

Иванова Юлия Васильевна

педагог-психолог

МАДОУ «Д/С №2 «Аленький цветочек»

г. Корсаков, Сахалинская область

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ
СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА ДЛЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ проблемы организации наставничества в условиях инклюзивного дошкольного образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления профессиональных дефицитов педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в контексте требований ФГОС ДО. Цель работы – теоретическое обоснование принципов построения системы наставничества, адекватной специфике инклюзивной практики. На основе сравнительного анализа существующих моделей и типологий наставничества выделены наиболее релевантные для инклюзивного ДОУ подходы (партиерские, рефлексивно-развивающие). Раскрыты особенности сопровождения педагогов, обусловленные неоднородностью состава детей с ОВЗ и необходимостью гибкого расширения профессиональных компетенций. В результате предложены контуры модели психолого-педагогического сопровождения наставничества, структурно включающей диагностический, содержательно-целевой, процессуально-технологический и оценочно-результативный компоненты. Определены ключевые принципы её реализации: гибкость, междисциплинарность, субъект-субъектное взаимодействие. Модель ориентирована на развитие профессионально-личностного потенциала педагога как основного условия качества инклюзивного образовательного процесса.

Ключевые слова: наставничество, инклюзивное дошкольное образование, дети с ОВЗ, профессионально-личностный потенциал педагога, модель психолого-педагогического сопровождения, система наставничества.

Введение. Современный этап развития дошкольного образования характеризуется последовательной реализацией принципов инклюзии, что закреплено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО). Данный процесс предъявляет принципиально новые требования не только к образовательным результатам детей, но и к профессиональной компетентности и личностным ресурсам педагога. Перед воспитателем, зачастую не имеющим профильного дефектологического образования, встаёт комплекс задач, связанных с необходимостью понимания специфики различных нарушений развития (РАС, ТНР, ЗПР и др.), проектирования адаптированных образовательных программ и создания психологически безопасной развивающей среды.

В этой связи традиционные формы методической поддержки (курсы повышения квалификации, семинары) оказываются недостаточными, поскольку носят эпизодический характер и не всегда обеспечивают персонализированное, практико-ориентированное сопровождение в режиме реального времени. Возникает объективная потребность в разработке и внедрении внутриорганизационных механизмов непрерывного профессионального развития. Таким эффективным механизмом, потенциал которого закреплён на государственном уровне в методологии (целевой модели) наставничества, является система наставничества педагогических работников [7; 8].

Материалом для данной статьи послужили работы, посвященные проблеме системы наставничества в образовательных организациях; научные статьи, посвященные проблеме внедрения наставничества в дошкольном образовательном учреждении, типовые положения о наставничестве. Основными методами исследования являются теоретические: методы ретроспективного анализа материалов, анализа литературы, документов, анализ работ по теме исследования, метод аналогии и сопоставления, метод обобщения результатов исследования.

Цель данной статьи – осуществить теоретический анализ и обосновать принципы построения системы наставничества, направленной на комплексное психолого-педагогическое и методическое сопровождение педагогов дошкольного образования, работающих с детьми с ОВЗ.

Результаты и обсуждение.

Обзор литературных источников. К вопросу рассмотрения наставничества неоднократно обращались учёные: С.А. Батышев, В.А. Сластенин, Н.А. Томин, В.В. Шапкин и др. Сущность понятия наставничества раскрыли в своих трудах С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина, В.Г. Сухобская и др. Наставничество как элемент системы непрерывного образования рассматривали О.А. Абдулина, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин и др.

На современном этапе наставничество рассматривается, с одной стороны, как кадровая технология, обеспечивающая передачу посредством планомерной работы знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника менее опытному или, с другой стороны, как педагогическая технология, обеспечивающая становление личности будущего специалиста, гармоничного вхождения человека в трудовую деятельность [1; 5]. Таким образом, анализ зарубежной и отечественной литературы в этой области приводит нас к важным выводам о том, что наставничество должно носить комплексный характер, быть мотивирующим для опытных и молодых педагогов [1].

В рамках данного исследования понятие «наставничество» мы будем рассматривать как универсальную технологию передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций и ценностей через формальное и неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве. «Наставник» в данном исследовании – «педагог, имеющий успешный опыт в достижении жизненных, личностных и профессиональных результатов, готовый и компетентный поделиться опытом и навыками, необходимыми для стимуляции и поддержки процессов самосовершенствования и самореализации наставляемого» [6].

В отечественной педагогической традиции наставничество исторически понималось как форма индивидуального обучения и воспитания молодого специалиста, ориентированная на передачу опыта, знаний и норм профессионального поведения [4]. В современных исследованиях (С.И. Поздеева, Н.Ю. Синягина и др.) происходит переосмысление этой категории. Наставничество начинает рассматриваться как универсальная технология сопровождения и развития, основанная на доверительном диалоге и партнёрских отношениях, в которых происходит взаимообогащение опытом [6; 9].

Анализ существующей типологии позволяет выделить спектр моделей, применяемых в образовательной практике:

- традиционная (наставничество «один на один») и ситуационная модель эффективны на этапе первичной адаптации;
- краткосрочное целеполагающее наставничество может быть полезно для решения конкретных методических задач;
- командное наставничество представляется высокоэффективным для условий инклюзивного ДОУ, где требуется интеграция усилий воспитателя, учителя-дефектолога, логопеда и психолога;
- реверсивное наставничество актуально в контексте освоения цифровых технологий и новых педагогических подходов;

Особый интерес представляет типология, предложенная С.И. Поздеевой, которая дифференцирует наставничество по характеру взаимодействия [9]:

- 1) закрытое совместное действие (наставник-методист): иерархическая модель передачи готовых знаний;
- 2) обращенное совместное действие (наставник-тьютор): модель, ориентированная на решение профессиональных затруднений наставляемого;
- 3) открытое совместное действие (наставник-навигатор): партнёрская модель, направленная на совместный поиск, профессиональное самоопределение и развитие личностного потенциала обоих участников.

Для задач инклюзивного образования, где отсутствуют шаблонные решения, наиболее перспективными являются именно партнёрские модели («тью-

тор», «навигатор»), которые трансформируют наставничество из системы передачи опыта в пространство совместного анализа практики и конструирования новых профессиональных смыслов [9].

Специфика наставничества в условиях инклюзивного дошкольного образовательного учреждения.

Построение системы наставничества в инклюзивном ДОУ требует учёта ряда ключевых особенностей профессиональной деятельности педагога [3, 10]:

1) неоднородность контингента детей с ОВЗ. Педагогу необходимо владеть базовыми знаниями о различных нозологиях, их психолого-педагогических особенностях и корректировать свои подходы в зависимости от структуры нарушения каждого ребёнка;

2) непрерывность процесса профессионального обучения. Дети с ОВЗ могут поступать в группу в любое время года, что требует от педагога способности к быстрому включению в коррекционно-развивающий процесс, часто в условиях дефицита времени;

3) высокая эмоциональная и профессиональная нагрузка. Работа сопряжена с необходимостью постоянного поиска нестандартных решений, тесного взаимодействия с родителями и специалистами, что повышает риск эмоционального выгорания [3];

4) междисциплинарный характер деятельности. Эффективность работы возможна только в рамках командного взаимодействия, где воспитатель выступает интегратором усилий узких специалистов.

Эти особенности обуславливают необходимость смещения цели наставничества с простой адаптации на развитие профессионально-личностного потенциала (ПЛП) педагога [3; 10]. ПЛП в данном контексте понимается как интегральная характеристика, включающая не только специальные знания и методические умения (операциональный компонент), но и мотивационно-ценное отношение к инклюзии, психологическую готовность, рефлексивные способности и эмоциональную устойчивость (личностно-ресурсный компонент) [3; 10].

Таким образом, система наставничества в инклюзивном ДОУ должна быть нацелена не на нивелирование индивидуальных различий педагогов, а на создание условий для раскрытия их внутренних ресурсов и построения индивидуальных траекторий профессионального роста в соответствии с актуальными запросами практики.

Контуры модели психолого-педагогического сопровождения наставничества.

На основе проведённого анализа можно обозначить структурные компоненты модели, призванной обеспечить эффективное сопровождение наставничества [6; 9]:

1) диагностико-мотивационный компонент. Задачи: выявление актуальных профессиональных дефицитов и запросов педагогов (как наставляемых, так и потенциальных наставников); формирование пар на основе принципов добровольности, взаимного интереса и комплементарности компетенций.

2) содержательно-целевой компонент. Задачи: совместная постановка конкретных, измеримых целей профессионального развития для каждой пары; разработка индивидуального плана профессионального (ИППР), интегрирующего задачи методического роста и личностной поддержки.

3) процессуально-технологический компонент. Задачи: реализация гибкого «конструктора» форм работы, включающего:

- рефлексивные практики: совместный анализ видеозанятий, разбор сложных случаев (супервизия), ведение профессионального дневника;
- совместную проектную деятельность: разработка адаптированных дидактических материалов, конструкторов индивидуальных образовательных маршрутов для детей.

- групповые формы: междисциплинарные методические объединения, тематические семинары с привлечением узких специалистов;

4) оценочно-результативный компонент. Задачи: разработка критериев оценки эффективности наставничества не только по формальным показателям, но и по динамике развития ПЛП (рост самоэффективности, снижение уровня

выгорания, повышение методической грамотности); организация процедур рефлексии и презентации достигнутых результатов.

Реализация данной модели должна опираться на ключевые принципы: гибкость и адресность, междисциплинарность и командность, психологическая безопасность и конфиденциальность, субъект-субъектный характер взаимодействия [6; 8; 9].

Выводы. Проведённый теоретический анализ позволяет утверждать, что построение эффективной системы наставничества в инклюзивном дошкольном учреждении является комплексной задачей, требующей перехода от традиционных к современным, развивающим форматам.

1. В условиях инклюзивного ДОУ наставничество должно быть переориентировано с задачи адаптации на стратегическую цель развития профессионально-личностного потенциала педагога, что предполагает работу как с операционными компетенциями, так и с мотивационно-ценостной и эмоционально-рефлексивной сферами [3; 10].

2. Наиболее адекватными специфике инклюзивной практики являются партнёрские модели наставничества (тьюторство, навигация), выстроенные в логике субъект-субъектного взаимодействия и дополненные принципами командной работы с узкими специалистами [9].

3. Теоретически обоснованы контуры модели психолого-педагогического сопровождения, структурными элементами которой являются диагностико-мотивационный, содержательно-целевой, процессуально-технологический и оценочно-результативный компоненты. Её внедрение позволит перевести наставничество из разряда стихийной практики в управляемый процесс, ориентированный на качественное улучшение инклюзивной образовательной среды.

4. Перспективой дальнейшей работы является разработка конкретного методического инструментария для реализации предложенной модели (протоколы диагностики, шаблоны ИППР, регламенты супервизий) и её последующая апробация в условиях реального дошкольного образовательного учреждения.

Список литературы

1. Башарина О.В. Наставничество как стратегический ресурс повышения качества профессионального образования / О.В. Башарина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – №3 (19). – С. 18–26. EDN YLKMAX
2. Бережнова О.В. Оценка профессиональной деятельности педагога детского сада: методическое пособие / О.В. Бережнова, Л.Л. Тимофеева. – М: Цветной мир, 2014. – 135 с. EDN NZESMP
3. Васютенкова И.В. Развитие профессионально-личностного потенциала педагога в системе постдипломного образования / И.В. Васютенкова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2015. – №174. – С. 141–148. EDN TNBNMV
4. Вершловский С.Г. Учитель-методист – наставник стажера: книга для учителя / С.Г. Вершловский. – М.: Просвещение, 1988. – 141 с.
5. Нугуманова Л.Н. Наставничество как современная модель повышения квалификации педагогов в дополнительном профессиональном образовании / Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64–3. – С. 182–185. EDN JSVZAS
6. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. – М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 153 с.
7. Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися. Распоряжение Министерства Просвещения РФ от 25 декабря 2019 года № Р-145, 2019.
8. Письмо Минпросвещения России №АЗ-1128/08 от 21.12.2021 «О направлении Методических рекомендаций по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников...».

9. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества / С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – №2 (16). – С. 87–91. DOI 10.23951/2307-6127-2017-2-87-91. EDN YMZWJR
10. Суворова Е.В. Профессионально-личностный потенциал и параметры оценки его развития / Е.В. Суворова, О.В. Андреева, Т.В. Емец // Перспективы науки и образования. – 2019. – №3 (39). – С. 88–100. DOI 10.32744/pse.2019.3.7. EDN XKLHZK