

Четверикова Алла Самуиловна

канд. пед. наук, старший методист

МБУ «Центр психолого-педагогической,

медицинской и социальной помощи»

г. Тула, Тульская область

**МЕТОДИКА СТРУКТУРИРОВАННОГО НАБЛЮДЕНИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАБОТЫ ПЕДАГОГА» (ПАРП)
КАК ИНСТРУМЕНТ ПОМОЩИ В РАБОТЕ НАСТАВНИКА**

***Аннотация:** в статье раскрываются особенности выстраивания индивидуального маршрута в паре «наставник» – «наставляемый» в рамках классической менторской модели наставничества с использованием психологического инструментария структурированного наблюдения для выявления проблемных зон и ресурсов как основы для индивидуального консультирования наставника-специалиста. Приводятся данные апробации методики на выборке молодых специалистов г. Тулы, демонстрирующие положительную динамику профессиональных компетенций после целенаправленной работы наставника.*

***Ключевые слова:** наставник, наставляемый, менторская модель наставничества, структурированное наблюдение, психологический анализ работы.*

Наставничество – форма обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, в отношении которых осуществляется наставничество. Начинающие специалисты слабо представляют себе повседневную педагогическую практику. Проблема становится особенно актуальной в связи с переходом на ФГОС [4], так как возрастают требования к повышению профессиональной компетентности каждого специалиста. Начинающим специалистам необходима профессиональная помощь в овладении профессиональным мастерством в освоении своих функциональных обязанностей. Необходимо создавать ситуацию успешности работы молодого специалиста, способствовать развитию его личности на основе диагностической информации о динамике роста его про-

фессионализма, способствовать формированию индивидуального стиля его деятельности.

Целевая модель наставничества [1; 6] основывается на ряде принципов, одним из которых мы считаем наиболее важным: принцип индивидуализации и персонализации, который направлен на признание способности личности к саморазвитию в качестве естественной, изначально присущей человеку потребности и возможности; на сохранение индивидуальных приоритетов в формировании наставляемым собственной траектории развития. Именно поэтому в рамках классической менторской модели наставничества осуществляется сопровождение молодого специалиста, включающее в себя обучение, развитие, поддержку, выявление ресурсов, что способствует быстрой профессиональной адаптации наставляемого.

Модель наставничества «I-SMART skills» [5], на которую опирается дополнительная программа повышения квалификации, реализуемая на базе ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», включает 5 компетенций: предметную, цифровую, методическую, коммуникативную и психолого-педагогическую. Последняя, в свою очередь, рассматривается как «способность учитывать в педагогической деятельности возрастные и индивидуальные особенности учащихся, создавать условия для их здоровьесбережения, осуществлять воспитание гармонично развитой личности», требует, на наш взгляд, корректировки: педагог-психолог в системе образования не занимается собственно воспитанием учащихся, а осуществляет психологическое сопровождение образовательного процесса [3], поэтому логичнее было бы включить коммуникативную компетенцию как основу выстраивания эффективных межличностных отношений между всеми участниками образовательного процесса, в том числе и способности к педагогическому общению как важнейшей составляющей саморазвития и профессиональной рефлексии. Следует отметить, что в рамках этой модели тестирование оценки своего уровня профессиональных компетенций осуществляет сам специалист, что делает данную оценку очень субъективной.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) в рамках региональной модели наставничества (ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО») реализуется в 3 этапа:

– 1-ый этап: диагностика, выявление профессиональных дефицитов у наставляемого;

– 2-ой этап: разработка индивидуального образовательного маршрута наставляемого через консультирование куратора, корректировку, методическую помощь наставника;

3-ий этап: самоанализ наставляемого, презентация результатов и демонстрация повышения уровня профессиональных компетенций на заключительном мероприятии.

Здесь есть неточности: куратор осуществляет общее руководство реализацией программой наставничества в ОО, а не работу с конкретным педагогом-наставляемым. Поэтому реализация нашей модели через структурированное наблюдение с помощью ПАРП осуществляется в 4-е этапа и непосредственно в паре «специалист – наставник» – «наставляемый»:

– 1 этап: первичные выходы наставников на уроки/занятия (минимум 2–3 раза) через структурированное наблюдение ПАРП;

– 2-ой этап: анализ выявленных дефицитов, рекомендации и помощь в их преодолении;

– 3-ий этап: работа с ресурсами, посещение мастер-классов и рабочих уроков наставника;

– 4-ый этап: повторный выход на уроки/занятия с целью выявления динамики показателей компетенций.

Методика ПАРП соотносится с «Методикой оценки работы учителя» Л.М. Митиной [8], но, вместе с тем, имеет свои преимущества: во-первых, эта процедура включает диагностику актуального психоэмоционального состояния (до/после урока/занятия и в течение всего рабочего дня/при необходимости) по методике «Цветометрический тест М. Люшера» в модификации Ю. Венёвцевой [7]; во-вторых, она более универсальна и может быть использована в работе

как с педагогами, так и с воспитателями дошкольного образования. Кроме того, именно эта методика позволяет осуществить более объективную комплексную оценку профессиональных компетенций молодых педагогов.

Методика ПАРП включает 9 компетенций.

1. *Психоэмоциональное состояние* (возможно проведение ЦТЛ до- после урока/занятия и в течение всего учебного дня).

II. Рабочее самочувствие педагога в начале- и в процессе его проведения.

1. Имидж, внешняя подача.

2. Собранность и со-настроенность с темой и целью урока (занятия).

3. Энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели.

4. Оптимистический подход ко всему происходящему на занятии и на протяжении дня.

5. Педагогическая находчивость и импровизация. Чувство юмора

III. Целеполагание, психолого-педагогическая оценка целей работы.

1. Формулировка целей с точки зрения встроенности в логику изучения данной темы, общего плана работы.

2. Структура урока (занятия) логически соответствует его целям (четко ли определяются состав знаний, умственных действий, способов мышления, умений, навыков и т. д., над которыми предстоит работать учащимся, воспитанникам).

IV. Психология организации познавательной активности учащихся.

IV.1. Исследование процесса внимания:

1.1. Использование внешних особенностей наглядного материала для привлечения внимания учащихся (воспитанников) (яркость, новизна, структурирование).

1.2. Способствовало ли изложение нового материала (образность, эмоциональность речи, интонационное богатство, новизна речевых форм) поддержанию внимания на уроке (занятии).

1.3. Можно ли считать урок полимодальным; как была организована смена видов деятельности и влияла ли она на внимание учащихся/воспитанников)

1.4. Формы установок, побуждающих учащихся (воспитанников) к деятельности:

- а) напоминания, резкие замечания, нотации,
- б) убеждение, внушение, установки, стимулирующие интерес.

1.5. Способствовал ли выбранный педагогом темп ведения урока/занятия поддержанию внимания.

1.6. Учет особенностей внимания и восприятия учащихся/ воспитанников данной группы:

- а) возрастных особенностей внимания;
- б) индивидуальных особенностей внимания.

1.7. Использование приемов в целях преодоления процесса развивающегося торможения для группы.

1.8. Управление собственным вниманием:

- а) умеет ли распределять внимание,
- б) переключать внимание,
- в) достаточно ли развит объем внимания.

IV.2. Исследование процесса памяти:

2.1. Соблюдалась ли установка на запоминание.

2.2. Использовались ли на занятии возможности разных /всех видов памяти:

- а) образно-слуховой;
- б) зрительной;
- в) моторной;
- г) словесно-логической;
- д) эмоциональной.

2.3. Использовались ли формы работы по актуализации в памяти обучающихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания материала (индивидуальный опрос, собеседование с группой, упражнения на повторение и т. п.).

2.4. Учитывалась специфика класса (группы): возраст, состав, есть ли ОВЗ/РАС.

IV.3. Исследование организации мыслительной деятельности.

3.1. Соответствовали ли цели и задачи урока (занятия) целям и задачам умственной деятельности учащихся.

3.2. Учились ли учащиеся (воспитанники) в процессе занятия умению выделять главное, искать существенные признаки.

3.3. Формировались ли компоненты мышления:

а) анализ;

б) синтез;

в) сравнение;

г) обобщение;

д) классификация;

е) систематизация.

3.4. Какой вид мышления преобладает на занятии:

а) практически-действенный, б) наглядно-образный, в) словесно-логический.

3.5. Осуществлялась ли взаимосвязь видов мышления.

3.6. Организована ли работа по развитию творческого воображения.

3.7. Учитывались ли индивидуальные интеллектуальные особенности отдельных обучающихся (в том числе с ОВЗ).

3.8. Имело ли место проблемное обучение, насколько удачным оказался процесс создания проблемных ситуаций.

3.9. Формировались ли навыки самоконтроля, было ли обучение самооценке мыслительной деятельности.

3.10. Влиял на ход мыслительной деятельности учащихся (воспитанников) стиль общения педагога.

V. Мотивация учебной деятельности.

1. Подчеркивание важности, необходимости данной темы в составе учебного предмета или в жизни.

2. Опора педагога на:

а) жизненный опыт учащихся (воспитанников),

б) их интересы и знания.

3. Использован ли занимательный материал.

4. Постановка вопросов, вовлекающих учащихся (воспитанников) в процесс изучения материала, открытия новых знаний, способов знаний.

5. Включение мотивов соревнования, самоутверждения.

6. Приобщение к формулировке целей и задач урока.

7. Активизация гражданских/патриотических чувств, ответственности перед обществом за результаты учения.

8. Способствуют ли групповые формы учебной деятельности появлению у учащихся (воспитанников) заинтересованности в успехе сверстников.

9. Можно ли сказать, что учащиеся (воспитанники) в основном с желанием, пристрастно работали на уроке (занятии).

10. Смог ли педагог поддержать атмосферу радостного, доброжелательного, искреннего общения в группе, деловой контакт.

VI. Стил педагогического общения.

1. Имеет ли место акцентирование мыслей и чувств учащихся (воспитанников) (внимание к их высказываниям, идеям и предложениям, комментарии по их поводам, их разработка).

2. Тактичность педагога в отношении неудачных ответов и выражении неудовольствия ходом выполнения работы.

3. Склонность педагога к одобрению или какому-то эмоциональному поощрению учащихся (воспитанников) за удачную мысль и хорошо выполненную работу.

4. Ощущение учащимися (воспитанниками) эмоциональной поддержки со стороны педагога в трудных ситуациях.

5. Дисциплинарные меры воздействия на уроке (занятии): а) были не нужны; б) отсутствие необходимых мер дисциплинарных воздействий, в) осуществляются они с сохранением уважения к личности учащихся (воспитанников), г) способствуют развитию произвольности.

6. Содействие средствами данного вида деятельности (урока, занятия) формированию положительной самооценки учащихся (воспитанников) и воспитанию в них уверенности в себе.

7. Эмоциональность, артистизм педагога.

8. Чувство юмора.

9. Невербальное общение.

10. Общее впечатление (характеристика) о стиле педагогического общения (можно пометить «да», «нет», «частично» каждый из пунктов):

а) совместное творчество, партнёрство;

б) дружеское расположение;

в) заигрывание;

г) устрашение, менторский тон;

д) дистанция, отстраненность.

VII. Гигиеническая оценка урока/занятия.

1. Посадка учащихся (воспитанников).

2. Присутствие на занятиях динамических пауз (детский сад, начальная школа,

а для средней школы всегда «да»).

3. В какое время на занятии появились признаки нарастающего утомления и реакции торможения (расслабление, зевота, потягивание, сонливость, замедленная реакция в ответах учащихся (воспитанников), нарушение дисциплины чем они были вызваны: выбрать один из следующих пунктов и этот пункт можно пометить «да», «частично»):

а) начало урока/занятия;

б) середина урока/занятия;

в) конец урока/занятия.

4. Гигиеническая оценка помещения:

а) достаточно ли проветрен кабинет;

б) достаточно ли освещены рабочие места;

в) удобно ли сидят дети (соответствует мебель их росту);

г) соответствует ли норме наполняемость кабинета;

д) не мешают ли работе обучающихся дополнительные раздражители (шум в коридоре и т. д.).

VIII. Профессиональная рефлексия педагога.

1. Развернутость и обстоятельность самоанализа работы.

2. Считает ли педагог, что цели достигнуты

IX. Самооценка педагога (позначить 'да' или 'нет').

1. С чем связывается позитивный результат:

а) с активностью участников образовательного процесса,

б) с собственным мастерством,

в) с внешними обстоятельствами («легкая» тема, есть хорошие яркие ИТ-презентации и пр.)

2. С чем связывается негативный результат:

а) с собственными недоработками,

б) с уровнем развития и учебно-познавательной продвинутой учащихя,

в) с другими внешними обстоятельствами (шум, урок после физкультуры...)

Таким образом, методика ПАРП является наглядным инструментом диагностики как профессиональных дефицитов, так и выявления ресурсов профессионального роста. Как видно из ниже приведенных графиков, есть 3 уровня освоения компетенций:

43% – синий график – минимально необходимый, граница компетенций, ниже которой вероятна* профнепригодность (выборка для корреляции и валидности 237 чел. – молодых специалистов ОО города Тулы со стажем работы от 1-года до 5-ти лет).

Красный график – реальный уровень наставляемого А.В.Р. до работы с наставником Т.М.П. (1-ый срез);

Зеленый уровень – реальный уровень компетенций наставляемого после работы наставника (2-ой срез):

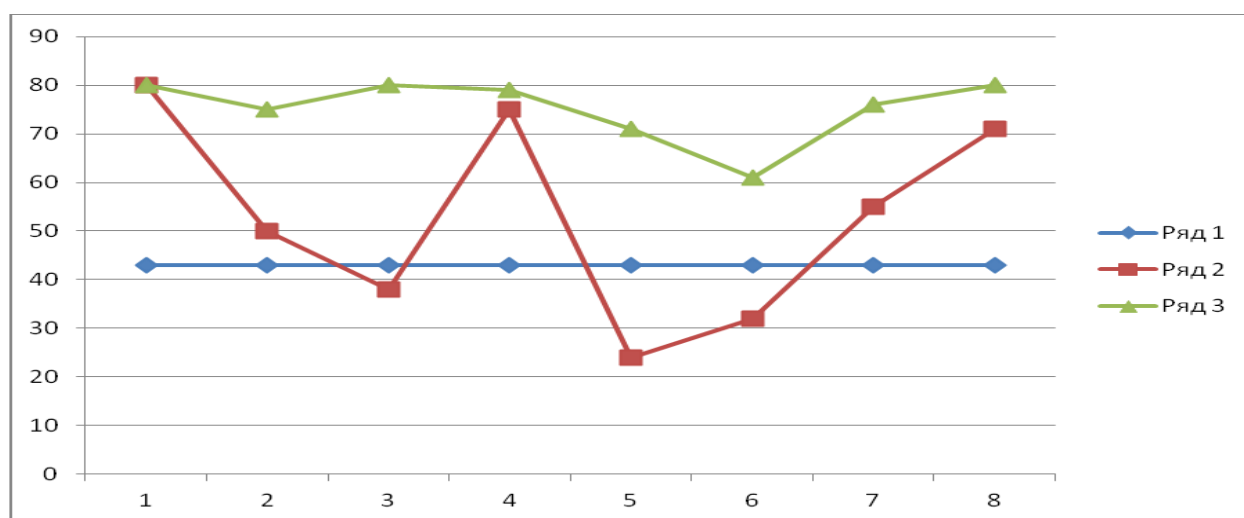


Рис. 1

Как видно, мы видим риски и рассматриваем их как точки роста наставляемого: это III, V и VI компетенции:

III. Целеполагание, психологическая оценка целей работы.

V. Мотивация учебной деятельности.

VI. Стиль педагогического общения.

Это значит, что специалисту-наставнику надо работать с молодым специалистом над развитием целеполагания, умением соотносить цели с задачами и логикой выстраивания урока/занятия; развивать мотивацию к обучению через использование интерактивных методов и форм обучения, стимулирование интереса через включение в процесс соревновательных элементов, акцента на оказание педагогической поддержки тем учащимся, которые имеют трудности в обучении; работу над стилем педагогического общения.

Это и есть реальное содержание консультации по окончании урока/занятия, разработка путей корректировки выявленных дефицитов с опорой на ресурсы и оказание помощи и поддержки в ходе взаимопосещения уроков/занятий наставника-наставляемого.

Следует отметить также, что для повышения эффективности использования методики ПАРП следует привлекать к работе наставника еще и педагога-психолога, который может дать специализированную обратную связь по результатам диагностики ЦТЛ М. Люшера – Ю. Венёвцевой [7].

Список литературы

1. Венёвцева Ю.Л. Функциональная диагностика в терапии: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 31.05.01 «Лечебное дело» / Ю.Л. Венёвцева. – Тула: Изд-во ФГБОУВО «ТулГУ», 2016. – 127 с.
2. Методические рекомендации по разработке и внедрению целевой модели наставничества педагогических работников в ОО: письмо Минпросвещения РФ №АЗ-1128/-8 и письмо Профессионального союза работников народного образования и науки РФ №657 от 21.12.2021 г.
3. Митина Л.М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов / Л.М. Митина. – 2-е изд., перераб, доп. – М.: Юрайт, 2020. – 517 с. EDN EAZKZG
4. Национальный проект «Молодежь и дети» с инициативой «Педагоги и наставники» на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента РФ №309 от 07.05.2024.
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24.07.20215 г №514н «Профессиональный стандарт педагога-психолога/психолога в сфере образования».
6. Приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 №287 «Об утверждении Федерального Государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. 19.02.2024 №110, ред. 18.06.2025 №467).
7. Приказ министерства образования Тульской области «Реализация регионального проекта «I-SMART skills инжиниринг в образовании» в рамках апробации региональной модели института наставничества» №1772 от 25.12.2019».
8. Распоряжение Министерства образования Российской Федерации от 25.12.2019 года №р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися».