Ковалевского, тем, что:

- является системой многоуровневого образования (общего, среднего профессионального, высшего);
- имеет возможность коммерческой реализации научно-технических разработок;
- реализует единые методологические подходы к разработке моделей и проведению работ по достижению параметров данных моделей;
- направлен на развитие творческих способностей каждого обучающегося [104, с. 27] и др.

С.В. Арженковский в своём диссертационном исследовании формулирует цели создания университетских комплексов, среди которых отметим следующие:

- координация образовательного процесса в регионе, повышение качества образования на базе университета в соответствии с запросами рынка труда;

- обеспечение принципа непрерывности образования и взаимосвязи образовательных программ разных уровней;

- создание единого регионального образовательного пространства путём объединения учебной, методической и инновационной деятельности всех образовательных организаций региона;

- обеспечение условий для инновационной деятельности;

- создание образовательных комплексов на основе согласования образовательных программ с целью сокращения образовательной траектории;

- выявление условий для реализации глобальных проектов и программ разного характера (образовательного, социального, экономического и технологического);

- эффективное использование интеллектуальных, кадровых, материально-технических, информационных и прочих ресурсов образовательных учреждений, научно-исследовательских институтов;

- повышение роли университетов в образовательном, культурном, социально-экономическом и технологическом развитии общества [17, с. 32-33].

В.Н. Васильев и А.В. Воронин к перечисленным целям также добавляют:

- привлечение к инновационному процессу представителей профессорско-преподавательского состава, специалистов, студентов, аспирантов, научных работников;

- осуществление приспособления образовательных организаций и выпускников к социальным, экономическим и культурным запросам общества [46, с. 14].

Н.Ю. Горбунова выделяет в качестве принципов создания университетских комплексов следующие:

- принцип создания открытой профессиональной среды, где любой человек может реализовывать потребности, способности и возможности;

- принцип оптимального распределения функций и обязанностей между предприятиями, организациями, учебными заведениями, которые входят в образовательный комплекс;

- принцип обеспечения многоступенчатости профессионального образования;

- принцип создания служб сопровождения процесса непрерывного профессионального образования (адаптационных, методических, диагностических, психологических, научно-исследовательских и других центров) [63, с. 13].

А.Б. Хуранов обозначает функции университетского комплекса:

- реализация образовательных программ общего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования по многим направлениям подготовки (специальностям);

- подготовка, переподготовка и / или повышение квалификации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников;

- проведение фундаментальных и прикладных научных исследований по широкому спектру наук;

- централизация научной и методической деятельности в рамках своего профиля [240, с. 8].

К основным направлениям деятельности университетского комплекса Н.Ю. Горбунова относит учебно-методическую, научно-исследовательскую деятельность, формирование кадрового потенциала, экономическое, производственно-хозяйственное и международное сотрудничество [66, с. 13].

Концепции создания регионального университетского комплекса, объединяющего все учебные заведения региона по вертикали (от дошкольного учреждения до вуза) и по горизонтали (в масштабах региона), отражены в исследованиях Г.З. Алибековой, П.А. Жильцова, Ю.Г. Круглова, Л.А. Артемьевой [10; 18] и др.

Н.О. Ваганова отмечает следующие последствия со знаком «плюс» функционирования университетских комплексов:

- обеспечение многообразия типов и видов организаций образовательного характера;
- наличие вариативных образовательных программ;
- достижение преемственности уровней профессионального образования;
- совершенствование системы подготовки кадров;
- объединение различных уровней образования;
- непрерывность процесса образования;
- удовлетворение запросов работодателей в обеспечении их квалифицированными кадрами [43, с. 76].

Тем не менее исследователи говорят и о проблемных зонах университетских комплексов, в числе которых называются:

- дефицит методологии по организации университетских комплексов;
- отсутствие единого подхода к формированию и оптимизации мезоэкономических объектов системы оказания услуг в образовательной сфере на региональном уровне;
- несоответствие терминологического аппарата теории управления в области обучения и реалий существования университетского комплекса;
- дефицит современных методик для изучения рынка услуг в образовательной сфере;
- малое количество положений методологического характера в сфере стратегического управления региональными мезосистемами предоставления услуг в области обучения [101, с. 26];
- недостаточное нормативно-правовое обеспечение функционирования университетских комплексов;
- проблемы организационного плана;
- кадровые трудности;
- проблемы управления деятельностью университетского комплекса;

- финансово-экономические затруднения;
- психологические сложности и др. [17, с. 36-37; 46, с. 22-23].

Фундаментальные работы, посвященные созданию и функционированию университетских комплексов, как правило, рассматривают их с экономической точки зрения (С.В. Арженовский, В.П. Ковалевский, Д.А. Плотников, Е.А. Токарева, Ю.С. Щекатурин и др. [17; 103; 105; 177; 226; 252]), поскольку неоспоримым является тот факт, что «знание и образование в современном обществе приобрели несомненную экономическую ценность», а «при создании университетского комплекса усиливается роль университета в решении социально-экономических проблем в регионе, отрасли или ведомстве» (С.В. Арженовский) [17].

В других работах по исследуемой теме содержатся материалы, в которых приводится описание существующих университетских комплексов, созданных как на основе педагогических вузов, так и на основе вузов других профилей. Соответственно, университетские комплексы, в зависимости от профиля вуза, включают в свой состав разные организации. Например, университетские комплексы, созданные на основе непедагогических (технических, экономических, сельскохозяйственных и др.) вузов, включают в себя учебные, научные, научно-исследовательские, экспериментальные и другие организации и предприятия). А университетские комплексы, созданные на основе педагогических вузов, как правило, представляют собой альянс «школа – колледж – вуз».

Например, в научных публикациях широко представлен опыт работы университетских комплексов, основанных на базе непедагогических вузов, таких как Оренбургский государственный университет [103], Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого [247], Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина [122], Петрозаводский государственный университет [46], Кабардино-Балкарский государственный университет [100], Уральский государственный экономический университет [144]), Ухтинский государственный технический университет [242] др.

Не менее подробно освещены университетские комплексы, действующие при педагогических вузах: Барнаульском государственном педагогическом университете [127], Пензенском государственном педагогическом университете [60], Казахском национальном педагогическом университете имени Абая [1] и др.

В соответствии с целями нашего исследования остановимся подробнее на анализе университетских комплексов, функционирующих на базе педагогических университетов.

В исследованиях В.М. Лопаткина описан *Алтайский университетский школьно-педагогический округ*, представить который можно в виде схемы (см. рис. 1):



Рисунок 1 – Модель Алтайского университетского школьно-педагогического округа

Университет на уровне договорных отношений сотрудничает с базовыми образовательными организациями, среди которых детские сады, школы, лицеи, гимназии. Осуществляется также взаимодействие с педучилищами (педколледжами), и налажена постоянно действующая система повышения квалификации преподавателей колледжей в педагогическом университете [96]. При этом в структуре вуза нет специально построенного детского сада и действующей на территории университета школы.

По мнению М.Г. Магомедовой [137], представляющей *Дагестанский государственный педагогический университет*, эффективным алгоритмом создания качественной платформы для обучения и воспитания в системе непрерывного образования университетского комплекса является модель (см. рис. 2):



Рисунок 2 – Модель университетского комплекса  
Дагестанского государственного педагогического университета

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина называется в качестве базового образовательного учреждения *Тамбовского университетского комплекса непрерывного педагогического образования*. Структура непрерывного педагогического образования в вышеуказанном университетском комплексе предполагает наличие пяти ступеней (2008 г.):

1) допрофессиональная подготовка (общеобразовательные школы, профильные классы, элективные курсы, курсы волонтеров и др.);

2) начальное и дополнительное профессиональное образование (профтехучилища, учреждения дополнительного образования, курсы Союза социальных педагогов и работников, школы помощников социальных работников и педагогов и др.);

3) среднее профессиональное образование (педагогические училища, колледжи);

4) высшее профессиональное образование (Институт педагогики и социальной работы Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина);

5) поствузовское профессиональное образование (аспирантура, докторантура, научные центры, институт повышения квалификации и переподготовки педагогов) [92].

Научно-методический комплекс «школа – колледж – вуз», созданный при *Казахском национальном педагогическом университете*, функционирует как психолого-педагогическая, научно-практическая и методическая система, объединяющая усилия учреждений различных уровней образования, заинтересованных в продвижении современной парадигмы образования на основе

дуально-ориентированной педагогической подготовки обучающихся, продуктивного функционирования института наставничества, повышения профессиональной квалификации педагогов [1].

С целью реализации идеи создания университетского комплекса при Педагогическом институте имени В.Г. Белинского Пензенского государственного университета была образована профильная физико-математическая школа. Модель формирования профессиональной компетенции учителей математики, реализуемая на базе названного университетского образовательного комплекса, обеспечивает усиление интегративного взаимодействия всех компонентов профессиональной подготовки учителей, способствует образованию стойких преемственных связей между ними [60].

Цепочка учебных организаций, которая бы начиналась с детского сада в составе университетского комплекса, описана в диссертационном исследовании А.А. Мерк «Реализация идеи непрерывного образования в комплексе "детский сад – лицей – колледж – вуз"» [145]. Однако объектом данного исследования является процесс становления образовательного комплекса экономико-технического профиля. В состав названного образовательного комплекса входят следующие компоненты (см. рис. 3):



Рисунок 3 – Модель экономико-технического образовательного комплекса

Также распространённым можно считать явление создания альянса «детский сад – школа» безотносительно к университету, к университетскому комплексу. Исследователи полагают, что основной целью организации таких комплексов является создание системы непрерывного педагогического сопровождения ребёнка на разных ступенях образования. Это объясняется тем, что единая концепция воспитания и обучения, единое пространство дополни-



тельного образования обеспечивают проявление возможностей и способностей каждого ребёнка посредством подключения всех специалистов, работающих с ним [15].

При этом в настоящий период времени активно разрабатывается идея открытия детских садов при вузах в том числе и с другой целью: «Минобрнауки прорабатывает идею о создании при российских высших учебных заведениях учреждений, которые занимались бы уходом за детьми студентов» [187].

Таким образом, выстраивание по вертикали и горизонтали единого непрерывного кластера педагогического образования, расширение автономии образовательных комплексов являются базовыми принципами, лежащими в основе новых подходов к проектированию образовательных комплексов, согласно новой российской модели реализации качественного образования. Однако представленные выше университетские комплексы не направлены на выстраивание системной поддержки молодых педагогов, в то время как целью нашего исследования становится создание системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов на основе ресурсов университетского комплекса педагогического университета.

Одним из ключевых направлений Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова является сопровождение профессиональной деятельности молодых педагогов, в связи с чем в 2018 году университет приобрел статус федеральной инновационной площадки, реализующей проект «Организация и развитие деятельности Центра сопровождения молодых педагогов в условиях университетского комплекса» [64; 71; 85].

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» зафиксирована мысль о том, что один из вариантов модернизации системы педагогического образования напрямую связан с постепенным преобразованием педагогических университетов в крупные базовые центры подготовки учителей [160].

В настоящее время при УлГПУ им. И.Н. Ульянова создаётся университетский комплекс, организационно и функционально объединяющий разные структуры, способствующие реализации образовательных программ всех типов – от дошкольного до послевузовского образования [65, с. 180].

Спроектированный и действующий научно-образовательный университетский комплекс полностью отвечает стратегии создания в регионе системы непрерывного педагогического образования. В состав университетского комплекса УлГПУ входят следующие структурные подразделения (см. рис. 4):



Рисунок 4 – Структурные подразделения университетского комплекса ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»

Первое звено университетского комплекса – Научно-образовательный центр «У-Знайки», являющийся современным инновационным центром дошкольного развития. В обеспечении его качественного функционирования

задействованы научные сотрудники, лучшие педагоги университета, а также студенты кафедры дошкольного и начального общего образования.

Детский сад в составе университета – важная площадка для реализации магистерской программы психолого-педагогического направления «Сопровождение профессиональной деятельности воспитателя дошкольной организации». Особенностью данной программы является ее практико-ориентированный характер, а также осуществление сетевого взаимодействия с другими дошкольными учреждениями – партнерами при подготовке магистров. При этом детский сад «У-Знайки» выполняет все функции базового научно-образовательного центра УлГПУ, целью деятельности которого становится повышение качества образования посредством применения в образовательном процессе результатов научно-исследовательских работ, новых методик в дошкольном образовании.

Ещё одной составляющей университетского комплекса являются университетские классы, функционирующие в пространстве университета и реализующие программы профильного обучения на уровне среднего общего образования. При открытии в университете таких классов преследовалась важная цель: дать возможность студентам непрерывно в течение учебного года проходить педагогическую практику, а преподавателям вуза, которые одновременно будут учителями классов, – отрабатывать свои авторские методики непосредственно в школьных аудиториях. Поэтому молодые педагоги, вчерашние студенты УлГПУ, продолжают приходить в классы, которые являются стажировочной площадкой и позволяют «учиться» у лучших преподавателей, методистов педуниверситета, осуществляющих преподавательскую деятельность в том числе и в университетских классах. Во время стажировки молодой учитель определяет свой уровень владения знаниями в педагогике, психологии, своем предмете, методике его преподавания, воспитательной работы.

Другой структурной единицей университетского комплекса УлГПУ считается распределённый лицей – объединение нескольких общеобразова-

тельных организаций города Ульяновска и области, которые занимаются разработкой и реализацией образовательной программы профильного обучения школьников с использованием ресурсов УлГПУ в форме сетевого взаимодействия. Учителя, недавно начавшие свой педагогический путь, имеют возможность профессионально обогащаться, регулярно посещая уроки ведущих учителей распределенного лицея, быть активными участниками значимых образовательных мероприятий, проводимых на базе своего или какого-либо другого учреждения распределенного лицея.

Кроме того, многие учреждения распределённого лицея являются областными экспериментальными площадками, на базе которых ведётся поисково-исследовательская деятельность по определённой педагогической тематике в рамках областной программы развития инновационных процессов. Целевые установки исследовательской деятельности в образовании позволяют рассматривать её в качестве значимого ресурса в становлении и развитии профессиональных способностей начинающего специалиста, в предоставлении возможности учителю постоянно совершенствоваться. Организация совместной исследовательской деятельности с коллегами и обучающимися обеспечивает его направленность на осмысление своего педагогического опыта, ориентирует на изменение и развитие образовательного процесса с целью достижения более высокого качества образования, получения нового профессионального знания, освоения конструктивных способов педагогического влияния, закрепляет у него личностно ориентированную позицию.

В качестве ещё одной составляющей университетского комплекса выступают малые академии, которые были созданы по разным научным направлениям с целью оказания помощи обучающимся в осуществлении осознанного профессионального самоопределения и выбора вуза для дальнейшего образования.

Малые академии технологического, гуманитарного, социально-экономического, естественнонаучного и универсального профилей являются традиционной стажировочной площадкой для начинающих педагогов допол-

нительного образования детей. Молодые педагоги получают возможность пользоваться уникальными материальными, информационными и технологическими ресурсами университета – научно-исследовательскими лабораториями, библиотекой, читальным залом, спортивным комплексом.

Являясь своеобразным центром роста, университетский комплекс располагает важными ресурсами по распространению позитивного инновационного образовательного опыта и оперативной трансляции новых образовательных моделей для молодых педагогов.

Работники образовательных организаций г. Ульяновска и Ульяновской области, только что приступившие к педагогической деятельности, имеют возможность стажироваться на базе вышеуказанных ресурсов:

- посещать занятия, мероприятия опытных педагогов с целью повышения своего теоретико-методического уровня, квалификации;

- посещать занятия, мероприятия, организуемые своими коллегами – молодыми педагогами, – с целью развития своей методической компетентности путем заимствования положительного опыта и учета чужих ошибок, с целью осуществления обмена опытом;

- использовать учреждение в качестве площадки для проведения занятия или мероприятия в присутствии опытных педагогов с целью наиболее полной реализации своих профессиональных возможностей и получения объективной оценки своей педагогической деятельности;

- участвовать в процедурах анализа и самоанализа мероприятий с целью формирования умения оценивать свою деятельность и деятельность своих коллег;

- инициировать организацию и проведение тематических мастер-классов, творческих лабораторий и мастерских по актуальным проблемам преподавания;

- выбирать наставников из числа сотрудников данных структурных единиц университетского комплекса;

- получать своевременную высококвалифицированную консультационную помощь со стороны профессорско-преподавательского состава УлГПУ – сотрудников структурных подразделений университетского комплекса.

Магистерское образование является одной из современных форм содействия профессиональному развитию педагогов. Молодые учителя, поступившие в магистратуру УлГПУ, начинают профессиональную деятельность с более высоких позиций – перед ними открыты перспективы активного карьерного роста. Магистратура дает возможность получить фундаментальные знания в научных областях, а также прикладные профессиональные навыки, повышает конкурентоспособность педагогов на рынке трудовых ресурсов. Обучение в магистратуре позволяет молодому учителю, которым движут потребности и мотивы продолжения образования, приобрести дополнительную специализацию или переквалифицироваться из одной специальности в другую. Магистратура является успешным шагом для получения образования в аспирантуре, создавая условия для проведения исследовательских работ.

Начинающие педагоги, обладающие способностями к аналитической, творческой и исследовательской работе, предпочитают обучение в аспирантуре УлГПУ как ресурсе, целью которого является эффективное решение задач в научной среде и качественное выполнение научно-исследовательских работ. Обучение в аспирантуре позволяет педагогу получить требуемый опыт для правильной организации и проведения эксперимента, приобрести навыки работы с литературой, развить способность грамотно получать и обрабатывать данные исследования, выполнять их сравнительный анализ.

Магистратура и аспирантура, являясь ресурсами университетского комплекса при УлГПУ, позволяют молодому педагогу реализовать свои возможности по следующим направлениям:

- углубить и расширить свои знания как в основной специальности, так и в смежных областях, пополнить теоретико-методическую базу, для того чтобы более уверенно чувствовать себя в профессии, быть готовым к решению сложных профессиональных задач;

- заниматься научно-исследовательской деятельностью, что даст возможность повысить профессиональный уровень исследовательских умений и навыков; приобрести навыки разработки и реализации исследовательских проектов; актуализировать самореализацию и творческое развитие; способствовать на более качественном уровне формированию исследовательской компетенции обучающихся;

- приобрести навыки аналитической работы, которая проявляется в способности к анализу учебной и научной литературы, а также к анализу конкретных деятельностных ситуаций;

- быть активными участниками конференций, семинаров, вебинаров, конкурсов и других научных, научно-практических мероприятий университета.

В контексте решения задач комплексной поддержки начинающих учителей и обеспечения их непрерывного профессионального образования самым значимым ресурсом университетского комплекса УлГПУ следует считать факультет образовательных технологий и непрерывного образования. С 2015 года факультет осуществляет реализацию дополнительных общеобразовательных (общеразвивающих) и дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки).

В структуре факультета образовательных технологий и непрерывного образования находятся кафедры психолого-педагогической, методической и прикладной направленности, что позволяет регулярно оказывать молодым педагогам разностороннюю помощь в контексте преподаваемого ими учебного предмета и включаться во взаимодействие с кафедрами других факультетов педагогического университета.

Подчеркнём, что комплексная поддержка молодых специалистов в сфере образования рассматривается как наиболее значимое направление деятельности факультета.

Ведущая роль в организации помощи начинающим учителям принадлежит Центру сопровождения молодых педагогов, созданному с целью оказания начинающему специалисту своевременной поддержки (Приложение 1). Центр сопровождения молодых педагогов УлГПУ координирует работу разных подразделений университетского комплекса по организации помощи начинающему учителю [75].

Центр, имея статус федеральной инновационной площадки по работе с молодыми педагогами, нацелен на поддержку учителя в вопросах адаптации к месту работы, к специфике профессии, способности к самореализации и выстраиванию отношений с другими участниками образовательного процесса.

Цель деятельности Центра определяется как оказание начинающему педагогу комплексной поддержки силами опытных представителей педагогического сообщества. Среди задач деятельности Центра отметим следующие:

- выявление ведущих потребностей и затруднений молодых педагогов в образовательном процессе и содействие их разрешению;
- оказание практической помощи учителям в их адаптации в образовательных учреждениях, в вопросах совершенствования теоретических знаний и повышения педагогического мастерства;
- содействие повышению квалификации и профессиональному росту молодых педагогов;
- продвижение педагогического опыта молодых педагогов.

В связи с вышесказанным дополним взятое нами за основу определение понятия «комплексное сопровождение» (параграф 1.1): комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога – это совокупность мероприятий по созданию комплекса условий с целью оказания педагогу системной, планомерной, целенаправленной, разноаспектной поддержки *средствами ресурсов университетского комплекса*, способствующей его эффективной и продуктивной деятельности.



Таким образом, ресурсы и возможности университетского комплекса профильного (педагогического) университета во многом способствуют созданию системы сопровождения молодых педагогов, поскольку составляющие комплекса (детский сад, университетские классы, малые академии и др.) являются базовыми (стажировочными) площадками для начинающих педагогов, а созданный на факультете образовательных технологий и непрерывного образования Центр сопровождения молодых педагогов ориентирован на оказание адресной помощи начинающим учителям и направлен на их профессионально-личностное развитие и обеспечение эффективной деятельности. В связи с этим следует признать необходимость наиболее полного использования всех возможных ресурсов университетского комплекса в контексте создания системы комплексного сопровождения молодых педагогов, поскольку университетский комплекс, притом профильного вуза, обладает значительным потенциалом развития профессиональной компетентности начинающих учителей и обеспечения их скорейшей успешной адаптации в профессии.

Итак, вышесказанное позволяет сделать выводы о том, что неоспоримой является роль университетского комплекса при педагогическом университете как структуры, представляющей собой единое образовательное пространство, систему непрерывного педагогического образования и обладающей совокупностью ресурсов для выстраивания комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов. Одним из ведущих направлений университетского комплекса УлГПУ является обеспечение комплексным сопровождением молодых специалистов г. Ульяновска и Ульяновской области посредством активного и системного использования его различных ресурсов в парадигме «дошкольное образование – среднее общее образование – дополнительное образование – послевузовское образование».

### **1.3. Моделирование процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса**

Для того чтобы создать систему эффективного комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога, разработать модель такого процесса, нами было проведено исследование по выявлению и изучению наиболее актуальных проблем и затруднений, с которыми чаще всего сталкиваются учителя, недавно пришедшие в профессию [73, с. 25-32].

Разработанная нами анкета (Приложение 2) предполагает утверждения, связанные с разными сторонами педагогической деятельности, такими как выстраивание взаимоотношений с участниками образовательного процесса; подготовка и проведение урока, внеурочного мероприятия, выполнение организационной работы; указание на предпочтение молодых педагогов форм сопровождения, на области профессиональной деятельности, в которых им хотелось бы повысить свою компетентность.

Используемые в анкете утверждения можно условно разделить на следующие блоки: 1) методический (подготовка урока и внеурочного мероприятия); 2) учебный (проведение урока и внеурочного мероприятия); 3) организационный (осуществление организационной работы в образовательном учреждении; выбор предпочитаемых форм сопровождения; выбор составляющих профессиональной деятельности для повышения компетентности); 4) исследовательский (выстраивание взаимоотношений с участниками образовательного процесса).

Исследование проводилось в 2015 г. на базе факультета дополнительного образования Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова. В анкетировании принял участие 151 человек из образовательных организаций г. Ульяновска и Ульяновской области с педагогическим стажем не более четырёх лет.

Анализ результатов проведённого исследования по первому – методическому – блоку утверждений (подготовка урока и внеурочного мероприятия) позволил увидеть, что в основном молодые педагоги отмечают трудности, связанные с нехваткой времени на их подготовку (88%), с боязнью допустить ошибку методического или теоретического характера, ошибку при их проведении (66%) и с распределением времени на те или иные виды работ на уроке или внеурочном занятии (60%). Часть респондентов указала на трудности, вызванные недостатком теоретических знаний, дефицитом книжной продукции, готовых разработок уроков и внеурочных занятий, сложностями в поиске и подготовке презентационных материалов, ограниченным репертуаром методических приёмов, техник, способов работы, отсутствием возможности обратиться за советом и помощью к коллегам.

Выявленные трудности по данному блоку утверждений обнаруживают необходимость определить в качестве одного из направлений системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога *научно-методическое*.

Процедура проведения учебного или внеурочного мероприятия (учебный блок) также вызывает сложности у начинающих педагогов, которые связаны с нарушением дисциплины школьниками (95%), с низким уровнем их мотивации, с нежеланием учиться (88%), с организацией деятельности с обучающимися разного уровня развития (59%). Некоторые испытуемые в качестве трудностей отметили, что сталкиваются с конфликтными взаимоотношениями школьников между собой, с невозможностью установить контакт с ребёнком, со сложностью выстраивания оптимальной дистанции в общении с учащимися, с провокациями и агрессией школьников в адрес педагога, с собственным проявлением негативных эмоций (волнением, тревожностью, растерянностью, злостью и др.), с трудностями проведения самоанализа занятия, с оцениванием результатов учебной и внеучебной деятельности учащихся и др.

Для устранения обнаруженных затруднений по данному блоку утверждений в систему комплексного сопровождения, на наш взгляд, должно быть включено *учебно-методическое* направление.

В организационной работе (организационный блок) особые затруднения вызвали такие виды деятельности, как планирование работы (разработка тематических, поурочных, календарных планов (72%), ведение журнала и электронного дневника (71%), подготовка и проведение мероприятий (семинаров, методических объединений, выставок и др.) (55%). Незначительная часть педагогов указала на трудности в организации родительских собраний, а также в вопросах классного руководства.

Проблемы молодых педагогов, выявленные при анализе данного блока утверждений, с нашей точки зрения, возможно устранять, если в систему комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога включить *организационно-методическое* направление.

Менее актуальной, но всё же значимой областью профессиональных трудностей начинающих специалистов следует назвать выстраивание отношений с коллегами. Так, нет ощущения себя как части коллектива у 50% опрошенных; 46 % молодых педагогов испытывают неудовлетворённость от нехватки профессиональных рекомендаций; 41% не ощущает эмоциональную поддержку от коллег со стажем.

В качестве трудностей начинающих учителей в ходе выстраивания отношений с представителями административного аппарата школы называются распределение материальных ресурсов для организации образовательного процесса (71%), большое количество заданий и поручений (46%).

При общении с родителями школьников педагоги отмечают их нежелание погружаться в школьную жизнь своего ребёнка (87%), неадекватную оценку трудностей ребёнка в учёбе и поведении (71%), а также необъективность в оценке проявлений ребёнка (66%). Следует также отметить, что некоторые учителя испытывают дефицит знаний в области семейного воспитания.

Анализ затруднений по блокам, ориентированным на выстраивание взаимоотношений с участниками образовательного процесса, позволил нам говорить о наличии *научно-исследовательского* направления в системе комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов, в рамках которого возможно психологическое исследование личностных особенностей педагогов и выстраивание адресной помощи по устранению проблем в отношениях с людьми – коллегами, администрацией, учащимися, их родителями.

В качестве предпочтительных форм сопровождения молодых педагогов начинающие специалисты указали обучение по специализированной программе (79%), психолого-педагогические тренинги (50%), необходимость в виртуальной методической копилке (50%), лекционно-практические занятия и осуществление общения учителей друг с другом посредством социальных сетей (42%), периодическое издание методической литературы и организацию встреч с коллегами в неформальной обстановке (41%), консультации (31%).

Работая с последним утверждением анкеты, предполагающим выбор испытуемыми наиболее важных для них составляющих профессиональной деятельности, в которых следовало бы повысить компетентность, молодые учителя указали на потребность повышения компетентности в области современных методик преподавания (88%), в сфере соблюдения требований основных образовательных документов (49%), а также в вопросах педагогических технологий (33%) и воспитательной работы (33%).

Последние два блока, связанные с организацией форм сопровождения и молодых педагогов и определением составляющих их профессиональной деятельности для повышения уровня компетентности, подтверждают необходимость *организационно-методического направления*.

Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования, позволили нам определить направления для построения модели комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов:

- научно-исследовательское;
- научно-методическое;
- учебно-методическое;
- организационно-методическое.

Охарактеризуем каждое из них.

Одним из приоритетных направлений комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого учителя считаем *научно-исследовательское направление*, которое в аспекте нашей работы предполагает:

- исследование профессионально-личностного развития и затруднений молодых педагогов;
- помощь в научно-исследовательской деятельности начинающих преподавателей.

Первая составляющая направления (исследование затруднений в профессиональной деятельности молодых педагогов) связана с разработкой диагностического инструментария по выявлению и анализу основных трудностей, с которыми сталкиваются начинающие учителя в первые годы работы в образовательном учреждении, проведением подобных исследований, анализом результатов и выстраиванием адресной поддержки для молодого учителя.

Вторая составляющая направления (помощь в научно-исследовательской деятельности начинающих преподавателей) предполагает целенаправленную помощь молодому педагогу по развитию его исследовательских способностей. Остановимся подробнее на этой части научно-исследовательского направления.

В настоящее время сформированное исследовательское поведение воспринимается как необходимая составляющая любого педагога, признак его компетентности и настоящего профессионализма. Обновлённая система образования, приоритетным направлением которой становится активное включение элементов исследовательской деятельности в учебный процесс, требу-

ет от учителя осмысления собственной деятельности с научных позиций, овладения навыками научно-исследовательской деятельности.

О важности формирования исследовательской компетенции педагога говорили многие учёные, в частности В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.М. Новиков, М.Н. Скаткин и т.д.

Л.П. Ашкинова определяет научно-исследовательскую деятельность учителя как деятельность, направленную на воспитание, развитие, обучение обучающихся с помощью различных методов, технологий, методов, средств и форм учебно-воспитательного процесса. Учёный подчёркивает, что такая деятельность считается научной при условии её исследовательского характера приращения новых методических знаний и умений [21].

С.П. Свидерская трактует научно-исследовательскую деятельность педагога как один из основных видов его профессиональной деятельности, сопряжённый с владением методами и средствами педагогического исследования, предполагающий некий набор личностных качеств педагога, связанный с проектированием и проведением исследования, а также предполагающий такие виды работ, как «анализ результатов исследовательской деятельности и их внедрение в образовательный процесс, в педагогическую науку и практику, ведение необходимой документации по вопросам исследовательской деятельности, подготовку научных публикаций по теме исследования, разработку научно-исследовательских заданий обучающимся, участие в проектной деятельности и научных мероприятиях» [206].

К основным критериям проявления исследовательских способностей педагога принято относить следующие:

- умение увидеть проблему и трансформировать её в исследовательскую задачу;
- умение сформулировать гипотезу и создать как можно больше идей для решения проблемной ситуации;
- умение определять дефиниции и создавать их классификации;
- умение анализировать, приходить к определённым умозаключениям;

- умение объяснять, доказывать свои мысли [201].

Дополним данный перечень такими критериями проявления исследовательских способностей педагога:

- владение научным аппаратом;

- умение готовить научные отчёты, аналитические обзоры, создавать публикации, научно-исследовательские проекты в соответствии с требованиями, предъявляемыми к данным видам работ;

- умение рецензировать и редактировать, тематически реферировать научные работы;

- умение презентовать результаты научно-исследовательской деятельности;

- умение обнаруживать проблемы в своей предметной области или в сфере воспитательной работы и выбирать пути их решения посредством использования количественных и качественных методов исследования;

- усвоение научных методов диагностики для организации мониторинговых исследований (профессиональной успешности педагогических работников; учебно-воспитательного процесса в школе и т.д.) и умение анализировать свою педагогическую деятельность на основе научных методов исследования; способность к опытно-экспериментальной деятельности на основе полученных результатов диагностики и контроля;

- умение осуществлять поиск необходимой информации, применять современные технологии с целью получения доступа к различным источникам информации, способам её хранения и обработки;

- умение строить сотрудничество с научно-исследовательскими структурами (вузами, научно-исследовательскими институтами, лабораториями и т.д.);

- участие в деятельности научного общества учителей;

Вышеперечисленные критерии становятся ведущими при обучении молодого учителя в магистратуре или аспирантуре, поскольку предполагают его основательное погружение в научно-исследовательскую деятельность. При



этом умелое использование кадровых (профессорско-преподавательский состав) и материально-технических (лаборатории, библиотечный фонд, современное оборудование и др.) ресурсов университетского комплекса при педагогическом университете может обеспечить более качественную и эффективную поддержку в научно-исследовательской работе, нежели ресурсы школы.

В рамках научно-исследовательского направления молодым педагогам предлагается сопровождение по следующим вопросам:

- участие в мониторинге профессионально-личностного развития, по выявлению проблем профессиональной деятельности;
- формирование исследовательской компетентности (написание статьи; проведение разных исследований с обучающимися, родителями, коллегами по проблемам учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении);
- особенности обучения в магистратуре, аспирантуре и др.

Другим ключевым направлением комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов, средством повышения их педагогического мастерства считаем *научно-методическое направление*, так как оно ориентировано на рациональное и оперативное использование педагогом новых методик, приёмов, форм обучения и воспитания.

По убеждению Н.Г. Миловановой, научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя предполагает взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого по саморазвитию учителя, содержательному и структурному преобразованию личности [147].

Отметим, что научно-методическое сопровождение, исходя из специфики вышеуказанного определения, предполагает взаимодействие сопровождаемого (молодого учителя) и сопровождающего (опытного учителя) и связано с поиском путей эффективного решения возникших в профессиональной деятельности молодого педагога трудностей, проблем.

Процесс научно-методического сопровождения профессиональной деятельности молодого учителя предполагает освоение им практико-преобразующей деятельности, которая сочетает в себе методологический и научно-методический аспекты. Такое сопровождение, по мнению В.И. Слободчикова, должно быть направлено на оказание помощи педагогам в решении профессиональных задач путём преобразования ориентационного поля их развития.

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности молодого учителя, на наш взгляд, должно предусматривать:

- систематическое изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта, внедрение достижений педагогической науки;
- обогащение новыми педагогическими технологиями, формами и методами обучения и воспитания;
- организацию деятельности по изучению инструктивно-методических материалов, новых нормативных документов;
- повышение общего уровня профессионально-педагогической культуры начинающего специалиста.

Сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога в русле научно-методического направления в аспекте нашего исследования предполагает следующий круг вопросов:

- методические аспекты организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с ФГОС;
- нормативно-правовые вопросы деятельности педагога;
- современные образовательные концепции и подходы;
- получение экспертных заключений на разработки;
- особенности организации и проведения научно-практических мероприятий; типология научно-практических мероприятий; специфика подготовки к участию в научно-практических мероприятиях разных типов.

Следующее важное направление комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога – *учебно-методическое*, под ко-

торым мы будем понимать один из видов познавательной деятельности учителя, обеспечивающий его профессиональное развитие и, как следствие, совершенствование учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Учебно-методическое сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога связано с созданием необходимых условий формирования компетентной, функционально грамотной личности учителя.

Проблемное поле учебно-методического сопровождения профессиональной деятельности молодого учителя включает в себя следующие вопросы:

- расширение и обогащение знаний в области предметно-методических компетенций;
- составление документации по планированию учебного процесса (разработка и усовершенствование учебных программ, написание календарно-тематических планов и др.);
- проблемные вопросы организации и проведения урока, внеурочного занятия, классного часа, родительского собрания и т.д. (логика построения уроков разных типов, особенности подбора дидактического материала к уроку, урок в соответствии с требованиями действующих стандартов, особенности составления технологической карты урока; тематика классных часов, родительских собраний и т.д.);
- подготовка учащихся к итоговой аттестации;
- умение управлять своим временем, планировать и организовывать профессиональную деятельность;
- аттестация педагогических кадров.

И ещё одним ведущим направлением комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого учителя является *организационно-методическое направление*, которое активно разрабатывали Е.И. Винтер, М.Н. Певзнер, В.И. Снегурова и др.

В.Г. Решетников в своём определении организационно-методического сопровождения деятельности учителя указывает на управленческую технологию организации сотрудничества субъектов образования [195, с. 175].

Данное направление представляет собой, на наш взгляд, специальный комплекс практических мероприятий, ориентированный прежде всего на повышение творческого потенциала молодого учителя и связанный с упорядочиванием процессов и воздействий, ориентирующих педагога на достижение требуемых результатов.

Организационно-методическое направление в рамках сопровождения профессионального развития молодого педагога ориентировано на следующие вопросы:

- выбор наставника;
- привлечение опытных учителей для повышения профессионального мастерства молодого педагога;
- участие в конкурсном движении;
- соцсети как возможность взаимодействовать молодым педагогам в неформальной обстановке;
- поиск информации о возможности принять участие в мероприятиях разного типа, уровня, статуса (в образовательных грантах, общественно-педагогических инициативах и т.д.).

Вышеуказанные направления легли в основу построения модели комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога.

Известно, что изучение любых сложных объектов, явлений с ещё не определенными параметрами осуществляется через построение их моделей. Модель (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) – это «искусственно созданный образец в виде схемы, описания, физических конструкций или формул, подобный исследуемому объекту (явлению) и отражающий или воспроизводящий в более простом виде структуру, свойства и отношения между элементами объекта (явления)» [107, с. 29]. При построении системной модели

комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов мы взяли за основу требование показывать целостность, структурность и содержательность исследуемого процесса.

Разработанная нами модель процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов включает в себя следующие блоки: *методологический, процессуальный и результативно-оценочный* (см. рис. 5).

Обратимся к описанию методологического блока модели. Построению модели предшествовало формулирование цели, определяющей конечный результат. Далее нами были поставлены конкретные комплексные задачи, нашедшие своё отражение в содержании обучения. Цель (содействие становлению профессиональной компетентности молодого педагога, достижение положительной динамики в развитии его профессиональной деятельности) и задачи (исследование факторов, препятствующих и способствующих профессионально-личностному развитию молодых педагогов; создание системы сопровождения профессионально-личностного развития молодых педагогов с учётом ресурсов университетского комплекса; содействие профессиональному общению молодых учителей, их вхождению в профессиональное педагогическое сообщество) стали центральными компонентами методологического блока нашей модели.

В качестве предпосылок для формулирования нами цели и задач исследования стали следующие обстоятельства:

- обозначение одной из ключевых задач в системе обучения формирование модели эффективного образования посредством непрерывного инновационного развития; определяющим направлением на этом этапе являются ключевые положения национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», где в роли основного фактора обновления образовательной системы выступает развитие учительского потенциала, которое происходит за счёт пополнения школ новыми педагогами;





Рисунок 5 – Модель процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов в условиях университетского комплекса

- обеспечение молодых педагогов комплексным – научно-методическим, образовательным, консалтинговым, экспертным и иным – сопровождением их педагогической деятельности, что позволит им плавно и комфортно войти в профессию, даст возможность почувствовать себя компетентными специалистами, укрепить профессиональную мотивацию, выработать собственный стиль профессиональной деятельности;

- необходимость создания целостной системы поддержки молодых специалистов на базе университетского комплекса, объединяющего в своей структуре подразделения, которые реализуют образовательные программы всех типов – от дошкольного до повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Концептуальной основой для построения модели комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов послужили системный, андрагогический, акмеологический, деятельностный, личностно-ориентированный подходы, направленные на создание условий для развития и укрепления у молодых специалистов активной профессиональной позиции, акмеологической ориентации на достижение персонального успеха в профессии, на сознательное отношение к себе как субъекту педагогической деятельности.

*Системный подход* строится на всестороннем, комплексном рассмотрении исследуемого объекта как совокупности множества элементов, выявлении интегративных системообразующих связей и отношений, совокупности внешних и внутренних условий и факторов (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Л.И. Новикова, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий и др.).

По мнению Ю.А. Конаржевского, использование системного подхода помогает не только выявить знания об изучаемом объекте, но и распознать его внутреннюю структуру, связи с внешней средой, с другими объектами [111].

Педагогическую деятельность как систему следует рассматривать исходя из следующих её признаков: целостность; сформированность интегра-



тивных свойств и качеств, полученных в результате взаимодействия элементов; согласованность, структурированность всех функций элементов системы; взаимосвязь с другими системами; ориентация на достижение цели и др.

Системный подход применительно к организации процесса комплексного сопровождения молодого педагога предполагает его исследование как сложной системы. Помимо того, университет представляет собой систему, демонстрирующую непрерывное педагогическое образование. Система непрерывного педагогического образования способна обеспечить целенаправленное воздействие на мотивационную сферу учителя, его стремление к самосовершенствованию, выработку определённых ценностных ориентаций, повышение уровня профессиональной компетентности; ориентирует на образование и самообразование в течение жизни. Профессиональное развитие педагогов в течение жизни будет эффективным при условии преемственности всех звеньев непрерывного образования (додипломного, базового, последипломного), согласованного взаимодействия всех периодов последипломного образования (курсовой, межкурсовой периоды, самообразовательная деятельность), а также учёта и реализации педагогических принципов и подходов в подготовке учителей к их профессиональному росту.

*Андрагогический подход* предполагает выработку оптимальных педагогических условий для реализации образовательного процесса применительно к взрослым обучающимся с учётом их особенностей, таких как потребность в самостоятельности, в обосновании (смысле), жизненный опыт, назревшая необходимость, практическая направленность и др. (С.Г. Вершловский, А.В. Глазырина, М.Н. Дудина, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, А.И. Кукуев, Л.В. Линевич, С.А. Филин и др.). Андрагогический подход подразумевает образовательные события, учитывающие особенности восприятия взрослыми людьми учебного материала, а также принципы их обучения.

Андрагогическая концепция образования описана у М. Громковой, которая опирается на общую методологическую установку о роли взрослого как субъекта образовательного процесса. Исследовательница отмечает, что

активная позиция взрослого в образовательном взаимодействии предполагает не только формирование его профессионализма, но и установление гармоничных отношений с окружающим миром [69].

Такой подход прежде всего предполагает, что в обучении главную роль играют мотивы, потребности и профессиональные проблемы педагогов. Взрослый человек должен иметь условия для самореализации, самостоятельности и самоуправления. При этом учебный процесс направлен не на получение знаний вообще, а на решение конкретных, значимых для педагога задач. Особенность процесса обучения заключается в возможности немедленного применения результатов обучения на практике. Важно обратить внимание на то, что при обучении учитывается имеющийся жизненный опыт обучаемого и обучающего, который формирует у взрослого человека определённые барьеры, зачастую препятствующие эффективному обучению. Среди барьеров учёными называются стереотипы поведения в стандартных и нестандартных ситуациях, установки, страхи. Преодоление таких барьеров также является одной из приоритетных задач обучения [90; 227].

Начало работы в школе совпадает с началом андрагогического периода. В это время (период поздней юности — от 18 до 23 /25/ лет) ведущим видом деятельности является осознанный труд, а образование носит профессиональный характер. Данный период характеризуется переходом от воспитания к самовоспитанию, в результате чего у молодого учителя выстраивается жизненный план. Этот возраст принято считать благоприятным для обучения и для профессиональной подготовки [227, с. 42].

И.А. Зимняя высказывает предположение о том, что на этапе поздней юности и взрослости человека характеризует высокий уровень познавательной мотивации, что является важным условием для организации успешного обучения [89, с. 31].

Одним из перспективных сегодня является *акмеологический подход* (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.). Его особенность, по убеждению А. Деркача, сводится к комплексному исследованию и

восстановлению целостности субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его личностные и субъектно-деятельностные характеристики изучаются в единстве, во взаимосвязи с целью содействия его достижению высших уровней [4].

Акмеологический подход способствует развитию профессиональной мотивации начинающих учителей, обеспечению качественного педагогического образования, стимулируя творческий потенциал молодых специалистов, выявляя их личностные ресурсы для достижения успеха в педагогической деятельности. Акмеологический подход в профессиональном образовании опирается на индивидуальный подход, предполагает рассмотрение профессионального образования в андрагогической модели [227, с. 42].

При помощи акмеологического подхода происходит системное решение задач формирования у начинающих специалистов потребности в постоянном обновлении своих профессиональных знаний и умений, в творческом саморазвитии, в достижении высот профессионализма.

*Деятельностный* подход характеризуется преобразованием внутреннего мира человека в процессе деятельности (И.А. Зимняя, А.В. Карпов, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков и др.). С.Л. Рубинштейн указывал на то, что человек проявляет, формирует себя именно в деятельности: «...тем, что он (человек) делает, можно определить, что он есть» [199].

Деятельность понимается исследователями как источник профессионального опыта, профессионального движения. Сопровождение органично включается в профессиональную деятельность. Целью сопровождения становится обеспечение высокого уровня профессиональной деятельности педагогов. Благодаря деятельностному подходу система сопровождения педагогов работает, развивается, совершенствуется.

*Личностно-ориентированный подход* предусматривает построение педагогического процесса на продуктивной основе, где основной целью становится развитие личности человека (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, М.И. Лукьянова, А. Маслоу, К. Роджерс, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). Дан-

ный подход реализуется через осознание важности личностной позиции педагога, способность отразить индивидуальность учителя в формулировании целей личностного роста (формирование у педагогов гуманистической направленности, профессиональной мотивации, морально-этических качеств, доброжелательности, толерантности, коммуникабельности, педагогического оптимизма, ответственности, инициативности, обогащение профессиональными ценностями и др.), определение способов их достижения.

В предлагаемой нами модели комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов учтена и отражена специфика поведения начинающих специалистов на начальном этапе педагогической деятельности, которая определяется психологическими и возрастными особенностями данной категории педагогов, отсутствием у них профессионального опыта.

Одним из важных компонентов методологического блока модели являются также научно-методические принципы, которые определяют концептуальные основы процесса создания системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности в условиях университетского комплекса и его организационные особенности, содержание, методы и формы. В русле идеи создания процесса комплексного сопровождения мы выделили следующие принципы: обеспечения субъектной позиции молодого педагога; опоры на позитивный внутренний потенциал и имеющиеся достижения; презентации профессионально-личностных достижений; самоорганизации и саморазвития; сотворчества; стимулирования самообразования и самостоятельности; ценностно-смысловой направленности самообразования. Охарактеризуем каждый из принципов.

*Принцип обеспечения субъектной позиции молодого педагога* заключается в создании условий для формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя, способности принимать самостоятельные решения и собственную ответственность за них.

Субъектность педагога предполагает осознание важности своей профессии при подготовке конкурентоспособных специалистов; исследование вариантов самодиагностики возможностей и профессиональных результатов; проведение анализа своей деятельности, объективное оценивание своих достижений, осуществление самостоятельного выбора технологий обучения, контроль и оценивание результатов преподавания; рефлекссию профессиональной деятельности.

Только учитель, который сам способен к саморазвитию и продуктивной самореализации в профессии, способен сформировать субъектную позицию учащихся.

*Принцип опоры на позитивный внутренний потенциал и имеющиеся достижения* означает установление доверительных отношений между участниками сопровождения. По мнению Т.А. Ильиной, «...опора на положительное в человеке вместе с тем служит и вернейшим средством преодоления отрицательного... Помочь человеку поверить в себя, в свои силы – важнейшая задача воспитателя... Именно эта вера в себя и служит главным стимулом в самовоспитании» [94, с. 380].

*Принцип презентации профессионально-личностных достижений* выступает в качестве основы профессиональных взаимоотношений. Реализация этого принципа даст возможность учителю поверить в себя, ощутить поддержку со стороны коллег.

Действенным механизмом презентации профессионально-личностных достижений, фиксирования профессиональных компетенций является «Портфолио». Портфолио предполагает разного рода материалы, документы и иных свидетельства достижений человека в заданной области, учительское портфолио при этом ориентировано на достижения в профессиональной педагогической деятельности.

Портфолио непосредственно связано с идеей обучения в течение всей жизни, зародившейся в контексте переосмысления роли и места образования в обществе.

Важным является то, что портфолио учителя даёт ему возможность рефлексии и самооценки, служит значимым средством профессионального роста.

*Принцип самоорганизации и саморазвития* проявляется во взаимодействии субъектов комплексного сопровождения, которое благоприятствует созданию условий для профессиональной самореализации, профессионального развития и целенаправленного самообразования. Процесс профессионального становления современного конкурентоспособного компетентного специалиста, по убеждению учёных, возможен только при условии профессионального саморазвития и самоорганизации. Профессиональная самоорганизация в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как показатель личностной зрелости.

Самоорганизация определяется как внутренний механизм личностного роста педагога, как способ конструирования личностного образовательно-развивающего пространства, в котором он действует как субъект своего профессионального становления, при этом происходят принятие и освоение им содержания образования, приобретение индивидуально-творческого стиля деятельности и т.д.

Формирование умений профессиональной самоорганизации является значимым условием становления самоорганизующейся личности молодого педагога.

Компонентами самоорганизации выступают готовность к самоконтролю, самоанализу, саморегуляции, умение предвидеть, целеустремленность, решительность, самообладание, сдержанность, самокритичность, самодисциплина, терпение и др.

Педагог, имеющий сложившийся уровень самоорганизации, способен планировать свою деятельность и время, быстро принимать решения, экономно распределять свои силы.

*Принцип сотворчества* реализуется в совместной и адекватной творческой деятельности субъектов комплексного сопровождения по решению творческих задач, проблем.

Необходимые условия возникновения сотворчества – взаимопомощь и взаимопонимание; в реализации данного принципа необходим этап сотрудничества. Исполнительская деятельность тоже может предполагать сотрудничество, поскольку в ней есть взаимопонимание, «взаимопомощь, но нет, или не всегда есть, именно совместная творческая деятельность» [163].

По убеждению К.К. Платонова, творчество определяется как «мышление в его высшей форме» [176, с. 147]. Сотворчество же предусматривает совместное творческое мышление, или сомыслие. Это «коллективное думанье», «со-мышление», «коллективная мыследеятельность», «совместная мыследеятельность». С.В. Нилова определяет сотворчество и мышление, беря за основу универсальную категорию деятельности, которая включает в себя следующие компоненты: потребность, мотив, задачи, средства (решение задачи), действия, операции» [163].

В экспериментальной практической деятельности мы применяем сотворчество как широкое поле взаимодействия наставника и молодого педагога, молодых педагогов между собой, как «область бесконечной разнообразной» мыслительной и творческой деятельности, как рефлексующее взаимодействие, в котором наставник стимулирует молодого педагога к осознанию и проявлению и творческих способностей или молодые педагоги являются такими стимуляторами друг для друга.

*Принцип стимулирования самообразования и самостоятельности.* Для становления и развития личности в образовательной системе следует решить важнейшую задачу обучения – формирование самостоятельности как ключевой компетенции молодого педагога. При этом конечным продуктом педагогической системы выступает способность личности к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной саморегуляции личностной активности, рефлексии.

По убеждению А.И. Зимней, самостоятельная деятельность предполагает целенаправленную, внутренне мотивированную структурированную самим объектом работу в совокупности с контролем и корректировкой выполняемых действий. По мнению ряда учёных, самостоятельность, выступая в качестве ответственного, инициативного, независимого поведения, совершаемого собственными силами, – это основной вектор взросления [89].

Самообразование связано с углублением и расширением профессиональных знаний и умений, с совершенствованием уровня профессиональной подготовки. Основу самообразования составляет интерес, проявленный человеком к материалу, и желание самостоятельно его изучать. Самообразование является мощнейшим средством самовоспитания [175].

Самообразование предполагает проявление волевых усилий, умение актуализировать знания, мобилизовать их, высокую степень организованности и сознательности, ответственность за самосовершенствование. Знания, добываемые в процессе самообразования, надолго сохраняются в памяти и эффективно реализуются.

Целесообразность развития у учителя готовности к самоорганизации, умений усваивать стремительно обновляющуюся информацию должна учитываться в системе повышения квалификации педагогов, а тем более молодых специалистов. Методы и принципы, лежащие в основе периодически осуществляющейся курсовой подготовки педагогов, в том числе молодых, а также в межкурсовой период, обеспечивают развитие творческой активности учителей, их рефлексивности, самостоятельности, реализацию субъектной позиции в образовательной деятельности.

*Принцип ценностно-смысловой направленности самообразования* связан с предоставлением человеку актуального содержания информации и возможности создания условий для овладения способами её усвоения и обработки; направленность на создание условий для обретения каждой личностью смысла своего образования, самообразования, смысла жизни, личностных смыслов.



Ценностно-смысловая направленность сопровождения молодых педагогов подразумевает процесс обретения смыслов и ценностей деятельности педагога, профессионально-культурных качеств, что находит воплощение в ответственном отношении к педагогической профессии.

Ценностные ориентации человека выступают в роли показателя направленности интересов, потребностей, запросов личности, социальной позиции и уровня духовного развития [125].

Личностно-педагогические ценности молодого педагога, в которых находят отражение целевые, мотивационные установки, идеалы учителя, его педагогическая культура, составляют ценностно-смысловые ориентиры [128].

В соответствии с идейным содержанием модели, принципы, сформулированные нами, составляют систему и, сочетаясь друг с другом, регулируют процесс комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса.

Другой значимой составляющей методологического блока модели принято считать структурные компоненты профессиональной деятельности молодого педагога, к которым мы отнесём следующие:

- мотивационно-ценностный (признание молодым педагогом общественной значимости педагогической деятельности и собственной профессиональной деятельности; осознанное отношение педагога к участию в процессе комплексного сопровождения как к условию формирования профессиональной компетентности на высоком уровне, а также ценностные установки учителя, составляющие основу его предпочтений в выборе способов профессионального поведения и педагогического взаимодействия);

- технологический (осознание молодым педагогом необходимости развития всего спектра собственных педагогических способностей как залог успешности его профессиональной деятельности, осмысленность наиболее рациональных способов развития педагогических способностей, в частности

технологическая готовность молодого педагога к моделированию урока, внеурочного мероприятия, к проведению их анализа и самоанализа);

- рефлексивно-оценочный (обладание сформированным профессиональным самосознанием, рефлексивными способностями, умением анализировать собственные действия, обобщать, осмысливать, оценивать педагогическую деятельность с точки зрения положительного влияния на развитие школьников);

- личностный (проявление молодым педагогом достаточной степени активности, способности управлять своим поведением, регулировать его в соответствии с возникающими или специально поставленными педагогическими задачами; способность к самореализации сущностных сил педагога – его потребностей, способностей, интересов, дарований в педагогической деятельности; обладание саморегуляцией как волевым проявлением личности, раскрывающим природу и механизм таких профессиональных черт личности учителя, как инициативность, самостоятельность, ответственность и др.).

В качестве психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов, нами выделены:

- обеспечение системности и целостности комплексного сопровождения;

- признание комплексного сопровождения молодого педагога в качестве важного направления образовательной деятельности педагогического университета с высокой степенью вовлечения в этот процесс профессорско-преподавательского состава;

- формирование осознанной ориентации молодого педагога на развитие своей профессиональной компетентности и на достижение высоких результатов;

- расширение участия начинающего педагога в различных видах исследовательской и экспериментальной деятельности по развитию профессиональной компетентности;

- максимально полное использование ресурсов университетского комплекса (кадровых, материально-технических, информационных, финансовых) педагогического университета.

Далее обратимся к сущностным характеристикам разработанной модели. Модель реализуется в условиях университетского комплекса. Ее особенностью является нацеленность на выстраивание процесса максимально полного использования ресурсов педагогического университета, включая систему повышения квалификации молодого учителя в периоды курсовой и межкурсовой подготовки, в контексте поддержания идеи непрерывного образования педагога.

*Процессуальный блок* модели включает в себя описание основных направлений сопровождения деятельности молодых педагогов, содержания и видов деятельности, ведущих форм работы с молодыми педагогами, этапов сопровождения, а также структурных компонентов (ресурсов) университетского комплекса.

Процесс комплексного сопровождения профессиональной деятельности начинающих специалистов в условиях университетского комплекса, как мы уже указали выше исходя из анализа затруднений начинающих педагогов, строится в соответствии со следующими направлениями: научно-исследовательским; научно-методическим; учебно-методическим; организационно-методическим, которые мы охарактеризовали ранее.

Сопровождение молодых педагогов осуществляется поэтапно.

В зависимости от этапа сопровождения начинающих учителей выбираются ресурсы университетского комплекса, а также определяются содержание, виды деятельности и формы работы. Специфика каждого этапа определяется степенью активности молодого педагога и образовательными отношениями между субъектами сопровождения профессиональной деятельностью – между начинающими учителями и их сопровождающими. В качестве сопровождающих выступают учёные, преподаватели, специалисты, методисты педагогического университета, готовые взять на себя руководство про-

цессом сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов. Функции сопровождающих сложны и многоаспектны, поскольку они призваны оказывать разноплановую поддержку молодым специалистам: от разрешения психолого-педагогических вопросов до решения проблем юридического характера.

*Этап активного сопровождения профессиональной деятельности начинающего учителя* предполагает в большей степени пассивную позицию молодого специалиста, поскольку он только приступает к педагогической деятельности (позиция «СМОТРЮ И УЧУСЬ»). Как правило, профессиональный опыт молодого учителя на этом этапе сопровождения незначителен и в большинстве случаев ограничивается кратковременной практикой в образовательном учреждении. В силу этого содержание и структура педагогической деятельности существуют главным образом в виде формальных знаний. Более того, приступая к реализации профессиональных функций, молодой специалист на данном этапе сопровождения зачастую двигается на ощупь, почти не перенося полученные в вузе знания в непосредственную работу. Очевидно, что это задает очень высокий уровень профессиональной неопределенности и, собственно, кризис компетентности, который молодому специалисту необходимо разрешить как можно быстрее, сформировав собственную модель профессионального поведения [217, с. 16-17]. На данном этапе ведущая роль принадлежит сопровождающему.

Второй этап – *этап смешанного сопровождения*, так как молодой педагог пока еще не в полной мере, но уже может встать в активную позицию и принять участие индивидуально в ряде мероприятий, лишь частично обращаясь за помощью к сопровождающему (позиция «ПРОБУЮ САМ»).

Третий этап – *этап поддерживающего сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога*. На данном этапе начинающий педагог уже встал на верный путь повышения профессиональной компетенции, имеет явно выраженную активную позицию, в связи с чем нуждается в сопровождении, которое носит поддерживающий характер. Молодого учителя на этом

этапе характеризует обращение к сильным сторонам своей личности, таким как положительное, мотивированное отношение к профессии, стремление к самосовершенствованию, к оттачиванию мастерства, к освоению социально значимых целей на высоком уровне, активная позиция, самостоятельность в отношении к целеполаганию, планированию своей работы, осуществлению самоконтроля и др. Учитель, находясь на данном этапе, проявляет способность к самостоятельному поиску решений педагогических задач, готовность к преобразованию практического опыта, умение подходить к решению трудностей нестандартно и творчески (позиция «УЧУ ДРУГИХ»).

На каждом этапе комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов широко используются основные структурные ресурсы университетского комплекса УлГПУ, которые условно можно разделить на 3 вида: 1) универсальный ресурс; 2) факультативные ресурсы; 3) сквозные ресурсы (см. рис. 6). Охарактеризуем каждый из видов.

*Универсальным ресурсом университетского комплекса можно назвать факультет образовательных технологий и непрерывного образования.* Поддержка молодых педагогов с помощью данного ресурса осуществляется на всех этапах сопровождения, поскольку на базе факультета происходит систематическое обучение педагогов, в том числе молодых специалистов, на курсах повышения квалификации.

*Факультативными ресурсами университетского комплекса являются магистратура и аспирантура,* обучение в которых рекомендуется молодым учителям на 2-м и 3-м этапах сопровождения соответственно.

В соответствии с наблюдениями сопровождающих именно в рамках 2-ого этапа сопровождения часть молодых педагогов приходит к осознанию того, что для утверждения себя в профессии, для продвижения по карьерной лестнице им необходимы более глубокие знания как в основной специальности, основном предмете, так и в смежных областях; некоторых привлекает возможность получения дополнительной специализации, что позволяет осуществить обучение в магистратуре.

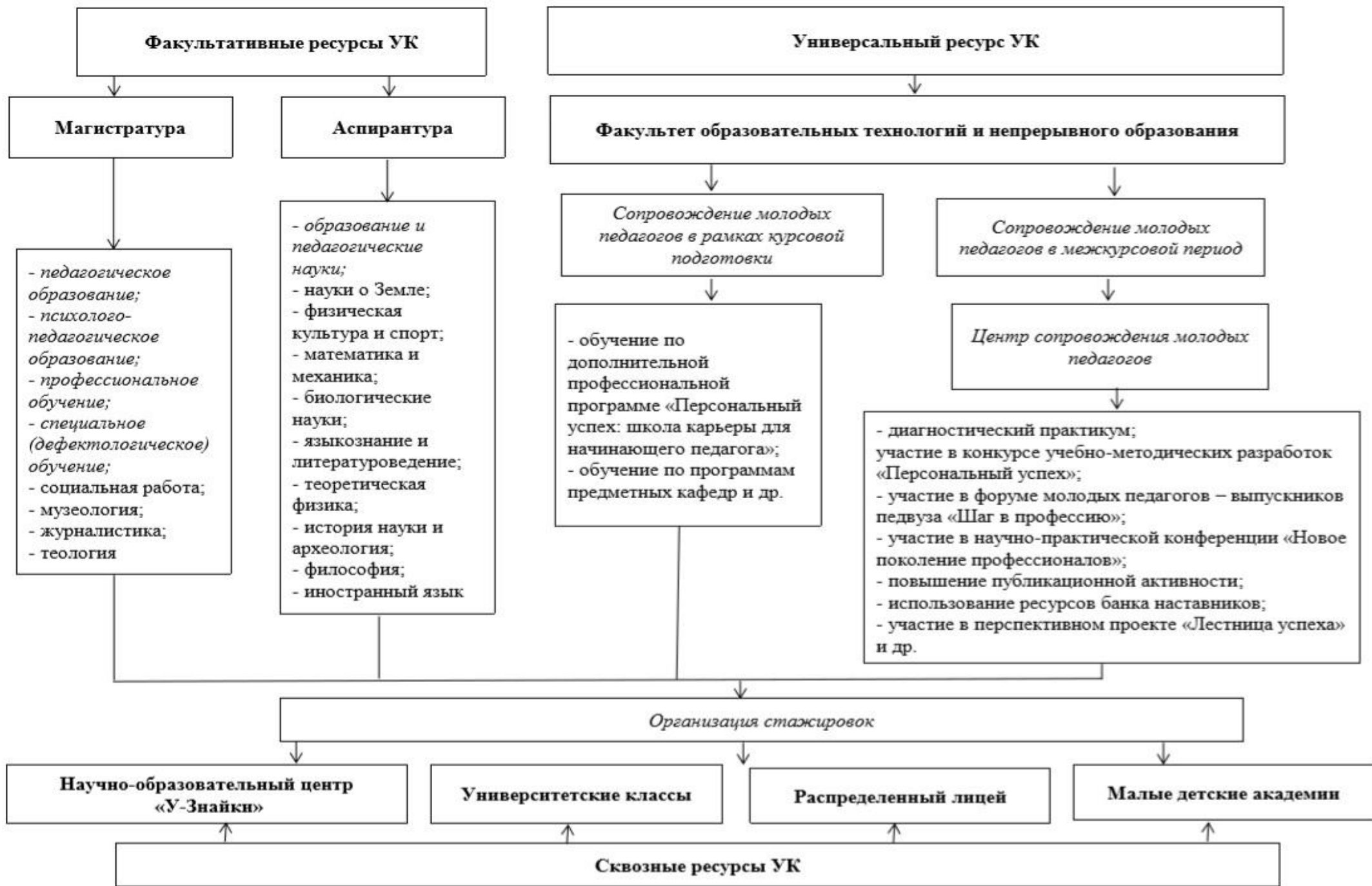


Рисунок 6 – Основные структурные ресурсы университетского комплекса УлГПУ

Более зрелые молодые педагоги, имеющие активную личностную и профессиональную позицию и потому переместившиеся на 3-й этап сопровождения, проявляют готовность вести исследовательскую деятельность, глубоко изучать интересующую профессиональную проблему, модернизировать свое образование, работать над перспективными проектами, принимать академическую задачу. Такие педагоги имеют высокий потенциал для дальнейшего продвижения и связывают свою профессиональную жизнь с наукой, с исследованием собственных теорий – с обучением в аспирантуре.

В качестве *сквозных ресурсов университетского комплекса* выступают *научно-образовательный центр «У-Знайки», университетские классы, распределенный лицей и малые детские академии*, служащие стажировочными площадками и предоставляющие возможность перенимать опыт лучших воспитателей, преподавателей, методистов университета.

Наряду с вышеперечисленными видами структурных ресурсов нами выделяется также группа вспомогательных ресурсов, о которых будет сказано подробно в параграфе 2.3.

В *результативно-оценочном блоке* модели акцентируется внимание на диагностике сформированности компонентов (мотивационно-ценностного, технологического, рефлексивно-оценочного и личностного) профессиональной деятельности молодого педагога как интегративном критерии эффективности комплексного сопровождения в условиях университетского комплекса, а также характеризуются уровни их развития (низкий, средний, высокий), о чём более подробно будет сказано в параграфе 2.1.

Система комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса нашла отражение в следующих значимых результатах:

1. Обеспечение системности, комплексности процесса сопровождения профессиональной деятельности начинающего учителя.

2. Представление о комплексном сопровождении профессиональной деятельности молодого педагога как о важном направлении деятельности педагогического университета.

3. Формирование осознанной ориентации молодого специалиста на развитие своей профессиональной компетентности.

4. Участие молодых педагогов в различных видах исследовательской и экспериментальной деятельности по формированию профессиональной компетентности.

5. Использование всех возможных ресурсов университетского комплекса на каждом этапе комплексного сопровождения профессиональной деятельности начинающего педагога.

Резюмируя основные положения данного параграфа, обозначим следующее: эффективность разработанной нами модели комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога путём активного привлечения ресурсов университетского комплекса доказывает тот факт, что в основу её построения легли данные исследования по выявлению и изучению наиболее актуальных проблем и затруднений, с которыми чаще всего сталкивается начинающий учитель.

При этом отметим также, что комплексное сопровождение молодых педагогов в условиях университетского комплекса, представленное в модели, носит системный характер, поскольку университет, являясь единым комплексом содержания и технологии, способствует повышению профессионального мастерства начинающих педагогов, формированию их общественной, профессиональной и научно-исследовательской активности, созданию молодого профессионального ядра педагогической общественности.



## ГЛАВА 2.

# ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА И РЕЗУЛЬТАТОВ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА

### 2.1. Критериальная характеристика и методика исследования эффективности процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога

Критерии сформированности компонентов профессиональной деятельности молодого педагога определяются путём анализа источников теоретического и методологического характера. Следует обосновать наш выбор критериев и исследовать вопрос, связанный с организацией диагностики с помощью адаптированного комплекса методик.

В словаре философских терминов понятие «критерий» имеет следующее определение: признак, основание, мерило оценки чего-либо [233]. Таким образом, в качестве критериев выступают такие признаки, опираясь на которые можно делать вывод о том, насколько успешен процесс комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса. При помощи критериев становится возможным осуществлять оценку, определение или классификацию чего-либо. Критерии делают размеренным рассмотрение какого-либо вопроса, явления или процесса.

В качестве критерия диагностики уровня сформированности компонентов профессиональной деятельности молодых педагогов в результате комплексного сопровождения их профессиональной деятельности в условиях университетского комплекса нами была выбрана положительная динамика сформированности мотивационно-ценностного, технологического, рефлекс-

сивно-оценочного и личностного компонентов, которые были определены и описаны в параграфе 1.3.

На ряду с основным критерием эффективности разработанной нами модели, в качестве которого мы определили положительную динамику в развитии всех компонентов профессиональной деятельности молодого педагога, выделим также ряд дополнительных критериев.

*Удовлетворённость педагогов процессом комплексного сопровождения.* Данный критерий предполагает выявление соответствия между ожиданиями молодых учителей от процесса сопровождения и результатами, полученными в процессе сопровождения и по его окончании.

*Степень включённости молодых педагогов в процесс сопровождения.* Критерий выделяется нами на основании формирования такого структурного компонента профессиональной деятельности молодого педагога, как личностный, который наряду с другими его параметрами предполагает также проявление достаточной степени активности со стороны сопровождаемых.

*Проявление активности молодых педагогов во взаимодействии друг с другом в процессе сопровождения.* Целесообразность данного критерия определяется одной из задач организации процесса сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов – объединение педагогов в сплочённый коллектив, вовлечение их в организацию педагогического сообщества, приобретение ими опыта позитивного и эффективного взаимодействия в команде профессионалов.

*Достижения молодых педагогов за период сопровождения.* При обозначении этого критерия мы руководствовались научно-методическими принципами, представленными в разработанной нами модели, а именно принципом презентации профессионально-личностных достижений. Действенным механизмом презентации профессионально-личностных достижений является портфолио. Мероприятия, включённые в систему сопровождения, позволяют это портфолио пополнить: дипломы участников, лауреатов, сертификаты, отзывы на проведение открытых занятий и др. Кроме того,

данный критерий предполагает и психолого-педагогические достижения, такие как преодоление страха публичных выступлений и др.

Одним из компонентов комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога нами рассматривается реализация диагностической программы, которая позволяет сделать этот процесс эффективным, системным, адресным и включает в себя выявление вышеуказанных критериев.

Впервые с понятием системной диагностики в педагогике встречаемся в работах В.Н. Максимовой. Такая диагностика изначально была применима к установлению степени эффективности опытно-экспериментальной работы отдельных педагогов и педагогических коллективов в целом [141], впоследствии она нашла применение в области управления качеством развития районной образовательной системы [208].

С точки зрения В.Н. Максимовой и Н.М. Полетаевой, сущность системной диагностики определяют такие признаки, как выявление интегративных качеств и их структурных особенностей; изучение комплексности качества во взаимосвязи всех его показателей; проведение анализа качества (факторного и корреляционного); обнаружение высшего уровня развития интегративного качества; проведение и сопоставление разных видов диагностики; «выход на индивидуальность»; выработка аналитико-диагностической технологии; регулярность проведения [174, с. 60].

Перечисленные выше признаки демонстрируют сложный характер такого рода диагностики и свидетельствуют о необходимости соблюдения этапности при её проведении.

Основу системно-комплексной диагностики процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса составляет единство важных принципов. Охарактеризуем каждый из них:

- *системность* предполагает систематичность осуществления диагностики, сопоставление разных видов тестирования и установление взаимосвязи между их показателями, интегративность показателей;

- *целостность* означает охват мониторингом всех информационных блоков;

- *динамичность (повторяемость)* связана с обследованием одного и того же контингента молодых учителей;

- *наличие обратной связи* подразумевает осведомление испытуемых о результатах проведённой диагностики.

В процессе проведения опытно-экспериментальной работы важным является осознанное включение каждого молодого учителя в диагностику, его активная позиция, так как всё это определяет в дальнейшем результат.

Особое внимание необходимо обратить на то, что исследование параметров сформированности профессиональной компетентности молодых учителей играет не только диагностическую, но и развивающую роль, поскольку тестирование тех или иных параметров педагога направлено также на их постепенное изменение в ходе самодиагностики. Важной при выполнении диагностического исследования считается субъектная позиция респондента – молодого педагога, она определяет активность и результативность.

Системно-комплексную диагностику становится возможным представить в виде нескольких содержательно-смысловых блоков. Назовём и охарактеризуем каждый из них и определим их инструментально.

*I блок диагностики «Изучение затруднений, выявление уровня мотивации достижений молодых педагогов».*

Данный блок и соответствующий ему критерий – *мотивационно-ценностный* – ориентированы на признание молодым специалистом важности педагогической деятельности, а также на осознание приоритетности ценностных характеристик для выстраивания своего профессионального поведения.

Мотивационно-ценностный критерий включает в себя следующие показатели: умение решать профессиональные задачи и мотивацию к достижению успеха.

Поскольку молодого учителя зачастую отличает низкий уровень педагогического мастерства, отсутствие опыта и профессиональной интуиции, у него возникают сложности в профессии, среди которых отметим отсутствие навыков оптимального просчитывания времени урока, выстраивания его этапов и др. Важно определить, с какими трудностями он чаще всего сталкивается при организации учебно-воспитательного процесса, с тем чтобы организовать эффективную систему по их устранению, обеспечить поддержку начинающему специалисту.

Проведённый анализ существующих моделей профессиональных затруднений учителей позволил выявить разное видение анализируемого понятия. В работах одних учёных затруднение иллюстрируется отсутствием сформированности у учителя навыков решать профессиональные задачи [52]; другие учёные объясняют искомое понятие путём конкретизации различных сфер педагогической деятельности, что даёт основание рассуждать о затруднениях в области организации учебного процесса, рефлексивной деятельности, мотивации обучающихся и др. [68]; третьи исследователи связывают затруднения с тем, что начинающий учитель часто пребывает в состоянии напряжения из-за влияния внешних факторов [120].

В основу разработанного нами диагностического средства по обнаружению профессиональных трудностей у молодых специалистов были положены идеи Г.В. Акопова, указавшего на наличие трёх групп таких затруднений: психолого-педагогических (сложности, возникающие при установлении контактов с обучающимися и их родителями, коллегами, представителями администрации и др.); методических (трудности, которые учитель испытывает при подготовке к уроку, при его проведении, в связи с нехваткой методического обеспечения и др.); организационных (затруднения, вызванные от-

сутствием навыков у молодого педагога управления классом, разработки всевозможных документов и др.) [5].

Уровень сформированности профессионально значимых умений и навыков, умений преодолевать сложности начального этапа педагогической деятельности позволяет выявить опросник «Изучение затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры», разработанной нами (Приложение 2).

В анкете, о которой более подробно говорилось в параграфе 1.3, содержатся утверждения, связанные с разными аспектами педагогической деятельности начинающего педагога: организацией урока, внеурочного мероприятия; построения взаимоотношений с участниками образовательного процесса; осмысления характера выбора профессии; выявления отношения к педагогической профессии и др.

В соответствии с выбором каждым педагогом того или иного варианта ответа определялась доля (в %) таких учителей, после чего затруднения ранжировались:

- нулевой ранг – до 10% выборов (незначимые затруднения; при подсчёте общих результатов они были сгруппированы с затруднениями первого ранга);
- первый ранг – от 11 до 30% выборов (недостаточно актуальные трудности для молодого учителя);
- второй ранг – от 31 до 50% выборов (вполне определённые затруднения, имеющие актуальный характер для начинающего педагога);
- третий ранг – более 50% выборов (трудности, имеющие высокую степень актуальности для молодого учителя).

Успех преодоления профессиональных трудностей зависит от положительной мотивации молодого педагога, так как мотивация позволяет человеку развиваться, двигаться вперёд, следовательно, справляться с проблемами, в том числе профессиональными. Для того чтобы педагогическая деятельность стала успешной, очень важно, чтобы она превратилась из цели в мотив.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова мотив трактуется как побудительная причина, повод к какому-нибудь действию [169, с. 320]. Деятельность, по мнению многих учёных, не должна быть целью, она должна стать тем самым мотивом, который побуждает человека к дальнейшим действиям. В частности, цель педагогической деятельности должна совпадать с её мотивами, что во многом будет способствовать плодотворной, активной, творческой работе молодого педагога.

В ряде исследований утверждается, что уровень эффективности, продуктивности и результативности трудовой деятельности сотрудников возрастает тогда, когда их усилия сопровождаются внутренней мотивацией [118]. Мотивация является важнейшей составляющей и педагогической деятельности, поскольку осознанная учителем потребность в том или ином виде деятельности формирует внутренний мотив на целенаправленную преобразующую деятельность.

Сегодня исследование мотивации педагогов приобретает особое значение, так как в условиях кризисных явлений усиливается роль эффективной работы учителя, которая возможна только при выраженной профессиональной мотивации.

Под мотивацией принято понимать поведение человека, направленное на достижение успехов в жизни, на лучшее выполнение любого вида деятельности, которую он считает значимой и которая ориентирована на достижение некоторого результата, к которому может быть применён критерий успешности [149, с. 57].

Устойчивую систему причин, способствующих успешной деятельности педагога, а также причин, влияющих на удовлетворённость трудом и его результатом, принято называть *мотивацией деятельности учителя* [33, с. 469]. При этом важное значение в системе мотивации деятельности учителя имеет осознание им своей миссии на Земле, сформированное представление о своей профессии как миссионерском служении людям [33, с. 469].

По убеждению М.И. Лукьяновой, мотивационные аспекты профессиональной деятельности молодого педагога отражаются в желании достигнуть успеха или в ожидании неудач и стремлении к их избеганию [136, с. 446].

Мотивация достижения успеха определяется нами вслед за учёными-исследователями в качестве потребности быть успешным в разных видах деятельности, стремления к своему личностному и профессиональному росту.

Мотив избегания неудачи связан со стремлением человека в разных ситуациях вести себя так, чтобы стараться избегать неудачу, в основном это касается тех сфер, в которых результаты его деятельности подвергаются анализу и оценке со стороны других людей.

Мотивация на неудачу является негативной мотивацией и связана с тем, что человек испытывает потребность избегать срыва, порицания, наказания, неуспеха. Фундаментом такой мотивации является идея избегания и негативных ожиданий. Берясь за какое-то дело, человек заведомо начинает бояться неудачи, думает о способах её «обхода», а не о путях её преодоления, не о способах достижения успеха. Учителей, ориентированных на неудачу, как правило, отличают повышенная тревожность, отсутствие уверенности в своих силах.

Мотивация на успех является позитивным видом мотивации. Имея такую мотивацию, человек предполагает достижение чего-то позитивного, конструктивного. Человека с таким видом мотивации сопровождает потребность в достижении успеха, в каком-либо созидании. Его характеризует уверенность в себе, ответственность, активность, инициативность, целеустремлённость [136, с. 446].

Для изучения уровня сформированности у педагогов мотивации нами была избрана методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса [198, с. 105-106]. Данная методика призвана просчитывать шансы человека на успех. При диагностике личности на выявление мотивации к успеху Т. Элерс исходил из следующего положения: личность с явно выраженной мотивацией к успеху предпочитает средний или низкий уровень риска, она



избегает высокого риска. Надежды на успех при сильной мотивации к успеху, как правило, скромнее, чем при слабой.

Целью нашего исследования в ракурсе мотивационно-ценностного критерия стало изучение профессиональных трудностей молодых учителей и особенностей их мотивации как важных показателей сформированности компонентов профессиональной деятельности педагога.

*II блок диагностики «Владение молодыми педагогами технологией моделирования личностно-ориентированного урока, обеспечение реализации его развивающего потенциала».*

Вышеуказанный блок и соответствующий ему критерий – *технологический* – предполагают технологическую готовность молодого педагога к моделированию урока, внеурочного мероприятия, к проведению их анализа и самоанализа.

Технологический критерий представлен таким показателем, как умение моделировать личностно-ориентированный урок и обеспечивать реализацию его развивающего потенциала.

Одним из важных составляющих профессиональной деятельности педагога, и молодого педагога в том числе, является умение моделировать современный, личностно-ориентированный урок, в рамках которого педагог оперирует всеми своими возможностями для развития личности ученика, обеспечения её активного умственного роста, формирования нравственных основ [129].

При изучении технологического критерия нами была использована методика М.И. Лукьяновой «Методика обеспечения развивающего потенциала урока» [136].

Молодой педагог, как и любой другой педагог, должен владеть методикой обеспечения развивающего потенциала учебного занятия, так как личностно-ориентированный урок воплощает сущность и целевую установку личностно-ориентированной образовательной парадигмы, которая характеризуется ориентацией на развитие личности обучающихся, выращивание их

субъектной позиции в учебно-воспитательном процессе, создание условий для самореализации учащихся и актуализации их личностного потенциала [136, с. 457].

Методика М.И. Лукьяновой строится на основных отличиях личностно-ориентированного урока от традиционного, которые проявляются в следующем:

- в организационных составляющих урока;
- в принципиально ином отношении учителя к ученику и к учебному процессу;
- в другой позиции самого ученика, который воспринимается как субъект учебной деятельности;
- в ином типе взаимоотношений между участниками образовательного процесса: учителем и учеником [136, с. 460].

В рамках вышеназванной методики её автором была разработана схема экспресс-анализа технологических аспектов личностно-ориентированного урока, в основу которой были положены следующие содержательные блоки:

- 1) актуализирование в процессе учебной деятельности субъектного опыта школьников;
- 2) создание на уроке ситуаций выбора и успеха;
- 3) погружение учащихся в диалог;
- 4) организация совместной творческой деятельности [136, с. 473].

При проведении исследования среди молодых педагогов нам было важно выявить уровень владения ими технологией конструирования личностно-ориентированного урока и обеспечения реализации его развивающего потенциала, поскольку данное умение является неотъемлемым показателем настоящего профессионализма современного учителя.

*III блок диагностики «Выявление уровня развития рефлексивности молодых педагогов».*

Данный блок и соответствующий ему критерий – *рефлексивно-оценочный* – характеризуют наличие у молодого педагога развитого профес-

сионального самосознания, рефлексивных способностей как основы сформированности профессиональной компетентности.

Показателем рефлексивно-оценочного критерия является способность к рефлексивности.

Вслед за известными учёными-психологами считаем, что важным условием самосовершенствования педагога, его профессионального и личностного роста является рефлексия. Психологами установлено, что рефлексия (самоанализ, самопознание, самооценка, т.е. действие мышления, направленного на свой внутренний душевный мир, своё внутреннее состояние) является мощным фактором развития человека, его духовного и нравственного состояния [33, с. 653].

Согласно экспериментальным данным, высокий уровень рефлексивности у педагога способствует развитию его личности, повышению уровня его профессионализма, что нашло отражение в современных исследованиях, посвящённых профессиональным качествам педагогов. В то время как низкий уровень рефлексивности снижает возможности учителя в познании и развитии себя как профессионала, что является одной из причин недостаточного профессионализма отдельных педагогов [131; 247].

По мнению Б.З. Вульфо́ва, профессиональная рефлексия связана с особенностями педагогической деятельности и собственным педагогическим опытом учителя [54].

Диагностическим инструментарием по выявлению уровня рефлексивности молодого педагога может стать методика диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности А.В. Карпова. В основе указанной методики лежат ситуации, осмысление которых наталкивают опрашиваемых к размышлению над своими поступками и действиями других, к обдумыванию того, что в целом происходит в жизни.

Рефлексивность в соотношении с другими профессиональными качествами педагога считается важным организующим, координирующим и ин-

тегрирующим началом, в связи с чем представляется необходимым своевременно выявлять и изучать рефлексивные способности молодых педагогов.

*IV блок диагностики «Определение уровня жизнестойкости и умения устанавливать эмоциональные контакты у молодых педагогов».*

Данный блок и соответствующий ему критерий – *личностный* – ориентированы на проявление молодым педагогом достаточной степени активности, способности регулировать своё поведение, управлять им в соответствии с возникающими или специально поставленными педагогическими задачами.

Личностный критерий представлен такими показателями, как сформированность жизнестойкости и её компонентов, умение устанавливать эмоциональные контакты.

В связи с данным содержательно-смысловым блоком системно-комплексной диагностики укажем на то, что образовательная ситуация сегодняшнего времени, характеризующаяся сменой «знаниецентрической» школы школой «антропоцентрической», поставила педагогов в такие условия, при которых главным субъектом образования считается сам педагог, ответственный за изменение образовательного процесса, что связано с принятием учителем новых форм организации обучения, образовательных технологий, с его погружением в новую информационно-образовательную среду [99, с. 285]. Молодому педагогу в этой ситуации становится вдвойне труднее, так как от него ждут быстрой включённости в образовательный процесс и таких же результатов, как от опытного учителя.

Следовательно, считаем важным обратить внимание на такой ресурс профессионального развития молодого учителя, такое его личностное качество, как жизнестойкость, которая, являясь устойчивой личностной характеристикой, может целенаправленно формироваться с закреплением достигнутых позитивных изменений [88, с. 43].

В качестве ресурса, при помощи которого возможно установить уровень жизнестойкости, обеспечить преодоление затруднений, в нашем исследовании

довании выступает *тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой* [126].

Назначение данного диагностического материала состоит в выявлении уровня жизнестойкости педагогов, которая предполагает систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, помогает бороться с внутренним напряжением в стрессовых ситуациях, способствует совладанию со стрессом. В структуре жизнестойкости принято выделять три относительно автономных компонента: вовлечённость, контроль, принятие риска.

*Вовлечённость* предполагает уверенность человека в возможности и важности активного участия в происходящих событиях. Человек, у которого данный компонент хорошо развит, испытывает положительные эмоции от своей деятельности. Вместе с тем неразвитый компонент вовлечённости вызывает в человеке чувства неудовлетворённости совершаемым, отверженности.

*Контроль* связан с уверенностью человека в том, что необходимо бороться, стремиться преодолевать трудности и препятствия с целью оказать влияние на происходящее, поменять жизнь в лучшую сторону. Человек с хорошо развитым контрольным компонентом осознаёт, что выбирает свою собственную деятельность, свой собственный путь. Противоположностью этого является ощущение человеком беспомощности.

*Принятие риска* подразумевает готовность человека действовать даже в самых безнадежных ситуациях, когда нет гарантий успеха. Человек с высоко развитым компонентом принятия риска воспринимает жизнь как способ накопить опыт, в связи с чем он демонстрирует повышенное чувство ответственности за свою жизнь.

Сформированность вышеперечисленных компонентов и жизнестойкости в целом предотвращает возникновение внутреннего дискомфорта в стрессовых ситуациях из-за трудного преодоления препятствий, которые зачастую сопровождают профессиональную деятельность начинающих педагогов.

Другой, не менее актуальной в современной психолого-педагогической науке является проблема эмоциональной устойчивости педагога. В особенности это касается учителя, недавно приступившего к профессиональной деятельности. Такой специалист должен не только обладать профессиональной гибкостью и лабильностью, но и уметь контролировать свои эмоции, в связи с чем проблема формирования эмоциональной устойчивости как одного из профессионально важных качеств молодого педагога является одной из самых значимых [156, с. 115].

С точки зрения Е.П. Ильина, в самом начале педагогической деятельности учителя в меньшей степени переживают положительные эмоции и в большей степени отрицательные. Однако по мере увеличения стажа и приобретения опыта ситуация меняется, что можно объяснить, скорее всего, снижением количества профессиональных ошибок, методических вопросов и трудностей у учителей [93, с. 379].

Для того чтобы выявить и проанализировать уровень эмоциональной сферы начинающих педагогов, мы взяли за основу методику диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко [146]. Опросник позволяет выявить наиболее распространённые типы эмоциональных помех в общении и, как следствие, оценить уровень эмоциональной эффективности в общении. Среди эмоциональных барьеров В.В. Бойко выделяет пять подгрупп: неумение управлять эмоциями, неадекватное их проявление, неразвитость эмоций, преобладание отрицательных эмоций, отсутствие потребности сблизиться с людьми на эмоциональной основе.

Итак, ещё раз подчеркнём, что молодому педагогу необходимо вырабатывать такие профессионально значимые качества, как жизнестойкость и эмоциональная устойчивость, чтобы противостоять тяжёлым моментам учебно-воспитательного процесса, понимать чувства других, чтобы быть способным к оказанию им помощи в преодолении различных кризисных явлений.

Комплекс диагностических методик, адекватных задачам нашего исследования, представлен в таблице 1.

**Таблица 1 – Системная диагностика сформированности компонентов профессиональной деятельности молодых педагогов**

Компоненты	Показатели	Методики
Мотивационно-ценностный	Умение решать профессиональные задачи.  Мотивация к достижению успеха	Анкета «Изучение затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры» (разработка сотрудников Центра сопровождения молодых педагогов УлГПУ).  Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса
Технологический	Умение моделировать личностно-ориентированный урок и обеспечивать реализацию его развивающего потенциала	Методика анализа личностно-ориентированного урока М.И. Лукьяновой
Рефлексивно-оценочный	Способность к рефлексивности	Методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова
Личностный	Сформированность жизнестойкости и её компонентов.  Умение устанавливать эмоциональные контакты	Тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой.  Методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко

Результаты исследования убедили нас в многоуровневости компонентов профессиональной деятельности молодых педагогов, в связи с чем нами были выделены следующие уровни: высокий, средний, низкий.

*Высокий уровень* предполагает полную сформированность компонентов профессиональной деятельности молодого педагога. Этот уровень харак-

теризуется умением решать профессиональные задачи, проявлением глубокого интереса к профессиональной деятельности, стремлением к достижению важных положительных результатов в своей работе. Молодые педагоги с высоким уровнем сформированности компонентов профессиональной деятельности в большей степени склонны подвергать анализу свою деятельность, планировать свои действия и прогнозировать их возможные последствия, способны принимать нестандартные решения, приводящие к эффективному решению поставленной задачи. Такие учителя не подвержены стрессам; если же оказываются в сложной ситуации, продолжают искать новые пути решения проблемы. Им свойственно контролировать свои эмоциональные состояния, чтобы противостоять тяжёлым моментам учебно-воспитательного процесса, понимать чувства других, чтобы быть способным к оказанию им помощи в преодолении различных кризисных явлений. Начиная педагог с высоким уровнем сформированности компонентов профессиональной деятельности приоритетным считает личностно-ориентированное обучение, в своей деятельности осуществляет реализацию принципов развивающего обучения. У таких педагогов отмечается высокий уровень сформированности профессиональных педагогических знаний, в процессе обучения и воспитания они качественно строят образовательный процесс, основываются на диагностике освоения программы, систематически применяют современные технологии в обучении и воспитании, берут в расчёт индивидуальные и возрастные особенности обучающихся.

*Средний уровень* предполагает частичную сформированность компонентов профессиональной деятельности молодого педагога. Молодых педагогов с таким уровнем отличает стремление решать профессиональные задачи, при условии объяснения они справляются с рефлексивными видами деятельности. Вызывает сложности необходимость проявлять самостоятельность. Попадая в незнакомые стрессовые ситуации, которые неизбежно возникают на начальном этапе профессиональной деятельности, достаточно активны и уверены в себе, хотя не всегда справляются с ними. У таких учителей наблюдаются эмо-



циональные проблемы в повседневном общении, поскольку эмоции в некоторой степени осложняют взаимодействие с участниками образовательного процесса. Начиная педагог со средним уровнем сформированности профессиональной компетентности в основном делает упор на традиционные методы и приёмы, уже доказавшие неоднократно свою эффективность. Такие педагоги зачастую закрыты перед чем-то новым, созданные им уроки содержат лишь элементы личностно-ориентированного обучения, частично строятся по его законам. Молодые учителя этой группы владеют необходимым запасом профессиональных знаний и умений. Но в то же время часто их профессиональные умения бывают рассогласованы с профессиональными знаниями. Такие педагоги не всегда готовы свои знания применять на практике.

*Низкий уровень* предполагает несформированность компонентов профессиональной деятельности молодого педагога. Педагогов данной группы отличает недостаточный арсенал профессиональных знаний и умений, что находит отражение на качестве их профессиональной деятельности. Начиная учителя с таким уровнем не справляются с решением профессиональных задач, не испытывают удовлетворения от своих успехов, не считают необходимым формулировать для себя высокие цели, пренебрегают трудными задачами, лишены способности к упорному и добросовестному труду, имеют низкий уровень профессиональных притязаний. Такие учителя недооценивают важность рефлексивной деятельности, они не способны проявлять инициативу, самостоятельность. Такие педагоги требуют постоянного внимания и контроля. Они испытывают сложности с рефлексированием текущей ситуации, не уверены в своих силах, не способны справиться со стрессом. Педагогов этой группы отличает неумение управлять эмоциями, которые явно мешают устанавливать контакты с участниками образовательного процесса. При том, что такие учителя способны осуществлять анализ своей деятельности, планировать её, они оказываются беспомощными в проведении контроля, в корректировке запланированной деятельности, ведущей к её эффективности. Молодой учитель с низким уровнем сформированности компонентов профессиональ-

ной деятельности выбирает традиционную образовательную модель, при которой школьники возвращают себе статус объектов педагогического воздействия. Учителя этой группы не отличаются желанием в своей профессиональной деятельности применять всю палитру приёмов и методов. Одной из их трудностей можно назвать планирование воспитательно-образовательного процесса, а также его анализ. Учителя этой группы часто сталкиваются с затруднениями в реализации индивидуального подхода к учащимся, проявляют некомпетентность в вопросах учёта их особенностей и развития их личностных качеств.

Для того чтобы зафиксировать уровень сформированности компонентов профессиональной деятельности молодых педагогов до их участия в системе комплексного сопровождения профессиональной деятельности, нами было проведено исследование каждого из его показателей.

Опытно-экспериментальная работа по проблеме нашего исследования проводилась в 2017-2018 уч. году на базе факультета образовательных технологий и непрерывного образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова». В опытно-экспериментальной работе приняли участие 188 молодых педагогов образовательных организаций г. Ульяновска и Ульяновской области со стажем работы от 0 до 4-х лет. 92 молодых специалиста составили экспериментальную группу, ещё 96 – контрольную.

В экспериментальную группу вошли педагоги следующих образовательных организаций г. Ульяновска и Ульяновской области: СШ №№ 21, 52, 61, 66, 76, 82, лицеев № 11, 38, 45, Лингвистической гимназии, Мариинской гимназии, Центра детского творчества Ленинского района, Баратаевской СОШ, Лаишевской СОШ, СШ № 1, 2 МО «Новоспасский район», СШ № 1, 2, 3 р.п. Кузоватово МО «Кузоватовский район», Большенагаткинской СШ МО «Цильнинский район», СШ № 1, 2, 3 г. Новоульяновска (участники перспек-

тивного проекта по сопровождению молодых педагогов «Лестница успеха», о котором подробная информация будет представлена в параграфе 2.2).

В контрольную группу вошли молодые педагоги из гимназий № 1, 24, 33, Лингвистической гимназии, лицея № 11, Губернаторского лицея, СШ №№ 7, 15, 28, 31, 52, 53, 76 г. Ульяновска, а также МОУ Новомалыклинской СШ МО «Новомалыклинский район», СШ № 1, 2, 3 «Барышский район».

Чтобы определить эффективность процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов в условиях университетского комплекса, необходимо было сравнить динамику развития всех компонентов сформированности профессиональной деятельности у учителей, составивших экспериментальную группу, с результатами учителей контрольной группы.

В ходе исследования было проведено два диагностических замера – начальный и итоговый.

Рассмотрим результаты диагностического замера основных показателей сформированности компонентов профессиональной деятельности молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе исследования.

В таблице 2 содержатся результаты анкетирования «Изучение затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры», направленного на выявление уровня умения решать испытываемыми профессиональные задачи.

В первом блоке отражены возможные варианты затруднений молодых педагогов. Как видим, у респондентов экспериментальной группы трудностей третьего ранга (больше 50 выборов) обнаружено не было.

Среди трудностей второго ранга (от 31 до 50 выборов) отмечены позиции, связанные с подготовкой и проведением урока и внеурочного мероприятия; с выстраиванием взаимоотношений с родителями обучающихся, а также с собственными состояниями, переживаниями, самочувствием.

**Таблица 2 – Результаты диагностики уровня умения решать профессиональные задачи у представителей экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе исследования**

Позиции для выбора	Доля выбравших (в %)		Ранговое значение затруднения по степени его актуальности для педагогов	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
<b>1. Варианты затруднений молодых педагогов</b>				
Подготовка урока	31,5%	47,9%	2	2
Проведение урока	43,5%	41,7%	2	2
Подготовка внеурочного мероприятия	43,5%	33,3%	2	2
Проведение внеурочного мероприятия	31,5%	33,3%	2	2
Отношения и общение с учащимися	19,6%	13,5%	1	1
Отношения и общение с коллегами	20,7%	0%	1	0
Отношения и общение с администрацией	20,7%	41,7%	1	2
Отношения и общение с родителями	31,5%	62,5%	2	3
Собственные состояния, самочувствие, переживания	48,9%	63,5%	2	3
Другое	18,5%	0%	1	0
<b>2. Возможные варианты затруднений, вызванных подготовкой урока или внеурочного мероприятия</b>				
Недостаток теоретических знаний	43,5%	33,3%	2	2
Дефицит предметной и методической литературы, готовых разработок уроков и внеурочных мероприятий	43,5%	33,3%	2	2
Сложности в поиске и подготовке презентационных материалов	1,1%	2,1%	0	0
Распределение времени на различные виды работы	54,3%	60,4%	3	3
Ограниченный репертуар методических приёмов, техник, способов работы	41,3%	33,3%	2	2
Нехватка времени на подготовку	49%	53,1%	2	3
Опасение допустить теоретическую или методическую ошибку	66,3%	33,3%	3	2
Отсутствие возможности обратиться за советом и помощью к коллегам	2,2%	3,1%	0	0
Другое	0%	0%	0	0
<b>3. Возможные варианты затруднений, вызванных проведением урока или внеурочного мероприятия</b>				
Отсутствие у детей желания учиться	54,3%	34,4%	3	2
Нарушение школьниками дисциплины	66,3%	57,3%	3	3
Конфликтные взаимоотношения школьников между собой	41,3%	34,4%	2	2
Отсутствие контакта с ребёнком	41,3%	33,3%	2	2
Сложность выстраивания оптимальной дистанции в общении с учащимися	35,9%	34,4%	2	2

Позиции для выбора	Доля выбравших (в %)		Ранговое значение затруднения по степени его актуальности для педагогов	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Провокации и агрессия школьников в адрес педагога	32,6%	33,3%	2	2
Собственные эмоции (волнение, тревожность, растерянность, злость и др.)	35,9%	29,2%	2	1
Трудности проведения самоанализа занятия	32,6%	34,4%	2	2
Оценивание результатов учебной и внеурочной деятельности учащихся	32,6%	43,8%	2	2
Организационные затруднения, связанные с началом и завершением занятия, переходом от одного этапа к другому, «лишним» временем и др.	18,5%	20,8%	1	1
Несоответствие запланированных видов и полученных результатов	32,6%	34,4%	2	2
Трудности работы с детьми разного уровня развития и подготовки (с ОВЗ, одарёнными, леворукими и др.)	23,9%	34,4%	1	2
Другое	0%	0%	0	0
<b>4. Возможные варианты затруднений, связанных с организационной работой</b>				
Подготовка и проведение родительских собраний	32,6%	43,8%	2	2
Подготовка и проведение мероприятий (семинаров, методических объединений, конференций, выставок, смотров, конкурсов и др.)	39,1%	43,8%	2	2
Планирование работы (составление поручений, тематических, календарных и иных планов), подготовка отчётов	87%	86,5%	3	3
Классное руководство	30,4%	57,3%	2	3
Ведение журнала, электронного дневника	43,5%	31,3%	2	2
Выполнение поручений администрации	32,6%	11,5%	2	1
Другое	1,1%	0%	0	0
<b>5. Возможные варианты затруднений, связанных со взаимоотношениями с коллегами</b>				
Доступность коллег для общения	43,5%	36,5%	2	2
Невозможность получить компетентные профессиональные рекомендации	38%	33,3%	2	2
Отсутствие принятия, эмоциональной поддержки, дружелюбия	30,4%	36,5%	2	2
Отсутствие оптимальной дистанции в общении с коллегами	30,4%	43,8%	2	2
Отсутствие уважительного отношения к себе	38%	36,5%	2	2
Отсутствие ощущения себя частью педагогического коллектива	27,2%	5,2%	1	0

Позиции для выбора	Доля выбравших (в %)		Ранговое значение затруднения по степени его актуальности для педагогов	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Другое	54,3%	34,4%	3	2
<b>6. Возможные варианты затруднений, связанных со взаимоотношениями с администрацией</b>				
Стиль руководства	38%	34,4%	2	2
Отсутствие возможности поделиться своими проблемами и быть выслушанным	30,4%	20,8%	2	1
Недостаточное содействие в решении профессиональных трудностей	30,4%	34,4%	2	2
Ограничение инициатив молодого педагога	4,3%	2,1%	0	0
Излишняя бюрократизация деятельности образовательной организации	27,2%	22,9%	1	1
Нагрузка, вызванная большим количеством заданий и поручений	27,2%	18,8%	1	1
Несправедливость при составлении графиков работы: расписания занятий, графики дежурств, отпусков и др.	38%	34,4%	2	2
Несправедливость при распределении материальных ресурсов, обеспечивающих образовательный процесс: мебели, ИКТ, наглядности, лабораторного оборудования и др.	43,5	29,2%	2	1
Несправедливость при распределении стимулирующей части заработной платы	32,6%	13,5%	2	1
Другое	32,6%	26%	2	1
<b>7. Возможные варианты затруднений, связанных со взаимоотношениями с родителями учащихся</b>				
Убежденность родителей в том, что их ребенок лучший	32,6%	34,4%	2	2
Непонимание и неприятие родителями существования проблем ребенка в учебе и поведении	43,5%	62,5%	2	3
Отношение к учителю как к специалисту, оказывающему услугу	13%	28,1%	1	1
Обвинение педагога в предвзятости по отношению к ребенку	32,6%	41,7%	2	2
Обвинение педагога в профессиональной некомпетентности	30,4%	15,6%	2	1
Невосприимчивость к советам и рекомендациям педагога	43,5%	41,7%	2	2
«Выпрашивание» у педагога отметок своему ребенку	32,6%	41,7%	2	2
Враждебность по отношению к педагогу	16,3%	3,1%	1	0
Отстраненность родителей от школьной жизни ребенка	59,8%	47,9%	3	2

Позиции для выбора	Доля выбравших (в %)		Ранговое значение затруднения по степени его актуальности для педагогов	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Другое	15,2%	0%	1	0
<b>8. Возможные формы сопровождения профессиональной деятельности педагога на начальном этапе работы, в которых он нуждается</b>				
Лекционные и практические занятия	34,8%	41,7%	2	2
Специализированная профессиональная образовательная программа	30,4%	41,7%	2	2
Тренинги профессиональных умений, личностного роста	88%	55,2%	3	3
Консультации (в т.ч. психологические)	43,5%	47,9%	2	2
Супервизия профессиональной деятельности	4,3%	0%	0	0
Встречи с коллегами в неформальной обстановке	38%	33,3%	2	2
Выпуск специализированной методической литературы	35,9%	33,3%	2	2
Сообщества молодых педагогов	23,9%	26%	1	1
Организация общения педагогов через социальные сети	35,9%	42,7%	2	2
Виртуальная методическая копилка	43,5%	78,1%	2	3
Другое	0%	0%	0	0
<b>9. Возможные варианты составляющих профессиональной деятельности, в которых молодому педагогу следует повысить свою компетентность</b>				
Нормативно-правовая база образовательного процесса	38%	39,6%	2	2
Организация образовательной деятельности в соответствии со ФГОС и Профессиональным стандартом педагога	35,9%	31,3%	2	2
Применение информационных технологий в образовании	16,3%	12,5%	1	1
Культура речи педагога	31,5%	24%	2	1
Психология субъектов образовательных отношений	43,5%	33,3%	2	2
Современные педагогические технологии	39,1%	40,6%	2	2
Вопросы воспитания в современной школе	46,7%	47,9%	2	2
Реализация инклюзивного и специального образования	12%	47,9%	1	2
Современные методики преподавания учебного предмета	88%	63,5%	3	3
Другое	0%	0%	0	0

У респондентов контрольной группы зафиксированы затруднения третьего ранга: к ним относим собственные состояния, переживания, самочувствие и выстраивание взаимоотношений с родителями. Среди затруднений

второго ранга данной группой испытуемых были отмечены подготовка и проведение урока и внеурочного занятия и выстраивание взаимоотношений с администрацией образовательной организации. В графе «Другое» представители экспериментальной группы к затруднениям, указанным в поле позиций для выбора, отнесли также подготовку документации (9,25%); некоторые учителя признались в отсутствии затруднений (9,25%).

Во втором блоке представлены возможные варианты затруднений, вызванных подготовкой урока или внеурочного мероприятия. Из таблицы видно, что наиболее значимыми трудностями для педагогов обеих групп является распределение времени на различные виды работ. Для молодых учителей, составивших экспериментальную группу, сложность связана также с боязнью допустить ошибку в области теории или методики, а для представителей контрольной группы – с нехваткой времени на подготовку урока или внеурочного мероприятия.

Третий блок анкеты содержит возможные варианты затруднений начинающих учителей, вызванных проведением урока или внеурочного мероприятия. У представителей обеих групп наиболее актуальные затруднения связаны с нарушением школьниками дисциплины. Обращает на себя внимание то, что у представителей экспериментальной группы особые сложности возникают и в связи с отсутствием у детей желания учиться (54,3%).

В четвёртом блоке анкеты, отвечающем за организационную работу в школе, выборы педагогами обеих групп практически идентичны: самой значимой трудностью для них стали планирование работы (составление поурочных, тематических, календарных и иных планов) и подготовка отчётов. Представителей контрольной группы обременяет также классное руководство. Один участник экспериментальной группы в графе «Другое» указал, что трудностей с этим блоком анкеты не имеет.

При выстраивании взаимоотношений с коллегами (пятый блок) педагоги экспериментальной и контрольной групп обоюдно высказались об отсутствии проблем, связанных с этим блоком, что было отражено в графе «Дру-



гое». Среди представителей экспериментальной группы в рубрике «Другое» были сделаны следующие записи: 32,6% отметили, что не имеют трудностей в общении с коллегами, 20,7% указали, что их всё устраивает. Один участник (1,1%) написал, что в общении с коллегами ему не хватает времени. Участники контрольной группы сообщили о том, что их всё устраивает во взаимоотношениях с коллегами (34,4%).

Шестой блок анкеты отражает взаимоотношения молодых педагогов с администрацией школы. Затруднений третьего ранга выявлено не было. Среди достаточно актуальных трудностей (второго ранга) представители экспериментальной группы указали на стиль руководства, отсутствие возможности поделиться своими проблемами, недостаточное содействие в решении профессиональных трудностей, а также на некую несправедливость при распределении материальных ресурсов, обеспечивающих образовательный процесс, при распределении стимулирующей части зарплаты, при составлении графиков работы, а контрольной – на стиль руководства, недостаточное содействие в решении профессиональных трудностей и при составлении графиков работы. Респонденты экспериментальной и контрольной групп в рубрике «Другое» указали на отсутствие сложностей при выстраивании взаимоотношений с администрацией (32,6% и 26% соответственно).

В седьмом блоке анкеты, иллюстрирующем взаимоотношения респондентов с родителями обучающихся, максимальное (третье) ранговое значение получили примерно равнозначные позиции: педагоги экспериментальной группы выбрали обособленность родителей от жизни ребёнка в школе, а контрольной – нежелание признавать родителями проблем ребёнка в учёбе или поведении. Среди участников экспериментальной группы были и такие педагоги, которые в графе «Другое» отметили, что не имеют затруднений в общении с родителями (15,2%).

Среди возможных форм сопровождения профессиональной деятельности педагога на начальном этапе работы (восьмой блок) наиболее востребованными оказались тренинги профессиональных умений, личностного роста

(большинство выборов респондентами экспериментальной и контрольной групп); представители контрольной группы нуждаются также в виртуальной методической копилке.

При рассмотрении испытуемыми составляющих профессиональной деятельности, в которых они не чувствуют себя вполне компетентными и уверенными (девятый блок), наибольшее количество выборов у представителей экспериментальной и контрольной групп получил вариант, отвечающий за современные методики преподавания учебного предмета (88% и 63,5% соответственно).

Для того чтобы определить уровень умения педагога решать профессиональные задачи, справляться с первоначальными трудностями, нами были обобщены данные диагностики путём перевода ранговых значений затруднений в систему уровней:

- затруднения нулевого (набравшие до 10% выборов) и первого ранга (незначительные и недостаточно актуальные для педагога) соответствуют высокому уровню умения справляться с профессиональными задачами;
- затруднения второго ранга (достаточно актуальные для педагога) – среднему уровню;
- затруднения третьего ранга (высоко актуальные для педагога) – низкому уровню (таблица 3).

**Таблица 3 – Анализ результатов диагностики по выявлению уровня умения справляться с профессиональными задачами у участников экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе исследования**

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	26,1%	33,3%
Средний уровень	63%	54,2%
Низкий уровень	10,9%	12,5%

Итак, на начальном этапе экспериментальной работы педагоги обеих групп демонстрируют вполне сопоставимые результаты, их уровень умения решать профессиональные задачи равен среднему.

Обнаруженные проблемы говорят о том, что профессиональная подготовка начинающего педагога имеет ряд сложностей и испытывает потребность в некотором преобразовании. В частности, очевидна целесообразность перевода теоретических знаний в разряд практических умений, расширения знаний в области выстраивания отношений с родителями и др.

На рисунке 7 содержатся результаты диагностики личности на мотивацию к успеху у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе исследования. Выявленные в ходе проведения начального замера результаты в обеих группах сопоставимы друг с другом. Мы видим, что большая часть учителей в начале эксперимента демонстрируют средний уровень мотивации к успеху: 59,8 % в экспериментальной группе и 62,5 % в контрольной. Несколько меньше педагогов владеет умеренно высоким уровнем мотивации: 30,4 % в экспериментальной группе и 26 % в контрольной группе. Незначительное количество испытуемых обеих групп демонстрируют низкий уровень мотивационных возможностей (4,3 % и 5,2 %) и слишком высокий уровень (5,5% и 6,3%).

Далее обратимся к диагностике уровня сформированности умения у молодых педагогов моделировать личностно-ориентированный урок. В качестве диагностического инструментария нами была избрана методика экспресс-анализа технологических аспектов личностно-ориентированного урока М.И. Лукьяновой [136, с. 474-476].

Основу экспресс-анализа составляют следующие значимые признаки личностно-ориентированного урока актуализирование в процессе учебной деятельности субъектного опыта школьников; создание на уроке ситуаций выбора и успеха; погружение учащихся в диалог; организация совместной творческой деятельности [136, с. 473].



Рисунок 7 – Результаты диагностики уровня мотивации к успеху у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе исследования

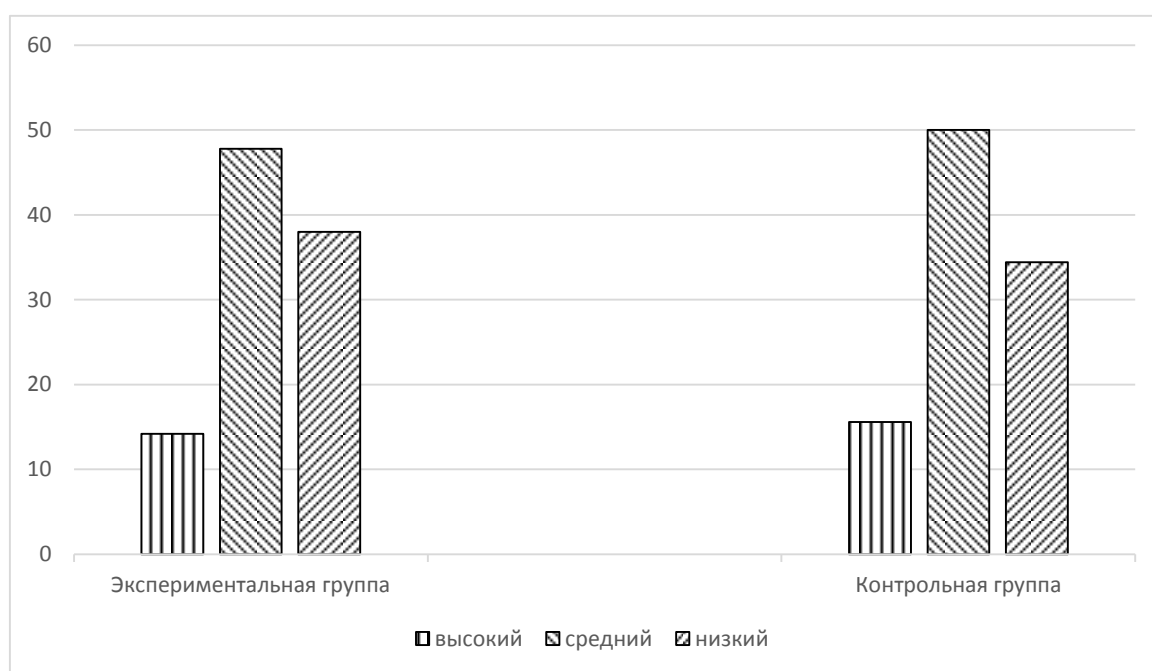
Каждый признак соответствует определённому блоку позиций для оценивания деятельности учителя и обучающихся по трёхбалльной шкале (всего 32 позиции). Соответственно, максимальное количество баллов составляет 96.

Исходя из этого установим шкалу перевода баллов в уровневые показатели умения испытуемыми строить личностно-ориентированный урок:

- от 0 до 30 баллов – низкий уровень умения моделировать личностно-ориентированный урок;
- от 31 до 60 баллов – средний уровень;
- от 61 до 96 баллов – высокий уровень.

На рисунке 8 представлены результаты диагностики умения моделировать личностно-ориентированный урок и обеспечивать реализацию его развивающего потенциала у молодых педагогов на начальном этапе проведённого нами эксперимента. По данному показателю в экспериментальной и

контрольной группах в начале исследования значительное количество педагогов демонстрируют низкий уровень владения умением строить современный урок. Так, в экспериментальной группе педагогов это число составило 38 %, в контрольной группе – 34,4%. Однако большая часть учителей экспериментальной и контрольной групп показали средний уровень – 47,8% и 50% соответственно. Меньшая часть респондентов имеют высокий уровень владения умением строить личностно-ориентированный урок. В экспериментальной группе их число составило 14,2%, в контрольной – 15,6%.



**Рисунок 8 – Результаты диагностики умения моделировать личностно-ориентированный урок и обеспечивать реализацию его развивающего потенциала у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе исследования**

Обратимся к результатам диагностики уровня развития рефлексивности у молодых педагогов на начальном этапе опытно-экспериментальной работы, которые представлены на рисунке 9. Так, у большинства педагогов экспериментальной и контрольной групп по итогам начального замера выявлен средний уровень развития рефлексивных способностей. Кроме того, в контрольной группе обнаружена значительная доля педагогов, у которых

наблюдается низкий уровень рефлексивности, – 39,6%. В экспериментальной группе значение несколько ниже, чем в контрольной, и составляет 32,6%. Количество педагогов обеих групп с высоким уровнем примерно одинаково: 6,5% в экспериментальной группе и 4,1% – в контрольной.

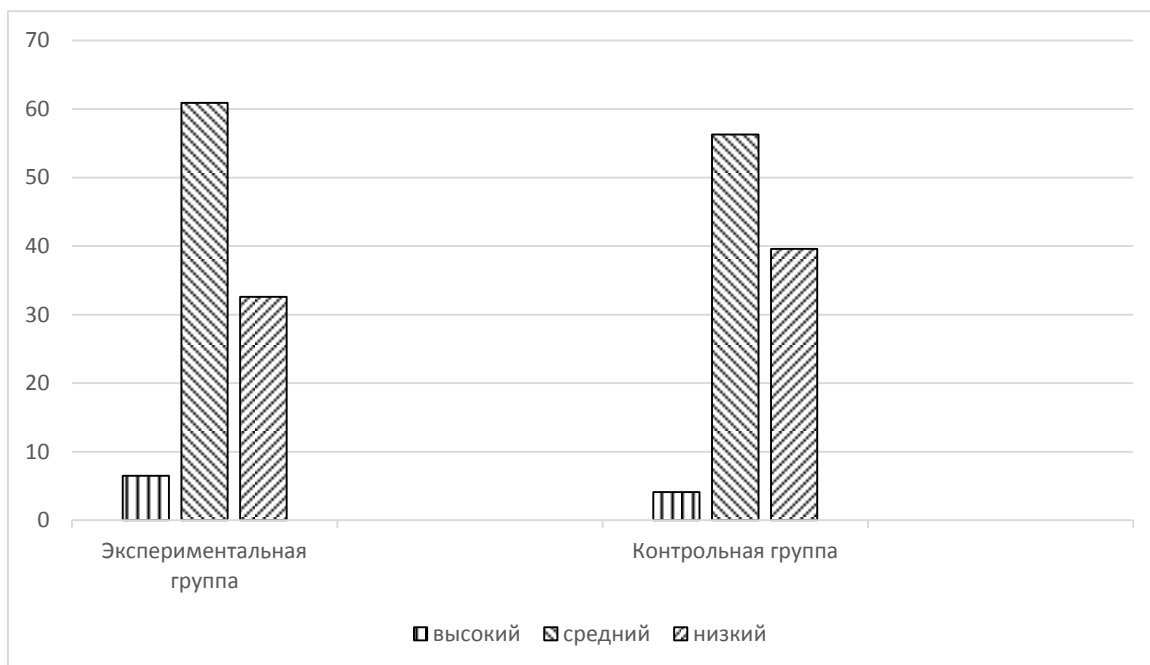


Рисунок 9 – Результаты диагностики уровней развития рефлексивности у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе исследования

На рисунках 10 и 11 мы видим результаты диагностики уровня жизнестойкости и её компонентов у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе исследования.

Значительная часть респондентов экспериментальной группы на этапе начальной диагностики демонстрируют средний уровень развития жизнестойкости и её показателей (45,7% – уровень развития общей жизнестойкости, 59,8% – вовлечённости, 54,3% – контроля и 46,7% – принятия риска) (рис. 10). Незначительное количество педагогов показали низкий уровень жизнестойкости и её компонентов, что соответствует 21,7%. Менее других оказался развитым у респондентов такой показатель жизнестойкости, как

принятие риска (46,7%), что свидетельствует, скорее всего, о наличии страха у молодых учителей перед неожиданностями, воплощением новых идей.

У испытуемых контрольной группы общая жизнестойкость также соответствует среднему уровню, как и все её показатели (рис. 11).

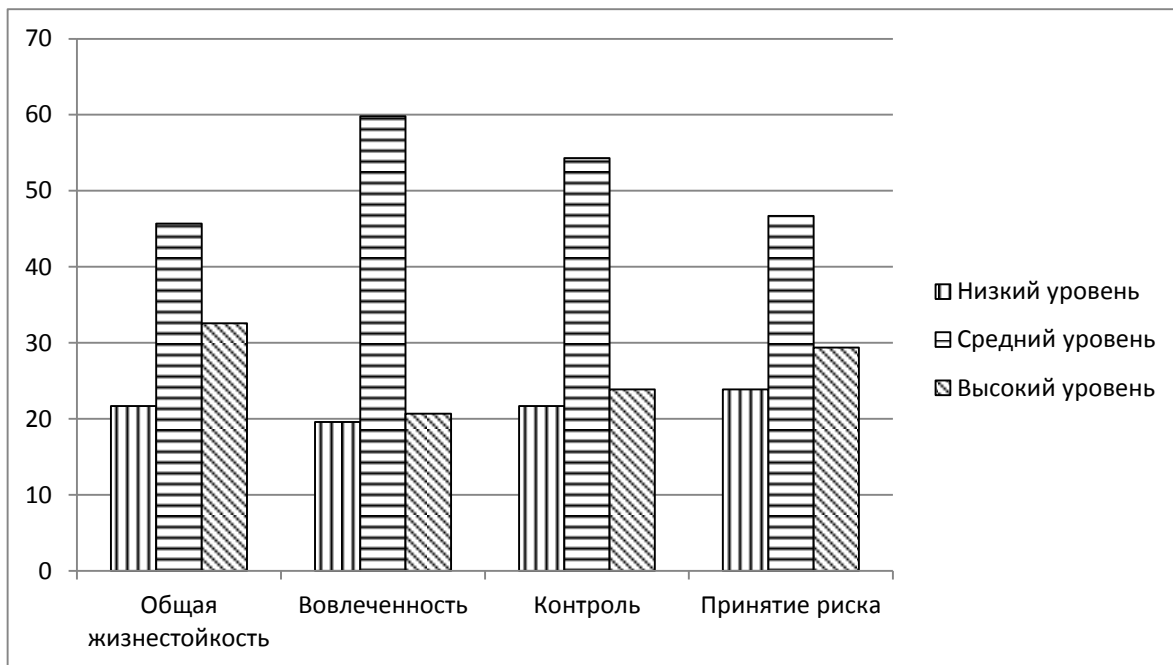


Рисунок 10 – Результаты диагностики уровня развития жизнестойкости и её показателей у участников экспериментальной группы на начальном этапе исследования

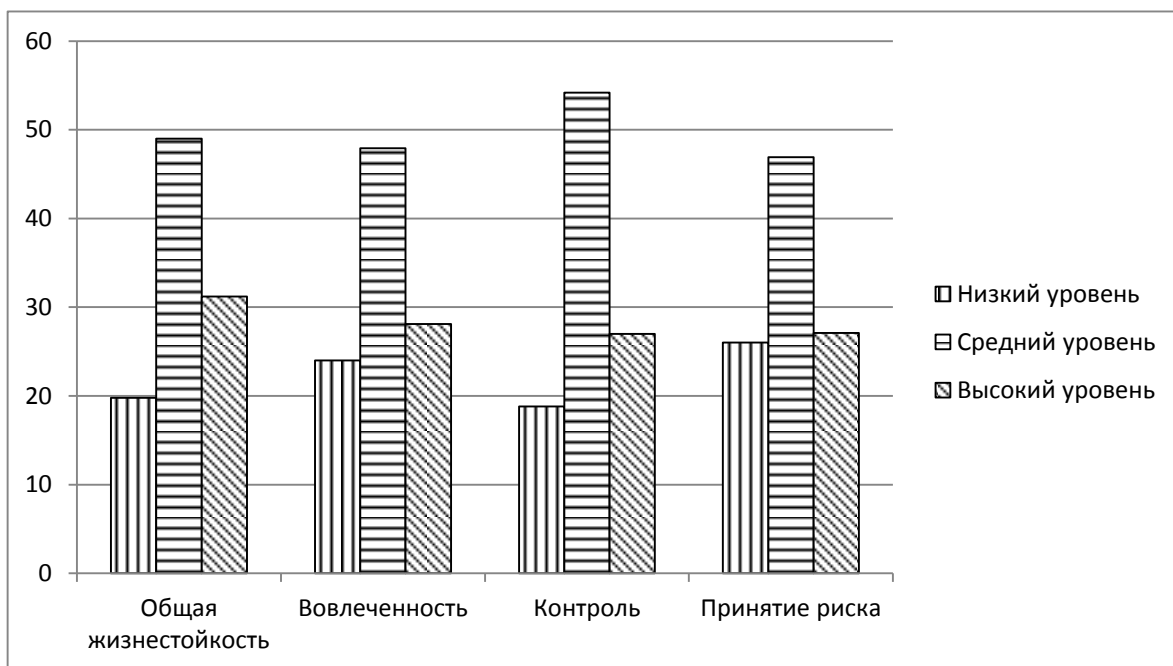


Рисунок 11 – Результаты диагностики уровня развития жизнестойкости и её показателей у участников контрольной группы на начальном этапе исследования

Рисунок 12 отражает результаты диагностики уровней эмоциональной эффективности в общении у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп в начале экспериментальной работы. Большая часть респондентов экспериментальной и контрольной групп по итогам начального замера демонстрируют 3-й и 4-й уровни эмоциональной эффективности (по 30,4% и по 33,3% соответственно), что свидетельствует о наличии некоторых эмоциональных проблем при установлении контактов, а в отдельных случаях эмоции даже осложняют взаимодействие с партнёрами. Нет эмоциональных проблем в общении лишь у 10,4% испытуемых контрольной группы, что соответствует второму уровню. Среди педагогов экспериментальной группы второй уровень эмоциональной эффективности в общении обнаружен не был.

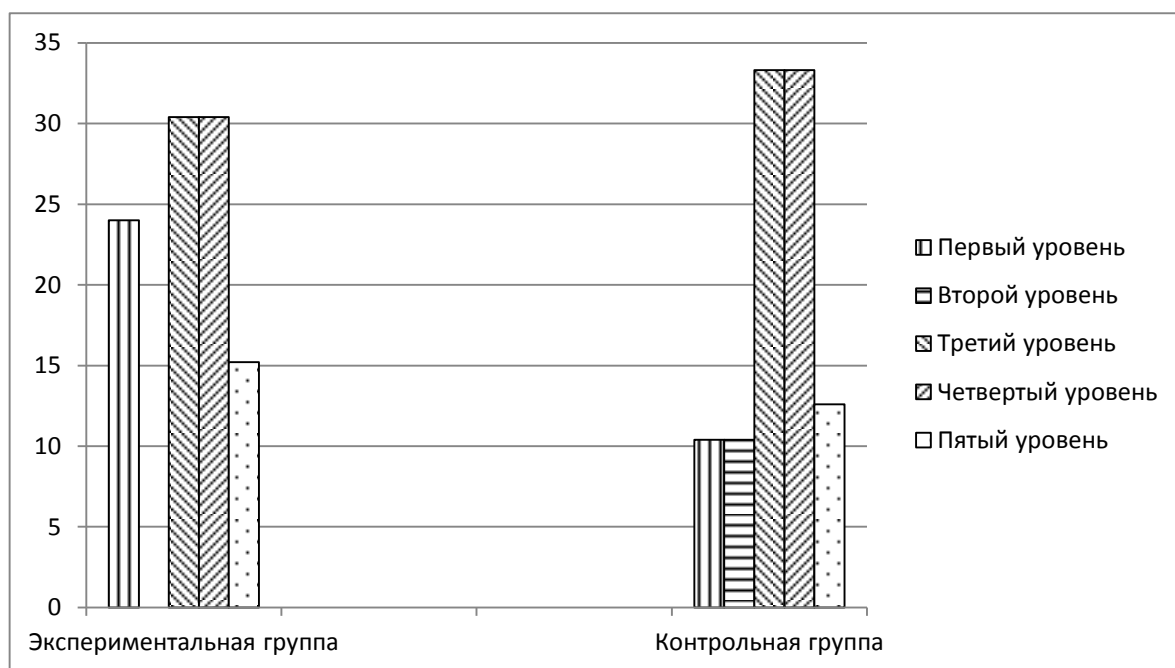


Рисунок 12 – Результаты диагностики уровня эмоциональной эффективности в общении у представителей экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе исследования

Таким образом, диагностика компонентов сформированности профессиональной компетентности молодых педагогов, проведённая нами на начальном этапе опытно-экспериментального исследования, позволяет сделать выводы о том, что большинство испытуемых экспериментальной и кон-



трольной групп показали средний уровень сформированности компонентов профессиональной деятельности, что подтверждает необходимость выстраивания системы сопровождения их деятельности с учётом всех аспектов профессиональной компетентности.

Реализация диагностической программы, включающей в себя критериальную базу для выявления уровня сформированности мотивационно-ценностного, технологического, рефлексивно-оценочного и личностного компонентов профессиональной деятельности молодых педагогов, обеспечивает их комплексное сопровождение как планомерный, системный и эффективный процесс.

## **2.2. Содержание, ход и результаты опытно-экспериментальной работы по реализации системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов в университетском комплексе**

Поскольку ведущая роль в организации помощи начинающим учителям принадлежит Центру сопровождения молодых педагогов при факультете образовательных технологий и непрерывного образования УлГПУ (далее – Центр), о чём подробно сообщалось в параграфе 1.2, он (Центр) считается отправной точкой при выстраивании программы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых учителей, а его сотрудники – основными координаторами данного процесса.

Программа комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса предполагает этапную реализацию. Вместе с тем образовательные события, которые легли в его основу, условно можно разделить на специальные (привязанные к конкретному этапу) и на универсальные (не закреплённые за определённым этапом, а значит, возможные для использования на каждом из них) (см. рис. 13).

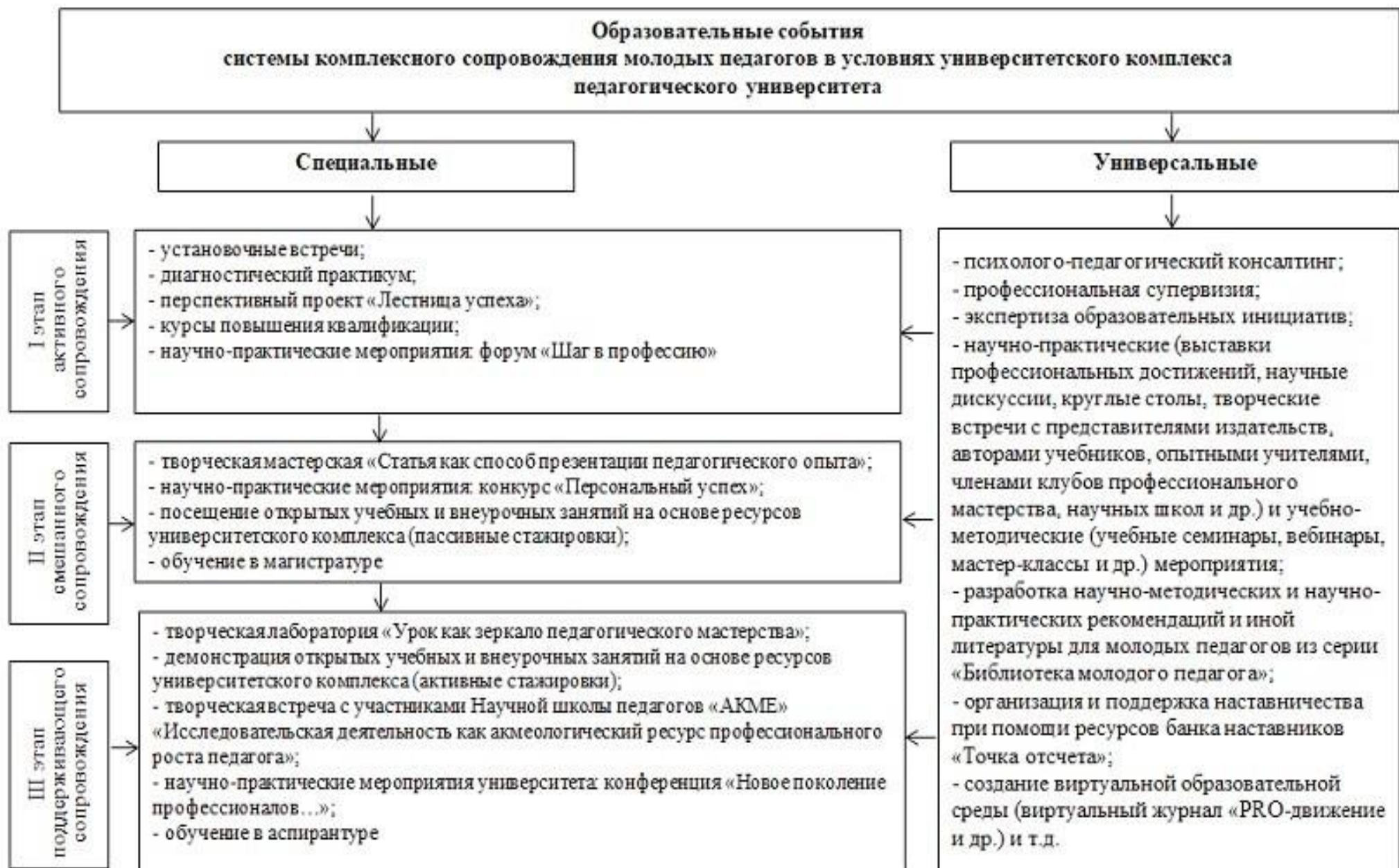


Рисунок 13 – Классификация образовательных событий программы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов в условиях университетского комплекса УлГПУ

Обратимся сначала к программе комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов, в основу которой легли специальные (закреплённые за определённым этапом) образовательные события (таблица 4).

**Таблица 4 – Программа комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов в условиях университетского комплекса УлГПУ на основе специальных (закреплённых за определённым этапом) образовательных событий**

Направления	Образовательные события	Формы работы	Ресурсы УК
<b>I этап – этап активного сопровождения</b>			
<b>Научно-исследовательское направление</b>	Диагностический практикум	Анкетирование, тестирование	Кафедра менеджмента и образовательных технологий, Центр сопровождения молодых педагогов факультета образовательных технологий и непрерывного образования
<b>Учебно-методическое и научно-методическое направления</b>	Обучение по дополнительной профессиональной программе для молодых педагогов. Знакомство учителей в рамках курсовой подготовки с опытом деятельности инновационных образовательных организаций	Курсы повышения квалификации по программе «Персональный успех: школа карьеры для начинающего педагога»	Кафедра менеджмента и образовательных технологий, Центр сопровождения молодых педагогов факультета образовательных технологий и непрерывного образования
<b>Организационно-методическое направление</b>	Ознакомление с ресурсами и возможностями университета по организации сопровождения их профессиональной деятельности.  Участие в научно-практических мероприятиях	Установочные встречи.  Форум выпускников педуниверситета «Шаг в профессию»	Кафедра менеджмента и образовательных технологий, Центр сопровождения молодых педагогов факультета образовательных технологий и непрерывного образования

Направления	Образовательные события	Формы работы	Ресурсы УК
<b>II этап – этап смешанного сопровождения</b>			
<b>Научно-исследовательское направление</b>	Обучение в магистратуре	Магистратура	Магистратура
<b>Научно-методическое направление</b>	Посещение занятия «Статья как способ презентации педагогического опыта»	Творческая мастерская	Кафедра менеджмента и образовательных технологий, Центр сопровождения молодых педагогов факультета образовательных технологий и непрерывного образования
<b>Учебно-методическое направление</b>	Посещение открытых учебных и внеурочных занятий	Пассивные стажировки	НОЦ «У-Знайки», университетские классы, малые детские академии
<b>Организационно-методическое направление</b>	Участие в научно-практических мероприятиях	Конкурс разработок «Персональный успех»	Факультет образовательных технологий и непрерывного образования
<b>III этап – этап смешанного сопровождения</b>			
<b>Научно-исследовательское направление</b>	Обучение в аспирантуре	Аспирантура	Отдел подготовки научно-педагогических кадров
<b>Научно-методическое направление</b>	Посещение занятия «Урок как зеркало педагогического мастерства».  Посещение занятия с представителями Научной школы педагогов «АКМЕ» по теме «Исследовательская деятельность как акмеологический ресурс профессионального роста педагога»	Творческая лаборатория  Творческая встреча	Кафедра менеджмента и образовательных технологий, Центр сопровождения молодых педагогов факультета образовательных технологий и непрерывного образования
<b>Учебно-методическое направление</b>	Демонстрация открытых учебных и внеурочных занятий	Активные стажировки	НОЦ «У-Знайки», университетские классы, малые детские академии

Направления	Образовательные события	Формы работы	Ресурсы УК
Организационно-методическое направление	Участие в научно-практических мероприятиях	Научно-практическая конференция «Новое поколение профессионалов»	Факультет образовательных технологий и непрерывного образования

*I этап – этап активного сопровождения начинающих специалистов.*

Программа первого этапа строилась исходя из его особенностей: напомним, что он отличается пассивной позицией молодого специалиста, ещё не владеющего в полной мере арсеналом необходимых методов, приёмов и техник для уверенной работы в школе.

Первый этап начинается с проведения *установочных встреч* сотрудников Центра с молодыми педагогами на базе образовательных организаций г. Ульяновска и Ульяновской области. Целью данных встреч, запланированных в рамках организационно-методического направления, является ознакомление начинающих учителей с возможностями Центра сопровождения молодых педагогов, университетского комплекса при УлГПУ в целом, привлечение начинающих учителей к деятельности Центра, включение их в программу комплексного сопровождения.

Следующий шаг на первом этапе сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов – *диагностический практикум*, включённый в программу в соответствии с научно-исследовательским направлением. Для того чтобы выстроить систему конкретной поддержки начинающим учителям, на этапе диагностики выявляются трудности, с которыми молодые специалисты сталкиваются чаще всего. Содержательное наполнение программы сопровождения определяется характером этих трудностей и требованиями профессионального стандарта педагога.

Далее на первом этапе сопровождения молодым учителям предлагается пройти *обучение на курсах повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Персональный успех: школа карьеры для начинающего педагога»* (объем программы 72 часа). Программа была подго-

товлена нами в контексте учебно-методического направления и позиционируется как средство, «интегрирующее идею персонификации дополнительного профессионального образования, с одной стороны, и необходимости выстраивания адресной поддержки только что приступившим к работе учителям, с другой стороны» [251] (Приложение 3).

Рассмотрим более подробно данное образовательное событие.

Целью программы стало содействие формированию профессиональных компетенций начинающих учителей, которые необходимы для эффективного профессионально-личностного роста и управления собственной карьерой.

Достижение данной цели потребовало конкретизации следующих задач программы:

1. Формирование теоретических представлений начинающих учителей о содержании профессиональной деятельности и закономерностях карьерного роста.

2. Развитие мотивационной готовности молодых специалистов к профессионально-личностному росту.

3. Формирование умений молодых педагогов выстраивать персонифицированную программу профессионально-личностного развития и карьерного роста.

4. Содействие повышению продуктивности профессиональной деятельности молодых специалистов посредством их ознакомления с успешными педагогическими практиками [251, с. 32].

Структурные и содержательные особенности программы направлены на обеспечение профессионально-личностного роста начинающих учителей. Программа отличается полным соответствием требованиям профессиональных стандартов и ФГОС общего образования, поскольку в ней нашли отражение современные подходы к педагогическому знанию, выдержано единство его теоретической и технологической сторон.

Программа реализуется с учётом принципиально новых аспектов:

1) содержательную основу программы составляют результаты исследования, проведенного среди молодых педагогов на диагностическом этапе [72];

2) общую направленность программы определяет формирование у начинающих педагогических работников компетенций в области рефлексии своей профессиональной деятельности и моделирования собственной карьеры;

3) программа реализуется преимущественно с опорой на активные формы обучения — тренинги и стажировки на базе инновационных образовательных организаций.

Обучение по данной программе ориентировано в первую очередь на совершенствование способности к осуществлению личностного самообразования учителя, на проектирование им дальнейших образовательных маршрутов и собственной профессиональной карьеры; на умение выстраивать взаимоотношения с участниками учебно-воспитательного процесса, рефлексировать в отношении своих педагогических действий и др.

Модули первого раздела «Школа персонального успеха: тренинги развития профессионально-личностных ресурсов молодого педагога» создают условия для погружения молодых педагогов в содержание профессиональной деятельности посредством активного использования тренингов.

Тренинги, являясь ведущей формой интерактивного обучения, направлены на изменения в сознании и освоение навыков, на смену социальных установок и приобретение опыта относительно делового и межличностного общения. При выполнении тренинговых упражнений с учётом положительного подкрепления формируются необходимые паттерны поведения, а посредством отрицательного — происходит «стирание» нежелательных. Благоприятная психологическая атмосфера способствует раскрытию участников тренинговых занятий с целью осуществления самостоятельного поиска путей решения своих профессиональных и личностных проблем [133, с. 62].

Дадим краткую характеристику тренинговых занятий, вошедших в первую часть программы.

*«"Лакмус индивидуальности" в команде профессионалов»*. Цель занятия, ориентированного на командообразование, заключается в создании условий для объединения молодых педагогов в сплочённый коллектив, вовлечения их в организацию педагогического сообщества, приобретения молодыми слушателями группы опыта позитивного и эффективного взаимодействия в команде профессионалов, в овладении ими навыками командной коммуникации. Акцентирование внимания на значимости командообразования позволяет увидеть и принять значимость сотрудничества и взаимодействия в процессе решения профессиональных задач.

*«Акмеологическое моделирование профессиональной карьеры педагога»*. Особенностью тренинга является знакомство молодых педагогов с основами акмеологического знания, с возможностями, обеспечивающими достижение ими профессиональной зрелости и высшей ступени индивидуального развития. Занятие подразумевает обсуждение закономерностей самодвижения взрослых людей на пути к вершинам жизни и деятельности, вовлечение молодых педагогов в активное конструирование собственной профессиональной карьеры.

*«Эмоциональный интеллект и коммуникативные тренды в работе педагога»*. Тренинг имеет целью повышение уровня культуры общения и речевого мастерства начинающих специалистов, овладение ими искусством самопрезентации. На занятии отработывались навыки эффективного делового общения, эмпатичного поведения, конструктивного выражения эмоций.

*«Преодоление "эмоциональных бурь" и "отмелей"»*. Занятие посвящено разговору о возможном профессиональном выгорании и нахождению путей решения этой задачи, а также исследованию уровня своего эмоционального развития, обсуждению барьеров общения и сложившихся стереотипов поведения.



*«Провайдеры поколения Z: речевая и IT-культура современного педагога»*. Тренинг призван решить ещё одну социально-психологическую задачу молодого педагога – научиться соответствовать современному уровню информационной и речевой культуры, что является важным для свободной ориентации в информационном и коммуникационном пространстве и осуществления в нём продуктивного информационного взаимодействия со всеми субъектами учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, в ходе обучения молодых учителей по программе тренинги стали эффективным способом развития их рефлексивных способностей и персонификации своей деятельности; совершенствования компетентностей, связанных с коммуникативной, информационной, речевой и регулятивной деятельностью; закрепления навыков групповой и командной работы, публичного выступления; отработки умения моделировать свою профессиональную карьеру [72].

Второй раздел «Школа эффективных педагогических практик: стажировки на базе образовательных учреждений г. Ульяновска» предполагает организацию стажировочных площадок в инновационных образовательных учреждениях г. Ульяновска с проведением для молодых педагогов мастер-классов, творческих лабораторий, мастерских, дискуссионных площадок, презентаций, педагогической супервизии и др.

Охарактеризуем особенности и возможности каждой из стажировочных площадок.

*«Розжиг для учебной деятельности: способы формирования учебной мотивации и познавательной активности учащихся»* (на базе МБОУ СШ № 21 г. Ульяновска). Стажировка подразумевает демонстрацию аспектов развивающей среды и способов её формирования в образовательной организации, технологий коучинга для активизации познавательной деятельности обучающихся. Основной блок вопросов связан с рассмотрением способов формирования учебной мотивации у обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности, а также активизации и интенсификации их учебной деятельности.

*«Урок как "поле педагогических бифуркаций"»* (на базе МБОУ СШ № 31 г. Ульяновска). Стажировка посвящена проблеме формирования универсальных учебных действий учащихся средствами решения учебных задач и направлена на освоение молодыми педагогами требований ФГОС общего образования по обеспечению формирования у учащихся предметных, метапредметных и личностных результатов.

*«Зеркало качества педагогических компетенций: создание внутришкольной системы оценки качества образования»* (на базе МБОУ СШ № 28 г. Ульяновска). Занятие подразумевает знакомство начинающих специалистов с особенностями модели внутренней системы оценки качества образования, реализуемой в данном образовательном учреждении, обсуждение базовых теоретико-методологических подходов к построению современной системы оценки качества образования в конкретной школе, освоение принципов формирующего оценивания, формирование у учащихся оценочной деятельности, навыков самоконтроля и самооценки.

*Стажировка по теме «"Зарубежье урока": ресурсы внеурочной деятельности в развитии индивидуальности ребёнка»* (на базе ОГБПОУ «Ульяновский педагогический колледж»). Во время стажировки рассматривались особенности моделирования и проектирования системы внеурочной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

*«Поколение креативных индустрий и "умных" технологий: развитие специальных способностей и одарённости детей»* (на базе детского технопарка «Кванториум» г. Ульяновска). Стажировка позволяет обеспечить осознание начинающими специалистами необходимости организации многоуровневой системы внешкольной работы, основывающейся на взаимодействии с учреждениями дополнительного образования.

*«Family – School Integration: организация взаимодействия родителей и педагогов»* (на базе Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения «Росток» г. Ульяновска). Стажировочная пло-

щадка предполагает обсуждение проблем и основных направлений работы с родителями, особенностей влияния типов семейного воспитания на формирование девиантных форм поведения у детей и подростков.

В итоге такая модель практического обучения в виде посещения стажировочных площадок явилась наиболее оптимальной для ознакомления начинающих преподавателей с успешным опытом педагогов-практиков по применению современных образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Ещё одной особенностью данной программы является формат итоговой аттестации слушателей: аттестация проводится как защита разработанных в ходе занятий персональных программ профессионально-личностного развития начинающих специалистов. Подведение итогов защиты строится на экспертной оценке изменений коммуникативных, информационных, речевых и регулятивных компетентностей слушателей, произошедшие с ними в ходе реализации программы.

На каждом этапе сопровождения молодые педагоги участвуют в научно-практических мероприятиях университета. На первом этапе – это *Форум молодых педагогов – выпускников педагогического университета «Шаг в профессию*, включённый в программу сопровождения на основании организационно-методического направления. Форум является площадкой для объединения молодых педагогов, только что окончивших педагогический вуз и работающих в образовательных учреждениях первый год. В рамках форума представлен спектр организаций и сообществ, работающих с молодыми учителями, а также мастерская профессионального успеха «Коучинг в образовании: преемственность педагогических технологий» с мастер-классами наставников, молодых педагогов – победителей профессиональных конкурсов «Учитель года», «Педагогический дебют».

*II этап – этап смешанного сопровождения.*

Напомним специфику этого этапа: молодой педагог уже не столь пассивен и способен иногда принять участие индивидуально в ряде мероприятий, хотя нуждается ещё в постоянной поддержке сопровождающего.

На этапе смешанного сопровождения первым образовательным событием стала *творческая мастерская «Статья как способ презентации педагогического опыта»* – важная структурная часть программы сопровождения в рамках научно-методического направления. Появление в программе творческой мастерской, посвящённой данной проблематике, носит неслучайный характер и продиктовано одним из требований, предъявляемых к современному педагогу: необходимость приобретения и совершенствования навыков владения научным аппаратом педагогики и умения обобщать опыт своей деятельности, в том числе в виде публикаций. Высокая публикационная активность сегодня является неотъемлемым условием аттестации педагогических работников. Участие в творческой мастерской позволяет молодому учителю познакомиться с методикой, технологией и спецификой написания статьи, попробовать свои силы в этом виде деятельности, а затем представить своё творчество на конкурсе научно-методических разработок «Персональный успех» или на научно-практической конференции «Новое поколение профессионалов» (см. далее).

В качестве логичного продолжения мастерской по приобретению учителями навыков написания творческих работ следующим образовательным событием на этапе смешанного сопровождения является *конкурс научно-методических, учебно-методических, публицистических, научно-популярных разработок «Персональный успех»*, получивший своё место в программе комплексного сопровождения в русле организационно-методического направления. Общеизвестно, что профессиональные конкурсы во многом активизируют профессионально-личностный рост молодого педагога, способствуют повышению его психолого-педагогической компетентности [132, с. 369]. Реализация конкурсного движения для молодых педагогов ориентирована на актуализацию акмеологической позиции начинающих специалистов,

так как их вовлечение в различного рода профессиональные конкурсы рассматривается сопровождающими и организаторами как способ творческой самореализации участников, как возможность презентовать себя педагогическому сообществу. Такой конкурс не только предоставляет возможность «пробы пера» в науке и профессии, но и создаёт для них ситуацию успеха. Становясь лауреатом или победителем конкурса, молодой учитель закрепляет положительными эмоциями свою активность, инициативность, которые являются неременным условием будущих профессиональных достижений.

Начиная со второго этапа в программу комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых учителей входят стажировочные мероприятия на базе структурных компонентов (ресурсов) университетского комплекса УлГПУ. На данном этапе это *пассивная стажировка*, организованная на основании учебно-методического направления сопровождения и ориентированная на решение проблем теоретического или практического характера молодых педагогов. Начинающие преподаватели, в зависимости от своей специализации, интересов, конкретных проблем или других запросов, посещают урочные и внеурочные занятия, организованные для них в научно-образовательном центре «У-Знайки», университетских классах, малых детских академиях. При этом они перенимают опыт у коллег, имеющих определённый стаж в работе, получают ответы на свои психолого-педагогические или учебно-методические вопросы, принимают участие в анализе и самоанализе занятий.

Далее на этапе смешанного сопровождения молодым педагогам предлагается *обучение в магистратуре* (научно-исследовательское направление). Данный ресурс университетского комплекса УлГПУ мы ранее обозначили как факультативный, поскольку не все молодые педагоги обнаруживают у себя навыки научно-исследовательской работы, а также желание идти по этому пути. Однако некоторые учителя уже на этом этапе осознают важность интеграции научно-исследовательской деятельности в структуру своей профессиональной деятельности, формирования позиции настоящего професси-

онала. Важной целью магистратуры педагогического университета считается не только обогащение начинающих специалистов психолого-педагогическими знаниями, но и их тщательная подготовка к обучению в аспирантуре с научно-исследовательским профилем.

*III этап – этап поддерживающего сопровождения.*

Следует напомнить о том, что этап поддерживающего сопровождения характеризуется явно выраженной активной позицией молодого учителя, в связи с чем образовательные события программы комплексного сопровождения на этом этапе имеют определённую специфику.

Первым таким событием на этапе поддерживающего сопровождения становится организация *творческой лаборатории «Урок как зеркало педагогического мастерства»*, представленной в программе научно-методическим направлением.

Целевой установкой проведения *творческой лаборатории «Урок как зеркало педагогического мастерства»* стало закрепление у молодых педагогов навыков организации современного урока в соответствии с необходимостью обеспечения требуемых по ФГОС ОО психолого-дидактических характеристик. Педагоги учатся моделировать современный урок, знакомятся с требованиями, предъявляемыми к проведению его анализа и самоанализа.

Логическим продолжением работы творческой лаборатории становится следующее образовательное событие поддерживающего этапа – цикл открытых уроков в рамках *активной стажировки* молодых педагогов посредством использования ресурсов университетского комплекса УлГПУ (учебно-методическое направление). Начинающие специалисты, став активными участниками творческой лаборатории «Урок как зеркало педагогического мастерства», готовят и демонстрируют собственные разработки уроков или внеурочных занятий на площадках педагогического университета, в качестве которых все так же выступают научно-образовательный центр «У-Знайки», университетские классы, малые детские академии. В ходе последующих анализа и самоанализа проведённых мероприятий получают рекомендации от

опытных коллег по совершенствованию своих знаний, целесообразности использования тех или иных техник, методов и приёмов и др.

Далее на третьем этапе организуется творческая встреча, посвящённая особенностям исследовательской деятельности (научно-методическое направление). Необходимость проведения *творческой встречи «Исследовательская деятельность как акмеологический ресурс профессионального роста педагога»* обусловлена тем, что часть педагогов уже на начальном этапе работы в образовательном учреждении имеют желание направить свои усилия на активную исследовательскую деятельность, обеспечивая себе постепенное и целенаправленное «вхождение в науку», планируют своё развитие на основе расширения знаний в области педагогической науки и преподаваемого учебного предмета. Одним из способов развития и поддержания интереса к педагогической науке у начинающих специалистов считается организация встреч с молодыми учёными, знакомство с их продвижением в научной карьере.

На этапе поддерживающего сопровождения для педагогов, обнаруживающих готовность к выявлению и последующему внедрению результатов проведённого исследования в практику профессиональной деятельности, к представлению результатов своих исследований в научных публикациях, к самостоятельному выполнению различных форм научной работы, в том числе диссертационного исследования, предусмотрен еще один факультативный ресурс университетского комплекса УлГПУ – *аспирантура* (научно-исследовательское направление). Успешное обучение в аспирантуре позволяет учителю приобрести еще один статус – стать педагогом-исследователем.

Ведущим научно-практическим мероприятием в русле организационно-методического направления на третьем этапе является *научно-практическая конференция «Новое поколение профессионалов»*. Целью конференции является актуализация и поиск решений разнообразных проблем, связанных с деятельностью и развитием молодых учителей. В рамках конференции рассматриваются вопросы профессиональной карьеры, организации

наставничества и развития профессиональной компетентности молодых педагогов, а также представлен опыт применения инновационных образовательных технологий начинающими преподавателями дошкольного, начального, основного общего, инклюзивного, коррекционного, дополнительного и профессионального образования.

Активное участие в конференции, в конкурсе помогает молодому учителю регулярно повышать *публикационную активность*. По итогам проведения конкурса и конференции, описанных выше, издаются сборники с материалами молодых учителей и их наставников.

Помимо образовательных событий, приуроченных к каждому конкретному этапу комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов, предполагается ряд универсальных мероприятий, включённых в программу сопровождения на каждом его этапе.

Так, на всех этапах организуется *консультирование* молодых педагогов *по вопросам психолого-педагогического или учебно-методического характера*, осуществляется *профессиональная супервизия* (научно-методическое направление). Консалтинг направлен на выстраивание персонифицированной программы развития начинающих специалистов. Консультации могут быть организованы в индивидуальном или групповом вариантах; в режиме очной встречи или удалённого доступа. Для этого вида деятельности привлекаются разные сотрудники университета в зависимости от предпочтений молодых педагогов. Супервизия имеет своей целью способствовать повышению уровня профессионализма молодых педагогов.

Одной из вспомогательных процедур является *экспертиза их образовательных инициатив*. В качестве экспертных материалов выступают конкурсные, аттестационные, выставочные работы, методические разработки, учебные (образовательные) рабочие программы элективных курсов, кружков, спецкурсов, программ внеурочной деятельности, программ инновационного развития образовательных учреждений, диссертационные исследования, авторефераты и статьи в журналы из перечня ВАК, научно-методическая про-



дукция, подготовленная к изданию и использованию в образовательных организациях Ульяновской области, коррекционно-развивающие и диагностические программы, методические материалы педагогов, практикующих инклюзивное образование, и т.д. Эксперты – ведущие учёные и методисты педагогического университета.

На каждом из этапов сопровождения были отмечены такие значимые *научно-практические мероприятия* для поддержки молодых педагогов, как форум молодых педагогов – выпускников педуниверситета «Шаг в профессию» (1-й этап), конкурс научно-методических, учебно-методических, публицистических, научно-популярных разработок «Персональный успех» (2-й этап), научно-практическая конференция «Новое поколение профессионалов...» (3-й этап). Помимо этого, на каждом из этапов предполагаются и другие научно-практические мероприятия:

- методологические семинары, научные дискуссии, круглые столы, вебинары по актуальным проблемам развития современного образования;
- мастер-классы по вопросам, заявленным молодыми педагогами;
- выставки профессиональных достижений;
- педагогические мастерские, позволяющие повышать профессиональную компетентность в процессе совместной разработки планов уроков, учебных планов, программ под руководством опытных педагогов;
- творческие встречи молодых педагогов с членами клубов профессионального мастерства, представителями научных школ «Акме», «Им-пульс», «Профессионал», «Профессионал+», Школы коммуникативного развития, Школы образовательных экспертов и др.;
- мероприятия, направленные на стимулирование педагогического самообразования и педагогического творчества учителей.

Существенную поддержку педагогам на начальном этапе их деятельности оказывают *научно-методические и практические рекомендации из серии «Библиотека молодого педагога»*, позволяющие учителям сориентироваться

в юридических, психолого-педагогических, методических и других вопросах.

На сегодняшний день были изданы такие брошюры:

- сборник материалов «Нормативное сопровождение профессиональной карьеры молодых педагогов»;

- сборник диагностических методик «Диагностика особенностей адаптации деятельности и профессионально-личностных затруднений молодого педагога»;

- сборник дидактических материалов «Средства формирования рефлексивной компетентности молодого педагога»;

- методические рекомендации «Разработка адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

- сборник методических материалов для начинающих учителей предметов гуманитарного цикла «Книга молодого учителя».

Ещё одной важной составляющей сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов на всех трёх этапах становится организация и поддержка наставничества посредством создания *банка наставников «Точка опоры»* и активное использование его ресурсов и возможностей.

Банк наставников, созданный с целью обеспечения пролонгированной поддержки выпускников педагогического университета, имеет представительство сотрудников всех факультетов УлГПУ.

В энциклопедическом словаре педагога слово «наставничество» интерпретируется как «форма участия опытных профессионалов в подготовке и воспитании молодёжи по соответствующей профессии» [33, с. 488]. Суть этого явления заключается в передаче опыта профессиональной деятельности молодому специалисту, в оказании ему помощи в разных профессиональных вопросах. При этом наставником принято считать человека, осуществляющего наставничество [33, с. 488]. Явление наставничества характерно не только для педагогической сферы, соответственно, наставниками могут быть люди

разных профессий. Мы же сосредоточим своё внимание на наставниках для учителей, не так давно приступивших к педагогической деятельности.

Так, в педагогике наставничество воспринимается как неотъемлемое условие профессионально-личностного развития учителя. В функциональные обязанности наставника входит создание для своего подопечного определённой поддерживающей среды, попав в которую, начинающий педагог активнее погружается в работу, приобретает первый позитивный опыт, учится решать проблемы, преодолевать трудности.

Еще одним значимым универсальным образовательным событием в рамках обеспечения комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов стало создание виртуальной образовательной среды с целью:

- проведения научно-методических и учебно-методических мероприятий в дистанционном режиме (консультации, вебинары, тренинги, скайп-консультирование, скайп-сопровождение и др.);
- создания банка данных актуальной психолого-педагогической, методической и другой информации (на сайте УлГПУ);
- осуществления информационной поддержки участия начинающих педагогов в различных педагогических мероприятиях в сети Интернет (на сайте УлГПУ, в соцсетях «ВКонтакте», «Одноклассники», «Фейсбук», «Инстаграм»);
- организации педагогических сообществ для совместного решения актуальных проблем современного образования в сети Интернет.

Частным примером создания такого сообщества может стать открытие виртуального журнала молодого педагога «PRO-движение» в социальной сети Instagram. Данный ресурс считается важным пространством для коммуникации и профессионального роста молодых учителей на протяжении всех этапов сопровождения их деятельности.

При этом процесс создания виртуального журнала рассматривается нами как работа над оформлением коллективного портфолио начинающих

педагогов, в рамках которого описываются школьные события и значимые мероприятия, рассказывается о достижениях в профессии или о затруднениях, высказываются рефлексивные суждения, представляется опыт взаимодействия педагогов с детьми и родителями, появляется возможность поделиться с коллегами яркими педагогическими находками, поразмышлять над важными педагогическими вопросами, выражается отношение к тем или иным педагогическим реалиям или эмоциональное состояние по поводу участия в каком-либо мероприятии.

Написание различных по содержанию, но единых по педагогической тематике постов стало основой процесса анализа и рефлексии профессиональной деятельности молодых специалистов, позволило им приобщиться к осмыслению своего профессионального поведения и вариантов педагогического общения.

Таким образом, описанная выше программа комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов с учётом ресурсов университетского комплекса УлГПУ в полной мере позволяет начинающим учителям преодолеть первые трудности педагогической профессии, адаптироваться к ее специфике, достичь успехов, повысить профессиональную компетентность.

Показательным примером результативности реализации программы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов может стать, на наш взгляд, *перспективный проект «Лестница успеха»*, разработанный сотрудниками Центра сопровождения молодых педагогов и кафедры менеджмента и образовательных технологий УлГПУ. В данном проекте, реализованном на факультете образовательных технологий и непрерывного образования УлГПУ в 2017-2018 уч. г., в полной мере нашли отражение все образовательные события программы комплексного сопровождения – специальные и универсальные. Методологической основой реализации перспективного проекта «Лестница успеха» послужили системный, компетентностный, деятельностный и акмеологический подходы, что напря-

мую связано со стремлением авторов проекта создать условия для развития и укрепления у молодых учителей активной профессиональной позиции, амеологической ориентации на достижение персонального успеха в профессии, на сознательное отношение к себе как субъекту педагогической деятельности. Вышеназванные целевые установки определяли выбор форм научно-образовательного взаимодействия с молодыми учителями.

Проект рассчитан на один учебный год и реализуется поэтапно:

1) диагностический этап, во время проведения которого выявляется проблемное поле профессиональной деятельности начинающих учителей – часто встречающиеся трудности, их характер определяет содержательное наполнение проекта;

2) основной этап, состоящий из серии образовательных событий, таких как:

- цикл социально-психологических тренингов и мастер-классов, направленных на развитие профессионально-личностных ресурсов начинающего учителя;

- стажировки на базе инновационных образовательных организаций;

- тематические творческие лаборатории, на которых молодые педагоги приобретают навыки работы по организации современного урока, по развитию научно-исследовательской деятельности, по овладению научным аппаратом педагогики и умению обобщать опыт своей деятельности, в том числе в виде публикаций;

- участие в работе *виртуального журнала молодого педагога «PRO-движение»* в социальной сети Instagram;

3) завершающий этап, предполагающий организацию рефлексивной площадки «Сам себе лидер: мой путь к профессиональному успеху», цель которой – акцентировать внимание на результатах профессионально-образовательного взаимодействия в рамках проекта, дать качественную оценку полезности и ценности предложенных образовательных мероприятий, охарактеризовать степень активности каждого молодого педагога и выявить

достигнутый индивидуальный результат; на этом же этапе проводится повторный диагностический практикум, в рамках которого молодые учителя проходят тестирование с помощью комплексного диагностического инструментария. Результаты тестирования становятся основанием для вывода о том, удалось ли участнику проекта подняться вверх по ступенькам лестницы успеха.

Анализ результатов итогового замера, к которому мы обратимся дальше, обозначил положительную динамику развития показателей сформированности компонентов профессиональной деятельности молодых педагогов – участников проекта «Лестница успеха», составивших экспериментальную группу. Это позволило сделать следующие выводы: проект, являясь воплощением сопровождения профессиональной деятельности начинающего специалиста посредством ресурсов университетского комплекса УлГПУ и представляя из себя единый комплекс содержания и технологии, носит системный характер, обеспечивает повышение профессионального мастерства начинающих педагогов, формирование общественной, профессиональной и научно-исследовательской активности молодых учителей, создание инновационного организованного молодого профессионального ядра педагогической общности.

Итак, по завершении опытно-экспериментальной работы были проведены итоговые замеры в экспериментальной и контрольной группах, с тем чтобы была возможность отследить динамику основных показателей сформированности компонентов профессиональной деятельности по сравнению с начальным срезом.

На рисунке 14 мы видим, как изменилось соотношение уровней умения решать профессиональные задачи у участников экспериментальной группы: на этапе итоговой диагностики произошло увеличение количества педагогов, которые показывают высокий уровень умения справляться с профессиональными трудностями, на 34,5%, в то время как в контрольной группе результаты изменились незначительно. Существенное изменение произошло и с ко-

личеством учителей экспериментальной группы, продемонстрировавших низкий уровень: этот показатель снизился на 6,1%.

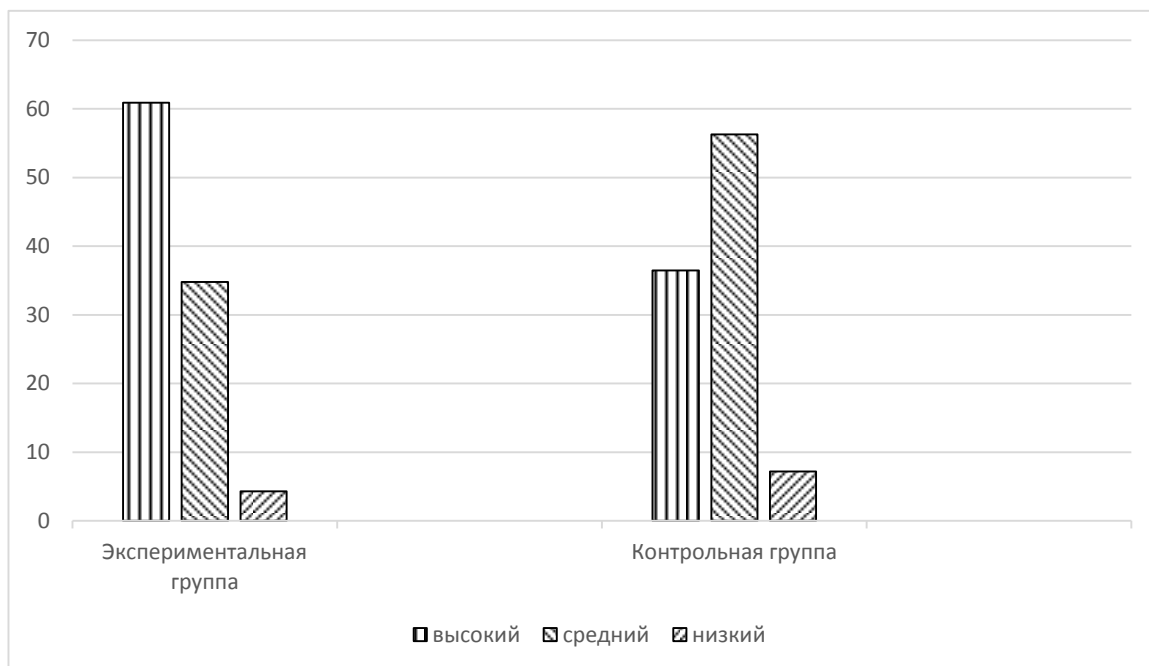


Рисунок 14 – Результаты диагностики уровня умения решать профессиональные задачи у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп на итоговом этапе исследования

Результаты, представленные на рисунке 15, характеризуют динамику развития у педагогов мотивации достижения успеха. Число молодых педагогов экспериментальной группы, обладателей слишком высокого уровня мотивации к успеху, увеличилось по сравнению с начальным замером на 16,2%; число учителей контрольной группы с этим же уровнем, наоборот, уменьшилось, хоть и незначительно, – на 4,1%. Участники экспериментальной группы показали также существенную динамику при определении умеренно высокого уровня, их показатель увеличился на 27,2%. Испытуемые контрольной группы в очередной раз продемонстрировали снижение показателя по этому параметру: представителей умеренно высокого уровня стало меньше на 5,2%. Очевидна разница между участниками экспериментальной и контрольной групп при определении среднего уровня мотивации: если представителей первой группы стало меньше на 43,4%, то представителей второй группы –

стало меньше на 10,4%. Изменения не коснулись низкого уровня данного показателя.

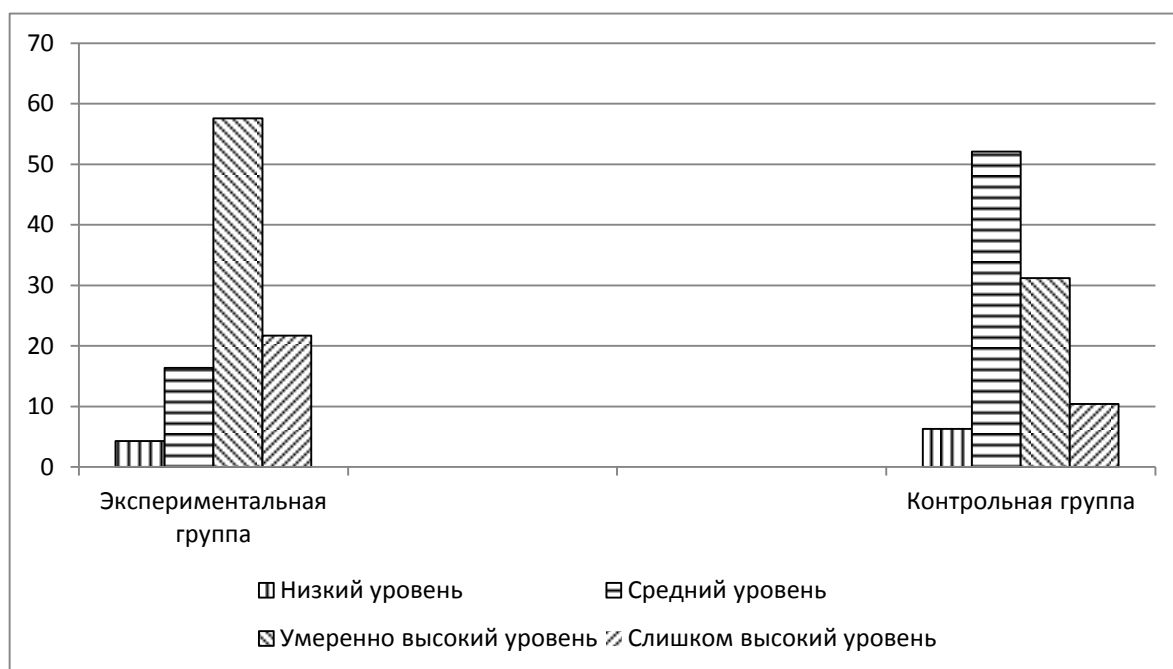


Рисунок 15 – Результаты диагностики уровня мотивации к успеху у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп на итоговом этапе исследования

Рассмотрим результаты диагностики умения моделировать личностно-ориентированный урок и обеспечивать реализацию его развивающего потенциала у молодых педагогов на итоговом этапе исследования, обозначенные на рисунке 16. По результатам итоговой диагностики в экспериментальной группе наблюдаются следующие изменения: молодых педагогов, показавших высокий уровень умения моделировать личностно-ориентированный урок, стало больше на 43,5%. Количество представителей среднего уровня уменьшилось на 9,8%. Учителей, изначально демонстрировавших низкий уровень умения строить личностно-ориентированный урок, стало меньше, причём это уменьшение составило 19,5%. Результаты респондентов контрольной группы, полученные нами на этапе итогового замера, оказались сопоставимыми с результатами этой же группы, выявленные на начальном этапе замера.



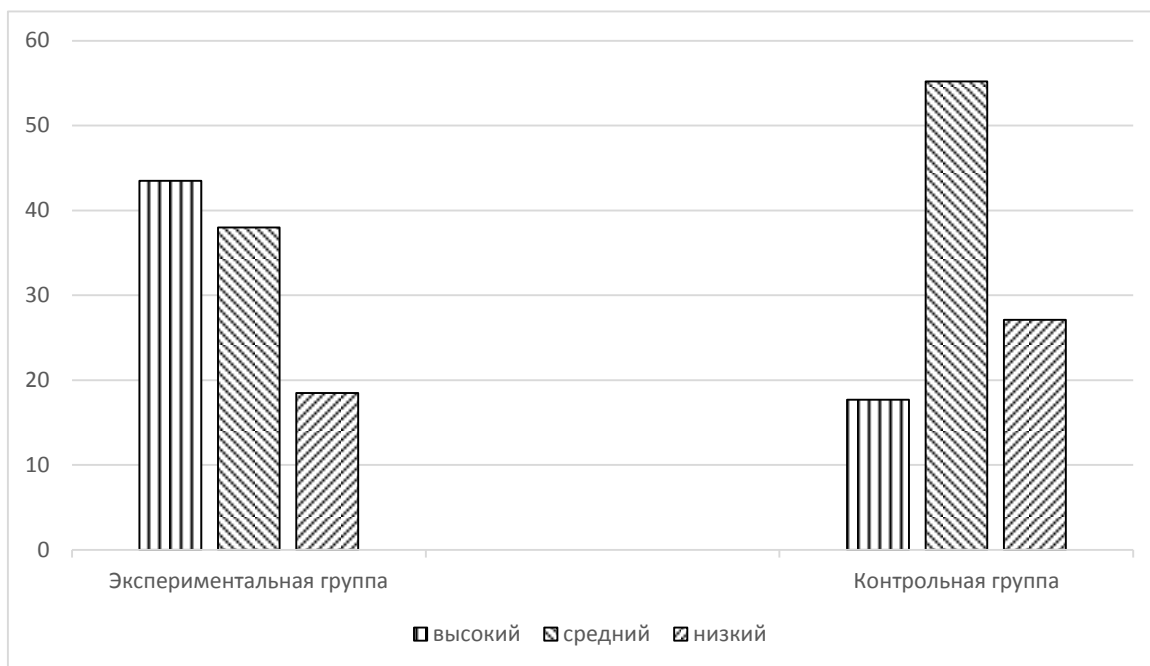


Рисунок 16 – Результаты диагностики умения моделировать личностно-ориентированный урок у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп на итоговом этапе исследования

При сопоставлении результатов начального и итогового замеров по выявлению уровня развития рефлексивности у педагогов экспериментальной и контрольной групп были обнаружены следующие изменения: число участников экспериментальной группы с высоким уровнем рефлексивных способностей возросло на 60,9%, вместе с тем участников контрольной группы с этим показателем стало больше всего на 1,1% (рисунок 17). Количество педагогов со средним уровнем рефлексивности в экспериментальной группе уменьшилось на 38,1%, в контрольной же группе число учителей со средним уровнем практически не изменилось (1%). Среди участников обеих групп наблюдается снижение представителей низкого уровня рефлексивности (на 22,2% – в экспериментальной группе и на 2,1% – в контрольной группе), в результате этого педагогов экспериментальной группы с низким уровнем рефлексивных способностей стало 9,8%, в то время как участников контрольной группы – 37,5%.

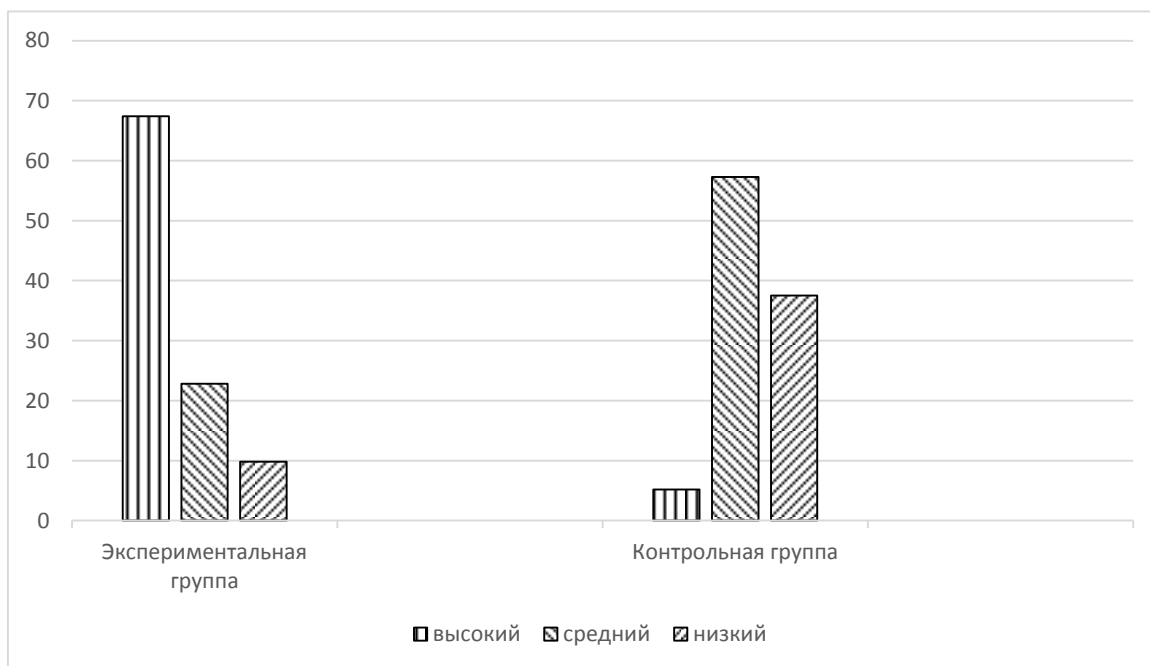


Рисунок 17 – Результаты диагностики уровня развития рефлексивности у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп на итоговом этапе исследования

Сравнивая результаты диагностики уровня развития жизнестойкости и её показателей у участников экспериментальной и контрольной групп на итоговом этапе исследования, обнаруживаем следующие изменения: уровень общей жизнестойкости у представителей экспериментальной группы возрос на 23,9%, вместе с тем у испытуемых контрольной группы такое увеличение составило лишь 6,3% (рисунки 18 и 19). При этом педагоги экспериментальной группы демонстрируют значительное повышение высокого уровня развития всех показателей жизнестойкости: вовлечённости – на 66,3%, контроля – на 40,2% и принятия риска – на 13,4%. Количество участников экспериментальной группы с низким уровнем жизнестойкости, наоборот, сократилось: вовлечённости – на 16,3%, контроля – на 5,4%, принятия риска – на 41,3%, общей жизнестойкости – на 5,4%. Вместе с тем число испытуемых контрольной группы с низким уровнем жизнестойкости и её показателей в основном не изменилось, результаты итогового среза оказались сопоставимыми с результатами начального замера.

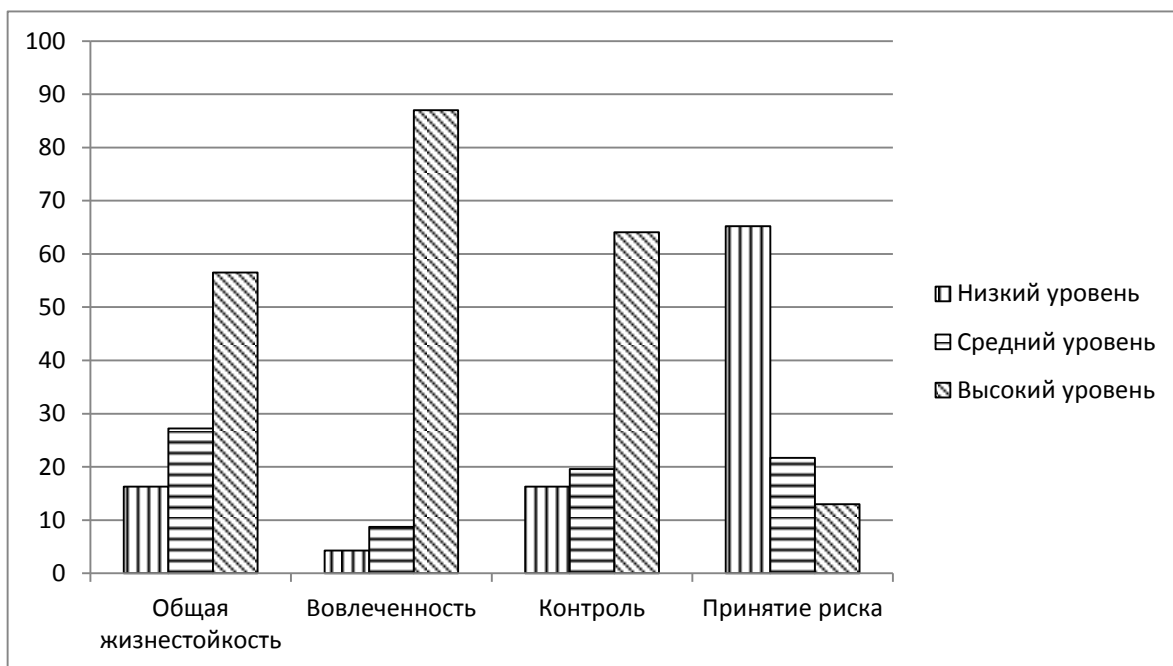


Рисунок 18 – Результаты диагностики уровня развития жизнестойкости и её показателей у участников экспериментальной группы на итоговом этапе исследования

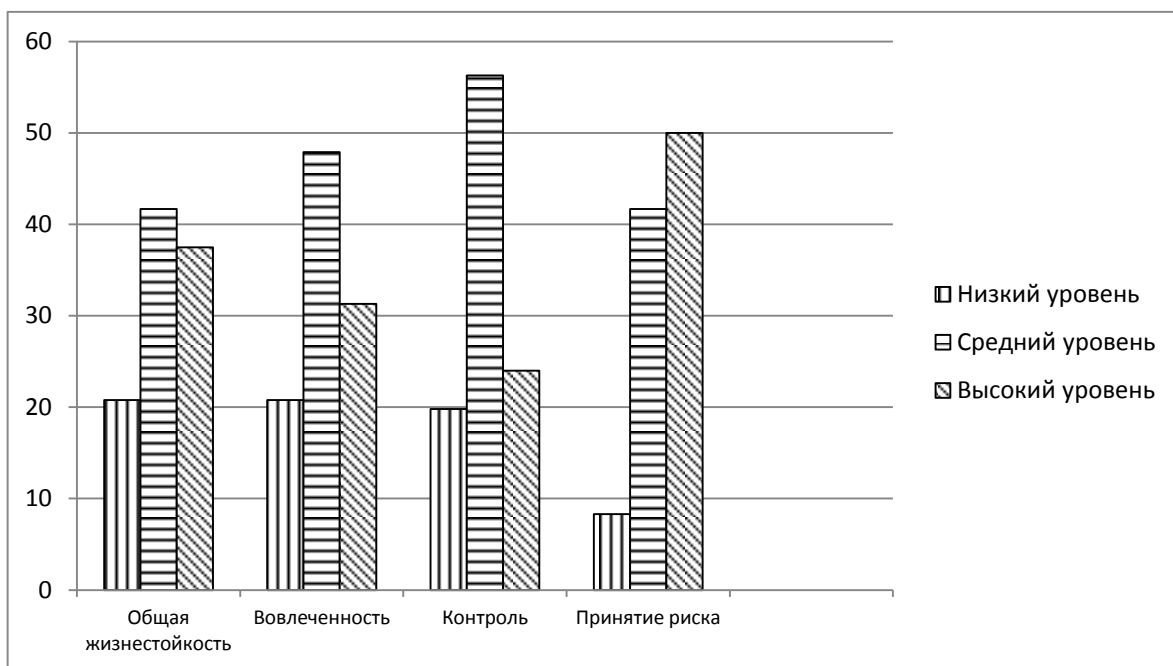


Рисунок 19 – Результаты диагностики уровня развития жизнестойкости и её показателей у участников контрольной группы на итоговом этапе исследования

На рисунке 20 содержатся результаты диагностики уровня эмоциональной эффективности в общении у представителей экспериментальной и

контрольной групп на итоговом этапе исследования. Они иллюстрируют заметные изменения в экспериментальной группе: количество участников, обнаруживающих второй уровень эмоциональной эффективности, при котором эмоции обычно не мешают общаться с партнёрами, возросло на 43,5. Число молодых педагогов с 3-м, 4-м и 5-м уровнями эмоциональной эффективности, при которых наблюдаются эмоциональные помехи в установлении контактов, уменьшилось на 8,7%, 17,4% и 2,2% соответственно. Результаты представителей контрольной группы при этом сопоставимы с аналогичными результатами, выявленными на этапе начального среза.

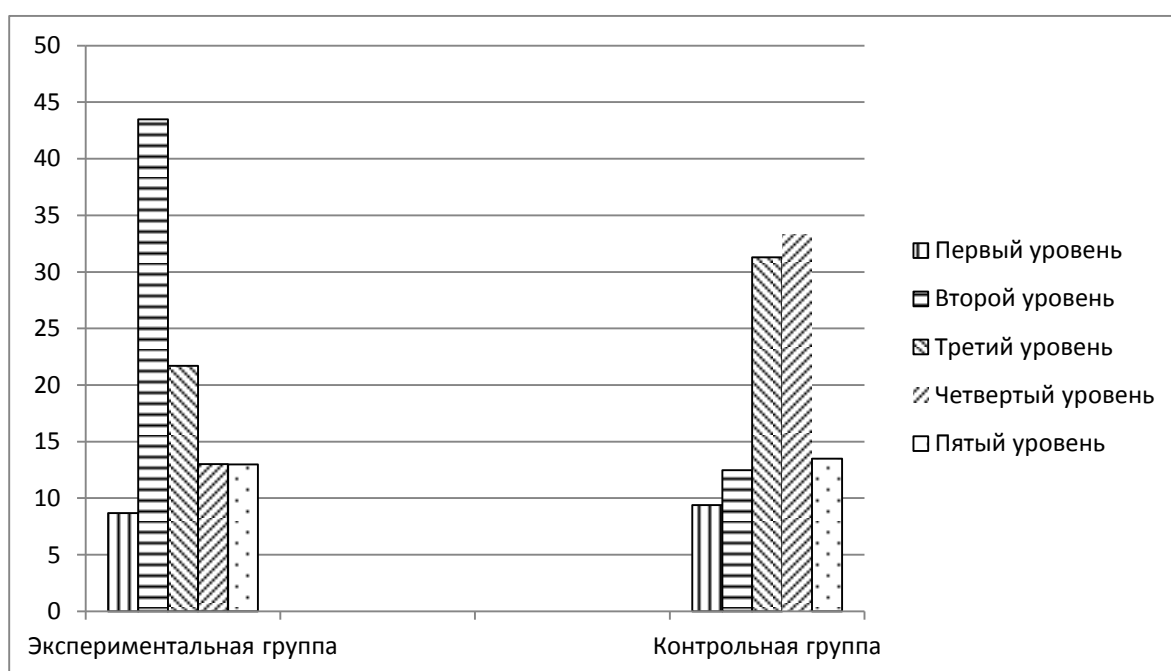


Рисунок 20 – Результаты диагностики уровня эмоциональной эффективности в общении у представителей экспериментальной и контрольной групп на итоговом этапе исследования

Итоги диагностики каждого показателя всех четырёх компонентов профессиональной деятельности молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп представлены в сводной таблице (таблица 5). Данные сводной таблицы позволяют увидеть положительную динамику в диагностике всех показателей у участников экспериментальной группы.

**Таблица 5 – Сводная таблица результатов диагностики критериев и показателей сформированности компонентов профессиональной деятельности молодого педагога**

Критерии	Диагностируемые показатели	Уровни	Экспериментальная группа (в %)		Контрольная группа (в %)	
			Начальный замер	Итоговый замер	Начальный замер	Итоговый замер
1	2	3	4	5	6	7
Мотивационно-ценностный	Умение решать профессиональные задачи	Высокий	26,1	60,9	33,3	36,5
		Средний	63	34,8	54,2	56,3
		Низкий	10,9	9,3	12,5	7,2
	Мотивация к достижению успеха	Слишком высокий	5,5	21,7	6,3	10,4
		Умеренно высокий	30,4	57,6	26	31,2
		Средний	59,8	16,4	62,5	52,1
		Низкий	4,3	4,3	5,2	6,3
Технологический	Умение моделировать лично-ориентированный урок и обеспечить реализацию его развивающего потенциала	Высокий	14,2	43,5	15,6	17,7
		Средний	47,8	38	50	55,2
		Низкий	38	18,5	34,4	27,1
Рефлексивно-оценочный	Способность к рефлексивности	Высокий	6,5	67,4	4,1	5,2
		Средний	60,9	22,8	56,3	57,3
		Низкий	32,6	9,8	39,6	37,5
Личностный	Сформированность жизнестойкости и её компонентов	Высокий	32,6	56,5	31,2	37,5
		Средний	45,7	27,2	49	41,7
		Низкий	21,7	16,3	19,8	20,8
	Умение устанавливать эмоциональные контакты	Первый	24	8,7	10,4	10,4
		Второй	0	43,5	10,4	12,5
		Третий	30,4	21,7	33,3	31,3
		Четвёртый	30,4	13	33,3	32,3
	Пятый	15,2	13	12,6	13,5	

Для того чтобы применить единую математическую обработку и единую количественную интерпретацию к данным по всем используемым методикам, следует каждый уровень сформированности исследуемого показателя

наделить определённым количеством баллов. Например, высокому уровню сформированности показателей будет соответствовать 8 баллов, низкому – 0 баллов. Распределение баллов по уровням содержится в таблице 6.

**Таблица 6 – Распределение баллов по уровням сформированности исследуемых показателей**

Умение решать профессиональные задачи	Уровни	Высокий		Средний		Низкий
	Баллы	8		4		0
Мотивация к достижению успеха	Уровни	Слишком высокий	Умеренно высокий	Средний		Низкий
	Баллы	8	6	4		0
Умение моделировать личностно-ориентированный урок и обеспечивать реализацию его развивающего потенциала	Уровни	Высокий		Средний		Низкий
	Баллы	8		4		0
Способность к рефлексивности	Уровни	Высокий		Средний		Низкий
	Баллы	8		4		0
Сформированность жизнестойкости и её компонентов	Уровни	Высокий		Средний		Низкий
	Баллы	8		4		0
Умение устанавливать эмоциональные контакты	Уровни	Второй	Третий	Четвёртый		Первый и пятый
	Баллы	8	6	4		0

С целью установления уровня сформированности всех компонентов профессиональной деятельности молодого педагога результаты диагностических замеров каждого учителя по всем методикам были переведены из уровней в баллы и подсчитано общее количество баллов по каждому уровню.

Максимальное количество баллов для каждого педагога по всем методикам составляет 48, минимальное – 0. Из этого следует, что количественный результат диагностического замера каждого респондента будет находиться в диапазоне от 0 до 48 баллов. Обозначим уровневые интервалы сформированности компонентов профессиональной деятельности молодого педагога: низкий – от 0 до 15 баллов; средний – от 16 до 31 баллов; высокий – от 32 до 48 баллов.

Итоговое распределение результатов диагностики уровня сформированности компонентов профессиональной деятельности молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп отражено в таблице 7.

**Таблица 7 – Сравнительная характеристика распределения молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности компонентов профессиональной деятельности**

Уровни сформированности компонентов профессиональной деятельности молодого педагога	Начальный замер				Итоговый замер			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	22	23,9	23	24	44	47,8	26	27,1
Средний	40	43,5	42	43,7	42	45,7	40	41,6
Низкий	30	32,6	31	32,3	6	6,5	30	31,3

В начале исследования высокий уровень был обнаружен в экспериментальной группе у 23,9% учителей, в контрольной группе – у 24%; на итоговом этапе в экспериментальной группе этот показатель составил 47,8%, в контрольной результат также увеличился, но незначительно (27,1%).

Средний уровень на этапе начального замера был зафиксирован в экспериментальной группе у 43,5%, в контрольной группе – 43,7%; на этапе итогового замера в экспериментальной группе он составил 45,7%, в контрольной – 41,6%.

Низкий уровень на начальном этапе был обнаружен у 32,6% респондентов экспериментальной группы и у 32,3% – контрольной; на итоговом

этапе исследования в экспериментальной группе данный показатель составил 6,5%, в контрольной – 31,3%.

Достоверность различий между данными, выявленными в период проведения начального и итогового диагностических замеров, а также в целом изменения в распределении учителей по уровням сформированности компонентов профессиональной деятельности проверялись с помощью многофункционального статистического  $\phi$  – критерия Фишера, который ориентирован на сравнение выборок по частоте встречаемости изучаемого эффекта и рассчитан на оценивание значимости различий между процентными долями выборок [207].

Результаты проверки значимости различий в определении степени сформированности компонентов профессиональной деятельности молодых педагогов отражены в таблице 8.

**Таблица 8 – Оценка значимости различий в развитии показателей сформированности компонентов профессиональной деятельности молодых педагогов**

Сравниваемые группы – экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ)		Эмпирические значения $\phi$ -критерия	Уровень статистической значимости (p)	Значимость изменений
ЭГ (на этапе начального замера)	ЭГ (на этапе итогового замера)	3,462	< 0,01	Значимо
КГ (на этапе начального замера)	КГ (на этапе итогового замера)	0,487	> 0,05	Незначимо
ЭГ (на этапе начального замера)	КГ (на этапе начального замера)	0,014	> 0,05	Незначимо
ЭГ (на этапе итогового замера)	КГ (на этапе итогового замера)	2,962	< 0,01	Значимо



Подводя итог вышесказанному, подчеркнём, что программа комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса, основу которой составили результаты различных исследований (затруднений, уровня сформированности компонентов профессиональной деятельности начинающих специалистов) и с их учётом подготовленные образовательные события, способствует профессионально-личностному развитию учителя в период вхождения в профессию, что нашло отражение в анализе результатов опытно-экспериментальной работы на завершающем этапе исследования.

Итак, сопоставляя итоговые результаты развития сформированности компонентов профессиональной деятельности молодого педагога с начальными, мы обнаружили значительные положительные изменения данных в экспериментальной группе. Установленные данные доказали, что созданные в университетском комплексе психолого-педагогические условия обеспечили позитивную динамику в развитии всех компонентов профессиональной деятельности молодого педагога, а значит, разработанная нами модель процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности начинающего учителя является эффективной.

### **2.3. Психолого-педагогические условия реализации системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога**

В ходе системного моделирования процесса реализации комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов посредством использования ресурсов университетского комплекса нами были определены и созданы психолого-педагогические условия, позволившие обеспечить эффективность исследуемого процесса и положительное воздействие на профессионально-личностный рост молодого педагога. Именно психолого-

педагогические условия определяют качество и характер университетского комплекса, в котором максимально полно реализуется система комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов.

Понятие «условие» с позиции философии интерпретируется как категория, выражающая отношение предмета к явлениям, которые его окружают, при этом без них предмет существовать не может. Сам же предмет выступает как нечто обусловленное, а условие воспринимается как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира [232, с. 497].

Несколько иной акцент приобретает анализируемое слово в лингвистических словарях.

Так, в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова данное понятие представлено как многозначное – употребляемое в шести значениях. К интересующему нас отнесём первое из значений: обстоятельство, от которого что-нибудь зависит [169, с. 746].

Другое определение понятия «условие» находим в словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой: «...правила... установленные в той или иной области жизни, деятельности, обеспечивающие нормальную работу, обстановку, в которой происходит, протекает что-либо» [213].

В психологии данное понятие исследуется «через целостность внутренних и внешних причин, которые детерминируют психологическое развитие человека, ускоряют либо замедляют его, влияют на процесс развития, его динамику и итоги» [161, с. 270-271].

Педагоги вслед за психологами рассматривают условие как «единство переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, оказывающих влияние на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности» [179, с. 36].

Однако в аспекте нашего исследования представляется целесообразным обратиться к пониманию условий, возникающих при осуществлении це-

лостного педагогического процесса. В этом ключе педагогические условия принято рассматривать с разных позиций.

В частности, для одних учёных педагогические условия представляют собой комплекс мер педагогического влияния и возможностей материально-пространственной среды (В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева и др.); для других исследователей педагогические условия лежат в основе построения педагогической системы, в которой они выступают одним из её компонентов (Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева и др.); третья группа учёных педагогические условия связывает с целенаправленной деятельностью по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, позволяющей осуществить проверяемость результатов научно-педагогического исследования (С.А. Дынина, Б.В. Куприянов и др.).

Исходя из проанализированных положений мы будем рассматривать педагогические условия как один из главных компонентов образовательной системы, в состав которой входит комплекс ресурсов, обеспечивающих её качественное функционирование.

В образовательной практике определённые условия создаются с учётом не только педагогических, но и психологических аспектов. При этом в рамках психологического аспекта происходит изучение внутренних характеристик анализируемого явления, а в русле педагогического аспекта психологическое содержание связывается с факторами, способствующими развитию явлений, процессов, свойств [63].

В связи с этим относительно системы образования целесообразно говорить о психолого-педагогических условиях.

Психолого-педагогические условия стали объектом многих исследователей: Н.В. Ипполитовой, Н.А. Исаева, Л.Ф. Мещеровой, Ю.Д. Мишиной, В.И. Слободчикова, Н. Стерховой и др. Нам оказалась близка точка зрения Н.В. Ипполитовой и Н. Стерховой, которые под психолого-педагогическими условиями понимают совокупность взаимосвязанных между собой возмож-

ностей образовательной и материально-пространственной среды, ориентированных на преобразование конкретных характеристик личности [95, с. 13].

В ходе проведённого нами исследования было доказано, что комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодых педагогов становится эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий:

1. Обеспечение системности и целостности сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога.

2. Рассмотрение комплексного сопровождения молодого педагога в качестве значимого направления образовательной деятельности педагогического университета с высокой степенью вовлечения в этот процесс профессорско-преподавательского состава.

3. Формирование осознанной ориентации молодого педагога на развитие своей профессиональной компетентности и на достижение высоких результатов.

4. Расширение участия начинающего педагога в различных видах исследовательской и экспериментальной деятельности по развитию профессиональной компетентности.

5. Максимально полное использование ресурсов университетского комплекса (кадровых, материально-технических, информационных, финансовых) педагогического университета.

Рассмотрим более подробно каждое из вышеназванных условий.

*Обеспечение системности и целостности сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов* – одно из ключевых условий, сформулированных нами.

Системность и целостность являются закономерными свойствами любого образовательного процесса, в том числе построенного по принципу «молодой педагог (сопровождаемый) – опытный педагог (сопровождающий)».

В связи с этим ключевые положения именно системного подхода стали фундаментом для определения теоретических основ сопровождения в образовании. Началом реализации данного подхода в образовании принято считать 70-е годы XX века. В рамках вышеуказанного подхода система определяется как «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определённую целостность» [232, с. 427].

Системный подход предполагает, с одной стороны, процесс развития субъекта социально-ориентированной деятельности с учётом изменений внутрисистемных связей и внешней среды, а с другой стороны, социально ориентированную деятельность с учётом взаимодействия её компонентов (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин) [39, с. 14].

В соответствии с ключевыми положениями системного подхода сопровождение в педагогике ориентировано на функционирование социально-ориентированной деятельности как системы, нуждающейся в управлении, координации. Отличительной чертой педагогического сопровождения является переход внешних связей субъектов сопровождения во внутренние обратные связи сопровождаемых.

Подчеркнём, что модель комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога, разработанная нами в ходе исследования, базируется в первую очередь на системном подходе, определяющем данный процесс, в который в качестве активных элементов включены сопровождаемый (начинающий учитель) и сопровождающий (опытный преподаватель), как сложную, динамическую, развивающуюся систему.

Процесс оказания разносторонней помощи начинающему педагогу, осуществляемый на базе УлГПУ, имеет целостный и системный характер, поскольку сопровождение реализуется:

- в контексте поддержания идеи непрерывного образования (одного из важнейших направлений образовательной деятельности, предполагающей непрерывность процессов в системах высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования, когда вчерашний студент педаго-

гического вуза, находясь теперь в статусе молодого учителя, продолжает «учиться» у своих прежних преподавателей, посещая научно-методические мероприятия, лаборатории, стажировочные площадки, консультационные пункты и др.);

- внутри одной организации (университет, осуществляя процесс комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого учителя, является сложной, многомерной системой, по своей структуре отличной в этом вопросе от других социальных институтов, поскольку располагает единой базой ресурсов);

- на базе университетского комплекса (структуры университета, объединённые в комплекс, способствуют осуществлению преемственности образовательных программ разных уровней и выстраиванию маршрутов адресной поддержки молодым учителям);

- с учётом привлечения ресурсов университетского комплекса (детский сад, университетские классы, распределенный лицей, малые детские академии, магистратура, аспирантура, факультет образовательных технологий и непрерывного образования – вот основные структурные ресурсы университетского комплекса при УлГПУ, созданные в том числе и как площадки для планомерного и разностороннего повышения профессиональной компетентности молодых специалистов);

- с учётом возможности приобрести теоретико-методологический и одновременно практический опыт (система сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога при университетском комплексе УлГПУ позволяет ему получать поддержку как в фундаментальных вопросах педагогики, психологии, методики посредством участия в научно-методических, учебно-методических мероприятиях университета, таких как конференции, семинары, научные дискуссии и др., так и в сфере практического применения своих знаний путём посещения открытых занятий, мастер-классов, творческих встреч с профессионалами, стажировок и др.);

- в единстве разноаспектных направлений, позволяющих охватить все сферы профессиональной деятельности молодого педагога, в которых он испытывает затруднения (*научно-исследовательское направление* помогает молодому учителю принимать участие в процессе регулярного исследования своего профессионально-личностного развития, а также приобретать опыт в осуществлении научно-исследовательской деятельности; *научно-методическое* – направлено на оказание помощи учителю в вопросах рационального и продуктивного применения в педагогической практике новых технологий, методик, приёмов, форм обучения и воспитания; *учебно-методическое* – обеспечивает профессиональное развитие молодого педагога, совершенствование учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении; *организационно-методическое* – связано с упорядочиванием процессов и воздействий, ориентирующих педагога на достижение требуемых результатов);

- на основе комплекса взаимосвязанных и последовательно реализуемых мероприятий, способствующих профессиональному росту молодого педагога (образовательные события классифицируются в зависимости от этапов и направлений сопровождения по степени активности молодых специалистов и составляют основу системы сопровождения, являя собой единый комплекс технологии и содержания).

Таким образом, по нашему убеждению, сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога не должно ограничиваться каким-то определённым его видом. Данный процесс только тогда будет по-настоящему эффективным и целенаправленным, когда приобретёт системный и целостный характер.

Вторым значимым условием реализации процесса сопровождения выступает *рассмотрение комплексного сопровождения молодого педагога в качестве значимого направления образовательной деятельности педагогического университета с высокой степенью вовлечения в этот процесс профессорско-преподавательского состава.*

Эффективность системы сопровождения профессиональной деятельности молодого учителя во многом определяется особенностями, потенциальными возможностями и ресурсным обеспечением той организации, которая разрабатывает и реализует данный процесс.

Вполне очевидно, что деятельность по оказанию помощи начинающим педагогам осуществляется в образовательных организациях разных типов и, как правило, предполагает создание методических объединений, Школ и Клубов молодых учителей [11; 204], назначение наставников и тьюторов [102], разработку специализированных программ для поддержки таких педагогов [56; 189] и др.

Тем не менее считаем, что обозначенные меры не могут повлиять на решение данного вопроса на системном уровне, поскольку организации, в которых работают молодые педагоги, не всегда могут обеспечить постоянно действующее и многоплановое сопровождение их профессиональной деятельности.

Исходя из вышесказанного полагаем, что в организации комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов ведущая роль должна принадлежать педагогическому университету. Именно педагогический вуз, представляя собой систему непрерывного образования, располагает ресурсами, обеспечивающими профессионально-личностный рост своих выпускников на начальном этапе их карьеры.

Высшее учебное заведение располагает целым арсеналом научных и учебных лабораторий, кафедр, центров, отделов, что при организации сопровождения молодых педагогов делает возможным не только использовать их как важные ресурсы, как стажировочные площадки, но и брать во внимание новейшие достижения в конкретных областях, результаты научных исследований, рекомендации по использованию созданных учебных пособий. В то время как для сотрудников университета, которые всегда имеют постоянно меняющийся образовательный заказ от молодых педагогов, становится возможным расширить поле научных интересов.



Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова является примером такого вуза, поскольку сопровождение профессиональной деятельности молодых педагогов – одно из значимых его направлений. Справедливость вышесказанных слов подтверждают произошедшие в УлГПУ друг за другом масштабные события, напрямую связанные с оказанием помощи учителям на начальном этапе их профессиональной деятельности:

- в 2015 году был создан Центр сопровождения молодых педагогов, миссия которого была определена как создание условий, обеспечивающих продуктивную деятельность начинающим учителям путём оказания им разноплановой поддержки высококлассными специалистами сферы образования;

- в 2018 году УлГПУ стал обладателем гранта РФФИ в рамках научного проекта № 18-413-730007 (Теория и практика сопровождения профессионально-личностного развития молодых педагогов в условиях университетского комплекса) (2018-2019 гг.);

- в 2018 году университету был присвоен статус федеральной инновационной площадки, реализующей проект «Организация и развитие деятельности Центра сопровождения молодых педагогов в условиях университетского комплекса».

Являясь единым образовательным пространством, университетский комплекс педуниверситета позволяет:

- определить профессиональные трудности и проблемы молодого специалиста;

- обеспечить взаимодействие выпускников, начинающих педагогов, преподавателей и других представителей педагогического сообщества;

- организовать работу института наставничества;

- создать площадку для постоянно действующих мероприятий для молодых учителей, функционирующую в реальном и виртуальном режимах;

- расширить функции дополнительного профессионального образования, создавая индивидуальные и групповые маршруты повышения квалифи-

кации и переподготовки молодых педагогов и оказания им помощи в меж-курсовой период;

- широко использовать возможности основных и вспомогательных ресурсов и др.

При этом мы убеждены в том, что комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодых педагогов достигнет наибольшей степени эффективности при условии максимально полного вовлечения в этот процесс профессорско-преподавательского состава и иных сотрудников педуниверситета.

Ведущую роль в организации сопровождения играют *координаторы Центра сопровождения молодых педагогов*, основным функционалом которых является:

- популяризация университетского комплекса и деятельности Центра посредством интернет-ресурсов и организации установочных встреч на базе образовательных организаций г. Ульяновска и Ульяновской области и на базе факультета образовательных технологий и непрерывного образования;

- курирование вопросов, связанных с организацией и проведением мероприятий для молодых педагогов, организованных в педуниверситете;

- информирование молодых учителей об образовательных событиях, планируемых к проведению в университете посредством интернет-ресурсов;

- создание, обновление, сопровождение базы молодых педагогов г. Ульяновска и Ульяновской области, создание картотеки данных о молодых педагогах;

- создание и обновление банка наставников;

- исследование психолого-педагогических особенностей, затруднений молодых педагогов (разработка опросников, проведение анкетирования, обработка результатов, подготовка аналитической информации и т.д.);

- информационное сопровождение мероприятий для молодых педагогов на сайте УлГПУ и в социальных сетях;

- организация индивидуальных и групповых консультаций с преподавателями предметных или общенаучных кафедр университета;
- курирование вопросов, связанных с подготовкой методических материалов из серии «Библиотека молодого педагога» сотрудниками УлГПУ;
- организация выездных зональных мероприятий по заявкам молодых педагогов;
- курирование распределенного консультирования выпускников педагогического университета и молодых педагогов.

В период повышения квалификации начинающих специалистов или при необходимости осуществить переподготовку на педагогический профиль молодым педагогам активно помогают *специалисты и преподаватели факультета образовательных технологий и непрерывного образования*. Курсовая подготовка предполагает как реализацию специализированной программы, разработанной для данного контингента учителей, так и обучение по другим дополнительным профессиональным программам.

Исходя из того, какими окажутся запросы со стороны начинающих специалистов и их профессиональные затруднения, координаторы Центра привлекут к процессу сопровождения *сотрудников* других факультетов: *общенаучных кафедр* (если вопросы имеют психолого-педагогический характер, связаны с управленческими вопросами, организацией воспитательной работы, дополнительного образования обучающихся, инклюзивного обучения) или *предметных кафедр* (если трудности возникают по теории или методике преподавания той или иной школьной дисциплины или в системе среднего профессионального образования, коррекционного образования). Преподаватели кафедр встраиваются в систему сопровождения деятельности молодых учителей, предлагая им:

- психолого-педагогический консалтинг по вопросам организации профессиональной деятельности;
- профессиональную супервизию и методическую помощь с целью повышения качества профессиональной деятельности;

- участие в мастер-классах, семинарах, вебинарах, круглых столах, выставках, творческих мастерских по вопросам, заявленным молодыми специалистами;

- посещение школ молодого педагога, функционирующих на базе факультета образовательных технологий и непрерывного образования и осуществляющих работу в разных направлениях профессиональной деятельности педагога и др. (Научная школа педагогов «Акме», Открытая школа педагогического мастерства «Профессионал +», Клуб организаторов воспитания «Им-Пульс» и др.).

Проблемы, возникающие у педагогов на этапе вхождения их в профессию, не всегда бывают связаны с организацией учебно-воспитательного вопроса. Зачастую молодые учителя нуждаются:

- в юридической помощи, которую им оказывают *работники правового управления* университета;

- в помощи, связанной с поиском места работы в образовательных организациях города и области, такую поддержку признаны оказать *сотрудники центра содействия трудоустройству выпускников*;

- в повышении компетентности в научно-исследовательской деятельности, решению этого вопроса способствуют *сотрудники отдела подготовки научно-педагогических кадров, отдела научно-исследовательской работы студентов и молодых учёных*;

- в библиотечных услугах, которые предоставляют *работники научной библиотеки* университета и т.д.

Для организации стажировочных площадок в процессе сопровождения молодых педагогов участвуют *сотрудники* таких структурных подразделений университета, как:

- *научно-образовательный центр «У-Знайки»* (для педагогов дошкольных образовательных организаций);

- *профильные университетские классы* (для педагогов общеобразовательных учреждений);

- центр учебно-методического обеспечения довузовской подготовки, осуществляющий курирование малых детских академий, летних профильных школ, распределённого лицея (для педагогов дополнительного образования учащихся и общеобразовательных учреждений).

Полноценному вовлечению профессорско-преподавательского состава в процесс комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов способствуют ресурсы банка наставников «Точка опоры», созданного в 2016 году в педуниверситете и функционирующего на его сайте (<https://yadi.sk/d/5ALTqFDТyPTWo>).

В Послании Президента РФ Федеральному Собранию от 2018 года зафиксирована мысль о необходимости развития движения наставничества [182].

На сегодняшний день банк содержит информацию о ведущих преподавателях, специалистах, методистах общенаучных и предметных кафедр семи факультетов УлГПУ (около 60 кандидатур), которые имеют богатый опыт преподавательской деятельности и методической работы и изъявили желание оказывать всевозможную помощь молодым специалистам по основным направлениям работы в образовательной организации. Это кандидаты и доктора различных наук, имеющие звания доцентов или профессоров кафедр; методисты высшей категории, заслуженные учителя РФ, почётные работники образования, имеющие большой опыт работы в школе и в вузе.

Сферы компетентности наставников охватывают широкую педагогическую проблематику, необходимую молодому специалисту, в рамках следующих направлений:

- методология, методика, управление образованием (психолого-дидактические основы организации современного урока; методика проведения урока в соответствии с требованиями ФГОС общего образования; научная деятельность педагога; активные формы обучения: подготовка, организация и проведение тренингов, мастер-классов; психологические аспекты эффективного педагогического общения; разработка основных образователь-

ных программ в соответствии с требованиями ФГОС общего образования; развитие универсальных учебных действий учащихся; требования к разработке рабочих программ учебных предметов; психологические аспекты взаимоотношений педагога с детьми из приёмных семей и замещающими родителями; проектирование и организация педагогического процесса с позиций системно-деятельностного подхода; стратегический менеджмент в образовании; стратегическое и текущее управление деятельностью школы (разработка Программы развития, годового плана работы и др.);

- классное руководство, воспитательная работа в школе;

- коррекционное и инклюзивное образование;

- дошкольное образование (реализация ФГОС ДО; социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста; правовое воспитание дошкольников; физическое развитие детей дошкольного возраста; здоровьесберегающие технологии в ДОО и др.);

- начальная школа (реализация ФГОС НОО; системно-деятельностный подход в начальной школе; создание информационной образовательной среды; система оценки качества образования; мониторинг достижения планируемых результатов; индивидуально-дифференцированное обучение младших школьников; рейтинговая система оценивания; современные методы изучения окружающего мира младшими школьниками; проблемы экологического образования младших школьников; современные методы обучения русскому языку в начальной школе и др.);

- предметные области в школе: русский язык, литература, иностранный язык, история, обществознание, мировая художественная культура, математика, физика, информатика, химия, биология, география, химия, экология, технология, физическая культура, основы безопасности жизнедеятельности (методика преподавания предмета; проектирование образовательного процесса по предмету; методические аспекты преподавания предмета; система подготовки учащихся к государственной итоговой аттестации по предмету;

особенности построения и проведения современного урока; олимпиадное движение и др.);

- профессиональное образование (научно-методическое сопровождение ФГОС СПО с учетом Профессиональных стандартов и стандартов WSI; разработка образовательных программ в соответствии ФГОС по ТОП-50, современные технологии профессионального обучения и др.).

С появлением в УлГПУ банка наставников молодые педагоги получили возможность продолжать взаимодействие со своими недавними преподавателями, но уже в ином статусе и получать конструктивную помощь по интересующим их вопросам. Банк наставников позволил также оформить для молодых педагогов предложения более чем по 60 тематическим консультациям, 8 направлениям экспертизы (конкурсных и аттестационных материалов, учебной и научно-методической продукции), разнообразным научно-практическим мероприятиям.

Третьим необходимым условием успешной реализации процесса сопровождения является *формирование осознанной ориентации молодого педагога на развитие своей профессиональной компетентности и на достижение высоких результатов.*

В соответствии с основными положениями Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», утверждённой президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым от 4 февраля 2010 г., центральное место в обновленных квалификационных требованиях квалификационных характеристиках учителя должна занимать профессиональная педагогическая компетентность [160]. Профессиональная деятельность любого педагога, в том числе и молодого, в качестве основного элемента предполагает компетентность, которая во многом способствует самоопределению учителя, развитию его творческой индивидуальности, умению приспосабливаться к условиям постоянно меняющейся педагогической среды.

В большом словаре иностранных слов А.Ю. Москвина понятие «компетентность» толкуется как способность данного лица производить опреде-

лённый вид работы, наличие запаса знаний для вынесения обоснованного суждения по какому-либо вопросу [40, с. 299].

В энциклопедическом словаре педагога данный термин предполагает уровень квалификации и профессионализма специалиста, который занимает среднюю позицию между уровнями исполнительским и совершенством. При этом в словаре акцентируется внимание на том, что компетентность, повышая «конвертируемость» специалиста и делая его при этом конкурентоспособным на рынке труда, обеспечивает возрастание удовлетворённости деятельностью, ощущения радости от выполняемого труда [33, с. 381-382].

А.В. Хуторской по-другому определяет данное понятие. С его точки зрения, компетентностью следует называть обладание человеком взаимосвязанными качествами личности, которые задаются по отношению к какому-либо кругу предметов и процессов и которые необходимы для продуктивной деятельности по отношению к ним; при этом предполагается личное отношение человека к предмету деятельности [241].

В справочной литературе находим также толкование понятия «профессиональная компетентность». Так, в энциклопедическом словаре педагога профессиональная компетентность предполагает умения применять свои знания и умения на практике с использованием при этом умственных, психологических и физических возможностей. Наряду с этим в словаре подчёркивается, что профессиональную компетентность следует понимать и как свойство личности, способствующее высокому уровню саморазвития, переходу от состояния «неосознанной компетентности» к состоянию «осознанной некомпетентности» [33, с. 632].

В аспекте нашего исследования обратимся к интерпретации понятия «профессиональная компетентность» применительно к педагогу. Исследование профессиональной компетентности педагога явилось одним из ключевых направлений в работах целого ряда учёных (В.А. Адольф, А.П. Акимов, В.Н. Введенский, В.Г. Воронцова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.А. Климов, Н.В.



Кузьмина, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, С.Г. Молчанов, Л.А. Петровская, М.М. Поташник, Г.С. Сухобская, Т.И. Шамова и др.).

По мнению А.П. Акимова, профессиональная компетентность педагога в узком понимании термина подразумевает сумму знаний, умений и навыков, усвоенных субъектом в ходе обучения, а в широком – уровень успешности взаимодействия с окружающей средой [162, с. 20].

В.А. Адольф профессиональную компетентность педагога определяет как обобщённое личностное образование, предполагающее теоретико-методологическую, психолого-педагогическую, методическую и практическую подготовку на высоком уровне. При этом профессиональная компетентность педагога, с точки зрения учёного, является средством, способствующим осознанному решению профессиональных трудностей, и критерием становления педагога-профессионала [2].

Н.В. Кузьмина утверждает, что профессионально-педагогическая компетентность включает в себя такие элементы, как:

- специальная и профессиональная компетентность преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся;
- аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [120, с. 90].

По убеждению М.И. Лукьяновой, основными структурными компонентами профессиональной компетентности педагога (которую учёный определяет как психолого-педагогическую компетентность) выступают следующие блоки:

- психолого-педагогическая грамотность (общепрофессиональные знания);
- психолого-педагогические умения (способность учителя использовать имеющиеся у него знания в педагогической деятельности, в организации взаимодействия);
- профессионально значимые личностные качества (необходимые качества для осуществления педагогической деятельности).

На основе выделенных структурных компонентов исследователь формулирует критерий психолого-педагогической компетентности, в качестве которого выступает направленность на ученика как ведущую ценность труда педагога и потребность в самопознании и самоизменении себя, способов своей деятельности в соответствии с изменением личности учеников [135, с. 82-83].

Вышеуказанные компоненты профессиональной компетентности педагога были нами учтены при формировании диагностического инструментария исследования.

Так, учитывая первый компонент (психолого-педагогическую грамотность), мы посчитали необходимым включить в диагностику уровня сформированности профессиональной компетентности молодого педагога методику обеспечения развивающего потенциала урока М.И. Лукьяновой, направленную на выявление способностей у педагога моделировать личностно-ориентированный урок. Напомним, что первоначальные замеры результатов по данной методике выявили у большинства респондентов низкий уровень владения умением строить личностно-ориентированный урок.

Второй компонент, связанный с психолого-педагогическими умениями, объясняет выбор нами в качестве еще одной методики анкеты по изучению затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры. Умение решать профессиональные задачи у молодых педагогов вначале исследования соответствовало среднему уровню.

И, наконец, третий компонент, предполагающий профессионально значимые личностные качества учителя, позволил нам подобрать методики, направленные на выявление таких важных составляющих профессиональной компетентности на личностном уровне, как рефлексивные способности (методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова), мотивация (методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса), эмоциональная эффективность в общении (методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко), стрессоустойчивость (тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой). По данным методикам, использованным нами в начале проведения опыта, педагоги экспериментальной и контрольной групп продемонстрировали идентичные результаты – средний уровень рефлексивных, мотивационных способностей и проявления жизнестойкости, а также 3-й и 4-й уровни эмоциональной эффективности, свидетельствующие о наличии проблем в установлении эмоциональных контактов.

В ходе нашего исследования был разработан и реализован перспективный проект сопровождения молодых педагогов «Лестница успеха» (подробно о проекте писали в параграфе 2.2), поэтапное участие в котором позволило начинающим специалистам повысить уровень сформированности всех компонентов профессиональной компетентности, поскольку образовательные события, включённые в проект, как раз и направлены на развитие психолого-педагогической грамотности, психолого-педагогических умений и профессионально значимых личностных качеств педагога.

Рассмотрим особенности развития профессиональной компетентности молодого педагога средствами проекта.

*1 этап.* Выявление уровня профессиональной компетентности педагога на начало проекта:

- первоначальный диагностический практикум;

- выстраивание дорожной карты образовательных событий, участие в которых способствует развитию всех компонентов профессиональной компетентности, исходя из результатов диагностики и выявленных проблем.

*2 этап.* Применение механизмов развития профессиональной компетентности педагога посредством участия молодых учителей:

- в курсовой подготовке по дополнительной профессиональной программе для молодых педагогов «Персональный успех: школа карьерного роста для начинающего педагога», которая включает в себя:

- 1) социально-психологические тренинги и мастер-классы;
- 2) стажировки на базе инновационных образовательных организаций;
- 3) разработка командных план-проектов профессионального роста на трехлетний период работы в образовательной организации;

- в тематических творческих лабораториях по приобретению навыков моделирования личностно-ориентированного урока, научно-исследовательской деятельности, обобщать опыт своей работы в виде публикаций и др.;

- в работе виртуального журнала молодого педагога «PRO-движение» в социальной сети Instagram.

*3 этап.* Выявление уровня профессиональной компетентности педагога на конец проекта:

- организация рефлексивной площадки для обсуждения результатов профессионально-образовательного взаимодействия в рамках проекта;

- повторный диагностический практикум.

Таким образом, в настоящее время, когда остро возникает потребность в учителях, совмещающих в себе фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления, приобретает особое значение важность формирования осознанной ориентации молодого педагога на развитие своей профессиональной компетентности и на достижение высоких результатов. Система комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса Ул-

ГПУ в первую очередь направлена на повышение профессионального мастерства, уровня профессиональной компетентности каждого учителя. Положительную динамику этого процесса легко увидеть, обратившись к результатам начального и итогового замеров, проведённых в рамках нашего исследования с участниками проекта «Лестница успеха», которые вошли в состав экспериментальной группы. Если вначале опытно-экспериментальной работы их уровень сформированности компонентов профессиональной деятельности равнялся 23,9%, то в конце он составил 47,8%.

Четвёртым важным условием реализации процесса сопровождения является *расширение участия начинающего педагога в различных видах исследовательской и экспериментальной деятельности по развитию профессиональной компетентности.*

В свете требований ФГОС общего образования и Профессионального стандарта педагога существенным механизмом развития профессиональной компетентности педагога является исследовательская и экспериментальная деятельность как действенный способ научного решения профессиональных проблем.

Современная школа выдвигает принципиально новые требования к учителю, владеющему навыками исследовательской деятельности, а также методами организации и проведения опытно-экспериментальной работы. Эффективного учителя отличают исследовательские навыки, заключающиеся в готовности к изучению, анализу и прогнозированию развития личности учащегося, в овладении средствами диагностики и методиками оценки образовательных достижений школьников, в умении демонстрировать результаты исследования и др. [135, с. 23].

Тот же арсенал требований предъявляется и молодому педагогу, которому, с одной стороны, близок данный подход, поскольку он является новым учителем новой школы и уже получил вышеуказанные установки, обучаясь в вузе, но с другой стороны, представляется непосильным, трудно выполнимым, что в первую очередь связано с отсутствием какого-либо опыта по

осуществлению исследовательской и экспериментальной деятельности в образовательной организации.

Молодой учитель, будучи привлечённым к участию в исследовательской или экспериментальной деятельности в образовательной организации, приобретает навыки осмысленного отношения к своему педагогическому опыту, поиска решений по изменению и развитию образовательного процесса, с тем чтобы достичь более высокого уровня качества образования, приобрести принципиально новое профессиональное знание, освоить эффективные способы педагогического влияния.

Обоснование важности включения педагога в исследовательскую, опытно-экспериментальную деятельность находим в научных трудах многих учёных, таких как В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.М. Новикова, М.Н. Скаткин, А.В. Усова и др.

Обратимся к тезаурусу основных понятий, связанных с предметом исследования.

Е.В. Ларькина под *исследовательской деятельностью* понимает деятельность, имеющую своим продуктом новое знание, новые методы получения этого знания или новые методы исследования объекта [123, с. 6].

А.С. Обухов *исследовательскую деятельность* трактует как творческий процесс совместной деятельности двух субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе чего происходит трансляция между ними культурных ценностей с целью формирования мировоззрения [167, с. 31].

С точки зрения А.В. Миронова, *исследовательская деятельность* – это не что иное как целенаправленный процесс по получению человеком нового знания при помощи выполнения задачи исследовательского характера. Основным результатом исследовательской деятельности, по мнению учёного, является стандартизированный интеллектуальный, творческий продукт, подтверждающий или опровергающий ту или иную истину в ходе процедуры исследования [148, с. 383].

Поскольку исследовательская деятельность стала неотъемлемым атрибутом современной образовательной системы, принято говорить о ней как о важной деятельности участников образовательного процесса – обучающихся и педагогов. Применительно к последним *исследовательская деятельность* рассматривается учёными как необходимая часть педагогической деятельности, которая обеспечивает организацию всех других её видов и способствует развитию профессиональной компетентности педагога, выполняя при этом функцию средства этого развития [201, с. 320]. Исследовательская деятельность педагога ориентирована на формирование его личности как активного субъекта собственной деятельности, способного к самореализации и самоактуализации. Исследовательская деятельность, фундаментом которой является внутренняя познавательная потребность и активность субъекта, направлена одновременно на познание, на поиск новых знаний для решения образовательных задач и на воспроизводство, на совершенствование образовательного процесса в соответствии с целями современного образования [201, с. 320].

Инструментарием исследовательской деятельности являются такие понятия, как исследовательская позиция, исследовательское поведение, исследовательские способности, исследовательские умения.

Так, *исследовательская позиция*, по мнению О.В. Козачковой, подразумевает относительно устойчивое личностное образование, которое является выражением ценностного отношения личности к исследованию как к предпочитаемой форме познавательной активности, актуализирующейся в ситуациях новизны и неопределённости в процессе образовательной, профессиональной и практической деятельности [106, с. 11].

А.С. Обухов же под *исследовательской позицией* понимает не только позицию, становящуюся актуальной в ситуации неопределённости, но и внутреннюю позицию, при которой человек испытывает потребность искать и находить ранее им неизведанное [167, с. 21].

*Исследовательским поведением* психологами принято называть поиск информации [178], поведение, ориентированное на уменьшение возбужде-

ния, вызванного незнанием чего-то, неопределённостью [259], такое поведение, которое основывается на поисковой активности и ориентируется на изучение нестандартного объекта или разрешение нетипичной ситуации [199].

Учёные, изучающие сущность *исследовательских способностей*, трактуют данное понятие как индивидуальные или индивидуально-психологические особенности личности, способствующие успешному осуществлению исследовательской деятельности [79, с. 5; 202, с. 22].

*Исследовательские умения* при этом учёные предлагают рассматривать в соотношении с этапами исследования. И тогда можно говорить об умениях выявлять и ставить проблему, формулировать цель, строить гипотезу, определять задачи, разрабатывать программу эксперимента, собирать, а затем анализировать и синтезировать данные, сопоставлять их с умозаключениями, готовить сообщение, выступать, представляя сообщение, рефлексировать в процессе ответов на вопросы, проверять гипотезы, строить обобщения, делать выводы [164].

Экспериментальная (опытная) деятельность, являясь одним из видов исследовательской деятельности, представляет собой, по мнению В.И. Загвязинского, научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы с целью поиска новых более эффективных способов решения педагогической проблемы [82].

А.М. Новиков под экспериментальной (опытной) деятельностью понимает метод внесения преднамеренных изменений, инноваций в образовательный процесс в расчете на получение более высоких его результатов с последующей их проверкой и оценкой [164].

При организации системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов нами учитывалось их знакомство с ресурсами университетского комплекса УлГПУ, направленными на развитие исследовательской компетентности, а также обязательное включение в образовательные события университета, основанные на исследовательской и экспериментальной деятельности.



Охарактеризуем каждую из указанных позиций.

*1. Ресурсы университетского комплекса при УлГПУ, ориентированные на развитие исследовательской компетентности молодых педагогов.*

Использование всех видов ресурсов университетского комплекса педуниверситета способствует актуализации исследовательской позиции молодого педагога.

*Факультет образовательных технологий и непрерывного образования (основной ресурс)* осуществляет проблемные семинары по организации исследовательской и экспериментальной деятельности педагога (кафедра менеджмента и образовательных технологий), курсовую подготовку по основным образовательным программам, одним из модулей которых становится данное направление (кафедра менеджмента и образовательных технологий + предметные кафедры), проводит специальные мероприятия по приобретению молодыми педагогами опыта исследовательской работы (Центр сопровождения молодых педагогов).

*Магистратура и аспирантура (факультативные ресурсы)* – структурные подразделения университета, напрямую связанные с организацией исследовательской и экспериментальной деятельности, в том числе и для начинающего учителя, так как написание магистерских и кандидатских, докторских диссертаций во многом способствует повышению профессионального уровня исследовательских умений и навыков.

*Научно-образовательный центр «У-Знайки», профильные университетские классы, распределенный лицей, малые детские академии (сквозные ресурсы)* становятся экспериментальными площадками при проведении исследования молодыми учителями, находящимися в статусе:

- магистрантов, аспирантов;
- слушателей курсов повышения квалификации, проблемных семинаров;
- участников перспективного проекта «Лестница успеха»;

- молодых учителей образовательных организаций, оформивших заявку через Центр сопровождения молодых педагогов.

*Управление научно-исследовательской и инновационной деятельности и отдел научно-исследовательской работы студентов и молодых учёных (вспомогательные ресурсы)* – подразделения УЛГПУ, осуществляющие организацию и координацию научно-исследовательской и инновационной деятельности и имеющие целью создание необходимых условий для вовлечения субъектов образовательного процесса в научно-исследовательскую деятельность.

*2. Образовательные события университета для молодых педагогов, участие в которых способствует развитию профессиональной компетентности учителей в области исследовательской и экспериментальной деятельности.*

В рамках данной позиции выделяются три блока образовательных событий, в основу классификации при этом нами положен характер участия начинающих специалистов в исследовательской деятельности:

- *диагностический инструментарий* (молодые педагоги **ПОДВЕРГАЮТСЯ** разного рода исследованиям по выявлению затруднений, определению личностных и профессиональных качеств и другим психолого-педагогическим вопросам с целью выстраивания дальнейших маршрутов оказания им поддержки);

- *творческая встреча с участниками Научной школы педагогов «АКМЕ» по теме «Исследовательская деятельность как акмеологический ресурс профессионального роста педагога»* (начинающие учителя **ЗНАКОМЯТСЯ** с опытом организации исследовательской деятельности представителей школы, деятельность которой направлена на исследовательскую работу и объединяет в себе разные формы организации исследовательской, образовательной деятельности учителей на послевузовском этапе, тем самым обеспечивается постепенное и целенаправленное «вхождение в

науку» педагогических работников, в том числе и имеющих незначительный стаж работы);

- научно-практические и учебно-методические мероприятия, направленные на совершенствование исследовательской компетентности молодых педагогов, такие как конкурс научно-методических разработок «Персональный успех», научно-практическая конференция «Новое поколение профессионалов», разработка персональных программ профессионально-личностного развития как аттестационное задание в рамках обучения по программе «Персональный успех: школа карьеры для начинающего педагога» (молодые учителя ОРГАНИЗУЮТ исследовательскую деятельность и представляют её результаты в виде публикаций, выступлений, персональных программ и др.).

Обобщая вышесказанное, отметим: принципиально важным нам представляется положение о том, что учителя, включённые в исследовательскую и экспериментальную работу, при этом не только осуществляют системные изменения в школе, но и в значительной степени видоизменяют собственную педагогическую деятельность, так как в ходе организации исследования, эксперимента происходит поиск новых идей, оптимальных решений, что способствует развитию педагога, ведет к повышению уровня его профессиональной компетентности.

И, наконец, пятым условием эффективности системы сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов считаем *максимально полное использование ресурсов университетского комплекса (кадровых, материально-технических, информационных, финансовых) педагогического университета.*

Университетский комплекс при УлГПУ, как мы уже писали ранее, располагает значимыми, уникальными ресурсами, обращение к которым способствует реализации комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога на качественном, продуктивном уровне. Перед тем как обозначить их, обратимся к осмыслению лексического значения понятия «ресурс».

В толковом словаре С.И. Ожегова анализируемое слово имеет два лексических значения: 1) запасы, источники чего-нибудь и 2) средство, к которому обращаются в необходимом случае [169, с. 604]. В ракурсе нашего исследования интерес представляет второе лексическое значение, поскольку под ресурсами мы как раз подразумеваем средства (основные и вспомогательные), составившие основу университетского комплекса по осуществлению комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога.

Все ресурсы университетского комплекса мы классифицируем на структурные, кадровые, материально-технические и информационные (рисунок 21).

*Структурные ресурсы*, представляющие собой основные подразделения университета, следует подразделять на *универсальный, факультативные, сквозные и вспомогательные*.

*Универсальный ресурс* университетского комплекса, которым является факультет образовательных технологий и непрерывного образования, участвует непосредственно в процессе сопровождения молодых специалистов в следующих вариантах: в рамках курсовой подготовки (обучение по дополнительным профессиональным программам), во время переподготовки (обучение по программам профессиональной переподготовки), в межкурсовой период (использование возможностей Центра сопровождения молодых педагогов).

*Факультативные ресурсы* университетского комплекса – магистратура и аспирантура – позволяют сориентироваться учителям, имеющим исследовательские способности и потенциал, и потому носят рекомендательный характер.



Рисунок – 21. Ресурсы университетского комплекса УлГПУ

*Сквозные ресурсы* университетского комплекса, к которым относятся научно-образовательный центр «У-Знайки», университетские классы, распределенный лицей и малые детские академии, выступают в качестве стажировочных площадок, помогающих организовать учебный процесс, и при обучении молодых педагогов на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, и при их активном участии в мероприятиях Центра сопровождения молодых педагогов, и при обучении в магистратуре или аспирантуре.

*Вспомогательные ресурсы* университетского комплекса направлены на решение затруднений молодых специалистов, не связанных с организацией учебного процесса, таких как: юридические вопросы (правовое управление), вопросы по поиску вакансий (центр содействия трудоустройству выпускников), вопросы по поступлению в аспирантуру (отдел подготовки научно-педагогических кадров) и др.

*Кадровые ресурсы* университетского комплекса напрямую связаны со структурными ресурсами и включают в себя сотрудников различных подразделений университета, обеспечивающих комплексное сопровождение молодых учителей – от профессорско-преподавательского состава общенаучных и предметных кафедр основных факультетов до сотрудников вспомогательных структурных подразделений.

*Материально-технические ресурсы* университетского комплекса оказывают необходимое содействие в организации комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов, так как университет располагает:

- огромным библиотечным фондом (научная библиотека);
- спортивным комплексом, куда входят легкоатлетический манеж с беговой дорожкой и двумя игровыми площадками, гимнастические залы, оборудованные современными спортивными снарядами, лыжная база, специализированные тренировочные залы для занятий боксом и самбо, научно-

образовательный комплекс с плавательным бассейном «Буревестник», спортивно-оздоровительный лагерь «Юность»;

- учебно-производственными станциями для организации практик, выездных научных и учебных мероприятий;

- научно-исследовательскими центрами и лабораториями (научно-исследовательский центр фундаментальных и прикладных проблем биоэкологии и биотехнологии; научно-исследовательская криминалистическая лаборатория; научно-исследовательская лаборатория математического моделирования; лаборатория психофизиологии и психодиагностики).

*Информационные ресурсы* университетского комплекса обеспечивают информационную поддержку образовательных событий, организуемых и проводимых университетом для молодых учителей, на сайте УлГПУ (в новостном блоке на главной его странице, в новостном блоке отдельно на странице факультета образовательных технологий и непрерывного образования, а также в рубрике «Центр сопровождения молодых педагогов» на странице вышеуказанного факультета), в основных социальных сетях («ВКонтакте», «Одноклассники», «Фейсбук», «Инстаграм»). Для этих целей используются возможности отдела информационно-методической поддержки развития образования, центра по связям с общественностью и отдела информационных технологий и обслуживания оргтехники университета.

Таким образом, целесообразность сформулированных и охарактеризованных выше психолого-педагогических условий, необходимых для достижения эффективности процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса была доказана результатами итогового замера, продемонстрировавшими положительную динамику в развитии компонентов профессиональной деятельности молодых педагогов, испытавших на себе систему комплексного сопровождения.

Отметим также, что университетский комплекс педагогического университета, располагая большим арсеналом структурных, кадровых, материально-технических, информационных ресурсов, а значит, обладая существенным потенциалом развития компонентов профессиональной деятельности молодых педагогов, в полной мере обеспечивает их комплексное сопровождение.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе организованного нами исследования была выявлена степень разработанности проблемы создания системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса, в связи с чем было установлено, что данная проблема является одной из актуальных в научно-педагогической теории и практике. Это определяется в первую очередь новыми требованиями к уровню профессиональной компетентности учителя, в том числе и молодого, на современном этапе развития образования.

В качестве основного пути решения проблемы создания системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога нами были выбраны разработка, обоснование и внедрение модели комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса педагогического университета, а также выявление и проверка психолого-педагогических условий её эффективного функционирования.

В процессе проведенного нами исследования по данной проблеме были решены его задачи, получены теоретические и эмпирические результаты, подтверждающие выдвинутую нами гипотезу и позволяющие сформулировать основные выводы.

1. Сопровождение профессиональной деятельности молодых педагогов должно иметь комплексный характер, что обеспечивается посредством использования ресурсов университетского комплекса, включающего в себя подразделения, реализующие образовательные программы разных типов. Педагогический университет располагает ресурсами, отличными от других социальных институтов, но позволяющими осуществлять комплексное сопровождение профессиональной деятельности педагогов на начальном этапе их работы, обеспечивая их закрепление и успешность в профессии.

2. Комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса обеспечивает сформир-

рованность мотивационно-ценностного, технологического, рефлексивно-оценочного и личностного компонентов профессиональной деятельности начинающего учителя как интегративного критерия эффективности этого процесса.

3. Предлагаемая нами модель, основанная на системном, андрагогическом, акмеологическом, деятельностном и личностно-ориентированном подходе, позволила обеспечить эффективность процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса. Цель, задачи, методологические подходы и принципы, психолого-педагогические условия, направления, формы и методы были обоснованы выделенными компонентами исследуемого феномена.

4. Качественный уровень комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога обеспечивается реализацией следующих методологических принципов: обеспечения субъектной позиции молодого педагога; опоры на позитивный внутренний потенциал и имеющиеся достижения; презентации профессионально-личностных достижений; самоорганизации и саморазвития; сотворчества; стимулирования самообразования и самостоятельности; ценностно-смысловой направленности самообразования.

5. Результаты исследования подтвердили, что психолого-педагогическими условиями реализации системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога являются: обеспечение системности и целостности сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога; рассмотрение комплексного сопровождения молодого педагога в качестве значимого направления образовательной деятельности педагогического университета с высокой степенью вовлечения в этот процесс профессорско-преподавательского состава; формирование осознанной ориентации молодого педагога на развитие своей профессиональной компетентности и на достижение высоких результатов; расширение участия начинающего педагога в различных видах исследовательской и эксперимен-

тальной деятельности по развитию профессиональной компетентности; максимально полное использование ресурсов университетского комплекса (кадровых, материально-технических, информационных, финансовых) педагогического университета.

6. В качестве одного из значимых психолого-педагогических условий нами рассматривается максимально полное использование ресурсов университетского комплекса педагогического университета при организации системы комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога, поскольку структурные, кадровые, материально-технические, информационные ресурсы, составляя основу университетского комплекса педагогического университета, позволяют в системе оказывать разностороннюю поддержку начинающим преподавателям, способствуя при этом развитию их профессиональной компетентности.

7. В ходе формирования компонентов профессиональной деятельности молодой педагог проходит ряд уровней (низкий, средний, высокий), осуществляя постепенное движение от простой, порой имеющей формальный характер деятельности к творческой и успешной. Использование в опытно-экспериментальном исследовании комплексного диагностического инструментария позволило отследить динамику уровней развития компонентов профессиональной деятельности молодого учителя и зафиксировать положительные изменения по всем показателям. При этом изменения со знаком «плюс», произошедшие с начинающими педагогами экспериментальной группы, оказались существенно по сравнению с педагогами контрольной группы, что нашло выражение в росте уровня компонентов профессиональной деятельности. Значимость данных изменений была подтверждена методом статистической обработки результатов.

Таким образом, реализация спроектированной нами модели обеспечивает эффективность процесса комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса, что обеспечивает сформированность всех компонентов его профессио-

нальной деятельности и ведёт к развитию его профессиональной компетентности.

Выполненное исследование не претендует на исчерпывающее рассмотрение всех аспектов многогранной проблемы обеспечения комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога посредством использования ресурсов университетского комплекса, в связи с чем считаем, что дальнейшие методологические или научно-практические разработки по данной проблеме приведут к проектированию принципиально новых, возможно, более совершенных моделей развития вышеуказанного процесса.

## **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абдигалбарова, У. М. Совершенствование подготовки педагогических кадров в республике Казахстан на основе дуально-ориентированного подхода [Электронный ресурс] / У. М. Абдигалбарова. – Режим доступа : <http://www.kaznpu.kz/ru/1488/page/g/> (дата обращ.: 10.07.2018).
2. Адольф, В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. А. Адольф. – М., 1998. – 357 с.
3. Акимов, М. Ю. Модель интеграции профессионального образования и производства в условиях университетского комплекса [Текст] / М. Ю. Акимов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 6. – С. 67-74. – ISSN 2075-9908.
4. Акмеология: Учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»). – ISBN 5-314-00082-2.
5. Акопов, Г. В. Социальная психология образования [Текст] / Г. В. Акопов. – М. : Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2000. – 296 с. – ISBN 5-89502-094-1 (Московский психолого-социальный институт), ISBN 5-89349-232-3 (Флинта).
6. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе определения и реализации индивидуальных образовательных траекторий [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Александрова. – Тюмень, 2006. – 456 с.
7. Александрова, М. В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе [Текст] : монография / М. В. Александрова. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2007. – 238 с.
8. Алексеев, С. В. Сопровождение профессионально-педагогической деятельности учителя: понятийное поле и сущностные характеристики [Электронный ресурс] / С. В. Алексеев, С. А. Ускова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3807-3811. – Режим доступа :

<http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37862> (дата общ.: 01.07.2019).

9. Алексеева, И. С. Профессиональное становление молодых специалистов в условиях сельской школы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. С. Алексеева. – Якутск, 2006. – 179 с.

10. Алибекова, Д. З. Учебно-педагогические комплексы в системе непрерывного образования / Д. З. Алибекова, П. А. Жильцов, Ю. Г. Круглов // Педагогика. – 1992. – № 9-10. – С. 54-60.

11. Андреева, Л. Д. Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя в управленческой культуре [Текст] / Л. Д. Андреева // Успехи современного естествознания. – 2011. – № 1. – С. 170-172. – ISSN 1681-7494.

12. Андреева, Л. Д. Становление профессионального качества молодого педагога (на примере Школы саморазвития «Ил-Турук») [Текст] / Л. Д. Андреева // Современные гуманитарные исследования. – 2005. – № 6. – С. 40-43. – ISSN 1012-9103.

13. Андреева, Л. Д. Формирование управленческой культуры молодого учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Д. Андреева. – Якутск, 2005. – 23 с.

14. Андрюхина, Л. М. Коучинг высокой эффективности в профессионально-педагогическом образовании [Текст] // Материалы 22-й Международной научно-практической конференции «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании» (г. Екатеринбург, 18-20 апреля 2017 г.). – Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2017. – 625 с. – С. 312-316. – ISBN 978-5-8050-0620-4.

15. Ардабацкая, И. А. Создание образовательных комплексов: традиции и инновации [Текст] / И. А. Ардабацкая // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 25-29. – ISSN 1813-145X.

16. Аржакаева, Т. А. Психологические трудности общения начинающих учителей [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. А. Аржакаева. – М., 1995. – 22 с.

17. Арженовский, С. В. Управление университетскими комплексами: математические модели и методы [Текст] : дис. ... д-ра экон. наук : 08.00.13 / С. В. Арженовский. – Ростов-на-Дону, 2002. – 310 с.

18. Артемьева, Л. А. Проектирование региональной системы среднего профессионального образования в рыночных условиях [Текст] : пособ. для рук. среднего профессионального образования / Л. А. Артемьева. – Казань, 1996. – 60 с.

19. Асеев, В. Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации [Текст] // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности (межвузовский сборник научных трудов). – Иркутск : ИркГПИ, 1986. – 122 с. – С. 3-17.

20. Атемаскина, Ю. В. Пути повышения качества взаимодействия педагогов дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников [Текст] // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Построение дополнительного пространства развития дошкольников и младших школьников: интеграция современных подходов» (г. Барнаул, 1 октября 2004 г.). – Барнаул : БГГТУ, 2004. – 293 с. – С. 248-252.

21. Ашкинова, Л. П. Научно-исследовательская деятельность педагога [Текст] / Л. П. Ашкинова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – № 19. – С. 23-26.

22. Ащепков, В. Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы [Текст] : монография / В. Т. Ащепков. – Армавир, 1989. – 140 с.

23. Ащепков, В. Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы [Текст] : монография / В. Т. Ащепков. – Ростов-на-Дону, 1997. – 144 с.

24. Ащепков, В. Т. Трудности начинающего преподавателя вуза и пути их преодоления [Текст] / В. Т. Ащепков // Научно-информационный сборник. – М. – Харьков, 1987. – С. 3-5.

25. Бабухина, А. В. Управленческое сопровождение профессионального самоопределения молодых педагогов дошкольного образовательного

учреждения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Бабухина. – Челябинск, 2012. – 27 с.

26. Бабуцидзе, М. О. Развитие рефлексных умений молодого учителя в процессе профессиональной адаптации [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / М. О. Бабуцидзе. – Курган, 1998. – 22 с.

27. Байбородова, Л. В. Сопровождение образовательной деятельности сельских школьников [Текст] : монография / Л. В. Байбородова. – Ярославль; М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 86 с. – ISBN 978-5-7563-0352-0.

28. Байназарова, М. Ю. Организационно-педагогические условия гуманистической профессиональной социализации молодых учителей сельской школы [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Ю. Байназарова. – Уфа, 2005. – 22 с.

29. Балашов, М. М. Формирование готовности учителя к работе в системе развивающего обучения в условиях общеобразовательного учреждения [Текст] / М. М. Балашов, М. И. Лукьянова. – Томск : Сиб. ин-т развивающего обучения : Пеленг, 2001. – 63 с.

30. Батаршев, А. В. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального становления и личностного развития педагога [Электронный ресурс] / А. В. Батаршев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 6 (июнь). – С. 81-85. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2014/14153.htm> (дата обращ. : 01.08.2019). – ISSN 2304-120X.

31. Батышев, А. С. Управление наставничеством [Текст] : методич. рекомендации / А. С. Батышев. – М.: Госпрофобр, 1983. – 45 с.

32. Батышев, С. Я. Педагогические основы наставничества [Текст] : Материалы теорет. конф. : [В 2 ч.] / ред.-сост. В. С. Уманский, Г. А. Котельников. Ч. 1 ; под общ. ред. д. чл. АПН СССР С. Я. Батышева и чл.-кор. АПН СССР М. И. Махмутова. – М, 1977. – 324 с.



33. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Текст] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
34. Бережнова, Л. Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития [Электронный ресурс] / Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2005. – № 12. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article> (дата обрац.:17.03.2018). – ISSN 1992-6464.
35. Битянова, М. Р. На перекрестке развития ситуации [Текст] / М. Р. Битянова // Школьный психолог. – 2000. – № 10. – С. 15-18.
36. Блауберг, И. В. Некоторые методологические проблемы исследования истории системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг. – М. : ВНИИСИ, 1980. – 156 с.
37. Бобровникова, Е. Р. Научно-методическое сопровождение деятельности современного учителя [Текст] / Е. Р. Бобровникова, С. Л. Фоменко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 2. – С. 49-53. – ISSN 2079-8717.
38. Богданов, Е. В. Университетский комплекс как форма объединения юридических лиц в сфере образования [Текст] / Е. В. Богданов // Право и образование. – 2004. – № 3. – С. 42-54. – ISSN 1563-020X.
39. Богословский, В. И. Теоретические основы научного сопровождения образовательного процесса в педагогическом университете [Текст] : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. И. Богословский. – СПб., 2000. – 370 с.
40. Большой словарь иностранных слов [Текст] / Сост. А. Ю. Москвин. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2006. – 816 с. – ISBN 5-9524-1479-6.
41. Буреш, О. В. Формирование образовательно-научно-производственных кластеров как стратегия повышения конкурентоспособности региона [Текст] / О. В. Буреш, М. А. Жук // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 120-125. – ISSN 0869-3617.

42. Бутришович, М. З. Профессиональное становление учителя [Текст] / М. З. Бутришович // Народное образование. – 1984. – № 5. – ISSN 0130-6928.

43. Ваганова, Н. О. Модульная структура университетского комплекса [Текст] / Н. О. Ваганова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1 (44). – С. 76-78. – ISSN 1991-5497.

44. Ваганова, Н. О. Педагогическая интеграция в условиях университетского комплекса [Текст] / Н. О. Ваганова, Н. В. Силкина // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6 (55). – С. 15-17. – ISSN 1991-5497.

45. Валеева, Н. С. «Школа начинающего педагога» – эффективная форма методической помощи молодым педагогам [Текст] / Н. С. Валеева. – Методист. – 2009. – № 8. – С. 34.

46. Васильев, В. Н. Университетский комплекс как центр развития региональной системы непрерывного образования [Текст] / В. Н. Васильев, А. В. Воронин // Университетское управление: практика и анализ. – 2001. – № 2. – С. 12-24. – ISSN 1999-6640.

47. Вершинин, В. Н. Этапы и кризисы послевузовского становления педагога [Текст] / В. Н. Вершинин // Проблемы адаптации учителя к профессиональной деятельности : сб. ст. – Ульяновск : ИПКПРО, 1998. – 68 с. – С. 15-20. – ISBN 5-7432-0142-0.

48. Вершловский, С. Г. Особенности профессионального становления молодого учителя [Текст] / С. Г. Вершловский, Н. П. Литвинова, Т. М. Симонина // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 76-84. – ISSN 0131-6826.

49. Вершловский, С. Г. Профессиональное становление учителя [Текст] / С. Г. Вершловский // Вечерняя средняя школа. – 1992. – № 2-3. – С. 6-10.

50. Вершловский, С. Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя [Текст] / С. Г. Вершловский. – Л. : Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1983. – 32 с.

51. Ветрова, Я. А. Технология развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации [Текст] / Я. А. Ветрова // Сим-

бирский психологический журнал. – 2014. – № 52. – С. 42-51. – ISSN 1726-7080.

52. Виноградова, А. П. Исследование профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе [Электронный ресурс] / А. П. Виноградова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – Режим доступа : [www.science-education.ru/127-20976](http://www.science-education.ru/127-20976) (дата обращ.: 05.05.2019).

53. Власова, О. А. Роль учителя в валеолого-педагогическом сопровождении детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью [Текст] / О. А. Власова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2008. – № 74-2. – С. 92-96. – ISSN 1992-6464.

54. Вульф, Б. З. Педагогика рефлексии: Взгляд на профессиональную подготовку учителя [Текст] / Б. З. Вульф, В. Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995. – 111 с.

55. Выговский, Л. А. Выявление профессиональных затруднений в работе педагога. Образование в переходном обществе [Текст] / Л. А. Выговский, Н. А. Переломова // Материалы межвуз. конф. – Иркутск, 1995.

56. Выдрина, Н. Н. Программа работы специалиста по сопровождению молодых педагогов «Круг помощи» [Электронный ресурс] / Н. Н. Выдрина. – Режим доступа : <http://www.resobr.ru/article/42800-programma-raboty-specialista-po-soprovojdenu-molodyh-pedagogov-krug-pomoshchi> (дата обращ.: 27.03.2018).

57. Габдулхаков, В. Ф. Непрерывное педагогическое образование в условиях крупного университетского комплекса: механизмы и технологии [Текст] / В. Ф. Габдулхаков, С. Н. Башинова // Известия Российской академии образования. – 2018. – № 2 (46). – С. 27-34.

58. Габдулхаков, В. Ф. Технологии реализации педагогического образования в условиях классического университета [Текст] / В. Ф. Габдулхаков // Тенденции развития высшего образования в современном мире. Материалы

докладов Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. Г.А. Берулаева. – 2018. – С. 17-19.

59. Габдулхаков, В. Ф. Организационно-педагогический механизм интеграции структур непрерывного педагогического образования [Текст] / В. Ф. Габдулхаков // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Материалы XX Международной научно-практической конференции / Отв. Ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 129-132.

60. Гаврилова, М. А. Формирование модели профессиональной компетентности учителей математики на базе университетского образовательного комплекса [Текст] / М. А. Гаврилова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – М. : Московский государственный областной университет. – 2009. – № 1. – С. 99-104. – ISSN 2072-8395.

61. Газман, О. С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст] / О. С. Газман // Директор школы. – 2007. – № 3. – С. 51–58. – ISSN 1562-1308.

62. Галицких, Е. О. Научно-методическое сопровождение педагогов в современных условиях развития школы [Электронный ресурс] / Е. О. Галицких, О. В. Давлятшина. – Режим доступа : <http://www.iro38.ru/o-journal.html> (дата обращ.: 31.07.2019).

63. Ганин, Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс] / Е. А. Ганин. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.html> (дата обращ.: 01.08.2019).

64. Глебова, З. В. Направления деятельности Центра сопровождения молодых специалистов в системе научно-методической поддержки начинающих педагогов [Текст] / З. В. Глебова // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». – 2018. – 272 с. – С. 158-160. – ISSN 2073-1426.

65. Глебова, З. В. Ресурсы университетского комплекса в контексте развития профессиональной компетентности молодых педагогов [Текст] / З. В. Глебова // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сборник научных трудов V Международного форума по педагогическому образованию: Часть 1. – Казань : Отечество, 2019. – 420 с. – С. 179-183. – ISBN 978-5-9222-1316-5 (ч. 1).

66. Горбунова, Н. Ю. Университетский комплекс как фактор развития региональной системы непрерывного технического образования [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Ю. Горбунова. – Улан-Удэ., 2006. – 190 с.

67. Гребенкина, Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного образования [Текст] : монография / Л. К. Гребенкина. – 2-е изд., испр. и доп. – Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2000. – 201 с. – ISBN 5-88006-190-6.

68. Гринько, М. Н. Преодоление профессиональных затруднений педагогов в условиях реализации персонифицированной модели повышения квалификации [Электронный ресурс] / М. Н. Гринько // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21880> (дата обрац.: 05.05.2019).

69. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых [Текст] : учебн. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям (030000) / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ, 2005. – 496 с. – ISBN 5-238-00823-6.

70. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] : в 4 т. / В. И. Даль. – 6-е изд., стер. – М. : Дрофа : Русский яз. Медиа, 2011. – 2732 с. – ISBN 978-5-358-09300-3.

71. Данилов, С. В. Возможности педагогического университета как федеральной инновационной площадки по сопровождению молодых педагогов [Текст] / С. В. Данилов, Л. П. Шустова // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). – 2018. – № 4 (26). – С. 14-18. – ISSN 2307-1052.

72. Данилов, С. В. Диагностика особенностей адаптации, деятельности и профессионально-личностных затруднений молодого педагога [Текст] : сборник диагностических методик / С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Н. И. Кузнецова. – Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2018. – 98 с. – (Библиотека молодого педагога).

73. Данилов, С. В. Изучение затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры [Текст] / С. В. Данилов, Л. П. Шустова, З. В. Глебова // Новое поколение профессионалов: современный формат педагогической деятельности : сборник материалов научно-практической конференции / под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. – Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2017. – 328 с. – С. 25-32. – ISBN 978-5-86045-925-0.

74. Данилов, С. В. Нормативное сопровождение профессиональной карьеры молодых педагогов : сборник материалов / С. В. Данилов, Л. П. Шустова. – Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2018. – 55 с. (Библиотека молодого педагога).

75. Данилов, С. В. Центр сопровождения молодых педагогов как инновационная форма работы с персоналом образовательных организаций [Текст] / С. В. Данилов, Л. П. Шустова // Инновации в образовании. – 2017. – № 4. – С. 80-95. – ISSN 1609-4646.

76. Димура, И. Н. Социально-педагогические условия формирования профессиональной устойчивости молодых учителей (на материале сельской школы) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. Н. Димура. – Л., 1990. – 18 с.

77. Дубинина, В. Л. Развитие профессиональных умений молодых учителей в условиях педагогической интернатуры [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Л. Дубинина. – Казань, 1993. – 18 с.

78. Дудчик, С. В. Тьюторское сопровождение: история, технология, опыт [Текст] / С. В. Дудчик // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 82-88. – ISSN 2220-2641.

79. Егорова, Т. А. Развитие исследовательских способностей старших дошкольников [Текст] : автореф. дис. канд. психол. Наук : 19.00.13 / Т. А. Егорова. – М., 2006. – 23 с.

80. Ерофеева, Н. Е. Кластерный подход как основа сетевого взаимодействия образовательных организаций в системе «вуз – школа» [Текст] / Н. Е. Ерофеева, Г. А. Мелекесов, И. В. Чикова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Тольятти: Некоммерческое партнерство «Институт направленного образования», 2016. – Т. 5. – № 4 (17). – С. 126-129. – ISSN 2309-1754.

81. Ефимова, М. И. Комплексное сопровождение процесса профессионального становления будущих специалистов [Текст] / М. И. Ефимова, Н. В. Зайцева // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 10. – С. 88-90. – ISSN 1993-5552.

82. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – ISBN 5-7695-2146-5.

83. Зайцев, В. Г. Становление педагогического мастерства молодого учителя основа развития проявления особенностей личности педагога [Текст] / В. Г. Зайцев // Директор школы. – 2003. – № 6. – ISSN 1562-1308.

84. Закаблущая, Е. В. Молодой специалист и наставник [Электронный ресурс] / Е. В. Закаблущая // Фармацевтический вестник. – 2009. – № 12. – Режим доступа : <http://www.artmanage.ru/articles/molodoj-specialist-i-nastavnik.html> (дата обращ.: 27.03.2018).

85. Зарубина, В. В. Организация работы с молодыми педагогами в профильном университете [Текст] / В. В. Зарубина, С. В. Данилов, Л. П. Шустова // Новое поколение профессионалов: современный формат педагогической деятельности : сборник материалов научно-практической конференции / под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. – Ульяновск : ФГБОУ

ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2017. – 328 с. – С. 79-84. – ISBN 978-5-86045-925-0.

86. Захаров, П. Н. Стратегическое развитие университетского комплекса региона: синергетический подход [Текст] : монография / П. Н. Захаров ; Владим. гос. ун-т. – Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – 180 с. – ISBN 978-5-9984-0067-4.

87. Зеер, Э. Ф. Профориентология : Теория и практика [Текст] : учеб. пос. для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 188 с. – ISBN 5-8291-0684-1.

88. Зеленова, М. Е. Уровень жизнестойкости, я-концепция и профессиональное здоровье учителей [Текст] / М. Е. Зеленова, В. В. Барабанова, В. М. Кабаева // Социальная психология и общество. – 2011. – № 3. – С. 40-53. – ISSN 2221-1527.

89. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

90. Змеев, С. И. Основы андрагогики [Текст] : учеб. пособие для вузов / С. И. Змеев. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2013. – 149 с. – ISBN 978-5-89349-197-5.

91. Зубцова, Л. К. Организационно-педагогические условия адаптации молодого учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. К. Зубцова. – Казань, 1994. – 17 с.

92. Игониная, М. В. Формирование умений и навыков педагогического общения у молодого учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. В. Игониная. – М., 2009. – 22 с.

93. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»). – ISBN 5-318-00236-6.



94. Ильина, Т. А. Педагогика: Курс лекций [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.

95. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – Режим доступа : [http://genproedu.com/paper/2012-01/full\\_008-014.pdf](http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf) (дата обращ.: 24.07.2019). – ISSN 2084-1469.

96. Ишембитова, З. Б. Профессиональная подготовка будущих педагогов в условиях интеграции образования в университетском комплексе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / З. Б. Ишембитова. – Челябинск, 2008. – 26 с.

97. Казакова, Е. И. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века) [Текст] / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицина. – СПб. : Петербург XXI век; Пресс-Атташе, 1997. – 159 с. – ISBN 5-88485-047-6.

98. Казакова, Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. И. Казакова. – СПб., 1995. – 34 с.

99. Калинина, Н. В. Развитие жизнестойкости педагогов в условиях образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования [Текст] / Н. В. Калинина, Т. В. Володина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». – 2013. – Т. 2, вып. 3 (7). – С. 285-289. – ISSN 2304-9790.

100. Карамурзов, Б. С. Непрерывное профессиональное образование в университетском комплексе [Текст] / Б. С. Карамурзов // Высшее образование в России. – 2009. – № 5. – С. 27-41. – ISSN 0869-3617.

101. Кирдянкина, С. В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Кирдянкина. – Хабаровск, 2011. – 189 с.

102. Ковалёва, Т. М. Профессия «тьютор» [Текст] : монография / Т. М. Ковалёва, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик) [и др.]. – Тверь : ООО «СФК-офис», 2012. – 246 с. – ISBN 978-5-91504-016-8.

103. Ковалевский, В. П. Концепция и методология формирования и управления региональным университетским комплексом [Текст] : дис. ... д-ра экон. наук : 08.00.13, 08.00.05 / В. П. Ковалевский. – Оренбург, 2004. – 394 с.

104. Ковалевский, В. П. Проблемы теории и методологии проектирования регионального университетского комплекса [Текст] / В. П. Ковалевский // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 2. – С. 25-30. – ISSN 1999-6640.

105. Ковалевский, В. П. Развитие университетского комплекса как фактор повышения инновационного потенциала региона [Текст] / В. П. Ковалевский // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. – 2012. - № 2-1. – С. 17-22. – ISSN 1993-1778.

106. Козачкова, О. В. Формирование исследовательской позиции учащихся лица в учебно-воспитательном процессе на этапе довузовской подготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Козачкова. – Хабаровск, 2009. – 24 с.

107. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование [Текст] : учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 284 с. – ISBN 978-5-7695-5038-6.

108. Колесниченко, К. В. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / К. В. Колесниченко. – Санкт-Петербург, 2012. – 24 с.

109. Комментарий к ФЗ «О государственном языке РФ». Часть 2: Нормы современного русского литературного языка как государственного (Комплексный нормативный словарь современного русского языка). Кн. 1: А-М / под общ. ред. Г. Н. Складневской, Е. Ю. Ваулиной. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2012. – 1032 с.

110. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот : социально-эмоциональные проблемы [Текст] / под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. – СПб. : Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. – 106 с. – ISBN 5-8179-0012-2.

111. Конаржевский, Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск.: ЧГПИ, 1986. – 133 с.

112. Кондратьева, И. А. Педагогическое сопровождение в контексте высшего профессионального образования [Текст] / И. А. Кондратьева // Начальная школа. – 2012. – № 10. – С. 14-18. – ISSN 2071-9515.

113. Коновалова, Л. В. Профессиональное становление молодых учителей в условиях многонационального региона [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Коновалова. – Санкт-Петербург, 1997. – 17 с.

114. Константинова, А. В. Типологии и модели университетов в российской системе высшего профессионального образования // Научный форум: юриспруденция, история, социология, политология и философия / Сборник статей по материалам X международной научно-практической конференции. – М.: Издательство «Общество с ограниченной ответственностью "Международный центр науки и образования"», 2017. – С. 16-22.

115. Коряковцева, О. А. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы [Текст] / О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова, Т. Г. Доссэ // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 100-101. – ISSN 1813-145X.

116. Круглова, И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. В. Круглова. – М., 2007. – 27 с.

117. Круглова, И. В. Организация наставничества в школе [Электронный ресурс] / И. В. Круглова. – Режим доступа : <http://zam.resobr.ru/archive/year/articles/2038> (дата обрац.: 27.03.2018).

118. Кручинин, В. А. Формирование мотивации достижения успеха в подростковом возрасте [Текст] : монография // В. А. Кручинин, Е. А. Булатова; Нижегород. гос. архит.-строит. ун-т. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2010. – 155 с. – ISBN 978-5-87941-609.

119. Крылова, Н. Б. Очерки понимающей педагогики [Текст] / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – М. : Народное образование, 2003. – 441 с. – ISBN 5-87953-176-7.

120. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 117 с. – ISBN 5-06-002117-3.

121. Куликовская, И. Э. Эволюция мировидения детей дошкольного возраста и ее педагогическое сопровождение [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / И.Э. Куликовская. – Ростов н/Д., 2002. – 450 с.

122. Куличенко, Р. М. Инновационный потенциал университетского комплекса как модели системы непрерывного педагогического образования в регионе [Текст] / Р. М. Куличенко [и др.] // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2008. – Т. 1. – № 13. – С. 63-81. – ISSN 1810-231X.

123. Ларькина, Е. В. Методика формирования элементов исследовательской деятельности учащихся основной школы на уроках геометрии [Текст] : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. В. Ларькина. – М., 1996. – 16 с.

124. Лапина, О. А. Наставничество: Вариант управления карьерой руководителя образовательного учреждения [Текст] / О. А. Лапина, Л. А. Могальник // Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С. 39-60. – ISSN 2220-2641.

125. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] : монография / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2007. – 512 с.

126. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости [Текст] / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с. – ISBN 5-89357-228-9.

127. Лопаткин, В. М. Интегративные тенденции в развитии региональной системы педагогического образования: теория и практика [Текст] / В. М. Лопаткин // Ползуновский вестник. – 2005. – № 1. – С. 175-184. – ISSN 2072-892.

128. Лопаткин, Е. В. Социально-культурное становление будущих учителей в процессе педагогического образования [Текст] / Е. В. Лопаткин // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – 2013. – Спецвыпуск № 1. – С. 44-48. – ISSN 2225-501X.

129. Лукьянова, М. И. Личностно ориентированный урок: конструирование и диагностика [Текст] : учебно-методическое пособие / М. И. Лукьянова [и др.]; под ред. М. И. Лукьяновой. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2006. – 176 с. – ISBN 5-901030-80-X.

130. Лукьянова, М. И. Научная школа педагогов в системе повышения квалификации как институт наставничества и новая форма активизации исследовательской деятельности педагогов [Текст] / М. И. Лукьянова // Профессиональные сообщества как институт наставничества [Текст] : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ульяновск: УИПКПРО, 2011. – 104 с. – С. 12-20.

131. Лукьянова, М. И. Оценка профессионально-личностного развития субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] / М. И. Лукьянова, И. А. Галацкова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/127-20544> (дата обращения: 01.08.2019). – ISSN 2070-7428.

132. Лукьянова, М. И. Привлечение молодых педагогов к участию в профессиональных конкурсах: условия и приоритеты [Текст] / М. И. Лукьянова // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сборник научных трудов V Международного форума по педагогическому образованию: Часть 1. – Казань: Отечество, 2019. – 420 с. – С. 368-373. – ISBN 978-5-9222-1316-5 (ч. 1).

133. Лукьянова, М. И. Реализация перспективного проекта научно-методического сопровождения молодых педагогов «Лестница успеха» [Текст] / М. И. Лукьянова, З. В. Глебова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2019. – № 2 (65). – С. 60-67. – ISSN 2306-8329.

134. Лукьянова, М. И. Супервизорская поддержка педагога как способ профилактики профессиональных деструкций [Текст] / М. И. Лукьянова, А. А. Безгин // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. Випуск 164. – Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2009. – 160 с. – С. 6-9. – ISSN 2076-586X.

135. Лукьянова, М. И. Участие в инновационной деятельности как фактор профессионально-личностного развития молодых педагогов в условиях реализации Профессионального стандарта [Текст] / М. И. Лукьянова // Новое поколение профессионалов: современный формат педагогической деятельности : сборник материалов научно-практической конференции / под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. – Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2017. – 328 с. – С. 18-24. – ISBN 978-5-86045-925-0.

136. Лукьянова, М. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности [Текст] : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / М. И. Лукьянова. – Ульяновск, 2004. – 604 с.

137. Лунькова, А. А. Наставничество: правила игры [Электронный ресурс] / А. А. Лунькова. – Режим доступа : <http://hrm.ru/db/hrm/23CDF4D89837AA67C325733F00482351/print.html> (дата обращ.: 27.03.2018).

138. Лучкина, Т. В. Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде [Электронный ресурс] / Т. В. Лучкина. – Режим доступа : [ftp://lib.herzen.spb.ru/text/luchkina122\\_3645.pdf](ftp://lib.herzen.spb.ru/text/luchkina122_3645.pdf) (дата обращ.: 27.03.2018).

139. Лушников, И. Д. Профессиональная адаптация выпускников пединститута [Текст] / И. Д. Лушников. – М. : Прометей, 1991. – 204 с. – ISBN 5-7042-0284-5.

140. Магомедова, М. Г. Университетский комплекс непрерывного образования – инновационная система качественной подготовки педагогических кадров [Текст] / М. Г. Магомедова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2018. – Т. 12. – № 1. – С. 84-89. – ISSN 1995-0659.

141. Максимова, В. Н. Диагностика учебно-воспитательного процесса и опытно-экспериментальной работы школы [Текст] / В. Н. Максимова. – СПб., 1995.

142. Маслова, Л. В. Становление профессионального мастерства молодых учителей в процессе внутришкольной методической работы [Текст] / Л. В. Маслова, И. В. Крупина // Школа. – 1999. – № 5. – С. 6-8.

143. Матвеева, А. И. Социальная адаптация молодых специалистов в системе образования современного российского общества [Текст] : автореф. дис. ... канд. соц. наук : 22.00.06 / А. И. Матвеева. – Екатеринбург, 2005. – 24 с.

144. Мезенин, В. А. Профильные школьные классы как шаг к университетскому комплексу [Текст] / В. А. Мезенин, А. М. Тихомирова // Известия Уральского государственного экономического университета. – Екатеринбург : УГЭУ. – 2007. – № 1 (18). – С. 267-271. – ISSN 2073-1019.

145. Мерк, А. А. Реализация идеи непрерывного образования в комплексе «детский сад – лицей – колледж – вуз» [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Мерк. – Тюмень, 1999. – 251 с.

146. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О. В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.

147. Милованова, Н. Г. Продуктивность образования: поиски и решения [Текст] / Н. Г. Милованова // Проблемы педагогической инноватики в

профессиональной школе : материалы 14-й Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. Н. Суртаева, А. А. Макареня, С. В. Кривых. – СПб. : Экспресс, 2013. – 367 с. – ISBN 978-5-9592-0173-9.

148. Миронов, А. В. Исследовательская деятельность – основа развития творческой личности [Текст] / А. В. Миронов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – № 1. – С. 383-386.

149. Мирсаетова, А. А. Мотивация достижения успеха личности: психологический аспект [Текст] / А. А. Мирсаетова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 5. – С. 56-59. – ISSN 1990-67X.

150. Мих, Е. В. Адаптация молодых специалистов в ДОУ [Текст] / Е. В. Мих // Управление дошкольным образованием. – 2010. – № 8. – С. 24-28. – ISSN 2220-148.

151. Молодой педагог: адаптация и профессиональное становление [Текст] : материалы II Межрегиональной научно-практической конференции, (г. Кемерово, 09.04.2015 г.) – Кемерово: МБОУ ДПО «НМЦ», 2015. – 136 с.

152. Морган, Э. Нужно ли университетам стратегическое планирование? Прагматическая оценка / Э. Морган // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 9. – С. 18-26. – ISSN 1999-6640.

153. Мороз, А. Г. Адаптация молодого учителя [Текст] / А. Г. Мороз. – Киев, 1990. – 52 с.

154. Мороз, А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у будущих учителей [Текст] / А. Г. Мороз // Психолого-педагогические основы совершенствования специалистов в университете. – Днепропетровск: ДГУ, 1980.

155. Мусаева, Э. Ц. Социально-психологическая адаптация молодых учителей в условиях сельской школы [Текст] : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Э. Ц. Мусаева. – М., 1996. – 16 с.

156. Нагымжанова, К. М. Психолого-педагогические аспекты формирования эмоциональной устойчивости будущих специалистов [Текст] / К. М.



Нагимжанова, А. А. Серкебаева, Г. С. Аяпова // Новая наука: психолого-педагогический подход. – 2017. – № 2. – С. 114-123. – ISSN 2542-1042.

157. Насколько мы успешны? Пособие для фасилитаторов. Дополнение к Международным стандартам качества для общественно-активных школ [Электронный ресурс], 2012. – Режим доступа : <https://docplayer.ru/39794353-Posobie-dlya-fasilitatorov.html> (дата обращ.: 02.08.2019).

158. Насырова, Г. И. Процесс профессиональной адаптации будущих учителей [Текст] / Г. И. Насырова // Формирование социально активной личности учителя. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. – С. 58-63.

159. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия [Текст] : монография / М. Н. Певзнер [и др.] / Под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с. – ISBN 5-89896-180-1.

160. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] : приказ Президента Российской Федерации Д.А. Медведева № 271 от 4.02.2010 г. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/902210953> (дата обращ.: 31.07.2019).

161. Немов, Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. [Текст] / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с. – ISBN 5-305-00064-5.

162. Нестеров, В. В. Коммуникативная компетентность как фактор профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. В. Нестеров // Акмеология. – 2009. – № 1. – С. 19-26. – ISSN 2072-7577.

163. Нилова, С. В. Сотворчество в образовательном процессе университета [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Нилова – Иваново, 1999. – 246 с.

164. Новиков, А. М. Методология образования [Текст] / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с. – ISBN 5-85449-127-6.

165. Новое поколение профессионалов: современный формат педагогической деятельности [Текст] : Сборник материалов научно-практической конференции / под ред. С. Д. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2017. – 321 с. – ISBN 978-5-86045-925-0.

166. Об университетских комплексах [Электронный ресурс] : Постановление Правительства РФ № 676 от 17.09.2001 г. – Режим доступа : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_33385/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_33385/) (дата общ.: 02.08.2019).

167. Обухов, А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся [Текст] / А. С. Обухов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Национальный книжный центр, 2015. – 280 с. – ISBN 978-5-4441-0060-8.

168. Овдей, С. В. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / С. В. Овдей. – Л., 1978. – 21 с.

169. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : Ок. 57000 слов [Текст] / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 13-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1981. – 816 с.

170. Основы создания университетских комплексов [Текст] / В. Е. Шукшунов, В. В. Ленченко, А. Я. Третьяк [и др.] – Новочеркасск : ЮРГТУ (НПИ), 2002. – 72 с. – ISBN 5-88998-290-7.

171. Паспорт национального проекта «Образование»: утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 3 сентября 2018 г. № 10) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mo.mosreg.ru/dokumenty/nacionalnyi-proekt-obrazovanie/23-11-2018-14-33-28passport-natsionalnogo-proekta-obrazovanie> (дата общ.: 31.07.2019).

172. Пастухов, А. Л. Модель формирования университетского комплекса на основе кластерного подхода [Текст] / А. Л. Пастухов // Экономика и управление. – 2010. – № 8. – С. 96-101. – ISSN 1998-1627.

173. Педагогика наставничества [Текст] / М. И. Махмутов, Н. М. Таланчук, А. А. Вайсбург [и др.]. – М. : Сов. Россия, 1981. – 191 с.
174. Педагогическая акмеология: Поиски и достижения [Текст] : Сборник научных трудов. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 118 с.
175. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2009 – 527 с. – ISBN 978-5-85270-230-2.
176. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст] : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Высшая школа, 1984. – 425 с.
177. Плотников, Д. А. Интеллектуальный капитал и инновационная деятельность в университетских комплексах и их роль в развитии инновационной экономики [Текст] / Д. А. Плотников // Инновационная деятельность. – 2010. – № 4. – С. 37-51. – ISSN 2071-5226.
178. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт [Текст] / А. Н. Поддьяков. – М., 2000. – 266 с. – ISBN 5-85941-015-8.
179. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с. – ISBN 5-06-004502-1.
180. Полякова, Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей [Текст] / Т. С. Полякова. – М. : Педагогика, 1983. – 129 с.
181. Послание Президента РФ Федеральному Собранию, 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40542/page/3> (дата обращ.: 31.07.2019).
182. Послание Президента РФ Федеральному Собранию, 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_291976/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_291976/) (дата обращ.: 01.08.2019).

183. Постников, П. Г. Научно-методическое сопровождение профессионального поведения учителя [Текст] / П. Г. Постников // Образование и наука. – 2005. – № 4 (34). – С. 27-37.

184. Поташник, М. М. Как помочь учителю в освоении ФГОС [Текст] : пособие для учителей, руководителей школ и органов образования / М. М. Поташник, М. В. Левит. – М. : Педагогическое общество России, 2014. – 317 с. – (Образование XXI века). – ISBN 978-5-93134-450-8.

185. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе [Текст] : пособие для учителей и руководителей школ / М. М. Поташник. – М. : Центр пед. образования, 2009. – 445 с. – (Образование XXI века). – ISBN 978-5-91382-074-7.

186. Пояркова, Н. В. Педагогическое сопровождение профессионально-нравственного становления будущего учителя в педагогическом колледже [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Пояркова. – Волгоград, 2009. – 163 с.

187. При вузах создадут детские сады // Деловые новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://delonovosti.ru/news/2663-pri-vuzah-sozdadut-detskie-sady.html> (дата обращ.: 11.07.2018).

188. Профессиональное становление молодого педагога. Результаты социологического исследования, проведенного среди молодых специалистов и руководителей учреждений системы образования Тамбовской области / сост. М. Ю. Лимонова [Текст]. – Тамбов : ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2011. – 21 с.

189. Психолого-педагогическое и научно-методическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей : Рабочая программа «Школы молодого педагога» [Текст] / Н. А. Братчук, О. В. Кубарева, Т. А. Файн. – Биробиджан : ОбЛИУУ, 2004. – 36 с.

190. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пос. для учителя-дефектолога [Текст] / Под ред. Л. М.

Шипицыной. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 538 с. – (Коррекционная педагогика). – ISBN 5 691 00921 4.

191. Рахматуллина, Р. С. Личность учителя в психической регуляции педагогической деятельности на уроке [Текст] / Р. С. Рахматуллина. – Уфа : Гилем, 1999 – 122 с. – ISBN 5-7501-0008-1.

192. Реан, А. А. Методологические основания психологического сопровождения педагога на разных этапах его профессионально-личностного становления [Текст] / А. А. Реан, Р. В. Демьянчук // Российский психологический журнал. – 2016. – Том 13. – № 1. – С. 85-93. – ISSN 1812-1853.

193. Реан, А. А. Психология личностной зрелости [Текст] / А. А. Реан // Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: сборник статей; под ред. Н. В. Бордовской. – СПб. : СПбГУ, 2012. – 261 с. – С. 110–121. – ISBN 978-5-288-05371-9.

194. Реан, А. А. Психология педагогической деятельности (проблемный анализ) [Текст] / А. А. Реан. – Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 1994. – 81 с. – ISBN 5-7029-0110-X.

195. Решетников, В. Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования [Текст] / В. Г. Решетников // Омский научный вестник. – 2013. – № 5 (122). – С. 174-177. – ISSN 1813-8225.

196. Рожина, Л. В. Университетский комплекс как основа развития региональной системы непрерывного образования на базе E-LEARNING [Текст] / Л. В. Рожина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2007. – № 2 (9). – С. 63-68. – ISSN 2072-9014.

197. Рожков, М. И. Сопровождение детей и молодежи как компонент социально-педагогической деятельности [Текст] / М. И. Рожков // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи : Материалы международной научной конференции : в 2 т. / [редкол.: М. И.

Рожков (отв. ред.), Л. Ф. Тихомирова, А. М. Ходырев]. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2005. – 351 с. – С. 3-6.

198. Розанова, В. А. Психология управления [Текст] : учебное пособие / В. А. Розанова. – М. : ЗАО «Бизнес-школа "Интел-Синтез"». – 1999. – 352 с. – ISBN 5-87057-121-9.

199. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]: учебное пособие для вузов / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 2007. – 705 с. – ISBN 5-314-00016-8.

200. Русалинова, А. А. Руководство профессиональным становлением молодых учителей: сб. науч. трудов [Текст] / под ред. С. Г. Вершловского. – М.: АПН СССР, 1999. – 80 с.

201. Рыбалева, И. А. Место и роль исследовательской деятельности как компонента в структуре педагогической деятельности [Текст] / И. А. Рыбалева, М. М. Тулейкина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 320. – ISSN 2070-7428.

202. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению [Текст] : учебное пособие / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с. – ISBN 5-98534-280-8.

203. Самойлова, Е. В. Профессиональная социализация молодых учителей : на материалах Республики Мордовия [Текст] : автореф. дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 / Е. В. Самойлова. – Саранск, 2007. – 21 с.

204. Самсонова, Т. В. Научно-методическое сопровождение деятельности молодых педагогов Республики Мордовия [Электронный ресурс] / Т. В. Самсонова. – Режим доступа : <http://shmp.edurm.ru/index.php/en/metodichka/19-nauchno-metodicheskoe-soprovozhdenie-deyatelnosti-molodykh-pedagogov-respubliki-mordoviya> (дата обрац.: 28.03.2018).

205. Сачкова, Л. А. Теоретические предпосылки исследования вопроса информационно-методического сопровождения профессионального развития

педагога [Текст] / Л. А. Сачкова // Нижегородское образование. – 2009. – № 2. – С. 173-181. – ISSN 2073-1086.

206. Свидерская, С. П. Научно-исследовательская деятельность как условие совершенствования профессиональной самореализации педагога [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. П. Свидерская. – Калининград, 2016. – 239 с.

207. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с. – ISBN 5-9268-0010-2.

208. Системная диагностика качества общего среднего образования [Текст] / В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева, Т. И. Дормидонова [и др.]. – СПб., 2002.

209. Ситник, А. П. Молодой учитель нуждается в помощи [Текст] / А. П. Ситник // Народное образование. – 1974. – № 12. – С. 31-37.

210. Ситникова, М. И. Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя [Текст] : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / М. И. Ситникова. – Белгород, 1995. – 43 с.

211. Скударева, Г. Н. Педагогические условия профессионального становления молодого учителя в муниципальном образовательном пространстве образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Н. Скударева. – М., 2008. – 22 с.

212. Слостенин, В. А. Профессиональная адаптация молодого учителя [Текст] / В. А. Слостенин // Советская педагогика. – 1976. – № 3. – С. 88-95.

213. Словарь русского языка [Текст] : В 4-х т., т. 4 С-Я / РАН, Ин-т лингвистических исследований ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999. – 797 с.

214. Смирнова, С. А. Условия осуществления комплексного сопровождения детей в образовательных учреждениях [Текст] / С. А. Смирнова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 7. – С. 183-189. – ISSN 1813-4718.

215. Современное дополнительное образование взрослых [Текст] : монография / под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. – М. : ИНФРА-М, 2018. – 201 с. – ISBN 978-5-16-013484-0.

216. Соловьёва, И. П. Научно-методическое сопровождение деятельности педагогического коллектива как условие реализации личностного подхода (На примере системы образования Таймырского округа) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. П. Соловьёва. – СПб., 2005. – 181 с.

217. Сопровождение развития педагога на начальном этапе профессиональной карьеры [Текст] : монография / под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. – Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2017. – 293 с. – ISBN 978-5-86045-939-7.

218. Сотникова, М. С. Анализ основных затруднений в работе молодых учителей в условиях внедрения новых ФГОС [Текст] / М. С. Сотникова // Инициативы XXI века. – 2014. – № 4. – С. 85-86. – ISSN 2073-4131.

219. Сотникова, М. С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей в инновационной образовательной среде [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. С. Сотникова. – М., 2017. – 207 с.

220. Спичак, С. Ф. Наставнику молодого учителя [Текст] : методич. рек. в помощь лектору и методисту институтов усовершенствования учителей / С. Ф. Спичак. – М., 1983. – 22 с.

221. Столяр, И. Г. Педагогические основы наставничества. В кн.: Рабочая книга наставника [Текст] / С. И. Крамаренко, И. Г. Столяр, В. С. Языкова [и др.]. – М. : Профиздат, 1984. – 255 с. – С. 77-122.

222. Тарита, Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе [Текст] : дис. ... кан. пед. на-ук : 13.00.01 / Л. Г. Тарита. – СПб., 2000. – 145 с.

223. Тарунина, Л. В. Социально-педагогическая поддержка молодых учителей в муниципальной системе образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Тарунина. – Челябинск, 2009. – 24 с.



224. Тенютина, Е. Д. Индивидуальное сопровождение учителя в системе методической работы гимназии [Текст] / Е. Д. Тенютина // Практика административной работы в школе. – 2007. – № 3. – С. 39-43. – ISSN 1726-0167.
225. Терпугова, Н. Ф. Психолого-педагогические условия развития профессионально-субъектной позиции молодого учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Ф. Терпугова. – Астрахань, 2009. – 23 с.
226. Токарева, Е. А. Совершенствование процесса управления университетским комплексом: финансово-экономический аспект [Текст] : дис. ... кан. экон. наук : 05.13.10 / Е. А. Токарева. – Новочеркасск., 2006. – 192 с.
227. Топузян, А. О. Акмеологический подход в современном педагогическом образовании [Текст] / А. О. Топузян, Л. М. Погосян // Образование личности. – 2015. – № 1. – С. 40-47. – ISSN 2225-7330.
228. Трушников, Д. Ю. Проектирование системы воспитания университетского комплекса на основе кластерного подхода [Текст] : монография / Д. Ю. Трушников. – Тюмень, 2010. – 339 с. – ISBN 978-5-9961-0185-6.
229. Уманский, А. Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. Л. Уманский. – Кострома, 2004. – 318 с.
230. Ускова, С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование [Текст] / С. А. Ускова // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 84-88. – ISSN 1815-7041.
231. Ушамирская, Г. Ф. Университетский комплекс как основа интегрированной системы образования в регионе [Текст] / Г. Ф. Ушамирская // Университеты и общество: сотрудничество университетов в XXI веке : сборник тезисов Второй международной конференции университетов (г. Москва, 27-28 ноября 2003 г.). – М. : ООО «МАКС Пресс». – 2003. – 521 с. – С. 129-130. – ISBN 5-317-00853-0.
232. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

233. Философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://gufo.me/dict/philosophy\\_dict](https://gufo.me/dict/philosophy_dict) (дата обращ.: 31.07.2019).

234. Фролов, А. Г. Адаптации преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе [Электронный ресурс] / А. Г. Фролов, С. А. Хомочкина, Г. У. Матушанский // Educational Tehnology & Society. – 2006. – № 9 (2). – pp. 265-276. – Режим доступа : [https://ifets.ieee.org/russian/depository/v9\\_i2/html1/3.htm](https://ifets.ieee.org/russian/depository/v9_i2/html1/3.htm) (дата обращ.: 27.03.2018).

235. Харавина, Л. Н. Критерии оценивания профессиональной компетентности молодого преподавателя педагогического колледжа [Текст] / Л. Н. Харавина // Индивидуализация обучения и воспитания: материалы конференции «Чтения Ушинского». Ч. 1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – С. 159-162.

236. Харавина, Л. Н. Модель сопровождения профессионально-личностного развития молодого преподавателя [Текст] / Л. Н. Харавина // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1. – С. 104-107. – ISSN 1813-145X.

237. Харавина, Л. Н. Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. Н. Харавина. – Ярославль, 2011. – 238 с.

238. Хмара, С. А. Особенности формирования профессиональных ценностных ориентаций молодого учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Хмара. – Хабаровск, 1996. – 25 с.

239. Ходаков, А. И. Проблемы профессиональной адаптации молодого учителя [Текст] / А. И. Ходаков // Воспитательная деятельность молодого учителя. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1978. – С. 72-89.

240. Хуранов, А. Б. Развитие университетских комплексов в России [Текст] / А. Б. Хуранов // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 5. – С. 7-14. – ISSN 1726-846X.

241. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования : сборник ИОСО РАО [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : ИОРСО РАО, 2002 – 139 с. – С. 135-157.

242. Цхадая, Н. От учебно-консультационного пункта к университетскому комплексу [Текст] / Н. Цхадая // Высшее образование в России. – 2008. – № 5. – С. 59-65. – ISSN 0869-3617.

243. Черникова, Е. Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ [Текст] : монография / Е. Г. Черникова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 184 с. – ISBN 978-5-85716-828-8.

244. Чурекова, Т. М. Профессиональная адаптация выпускников университета к деятельности учителя средней общеобразовательной школы [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. М. Чурекова. – Кемерово, 1989. – 208 с.

245. Шакурова, М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. В. Шакурова. – М., 2007. – 361 с.

246. Шафигулина, Л. Р. Педагогические условия формирования профессиональной самоактуализации личности молодого учителя в процессе внутришкольного повышения квалификации [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. Р. Шафигулина. – Астрахань, 2009. – 25 с.

247. Шерайзина, Р. М. Амбивалентный подход к модернизации педагогического образования в современном университетском комплексе [Текст] / Р. М. Шерайзина // Интеграция образования. – 2003. – № 3. – С. 16-20. – ISSN 1991-9468.

248. Шишкина, В. А. Педагогическое сопровождение личностно-профессионального становления будущих учителей изобразительного искусства [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Шишкина. – М., 2006. – 386 с.

249. Школа молодого учителя : Методические рекомендации [Текст] / АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых, Ленингр. обл. ин-т усоверш.

учителей [Подгот. С. Г. Вершловским и др.]. – Л.: НИИ общ. обр. взрослых АПН СССР, 1987. – 88 с.

250. Шустова, И. Ю. Значение рефлексии в профессиональной воспитательной деятельности педагога [Текст] / И. Ю. Шустова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1 (28). – С. 61-68. – ISSN 2224-0772.

251. Шустова, Л. П. Дополнительная образовательная программа как абрис инновационных возможностей в организации сопровождения молодых педагогов [Текст] / Л. П. Шустова, С. В. Данилов, З. В. Глебова // Инновационные проекты и программы образования. – 2019. – № 3 (63). – С. 30-35. – ISSN 2306-8310.

252. Щекатурин, Ю. С. Система управления современным университетским комплексом: организационно-экономический аспект [Текст] : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / Ю. С. Щекатурин. – Новочеркасск, 2003. – 173 с.

253. Эльканова, П. А. Педагогическое сопровождение социализации подростка : На примере Заполярья [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / П. А. Эльканова. – М., 2000. – 184 с.

254. Юдина, Н. А. Особенности профессионального становления молодого учителя 90-х годов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Юдина. – СПб., 2001. – 20 с.

255. Яковлев, Е. В. Сопровождение как педагогический феномен [Текст] / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 4. – С. 74-83. – ISSN 2071-9620.

256. Яковлев, Е. В. Супервизия как педагогический феномен [Текст] / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 10. – С. 9-13.

257. Яковлева, Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность [Текст] / Н. О. Яковлева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2012. – № 4 (263). – С. 46-49. – ISSN 2073-7602.

258. Яковлева, Н. О. Инновационные виды педагогического сопровождения [Текст] / Н. О. Яковлева // Понятийный аппарат педагогики и образо-

вания. Коллективная монография / Отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург, 2016. – С. 224-230.

259. Berlyne, D. E. Novelty and curiosity as determinants of exploratory behavior [Text] / D. E. Berlyne // *British Journal of Psychology*. – 1950. – Vol. 41. – P. 68-80.

**ПОЛОЖЕНИЕ  
О ЦЕНТРЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ  
В ФГБОУ ВО «УЛГПУ ИМ. И.Н. УЛЬЯНОВА»**

*Введение*

Настоящее Положение разработано в соответствии с требованиями «ГОСТ Р ИСО 9001-2015. Национальный стандарт Российской Федерации. Системы менеджмента качества. Требования», входит в состав документации системы менеджмента качества образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» (далее – Университет) и определяет порядок деятельности Центра сопровождения молодых педагогов (далее – Центр).

*Содержание*

1. Область применения и сфера действия.
2. Нормативные ссылки.
3. Общие положения.
4. Цель и задачи деятельности Центра.
5. Организация и содержание деятельности Центра.
6. Структура Центра.
7. Права, обязанности и ответственность.
8. Взаимоотношения. Связи.
9. Лист рассылки.
10. Лист ознакомления.
11. Лист регистрации изменений.

*1. Область применения и сфера действия*

1.1. Настоящее Положение определяет порядок создания, функционирования и работы Центра.

1.2. Центр не является юридическим лицом и не имеет атрибутов юридического лица, реализует свою деятельность как одно из основных направлений деятельности центра образовательных перспектив и инноваций.

1.3. Центр не является структурным подразделением Университета.

*2. Нормативные ссылки*

2.1. «ГОСТ Р ИСО 9001-2015. Национальный стандарт Российской Федерации. Системы менеджмента качества. Требования».

2.2. Устав ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» (далее – Университет).

### *3. Общие положения*

3.1. Настоящее Положение регламентирует деятельность Центра в соответствии с Уставом Университета, решениями Учёного совета, приказами ректора Университета.

3.2. Центр рассматривает проблемы и вопросы оказания поддержки молодым педагогам.

3.3. Центр работает во взаимодействии с отделом перспективных исследований и проектов, входящим в состав центра образовательных перспектив и инноваций факультета образовательных технологий и непрерывного образования, руководством Университета, его другими структурными подразделениями.

### *4. Цель и задачи деятельности Центра*

4.1. Цель деятельности Центра – создание условий, способствующих успешному профессионально-личностному развитию и эффективной деятельности молодых педагогов посредством оказания им организационной, методической, психолого-педагогической поддержки высококлассными специалистами сферы образования.

4.2. Задачи деятельности Центра:

- выявление ведущих потребностей и затруднений молодых педагогов в образовательном процессе и содействие их разрешению;
- оказание практической помощи учителям в их адаптации в образовательных учреждениях, в вопросах совершенствования теоретических знаний и повышения педагогического мастерства;
- содействие повышению квалификации и профессиональному росту молодых педагогов;
- продвижение педагогического опыта молодых педагогов.

### *5. Организация и содержание деятельности Центра*

Центр организует свою работу по четырем основным направлениям: научно-исследовательское, научно-методическое, учебно-методическое и организационно-методическое.

5.1. В рамках научно-исследовательского направления:

- исследование профессионально-личностного развития начинающих специалистов,
- анализ проблем профессиональной деятельности молодых педагогов,
- поддержка исследовательской работы молодых педагогов.

5.2. В рамках научно-методического направления:

- проведение психолого-педагогического консалтинга,
- организация профессиональной супервизии,
- экспертное сопровождение образовательных инициатив молодых педагогов,
- организация и проведение научно-практических мероприятий для молодых педагогов.

5.3. В рамках учебно-методического направления:

- организация и проведение семинаров, вебинаров, мастер-классов по актуальным проблемам развития современного образования по вопросам, заявленным молодыми педагогами,

- организация курсов повышения квалификации для молодых педагогов.

5.4. В рамках организационно-методического направления:

- проведение встреч молодых педагогов с членами научных школ, клубов Ульяновской области;

- поддержка наставничества молодых педагогов как в университете, так и на базе образовательных организаций;

- организация конкурсного движения для начинающих педагогов и др.

### *6. Структура Центра*

6.1. Руководство Центром осуществляет Директор центра образовательных перспектив и инноваций.

6.2. Сотрудники Центра выступают в роли его координаторов и являются сотрудниками отдела перспективных исследований и проектов, входящего в структуру центра образовательных перспектив и инноваций.

### *7. Права, обязанности и ответственность*

7.1. Для осуществления своих целей и задач Центр имеет право:

- транслировать информацию о своей деятельности на сайте Университета, в социальных сетях;

- использовать для осуществления своей деятельности материально-технические, информационные и кадровые ресурсы Университета;

- самостоятельно выбирать направления и инструментарий исследований.

7.2. Центр обязан:

- соблюдать устав Университета, нормы и правила, предусмотренные уставом;

- систематически составлять планы, предоставлять отчёты о деятельности Центра.

7.3. На координаторов Центра возлагается персональная ответственность за:

- ненадлежащее и несвоевременное выполнение функций Центра;

- несоответствие законодательству Российской Федерации документов, издаваемых в Центре;

- несоблюдение работниками Центра трудового законодательства Российской Федерации, Устава Университета;

- несвоевременное, а также некачественное исполнение приказов и распоряжений, издаваемых в Университете по вопросам сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов.



## *8. Взаимоотношения. Связи*

8.1. Центр взаимодействует со всеми структурными подразделениями Университета в рамках возложенных на него функций.

8.2. Непосредственные схемы взаимодействия с другими подразделениями Университета определяются Уставом Университета, должностными инструкциями сотрудников, локальными организационно-правовыми актами Университета.

8.3. В рамках делегированных полномочий Центр устанавливает, поддерживает и развивает связи с внешними организациями, учреждениями и предприятиями.

**АНКЕТА**  
**«ИЗУЧЕНИЕ ЗАТРУДНЕНИЙ ПЕДАГОГОВ**  
**НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ»**

*Уважаемые коллеги!*

Центр сопровождения молодых педагогов факультета образовательных технологий и непрерывного образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» проводит исследование с целью организации комплексного сопровождения педагога на этапе вхождения в профессию, содействия его профессиональному росту.

Просим Вас принять участие в исследовании, ответив на вопросы нашей анкеты. Анкетирование проводится анонимно, полученные результаты используются только в обобщенном виде.

1.	<i>Каждый педагог, начинающий профессиональную деятельность сталкивается с различными затруднениями. Из приведённых ниже вариантов отметьте три, которые могут вызывать у вас наибольшие сложности:</i>
А)	подготовка урока
Б)	проведение урока
В)	подготовка внеурочного мероприятия
Г)	проведение внеурочного мероприятия
Д)	отношения и общение с учащимися
Е)	отношения и общение с коллегами
Ж)	отношения и общение с администрацией
З)	отношения и общение с родителями
И)	собственные состояния, самочувствие, переживания
К)	другое (напишите, что)
2.	<i>При подготовке урока или внеурочного мероприятия значительными трудностями для вас являются (отметьте не более трёх вариантов ответа):</i>
А)	недостаток теоретических знаний
Б)	дефицит предметной и методической литературы, готовых разработок уроков и внеурочных мероприятий
В)	сложности в поиске и подготовке презентационных материалов
Г)	распределение времени на различные виды работы
Д)	ограниченный репертуар методических приёмов, техник, способов работы
Е)	нехватка времени на подготовку
Ж)	опасение допустить теоретическую или методическую ошибку
З)	отсутствие возможности обратиться за советом и помощью к коллегам
И)	другое (напишите, что)

3.	<i>При проведении урока или внеурочного мероприятия вы часто сталкиваетесь (отметьте не более трёх вариантов ответа):</i>
А)	с отсутствием у детей желания учиться
Б)	с нарушениями школьниками дисциплины
В)	с конфликтными взаимоотношениями школьников между собой
Г)	с отсутствием контакта с ребенком
Д)	со сложностью выстраивания оптимальной дистанции в общении с учащимися
Е)	с провокациями и агрессией школьников в адрес педагога
Ж)	с собственным волнением, тревожностью, растерянностью, злостью и т.д.
З)	с трудностями проведения самоанализа занятия
И)	с оцениванием результатов учебной и внеурочной деятельности учащихся
К)	с организационными затруднениями: началом и завершением занятия, переходом от одного этапа к другому, «лишним» временем
Л)	с несоответствием запланированных видов работы и полученных результатов
М)	с трудностями работы с детьми разного уровня развития и подготовки (с ОВЗ, одаренными, леворукими и т.д.)
Н)	другое (напишите, что)
4.	<i>В организационной работе больше всего сил и времени у вас требуют (отметьте не более трёх вариантов ответа):</i>
А)	подготовка и проведение родительских собраний
Б)	подготовка и проведение мероприятий (семинаров, методических объединений, конференций, выставок, смотров и конкурсов)
В)	планирование работы (составление поурочных, тематических, календарных и иных планов), подготовка отчётов
Г)	классное руководство
Д)	ведение журнала и электронного дневника
Е)	выполнение поручений администрации
Ж)	другое (напишите, что)
5.	<i>Во взаимоотношениях с коллегами вам больше всего не хватает (отметьте не более трёх вариантов ответа):</i>
А)	доступности коллег для общения
Б)	компетентных профессиональных рекомендаций
В)	принятия, эмоциональной поддержки и дружелюбия
Г)	оптимальной дистанции в общении с коллегами
Д)	уважительного отношения к себе
Е)	ощущения себя частью педагогического коллектива, своей включенности в него
Ж)	другое (напишите, что)

6.	<i>Со стороны администрации наибольшие сложности возникают в связи (отметьте не более трёх вариантов ответа):</i>
А)	со стилем руководства
Б)	с отсутствием возможности поделиться своими проблемами и быть выслушанным
В)	с недостаточным содействием в решении профессиональных трудностей
Г)	с ограничением ваших инициатив
Д)	с излишней бюрократизацией деятельности образовательной организации
Е)	с нагрузкой, вызванной большим количеством заданий и поручений
Ж)	с составлением графика работы: расписания, дежурств, отпусков и т.д.
З)	с распределением материальных ресурсов, обеспечивающих образовательный процесс: мебели, ИКТ, наглядностей, лабораторного оборудования и т.д.
И)	с распределением стимулирующей части заработной платы
К)	другое (напишите, что)
7.	<i>Во взаимоотношениях с родителями вас больше всего озадачивает (отметьте не более трёх вариантов ответа):</i>
А)	убежденность родителей, что их ребенок самый лучший
Б)	непонимание и непринятие родителями существования проблем ребенка в учебе и поведении
В)	отношение к учителю как к специалисту, оказывающему услугу
Г)	обвинение педагога в предвзятости по отношению к ребёнку
Д)	обвинение педагога в профессиональной некомпетентности
Е)	невосприимчивость к советам и рекомендациям педагога
Ж)	«выпрашивание» у педагога отметок своему ребёнку
З)	враждебность по отношению к педагогу
И)	отстраненность родителей от школьной жизни ребенка
К)	другое (напишите, что)
8.	<i>Отметьте три варианта форм работы Центра сопровождения молодых педагогов, которые лично для вас будут наиболее предпочтительны:</i>
А)	лекционные и практические занятия
Б)	специализированная профессиональная образовательная программа
В)	тренинги профессиональных умений, личностного роста
Г)	консультации (в т.ч. психологические)
Д)	супервизия профессиональной деятельности
Е)	встречи с коллегами в неформальной обстановке
Ж)	выпуск специализированной методической литературы
З)	сообщества молодых педагогов
И)	организация общения педагогов через социальные сети (ВКонтакте, Facebook, Twitter, Одноклассники и т.д.).

К)	виртуальная методическая копилка
Л)	другое (напишите, что)
9.	<i>Укажите наиболее значимые для вас составляющие профессиональной деятельности, в которых вы хотели бы повысить свою компетентность:</i>
А)	нормативно-правовая база образовательного процесса
Б)	организация образовательной деятельности в соответствии со ФГОС и Профессиональным стандартом педагога
В)	применение информационных технологий в образовании
Г)	культура речи педагога
Д)	психология субъектов образовательных отношений
Е)	современные педагогические технологии
Ж)	вопросы воспитания в современной школе
З)	реализация инклюзивного и специального образования
И)	современные методики преподавания учебного предмета
К)	другое (напишите, что)

Ранжирование затруднений по степени актуальности для молодого педагога:

- нулевой ранг (до 10% выборов) – незначимые трудности;
- первый ранг (от 11 до 30% выборов) – недостаточно актуальные затруднения;
- второй ранг (от 31 до 50% выборов) – вполне определённые и достаточно актуальные для педагогов трудности;
- третий ранг (более 50% выборов) – высоко актуальные затруднения.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА  
«ПЕРСОНАЛЬНЫЙ УСПЕХ: ШКОЛА КАРЬЕРЫ ДЛЯ  
НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА»**

*1. Общая характеристика программы*

Программа повышения квалификации «Персональный успех: школа карьеры для начинающего педагога» разработана в соответствии со следующими нормативными документами:

Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»;

Федеральный закон от 29.12. 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”»;

Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования “»;

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (приказ Президента Российской Федерации Д.А. Медведева № 271 от 4.02.2010 г.);

Паспорт национального проекта «Образование»: утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 3 сентября 2018 г. № 10);

Паспорт федерального проекта «Учитель будущего»: утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам);

Устав ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»;

Положение о порядке реализации дополнительных профессиональных программ, утвержденное приказом ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» № 345 от 26 декабря 2016 г.;

Положение о порядке разработки и утверждения дополнительных профессиональных программ, утвержденное приказом ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» № 346 от 26 декабря 2016 г.;

Положение о порядке применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных программ, утвержденное приказом ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» № 347 от 26 декабря 2016 г.;

Положение об итоговой аттестации по дополнительным профессиональным программам, утвержденное приказом ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» № 344 от 26 декабря 2016 г.

Программа предназначена для повышения квалификации молодых педагогов (со стажем педагогической деятельности от 0 до 4-х лет).

Объем программы составляет 72 часа.

Программа состоит из следующих компонентов: общей характеристики программы, цели, планируемых результатов обучения, учебного плана, содержания, описания организационно-педагогических условий реализации программы, форм аттестации.

Программа включает в себя два раздела. Первый раздел «Школа персонального успеха: тренинги развития профессионально-личностных ресурсов молодого педагога» представлен темами, посвященными изучению рефлексивных особенностей молодого педагога и персонификации собственной деятельности, совершенствованию его компетентностей, связанных с коммуникативной, информационной и регулятивной деятельностью, закреплению навыков групповой и командной работы, публичного выступления, отработке умения моделировать свою профессиональную карьеру.

Второй раздел программы «Школа эффективных педагогических практик: стажировки на базе образовательных организаций г. Ульяновска» реализуется в формате стажировок на базе инновационных образовательных организаций г. Ульяновска с целью приобретения молодыми педагогами практических навыков и совершенствования их профессиональной компетентности.

Реализация программы осуществляется в соответствии с учебным планом, с использованием тренингов, выездных практических занятий в виде стажировок. Оценка качества освоения программы осуществляется в форме защиты персональных программ профессионально-личностного развития молодых педагогов, разработанных ими на трёхлетний период в ходе проведённых занятий.

*Целью* реализации программы является содействие в формировании всех компонентов профессиональной деятельности молодых учителей для эффективного профессионально-личностного развития и управления собственной карьерой.

*Задачи* реализации программы:

- формирование теоретических представлений молодых педагогов о содержании профессиональной деятельности и закономерностях карьерного роста;
- развитие мотивационной готовности молодых педагогов к профессионально-личностному росту;
- формирование умений молодых педагогов разрабатывать персональную программу профессионально-личностного развития и карьерного роста;
- содействие повышению эффективности профессиональной деятельности молодых педагогов путём ознакомления с успешными педагогическими практиками.

*Актуальность* содержания данной Программы определяется необходимостью повышения общекультурных, общепедагогических и педагогических компетенций молодых педагогов, создания творческой образовательной среды и обеспечения условий повышения квалификации для корректировки и совершенствования профессиональных качеств начинающего учителя в соответствии с требованиями современного государственного заказа. В Программе рассматриваются современные вопросы психолого-педагогического характера, позволяющие данной категории педагогов успешно войти в профессию и закрепиться в ней.

## *2. Планируемые результаты обучения*

В результате освоения программы должны произойти качественные изменения в следующих общепедагогических компетенциях слушателя (Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01. Педагогическое образование»; профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014).

(Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550); (изменение срока применения «с 1 января 2017 года»; от 05.08.2016 № 422н – изменения в требованиях к образованию и обучению):

- способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий (УК-1);

- способность осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики (ОПК-1);

- способность создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей (ОПК-4);

- способность планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений, способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ОПК-7);

- способность применять современные коммуникативные технологии для академического и профессионального взаимодействия (УК-4);

- способность проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации, готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2);

- способность проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, вос-



питания обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОПК-6);

- способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2);

- готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6);

- способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1);

- готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4);

- способность самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности (ОК-5);

- готовность к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач (ПК-20).

### 3. Учебный план (72 ч.)

№ п/п	Наименование разделов (тем)	Трудоёмкость (в часах)			
		Всего	Лекции	Тренинговые занятия, мастер-классы, стажировки	Формы промежуточной и итоговой аттестации
<i>Раздел 1. Школа персонального успеха: тренинги развития профессионально-личностных ресурсов молодого педагога</i>					
1.	«Лакмус индивидуальности» в команде профессионалов	6		6	
2.	Акмеологическое моделирование профессиональной карьеры педагога	6		6	
3.	Эмоциональный интеллект и коммуникативные тренды в работе педагога	6		6	
4.	Преодоление «эмоциональных бурь» и «отмелей»	6		6	
5.	«Провайдеры поколения Z»: речевая и IT-культура	6		6	

№ п/п	Наименование разделов (тем)	Трудоёмкость (в часах)			
		Всего	Лекции	Тренинговые занятия, мастер- классы, стажировки	Формы промежуточной и итоговой аттестации
	современного педагога				
6.	Программирование персонального успеха	6		6	Защита проекта
	<i>Всего по разделу</i>	36		36	
<i>Раздел 2. Школа эффективных педагогических практик: стажировки на базе образовательных организаций г. Ульяновска</i>					
1.	«Розжиг» для учебной деятельности: способы формирования мотива- ции и познавательной активности обучаю- щихся (на базе МБОУ СШ № 21 г. Ульянов- ска)	6		6	
2.	Урок как «поле педаго- гических бифуркаций»: многообразие возмож- ностей развития уни- версальных учебных действий учащихся (на базе МБОУ СШ № 31 г. Ульяновска)	6		6	
3.	«Зеркало качества» пе- дагогических компе- тенций: создание внут- ренней системы оценки качества образования (на базе МБОУ СШ № 28 г. Ульяновска)	6		6	
4.	«Зарубежье урока»: ре- сурсы воспитания и внеурочной деятельно- сти в развитии индиви- дуальности ребёнка (на базе ОГБПОУ «Улья- новский педагогиче- ский колледж»)	6		6	
5.	Поколение креативных индустрий и «умных» технологий: развитие специальных способно- стей и одарённости де- тей (Детский технопарк «Кванториум» г. Улья- новска)	6		6	

№ п/п	Наименование разделов (тем)	Трудоёмкость (в часах)			
		Всего	Лекции	Тренинговые занятия, мастер- классы, стажировки	Формы промежуточной и итоговой аттестации
6.	Family – School Integration: организация взаимодействия роди- телей и педагогов (на базе МБОУ «Центр психолого-медико- социального сопровож- дения "Росток" г. Улья- новска)	6		6	
	<i>Всего по разделу</i>	36		36	

#### 4. Содержание программы

##### Раздел 1. «Школа персонального успеха: тренинги развития профессионально-личностных ресурсов молодого педагога»

##### Тема 1. «Лакмус индивидуальности» в команде профессионалов

Целью изучения темы является приобретение навыков командообразования, построения доверия внутри группы, выработка навыков взаимодействия участников группы и сплочения коллектива.

В результате изучения темы слушатели должны:

*приобрести знания:* о понятиях командообразования, командной коммуникации;

*получить представление* о способах объединения молодых педагогов в сплочённый коллектив, вовлечения их в организацию педагогического сообщества, о способах получения опыта позитивного и эффективного взаимодействия в команде профессионалов.

##### Учебно-тематический план

№ п/п	Наименование тем занятий	Всего часов	Формы занятий		Итоговый контроль
			лекции	тренинговые занятия, ма- стер-классы, стажировки	
1.	«Лакмус индивидуальности» в команде проф- фессионалов	6		6	
	<i>Итого</i>	6		6	

##### Содержание

Командообразование. Командная коммуникация. Определение общегрупповых ценностей. Приобретение опыта группового взаимодействия, улучшение коммуникации между членами группы, получение участниками опыта успешного достижения групповой цели. Создание условий для проявления лидерских способностей. Сотрудничество и взаимодействие в решении профессиональных задач.

*Учебно-методическое обеспечение темы*

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга [Текст] / И.В. Вачков. – М.: Изд-во «Ось-89», 2001.

2. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / Пер. с нем. [Текст] / К. Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 400 с.

*Интернет-ресурсы*

1. Картушина, Е.Н. Командообразование как потребность в современном процессе управления персоналом [Электронный ресурс] / Е.Н. Картушина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/komandoobrazovanie-kak-potrebnost-v-sovremennom-protssesse-upravleniya-personalom> (дата обращения: 22.09.2019).

2. Хломов, И. Современные стандарты командообразования [Электронный ресурс] / И. Хломов. – Режим доступа: [http://www.hr-journal.ru/articles/oc/oc\\_546.html](http://www.hr-journal.ru/articles/oc/oc_546.html) (дата обращения: 22.09.2019).

*Тема 2. Акмеологическое моделирование профессиональной карьеры педагога*

*Целью* изучения темы является приобретение молодыми педагогами основ акмеологического знания.

В результате изучения темы слушатели должны:

*приобрести знания:* о понятии акмеологии, об основах акмеологического знания;

*получить представление* о закономерностях и механизмах достижения профессиональной зрелости и вершин в профессии.

*Учебно-тематический план*

№ п/п	Наименование тем занятий	Всего часов	Формы занятий		Итоговый контроль
			лекции	тренинговые занятия, мастер-классы, стажировки	
1.	Акмеологическое моделирование профессиональной карьеры педагога	6		6	
<i>Итого</i>		6		6	

## *Содержание*

Акмеология как наука о непрерывном профессиональном совершенствовании педагога. Понятие педагогического профессионализма. Акмеологическое проектирование образовательного пространства молодого педагога. Развитие профессиональной карьеры начинающего учителя как процесса постоянной самоактуализации.

### *Учебно-методическое обеспечение*

1. Лукьянова, М.И. Формирование акмеологической позиции личности как условие профессионально-личностного становления будущего специалиста [Текст] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. — №5. – С.124.

2. Лычагина, С.В. Акмеология средств учебной деятельности [Текст] / С.В. Лычагина, А.С. Турчин // В кн.: Методология современной психологии. – 2016. – С.178-185.

3. Макарова, Е.Н. Акмеологическое развитие педагога через формирование аутопсихологической компетентности [Текст] / Е.Н. Макарова // Вестник Владимирского госуниверситета. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2016. — №25(44). – С.75-85.

4. Педагогическая акмеология: коллективная монография [Текст] / под ред. О.Б. Акимовой; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». – Екатеринбург, 2012. – 251 с.

### *Интернет-ресурсы*

1. Толочек, В.А. Феномен «АКМЕ»: личность, успешность, среда (окружение) [Электронный ресурс] / В.А. Толочек. – Известия Саратовского университета. Серия «Акмеология образования. Психология развития». – 2015. – Т. 4. – Вып. 1 (13). – С. 16-21. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/fenomen-akme-lichnost-uspeshnost-sreda-okruzhenie> (дата обращения: 22.09.2019).

2. Чапаев, Н.К. К вопросу определения предмета педагогической акмеологии [Электронный ресурс] / Н.К. Чапаев, К.В. Шевченко. – Образование и наука. – 2012. – № 10 (99). – С. 28-45. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-opredeleniya-predmeta-pedagogicheskoy-akmeologii> (дата обращения: 22.09.2019).

### *Тема 3. Эмоциональный интеллект и коммуникативные тренды в работе педагога*

*Целью* изучения темы является повышение уровня культуры общения и речевого мастерства молодых педагогов, а также овладение искусством самопрезентации.

В результате изучения темы слушатели должны приобрести *знания* в сфере коммуникативного воздействия, межкультурной коммуникации и *умения* в вопросах использования невербальных и вербальных средств передачи

информации, публичного выступления, конструктивного выражения своих эмоций и чувств, активного слушания, эмпатии, партнёрских отношений и рефлексии.

### *Учебно-тематический план*

№ п/п	Наименование тем занятий	Всего часов	Формы занятий		Итоговый контроль
			лекции	тренинговые занятия, мастер-классы, стажировки	
1.	Эмоциональный интеллект и коммуникативные тренды в работе педагога	6		6	
<i>Итого</i>		6		6	

### *Содержание*

Речевые барьеры в коммуникации: особенности и способы преодоления. Фонетический барьер: какой должна быть техника речи? Семантический барьер: следствие многозначности слов, концепций, терминов. Стилистический барьер: поиск оптимального соотношения формы коммуникации и её содержания. Логический барьер: учимся выражать свои мысли.

### *Учебно-методическое обеспечение*

1. Крылова, М.Н. Речь педагога: учебно-методическое пособие [Текст] / М.Н. Крылова. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 260 с.
2. Ксенофонтова, А.Н. Педагогическая теория речевой деятельности: монография [Текст / А.Н. Ксенофонтова. – М.: Флинта, 2014. – 209 с.
3. Речевая коммуникация: Учебник [Текст / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 272 с.
4. Янушевский, В.Н. Речевая компетентность в коммуникативной культуре педагога [Текст]: практико-ориентированная монография / В.Н. Янушевский. – Ульяновск: УИПКПРО, 2007. – 80 с.

### *Интернет-источники*

1. Абдуллина, А.Ф. Коммуникативные барьеры и их преодоление [Электронный ресурс] / А.Ф. Абдуллина. – Инновационная наука. – 2016. – № 3. – С. 154-155. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/kommunikativnyye-bariery-i-ih-preodolenie> (дата обращения: 22.09.2019).
2. Тищенко, В.А. Барьеры общения в электронной коммуникации [Электронный ресурс] / В.А. Тищенко. – Educational Technology & Society. – 2008. – № 11 (2). – С. 366-376. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/v/bariery-obscheniya-v-elektronnoy-kommunikatsii>  
(дата обращения: 22.09.2019).

#### *Тема 4. Преодоление «эмоциональных бурь и отmelей»*

Целью изучения темы является ознакомление молодых педагогов со способами преодоления профессионального выгорания.

В результате изучения темы слушатели должны приобрести:

- знания о явлении профессионального выгорания, способах преодоления профессионального выгорания;
- умения преодолевать профессиональное выгорание, исследовать уровень своего эмоционального развития.

#### *Учебно-тематический план*

№ п/п	Наименование тем занятий	Всего часов	Формы занятий		Итоговый контроль
			лекции	тренинговые занятия, мастер-классы, стажировки	
1.	Преодоление «эмоциональных бурь и отmelей»	6		6	
<i>Итого</i>		6		6	

#### *Содержание*

Понятие профессионального выгорания. Способы преодоления профессионального выгорания. Симптомы эмоционального выгорания молодого педагога. Факторы, вызывающие синдром профессионального выгорания. Возможные меры профилактики синдрома эмоционального выгорания молодого педагога. Ресурсы противодействия выгоранию.

#### *Учебно-методическое обеспечение*

1. Бабич, О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения. – Волгоград: Учитель, 2009. – 122 с.
2. Водопьянова, Н.Е., Старченкова, Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 358 с.
3. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: «Дело», 1994. – 216 с.
4. Осухова Н. Г. Профессиональное выгорание, или Как сохранить здоровье и не «сгореть» на работе. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2011. – 56 с.

#### *Интернет-источники*

1. Кондратьева, О.Г. Структура синдрома эмоционального выгорания у педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / О.Г. Кондратьева. – Азимут научных исследований:

педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 304-306. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/vliyanie-mehanizmov-psihologicheskoy-zaschity-na-uroven-sformirovannosti-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov> (дата обращения: 22.09.2019).

2. Кондратьева, О.Г. Влияние механизмов психологической защиты на уровень сформированности синдрома эмоционального выгорания у педагогов [Электронный ресурс] / О.Г. Кондратьева, А.С. Садовников. – Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 1 (18). – С. 283-285. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/vliyanie-mehanizmov-psihologicheskoy-zaschity-na-uroven-sformirovannosti-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-pedagogov> (дата обращения: 22.09.2019).

*Тема 5. «Провайдеры поколения Z»: речевая и ИТ-культура  
современного педагога*

*Целью* изучения темы является повышение уровня информационной и речевой культуры.

В результате изучения темы слушатели должны приобрести:

- *знания* способов качественного информационного взаимодействия с субъектами учебно-воспитательного процесса, а также способов повышения речевой культуры;

- *умения* свободно ориентироваться в информационном пространстве, совершенствовать общую культуру коммуникации.

*Учебно-тематический план*

№ п/п	Наименование тем занятий	Всего часов	Формы занятий		Итоговый контроль
			лекции	тренинговые занятия, мастер-классы, стажировки	
1.	«Провайдеры поколения Z»: речевая культура современного педагога	4		4	
2.	«Провайдеры поколения Z»: ИТ-культура современного педагога	2		2	
<i>Итого</i>		6		6	

*Содержание*

Понятие языковой нормы. Черты языковой нормы. Понятие хорошей речи. Основные качества хорошей речи. Разновидности языковых норм (орфоэпические, лексические, грамматические языковые нормы). Понятие речевой компетенции. Понятие коммуникативной компетентности. Специфика



педагогического общения. Специфика речевого этикета учителя. Урок как учебно-речевая ситуация общения. Коммуникативно-речевая активность учителя. Характеристика основных форм и коммуникативных качеств педагогической речи. Компоненты коммуникативной компетентности педагога. Функции речи учителя.

Информационно-коммуникационные технологии в образовании. ИКТ-компетентность современного учителя. Технология создания учебных презентаций и возможности их использования. ИКТ-инструменты современного учителя. Интернет для учителя.

#### *Учебно-методическое обеспечение*

1. Антонова, Е.С. Русский язык и культура речи. Учебник для средних специальных учебных заведений [Текст] / Е.С. Антонова, Т.М. Воителева. – М., 2009.

2. Воителева, Т.М. Русский язык и культура речи [Текст] / Т.М. Воителева: дидактические материалы: учеб. пособ. для студ. сред. проф. учеб. заведений. – М., 2007.

3. Гришин, В.Н., Панфилова, Е.Е. Информационные технологии в профессиональной деятельности [Текст] / В.Н. Гришин, Е.Е. Панфилова. – М.: Инфра-М, 2005. – 416 с.

4. Максимова, О.А., Шандрик, Е.О. Социальные сети как пространство самоидентификации молодёжи [Текст] / О.А. Максимова, Е.О. Шандрик // Вестник экономики, права и социологии. – 2016. – № 4. – С. 246-248.

5. Речевая коммуникация: Учебник [Текст] / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 272 с.

#### *Интернет-ресурсы*

1. Герасимова, Т.Н. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: ИКТ – компетентность современного учителя [Электронный ресурс] / Т.Н. Герасимова. – Открытый урок. 1 сентября. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/592048/> (дата обращения: 21.09.2019).

2. Ефимова, Г.З. Учитель и информационно-коммуникационные технологии [Электронный ресурс] / Г.З. Ефимова. – Киберленинка. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-i-sovremennye-informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii> (дата обращения: 21.09.2019).

3. Педагогическая риторика в вопросах и ответах [Электронный ресурс] / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – . – Режим доступа: <https://iknigi.net/avtor-kollektiv-avtorov/116152-pedagogicheskaya-ritorika-v-voprosah-i-otvetah-uchebnoe-posobie-kollektiv-avtorov.html> (дата обращения: 21.09.2019).

#### *Тема 6. Программирование персонального успеха*

Целью изучения темы является создание плана-проекта профессионального роста на трёхлетний период работы в образовательной организации.

В результате изучения темы слушатели должны приобрести:

- *знания* технологии построения плана-проекта профессионального роста на трёхлетний период работы в образовательной организации;
- *умения* защитить проект профессионального роста.

#### *Учебно-тематический план*

№ п/п	Наименование тем занятий	Всего часов	Формы занятий		Итоговый контроль
			лекции	тренинговые занятия, мастер-классы, стажировки	
1.	Программирование персонального успеха	6		2	4
<i>Итого</i>		6		2	4

#### *Содержание*

Технологии разработки коллективного плана-проекта профессионального роста молодого педагога на три года в образовательной организации. Особенности презентации коллективного проекта.

#### *Учебно-методическое обеспечение*

1. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие [Текст] / М.М. Поташник. – М.: Центр педагогического образования, 2010. – 448 с.

2. Тетькова, Н.А. Модель индивидуальной программы профессионального роста педагога дополнительного образования как форма повышения его педагогической компетентности [Текст] / Н.А. Тетькова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 1-5.

#### *Интернет-ресурсы*

1. Богданова, О.Н. Индивидуальный план профессионального развития учителя на основе профстандарта «Педагог» [Электронный ресурс] / О.Н. Богданова. – Современный учительский портал. – Режим доступа: [https://easyen.ru/load/metodika/attestacija/individualnyj\\_plan\\_professionalnogo\\_razvitiya\\_uchitelja\\_na\\_osnove\\_profstandarta\\_pedagog/321-1-0-51208](https://easyen.ru/load/metodika/attestacija/individualnyj_plan_professionalnogo_razvitiya_uchitelja_na_osnove_profstandarta_pedagog/321-1-0-51208) (дата обращения: 21.09.2019).

*Раздел 2. «Школа эффективных педагогических практик: стажировки на базе образовательных организаций г. Ульяновска»*

*Тема 1. «Розжиг» для учебной деятельности: способы формирования мотивации и познавательной активности обучающихся (на базе МБОУ СШ № 21 г. Ульяновска)*

Целью изучения темы является знакомство педагогов с основными способами формирования мотивации и познавательной активности обучающихся

ся.

В результате изучения темы слушатели должны приобрести:

- *знания* способов формирования мотивации и познавательной активности обучающихся;

- *умения* применять способы формирования мотивации и познавательной активности обучающихся.

#### *Учебно-тематический план*

№ п/п	Наименование тем занятий	Всего часов	Формы занятий		Итоговый контроль
			лекции	тренинговые занятия, мастер-классы, стажировки	
1.	«Розжиг» для учебной деятельности: способы формирования мотивации и познавательной активности обучающихся (на базе МБОУ СШ № 21 г. Ульяновска)	6		6	
<i>Итого</i>		6		6	

#### *Содержание*

Развивающая среда и способы её формирования в образовательной организации. Применение технологий коучинга для активизации познавательной деятельности обучающихся. Способы формирования учебной мотивации у школьников на уроках и во внеурочной деятельности. Активизация и интенсификация учебной деятельности учащихся.

#### *Учебно-методическое обеспечение*

1. Азаров, Ю.П. Радость учить и учиться [Текст] / Ю.П. Азаров. – М.: Политиздат. – 1989. – 234 с.

2. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как её создать? [Текст] / А.С. Белкин. – М.: Просвещение. – 1991. — 188 с.

3. Сухоруков, Д.В. Активизация познавательной деятельности учащихся образовательных школ [Текст] / Д.В. Сухоруков, Л.А. Сорокина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 1. – С. 38-42.

#### *Интернет-ресурсы*

1. Горохова, Ю.В. Повышение мотивации младших школьников к обучению на уроках и занятиях внеурочной деятельности [Электронный ресурс] / Ю.В. Горохова, И.В. Горохова // Молодой учёный. – 2017. – №3. – С. 540-543. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/137/38549/> (дата обращения: 21.09.2019).

2. Коверженко, И.Н. Способы активизации познавательной деятельно-

сти обучающихся на уроках [Электронный ресурс] / И.Н. Коверженко. – Социальная сеть работников образования. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2014/03/27/sposoby-aktivizatsii-poznavatelnoy> (дата обращения: 21.09.2019).

*Тема 2. Урок как «поле педагогических бифуркаций»: многообразие возможностей развития универсальных учебных действий учащихся (на базе МБОУ СШ № 31 г. Ульяновска)*

Целью изучения темы является знакомство педагогов с основными способами развития универсальных учебных действий учащихся.

В результате изучения темы слушатели должны приобрести:

- *знания* способов развития универсальных учебных действий учащихся;
- *умения* применять способы развития универсальных учебных действий учащихся.

#### *Учебно-тематический план*

№ п/п	Наименование тем занятий	Всего часов	Формы занятий		Итоговый контроль
			лекции	тренинговые занятия, мастер-классы, стажировки	
1.	Урок как «поле педагогических бифуркаций»: многообразие возможностей развития универсальных учебных действий учащихся (на базе МБОУ СШ № 31 г. Ульяновска)	6		6	
<i>Итого</i>		6		6	

#### *Содержание*

Формирование универсальных учебных действий (УУД) учащихся средствами решения учебных задач. Формирование познавательных УУД на примере фрагментов уроков математики «Звёзды в координатах» и химии «Чем наполнен шар?». Формирование коммуникативных УУД на примере фрагмента заседания КИДа по теме «Общемировые цели устойчивого развития». Проектирование учебной задачи.

#### *Учебно-методическое обеспечение*

1. Колесникова, С.В. Деятельность учителя по формированию УУД при внедрении ФГОС [Текст] / С.В. Колесникова // Развитие современного обра-

зования: теория, методика и практика. – 2015. – № 1 (3). – С. 86-88.

2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действий к мысли. Система заданий [Текст] / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011.

3. Черненко, Д.В. Формирование УУД целеполагания на уроке как способ формирования положительного учебного мотива [Текст] / Д.В. Черненко // Евразийский научный журнал. – 2016. – № 8. – С. 205-207.

#### *Интернет-ресурсы*

1. Андропова, О.С. Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе как средство реализации ФГОС [Электронный ресурс] / О.С. Андропова. – Открытый урок. Первое сентября. – Режим доступа:

<https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/632112/> (дата обращения: 21.09.2019).

*Тема 3. «Зеркало качества» педагогических компетенций: создание внутренней системы оценки качества образования  
(на базе МБОУ СШ № 28 г. Ульяновска)*

*Целью* изучения темы является знакомство педагогов с особенностями построения модели внутренней системы оценки качества образования.

В результате изучения темы слушатели должны приобрести:

- *знания* особенностей построения модели внутренней системы оценки качества образования;

- *умения* применять модель внутренней системы оценки качества образования, необходимые для развития универсальной компетенции УК-4 – способности применять современные коммуникативные технологии для академического и профессионального взаимодействия.

(Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01. Педагогическое образование»).

## Учебно-тематический план

№ п/п	Наименование тем занятий	Всего часов	Формы занятий		Итоговый контроль
			лекции	тренинговые занятия, мастер-классы, стажировки	
1.	«Зеркало качества» педагогических компетенций: создание внутренней системы оценки качества образования (на базе МБОУ СШ № 28 г. Ульяновска)	6		6	
<i>Итого</i>		6		6	

### Содержание

Модель внутришкольной оценки качества образования (ВСОКО) и место учителя в системе оценки качества образования. Формирующее оценивание на уроке. Конструирование технологической карты урока. Развитие интеллектуальных способностей школьников и мониторинг их достижений в разных видах учебной деятельности на базе образовательной платформы «Учи.ру». Формирование воспитательных компетенций современного учителя.

### Учебно-методическое обеспечение

1. Беспалько, В.М. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием [Текст] / В.М. Беспалько. – М., 1996.
2. Третьяков, П.И. Школа : управление по результатам [Текст] / П.И. Третьяков.– М., 2001.

### Интернет-ресурсы

1. Краснов, П.В. Внутришкольная система оценки качества в образовательной организации [Электронный ресурс] / П.В. Краснов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – №11. – С. 1-7. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/vnutrishkolnaya-sistema-otsenki-kachestva-v-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 21.09.2019).

*Тема 4. «Зарубежье урока»: ресурсы воспитания и внеурочной деятельности в развитии индивидуальности ребёнка  
(на базе ОГБПОУ «Ульяновский педагогический колледж»)*

*Целью* изучения темы является знакомство педагогов с современными технологиями организации внеурочной деятельности обучающихся.

В результате изучения темы слушатели должны приобрести:

- *знания* технологий организации внеурочной деятельности обучающихся;
- *умения* применять на практике технологии организации внеурочной деятельности обучающихся.

### *Учебно-тематический план*

№ п/п	Наименование тем занятий	Всего часов	Формы занятий		Итоговый контроль
			лекции	тренинговые занятия, мастер-классы, стажировки	
1.	«Зарубежье урока»: ресурсы воспитания и внеурочной деятельности в развитии индивидуальности ребёнка (на базе ОГБПОУ «Ульяновский педагогический колледж»)	6		6	
<i>Итого</i>		6		6	

### *Содержание*

Современные технологии организации внеурочной деятельности обучающихся. Музейная педагогика. Музейный урок: особенности проектирования и организации. Проектная деятельность на основе ИКТ. Технология создания он-лайн презентаций на сервисе Prezi.com. Технология проектирования и реализации веб-квеста. Дидактический театр: топонимический театр; фольклорный театр; литературный театр; музыкальный театр. Кроссенс как ассоциативная головоломка нового поколения: как прочесть и создать; как и для чего использовать.

### *Учебно-методическое обеспечение*

1. Иванюшина, В.А. Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников [Текст] / В.А. Иванюшина, Д.А. Александров // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 174-195.
2. Александров, Д.А. Связь внеклассных занятий с учебными успехами и самооценкой подростков [Текст] / Д.А. Александров, К.А. Тенишева, С.С. Савельева // Вопросы образования / Aducational Studiens Moscow. – 2017. – № 4. – С. 217-241.

### Интернет-ресурсы

1. Байбородова, Л.В. Использование ресурсов школьных музеев в учебно-воспитательном процессе [Электронный ресурс] / Л.В. Байбородова, М.В. Соколова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 1. – С. 59-65. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/vnutrishkolnaya-sistema-otsenki-kachestva-v-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 22.09.2019).

2. Брюханова, Е.Н. Осваиваем новый образовательный стандарт: внеурочная деятельность «Лаборатория общения» [Электронный ресурс] / Е.Н. Брюханова, А.М. Малявина // Филологический класс. – 2014. – № 4 (38). – С. 42-44. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/osvaivajem-novyyu-obrazovatelnyu-standart-vneurochnaya-deyatelnost-laboratoriya-obscheniya> (дата обращения: 22.09.2019).

#### *Тема 5. Поколение креативных индустрий и «умных» технологий: развитие специальных способностей и одарённости детей (Детский технопарк «Кванториум» г. Ульяновска)*

Целью изучения темы является знакомство педагогов с новой моделью дополнительного образования в сфере высоких технологий.

В результате изучения темы слушатели должны приобрести:

- *знания* ресурсов и возможностей детского технопарка «Кванториум» как площадки, оснащенной высокотехнологичным оборудованием, где дети учатся по принципу проектного обучения: от теории сразу к практике;
- *умения* использовать в воспитательно-образовательном процессе ресурсы детского технопарка «Кванториум».

#### *Учебно-тематический план*

№ п/п	Наименование тем занятий	Всего часов	Формы занятий		Итоговый контроль
			лекции	тренинговые занятия, мастер-классы, стажировки	
1.	Поколение креативных индустрий и «умных» технологий: развитие специальных способностей и одарённости детей (Детский технопарк «Кванториум» г. Ульяновска)	6		6	
<i>Итого</i>		6		6	



## Содержание

Детский технопарк «Кванториум» как пример реализации новой модели дополнительного образования детей. Современная высокотехнологичная площадка «Кванториум»: ориентация учащихся на выбор будущей профессии. Нейрокванториум, IT-квантум, космоквантум, наноквантум, автоквантум, робоквантум, геоквантум, биоквантум – основные направления научно-технического творчества в технопарке.

### Учебно-методическое обеспечение

1. Изосимов, Ю.А. Развитие общекультурных компетенций на основе межведомственного сетевого взаимодействия в организациях дополнительного образования детей [Текст] / Ю.А. Изосимов // Вестник науки и образования. – 2018. – Т. 2. – № 2 (38). – С. 76-78.

2. Ларина, Л.Н. Непрерывная образовательная модель инженерно-технического обучения школьников в формате «школа – кванториум – вуз – предприятие» [Текст] / Л.Н. Ларина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 4 (32). – С. 37-46

### Интернет-ресурсы

1. Жуков, В.В. Формирование базовых компетенций для будущей инженерной деятельности в условиях ускорения научно-технического прогресса [Электронный ресурс] / В.В. Жуков, С.Ю. Ляпина, В.Н. Тарасова // Инновации. – 2017. – № 11 (229). – С. 88-96. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/formirovanie-bazovyh-kompetentsiy-dlya-budushey-inzhenernoy-deyatelnosti-v-usloviyah-uskoreniya-nauchno-tehnicheskogo-progressa> (дата обращения: 22.09.2019).

*Тема 6. Family – School Integration: организация взаимодействия родителей и педагогов (на базе МБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения "Росток" г. Ульяновска)*

*Целью* изучения темы является знакомство педагогов с основными направлениями работы с родителями, с особенностями организации взаимодействия родителей и педагогов в Центре «Росток».

В результате изучения темы слушатели должны приобрести:

- *знания* направлений работы с родителями, возможностей организации взаимодействия родителей и педагогов в Центре «Росток»;
- *умения* использовать направления работы с родителями.

### Учебно-тематический план

№ п/п	Наименование тем занятий	Всего часов	Формы занятий		Итоговый контроль
			лекции	тренинговые занятия, мастер-классы, стажировки	
1.	Family – School Integration: организация взаимодействия родителей и педагогов (на базе МБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения "Росток" г. Ульяновска)	6		6	
<i>Итого</i>		6		6	

### Содержание

Ресурсы Центра «Росток»: служба практической психологии; дефектологическая служба; территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия. Основные направления работы с родителями в Центре «Росток». Влияние семейного воспитания на формирование девиантных форм поведения у детей и подростков. Проект «Академия взаимопонимания» как форма работы с родителями. Работа с психолого-педагогическими ситуациями. Сотрудничество учителя-логопеда с родителями.

### Учебно-методическое обеспечение

1. Кошкинко, И.В. Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема [Текст] / И.В. Кошкинко // Проблемы педагогики и психологии. – 2011. – № 1. – С. 209-212.
2. Трофимова, Т.В. Приёмы фасилитативных технологий в организации взаимодействия педагогов с родителями [Текст] / Т.В. Трофимова // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – № 2. – С. 145-148.

### Интернет-ресурсы

1. Елистратова, С.И. Способы организации совместной деятельности педагогов, родителей и учащихся в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / С.И. Елистратова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/sposoby-organizatsii-sovmestnoy-deyatelnosti-pedagogov-roditeley-i-uchaschihsya-v-obsheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 22.09.2019).

## *5. Организационно-педагогические условия реализации программы*

Образовательный процесс обеспечивается:

- высокопрофессиональным ППС, реализующим программу;
- современными техническими средствами (аудиоаппаратура, видеоаппаратура, телеаппаратура, интерактивная доска, проектор, компьютер с выходом в Интернет, аудио- и видеотека, видеокамера, фотоаппаратура, копировальная техника);
- достаточной информационно-библиографической базой;
- университетским библиотечным фондом.

Стажировки проводятся в инновационных образовательных организациях г. Ульяновска.

### *Кадровое обеспечение*

В реализации данной программы участвует профессорско-преподавательский состав кафедр: менеджмента и образовательных технологий; методики гуманитарного и поликультурного образования; методики естественнонаучного образования и информационных технологий, педагогических технологий дошкольного и начального образования, специального и профессионального образования, здорового и безопасного образа жизни.

## *6. Формы аттестации*

С целью оценки качества освоения программы, в соответствии с Положением об итоговой аттестации слушателей факультета образовательных технологий и непрерывного образования проводятся промежуточная и итоговая аттестации. Промежуточная аттестация проводится в форме защиты проекта профессионального роста на три года в образовательной организации. Итоговая аттестация проводится в форме написания эссе на тему «В моей педагогической деятельности мне это нравится больше всего».

Результаты промежуточной и итоговой аттестации оформляются ведомостью.