

Государственное бюджетное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
Санкт-Петербургская академия постдипломного  
педагогического образования им. К.Д. Ушинского

*На правах рукописи*

**Верстукова Елена Николаевна**

**АНДРАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ  
РЕЗУЛЬТАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ  
В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность: 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

**Диссертация на соискание учёной степени  
кандидата педагогических наук**

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
доцент, профессор кафедры  
педагогики и андрагогики  
Марина Григорьевна Ермолаева

Санкт-Петербург  
2025

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>3</b>
<b>Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ АНДРАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....</b>	
1.1. Понятие «педагогическая деятельность» как особый вид человеческой деятельности. Специфика профессиональной деятельности молодых педагогов. Результат и результативность педагогической деятельности ..	18
1.2. Андрагогические условия сопровождения результативной профессиональной педагогической деятельности молодых специалистов .....	49
1.2.1. Особенности андрагогического сопровождения деятельности молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию .....	49
1.2.2. Праксеологическое практико-ориентированное знание как инструментальная основа андрагогического сопровождения деятельности молодых педагогов .....	62
1.2.3. Стадии организации андрагогического сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов .....	68
Выводы по главе 1 .....	81
<b>Глава 2. РЕАЛИЗАЦИЯ АНДРАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОПРОВОЖДЕНИЯ, СОДЕЙСТВУЮЩИХ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ...85</b>	
2.1. Анализ отношения молодых педагогов к сопровождению их деятельности и самооценка её результативности .....	86
2.2. Реализация андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной деятельности молодых педагогов .....	118
2.3. Мониторинг изменений в профессиональной деятельности молодых педагогов..	154
Выводы по главе 2 .....	182
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>186</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЯ .....</b>	<b>191</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ .....</b>	<b>223</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Современные динамичные условия развития социальной, экономической и культурной жизни общества обуславливают необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов. В настоящее время продолжается поиск возможностей повышения качества профессиональной педагогической деятельности, всё более серьёзным становится интерес к процессу, качеству и результатам образования. В национальном проекте «Образование» указывается на необходимость решения задачи «Внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций». Масштабность постановки вопроса свидетельствует о высоком уровне значимости профессиональной педагогической деятельности и необходимости её совершенствования.

Значительная роль в дальнейшем развитии системы образования отводится молодым педагогам (далее - МП), находящимся на старте своей профессиональной деятельности. По данным мониторинга системы образования Санкт-Петербурга удельный вес численности учителей в возрасте до 35 лет относительно общей численности учителей государственных образовательных организаций в 2022 г. составил 25,13%, в 2023 г.- 24, 86%. По данным ФСН в 2024 г. доля молодых кадров (моложе 35 лет) в Санкт-Петербурге составила 24,9%, в России – всего 22,7%, в России (город) – 24,7%. При этом остается актуальной проблема повышения результативности профессиональной деятельности МП, решение которой связано с возможностями участия молодых педагогов в непрерывном образовании. Деятельность по сопровождению МП особенно важна в свете государственной политики и выполнения задач государственной программы РФ «Развитие образования» до 2030 года, одной из целей которой является развитие системы кадрового обеспечения сферы образования, позволяющей каждому педагогу повышать уровень профессионального мастерства на протяжении всей профессиональной деятельности.

Таким образом, сопровождение деятельности молодых специалистов является и

объективной необходимостью, и сформулированным социальным заказом. Сопровождение деятельности МП, помогающее их адаптации и интеграции в профессию, осмыслению и раскрытию своего потенциала, может способствовать созданию «образа потребного будущего».

**Степень разработанности проблемы исследования.** На сегодняшний день в педагогической науке существует широкий спектр работ, посвящённых исследованию структуры педагогической деятельности и её отдельных компонентов, подходов к пониманию результатов педагогического труда (Н.Б. Авалуева, Е.И. Казакова, Г.М. Коджаспирова, В.А. Сластёнина, Е.В. Титова и др.). Подробно рассмотрены аспекты, касающиеся результативности педагогической деятельности, с точки зрения решения различных проблем, в частности: о влиянии профессионального творчества учителя на результативность педагогической деятельности (К.А. Кормилицына), о применении праксеологического подхода для анализа результативности педагогической деятельности (О.В. Любогор).

Исследования, посвящённые молодым специалистам, касаются разных аспектов:

- сопровождение личностно-профессионального развития МП (Л.Н. Харавинина, 2011 г.), управление сопровождением профессионального самоопределения МП (А.В. Бабухина, 2012 г.), психолого-педагогическое сопровождение молодых учителей в инновационной образовательной среде (М.С. Сотникова, 2017 г.), комплексное сопровождение профессиональной деятельности МП в условиях университетского комплекса (З.В. Глебова, 2019 г.); профессиональное развитие молодого учителя на основе нормативно-правового сопровождения в республиканской системе общего образования (М.Г. Тымчек, 2022 г.);
- профессиональная адаптация (Н.А. Хамидулина, 2000 г.; Т.В. Васильева, 2001 г.; О.В. Назарова, 2003 г.);
- создание условий для профессиональной деятельности молодых специалистов (И.В. Круглова, 2007 г.; А.В. Поляков, 2019 г.);
- участие молодых педагогов в непрерывном образовании (М.Б. Файн, 2020 г.; Н.В. Ляшевская, 2023 г.).

Научные исследования о молодых специалистах имеют широкий диапазон:

они касаются развития их психолого-педагогической компетентности (Н.Ф. Логинова, 2019 г.), социально-личностного и профессионально-личностного развития (Ю.Г. Голубкова, 2023 г.), особенностей адаптации, сравнительного анализа реализации наставничества в разных странах (Е.В. Игнатьева, 2023 г.) и множества вопросов, значимых для изучения.

Тематика научных работ, созвучных теме нашего исследования, относится к становлению целей в работе молодых специалистов (Н.Г. Кутеева, 2008 г.), становлению у МП индивидуального стиля деятельности (Ю.А. Горькова, 2010 г.), факторам готовности молодых специалистов к успешной профессиональной деятельности (И.Х. Хамизова, 2013 г.).

Анализ различных аспектов деятельности молодых специалистов в научных исследованиях дал возможность определить, что результативная профессиональная деятельность МП ранее не выступала в качестве объекта исследования и требует дальнейшего изучения и осмысливания. Кроме того, в исследованиях, как правило, речь идёт о сопровождении молодых специалистов в период адаптации, в нашем исследовании мы рассматриваем целостно процесс вхождения в профессию МП на этапах адаптации и интеграции.

Исследование сопровождения результативной профессиональной деятельности молодых специалистов представляется актуальным и с позиций андрагогики. Пока тематика научных работ, связанных с созданием андрагогических условий, включала в себя два основных направления: 1) андрагогические условия саморазвития педагога (И.Ю. Кузнецова, 2007 г., Н.Ю. Скрябина, 2011 г., С.А. Пилюгина, 2015 г.) и 2) андрагогические условия, касающиеся профессионального совершенствования (О.В. Тамарская, 2004 г.; М.А. Казакова, 2018 г.; Н.В. Лебедева, 2018 г.).

Андрагогическое сопровождение результативной деятельности МП ранее не являлось темой научных исследований, при том, что в соблюдении андрагогических принципов сопровождения деятельности молодых специалистов мы видим серьезные основания, требующие отдельного исследования и обоснования.

Анализ современной ситуации, связанной с деятельностью МП на этапе вхождения в профессию, даёт возможность выделить противоречия между:

- научно обоснованной необходимостью андрагогического характера постдипломного образования педагогов и недостаточной теоретической разработанностью андрагогических условий сопровождения именно МП в процессе их постдипломного образования.
- возросшими социально-педагогическими требованиями к уровню профессионализма и результативности профессиональной деятельности педагога в образовательном учреждении (далее - ОУ) и недостаточной профессионально-личностной готовностью молодых педагогов для достижения этих качеств деятельности;
- ожиданием быстрого погружения в профессиональную деятельность от МП и недостаточным уровнем владения ими необходимыми практическими, в частности, рефлексивными умениями.

Изучив степень разработанности проблемы, мы выделили ключевое противоречие, а именно – между необходимостью осуществления результативной профессиональной педагогической деятельности молодыми специалистами в ОУ и отсутствием научно обоснованного комплекса андрагогических условий её сопровождения в процессе непрерывного образования. Таким образом, научная задача исследования состоит в выявлении и обосновании комплекса андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной деятельности молодых педагогов.

Актуальность обозначенной выше проблемы и необходимость в её разрешении обусловили выбор темы исследования: «Андрагогические условия сопровождения результативной профессиональной педагогической деятельности молодых специалистов в процессе непрерывного образования».

**Объект исследования:** результативная профессиональная педагогическая деятельность молодых специалистов.

**Предмет исследования:** андрагогические условия сопровождения результативной профессиональной деятельности молодых педагогов.

**Цель исследования:** выявление и обоснование андрагогических условий сопровождения, способствующих результативной профессиональной педагогической

деятельности молодых специалистов в процессе непрерывного образования.

**Гипотеза исследования:** андрагогические условия сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов будут способствовать положительной динамике её результативности, если проектирование содержания и форм сопровождения будет осуществляться вариативно с учётом выявленных профессиональных дефицитов, препятствующих результативной профессиональной деятельности молодых педагогов, и с опорой на их индивидуальные возможности.

В соответствии с целью и гипотезой определены **задачи исследования:**

1. Уточнить сущность понятий: «молодой специалист», «результативность профессиональной педагогической деятельности», «андрагогическое сопровождение результативной профессиональной педагогической деятельности молодых специалистов на этапах адаптации и интеграции в профессию» на основе теоретического анализа философских, педагогических, психолого-педагогических источников.
2. Выявить дефициты и возможности МП, значимые для разработки содержания андрагогического сопровождения их профессиональной деятельности в аспекте её результативности.
3. Определить специфику андрагогического сопровождения МП на этапах адаптации и интеграции в профессию.
4. Раскрыть потенциал праксеологического практико-ориентированного знания как инструментальной основы повышения результативности профессиональной деятельности.
5. Разработать и апробировать комплекс андрагогических условий сопровождения деятельности МП, обеспечивающих положительную динамику её результативности в процессе непрерывного образования.
6. Определить влияние андрагогических условий сопровождения МП на результативность их профессиональной деятельности.

**Методологическую основу исследования составляют:**

- деятельностный подход, на основе которого построена концепция применения молодыми педагогами теоретических и практико-ориентированных знаний в профессиональной деятельности (А.Г. Асмолов, Б.Г. Ананьев, Г.С. Батищев,

Л.С. Выготский, Г.Гегель, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, Э.С. Маркарян, С.Л. Рубинштейн, И.Г. Фихте);

- праксеологический подход – основы общей праксеологии (А.А. Богданов, Т. Котарбинский, Е.Е. Слуцкий) и педагогической праксеологии как методологического, структурированного практико-ориентированного знания об общих принципах организации рациональной педагогической деятельности (И.А. Колесникова, Е.В. Титова). На основе избранного подхода выбраны праксеологические практико-ориентированные знания и формы их освоения, помогающие конструктивно достигать результативности профессиональной деятельности.

### **Теоретическую основу исследования составляют:**

- идеи философской трактовки человека как субъекта, активно познающего и преобразующего мир и самого себя в процессе деятельности (Г.С. Батищев, Г. Гегель, М.С. Каган, И.Г. Фихте);
- концептуальные положения развития теории, генезиса непрерывного образования и образования взрослых (В.П. Вахтеров, Н.О. Вербицкая, С.Г. Вершловский, В.И. Водовозов, А.В. Даринский, С.И. Змеёв, Н.А. Корф, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Митина, М. Ноулз, К.Д. Ушинский, В.И. Чарнолуский);
- концептуальные положения развития дополнительного профессионального образования (В.В. Бородачёв, В.С. Дмитриева, Г.А. Игнатьева, Е.В. Копосов, М.А. Мазниченко, А.М. Митина, Т.Г. Мухина, О.В. Тулупова, Ю.С. Тюнников);
- теория профессиональной педагогической деятельности, в частности её структура и специфика (Н.В. Кислинская, Г.М. Коджаспирова, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Б.Т. Лихачёв, А.С. Роботова, В.А. Сластёчин, Е.В. Титова);
- теоретические основы личностно-профессионального развития педагога (С.Г. Вершловский, М.Г. Ермолаева, Э.Ф. Зеер, М.М. Кашапов, А.А. Литвинюк, Т.В. Огородова, Л.М. Митина, В. А. Сластёчин, Г.С. Сухобская);
- теоретические основы сопровождения молодого педагога, вопросы наставничества (С.Г. Вершловский, А.В. Гришина, О.Б. Даутова, М.Г. Ермолаева,

А.В. Золотарёва, Е.Ю. Игнатьева, Г.А. Игнатьева, Л.А. Кочемасова, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластёчин, Э.К. Самерханова, Г.С. Сухобская, А.Н. Шевелёв, О.Н. Шилова);

- концептуальные положения о праксеологическом понимании результата и результативности педагогической деятельности (И.А. Колесникова, К.А. Кормилицына, О.В. Любогор, Е.В. Титова);
- андрагогический подход как основа организации сопровождения молодых педагогов в соответствии с принципами обучения взрослых (С.Г. Вершловский, А.В. Даринский, О.Б. Даутова, М.Г. Ермолаева, С.И. Змеёв, Е.Ю.Игнатьева, Л.А. Кочемасова, М. Ноулз, Г.С. Сухобская, А.Н. Шевелёв, О.Н. Шилова).

#### **Методы исследования:**

- методы теоретического исследования (изучение и анализ философской, психолого-педагогической, педагогической литературы по проблеме исследования; контент-анализ определений педагогической деятельности; анализ программ сопровождения МП, анализ и обобщение данных теоретического исследования);
- методы эмпирического исследования (опрос, анкетирование, тестирование, сравнение самооценки МП с экспертными оценками, педагогическое наблюдение, моделирование ситуаций, беседа);
- опытно-экспериментальная работа с МП по реализации андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной деятельности с применением праксеологического практико-ориентированного знания;
- математические и статистические методы (количественная и качественная обработка экспериментальных данных: подсчёт, группировки данных в соответствии с показателями и критериями).

**Экспериментальная база исследования:** 23 ОУ (ГБОУ СОШ, ГБДОУ, учреждения дополнительного образования) Невского, Адмиралтейского, Петроградского, Петродворцового, Красносельского районов города Санкт-Петербурга на основе организации взаимодействия с МП через методистов ИМЦ этих районов; ГБОУ СОШ № 693 Невского района города Санкт-Петербурга, ИМЦ Невского района города Санкт-Петербурга. В мониторинге участвовали 210 МП из пяти районов города Санкт-Петербурга.

### **Этапы исследования:**

Исследование осуществлялось с 2019 по 2025 год.

- на первом этапе (2019-2020 гг.) был проведён анализ философской, психолого-педагогической, психологической литературы по определению проблемы исследования, цели, задач, изучению объекта и предмета исследования, формировался научный аппарат исследования; был разработан комплекс андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной деятельности МП.
- на втором этапе (2020-2023 гг.) обобщался теоретический материал; осуществлялась апробация влияния комплекса андрагогических условий на результативность деятельности МП; анализировались промежуточные результаты исследования.
- на третьем этапе (2021-2023 гг.) систематизировались и обобщались данные теоретического и практического исследования, был реализован контрольный этап исследования; анализировались и обобщались полученные данные, формулировались выводы и перспективы внедрения в практику полученных результатов.
- на этапе профессиональной деятельности в качестве методиста ИМЦ по направлению «работа с молодыми педагогами» (2023 – 2025 гг.) осуществлялось андрагогическое взаимодействие с МП района на основе результатов проведённого научного исследования, апробировались различные формы сопровождения (наставничество, семинары, тренинги).

### **Положения, выносимые на защиту:**

#### **1. Результативность профессиональной педагогической деятельности молодых педагогов.**

Под результативностью профессиональной педагогической деятельности молодых педагогов понимается достижение такого качества организации деятельности, которое обеспечивает, во-первых, соответствие результатов поставленным образовательным целям, нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям; во-вторых, положительную динамику познавательного развития учащихся (воспитанников), их личностных проявлений, осознания

ценностно-смысовых оснований жизнедеятельности учащихся (воспитанников), а также профессиональный рост педагога в аспекте формирования совокупности умений:

- организационно-проектировочных;
- коммуникативных;
- рефлексивных.

**2. Результативность профессиональной деятельности молодыми педагогами может быть достигнута при условии специально организованного сопровождения их деятельности.**

Андрогическое сопровождение деятельности МП организуется на основе андрагогических принципов и предполагает четыре последовательно реализуемые стадии:

- диагностика профессиональных затруднений и запросов;
- проектирование (целеполагание, самоопределение, создание индивидуального образовательного маршрута, применение полученных знаний);
- реализация ( осуществление и коррекция индивидуального образовательного маршрута и профессиональной деятельности);
- рефлексия собственной профессиональной деятельности.

**3. Андрогическое сопровождение молодых педагогов.**

**Андрогическое сопровождение молодого педагога** – это взаимодействие наставника (ков) и сопровождаемого МП, направленное на создание условий, способствующих профессиональноличностному становлению МП на основе осознанного, ответственного, инициативного «проживания» этапов адаптации и интеграции в профессию, актуализации внутренних ресурсов МП и принятию им оптимальных решений в различных ситуациях профессионального выбора.

В отличие от менторинга и консультирования, андрогическое сопровождение направлено на раскрытие внутреннего потенциала личности, активизацию внутренних ресурсов МП.

Достижение цели андрогического сопровождения МП определяется на основе фиксации положительной динамики внутренней профессиональной мотивации, роста

профессиональной инициативы, самостоятельности в принятии решений, ответственности и активности в решении профессиональных задач.

#### **4. Специфика андрагогического сопровождения МП на этапах адаптации и интеграции в профессию.**

Андрагогическое сопровождение молодых педагогов имеет свою специфику в зависимости от этапа вхождения в профессию, на котором они находятся. Специфика обусловлена разницей в основном противоречии каждого из этапов и в видах помощи для достижения цели этапов. Это обуславливает отличие в содержании процесса сопровождения и вариантах оценивания профессиональной деятельности. А именно:

*На этапе адаптации* содержание процесса сопровождения определяется:

- 1) Оптимальным уровнем психолого-андрагогической совместимости участников наставнической пары. На этом этапе наставник может предлагать способы решения проблем, помогая МП сориентироваться в новых для него условиях;
- 2) Запросом МП на помощь или поддержку в преодолении затруднений в профессиональной деятельности;
- 3) Вариантами оценивания: степени понимания молодыми педагогами профессиональных требований и соотнесение с теми знаниями, умениями, профессиональными характеристиками личности, которые были усвоены в учебном заведении; уровня/степени вхождения в новый педагогический коллектив; уровня/степени адаптации к профессиональной образовательной среде.

Содержание процесса сопровождения *на этапе интеграции* определяется:

- 1) Отношениями в наставнической паре как взаимодействие в позиции «равный с равным»;
- 2) Поддержкой МП в самоопределении своего места в «педагогическом ансамбле» образовательного учреждения;
- 3) Вариантами оценивания степени сформированности признаков индивидуального стиля деятельности МП: умением самостоятельно организовывать свою профессиональную деятельность с учётом соотнесения цели и результата, выбора методов обучения, установления субъект-субъектных взаимоотношений с участниками педагогического процесса, способности осуществлять рефлексию своей

профессиональной деятельности с последующей корректировкой выявленных дефицитов.

## **5. Комплекс андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной педагогической деятельности молодых специалистов.**

Андрагогические условия сопровождения результативной профессиональной деятельности МП – это комплекс внешних (объективных) воздействий и внутренних (субъективных) усилий МП, которые обуславливают возможность повышения результативности профессиональной деятельности МП на различных этапах вхождения в профессию.

*Внешние* андрагогические условия сопровождения предполагают *организацию информирования* о вариативности сопровождения на различных этапах вхождения МП в профессию; *обеспечение* возможности для участия МП в непрерывном образовании; *содействие* развитию компетентности наставников, *анализ и учёт* отношений МП с участниками образовательного процесса для решения актуальных коммуникативных проблем; *обеспечение* возможностей для самоопределения в выборе образовательного маршрута и организации проф. деятельности; *предоставление* диагностического инструментария для оценки динамики результативной деятельности МП.

*Внутренние* андрагогические условия сопровождения предполагают актуализацию *мотивационных* (содействие развитию мотивации к результативной деятельности и участию в непрерывном образовании), *аксиологических* (помощь в понимании смысловых основ деятельности и способов её оптимальной организации), содействие личностному самоопределению МП относительно профессиональной деятельности, помощь в развитии трёх групп умений, *гностических* (знание – понимание, содействие реализации деятельности на основе практико-ориентированного знания).

Андрагогические условия сопровождения МП реализуются в процессе организации цикла тематических семинаров и содействия самообразованию МП по предложенным темам. Предоставление информации о возможности участия в непрерывном образовании создаёт для МП дополнительную мотивацию для участия в

нём.

## **6. Влияние андрагогических условий сопровождения на результативность профессиональной деятельности МП.**

Реализация андрагогических условий сопровождения обеспечивает положительную динамику результативности профессиональной деятельности МП благодаря следующим моментам:

1. Наличие Карты анализа результативности деятельности даёт молодым педагогам возможность профессиональной рефлексии своей деятельности на предмет соответствия результатов деятельности её целям, нормативным требованиям, социальным ожиданиям;
2. Развитие трёх групп умений поставлено как цель для молодых педагогов, организованы поддержка МП в ходе практического освоения ими этих умений и самоанализ МП динамики этих умений;
3. Праксеологическое практико-ориентированное знание выступает как инструментальная основа повышения результативности профессиональной деятельности МП;
4. Андрагогическое сопровождение направлено на активизацию внутренних ресурсов МП, способствующих уменьшению выявленных профессиональных трудностей МП;
5. Понимание молодыми педагогами способов решения основных противоречий и возможностей достижения целей этапов адаптации и интеграции.

**Научная новизна** результатов исследования заключается в том, что в исследовании:

- актуализирована необходимость андрагогического сопровождения деятельности молодых педагогов, значимых для достижения её результативности;
- обоснована и раскрыта специфика андрагогического сопровождения молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию;
- доказано, что праксеологическое практико-ориентированное знание является инструментальной основой оценки результативности профессиональной

деятельности молодых педагогов;

- разработаны и обоснованы андрагогические условия сопровождения результативной профессиональной деятельности МП как комплекс внешних (объективных) и внутренних (субъективных) условий, доказано их влияние на положительную динамику результативности, раскрыт механизм реализации этих условий в процессе непрерывного образования.

**Теоретическая значимость результатов исследования** заключается в следующем:

- уточнено понятие «профессиональная педагогическая деятельность» на основании анализа существующих определений профессиональной деятельности с учётом значимых структурных компонентов профессиональной направленности деятельности и сущностных оснований деятельности;
- имеющиеся научные знания дополнены характеристикой вариантов взаимодействия наставников с молодыми педагогами на различных этапах вхождения в профессию;
- выявлена специфика андрагогического сопровождения молодых педагогов в зависимости от этапа вхождения в профессию в процессе непрерывного образования.

**Практическая значимость результатов исследования** заключается в том, что в ходе исследования:

- апробирована карта анализа результативности профессиональной педагогической деятельности в качестве инструмента диагностики сформированности умений для осуществления результативной деятельности молодых педагогов. Данный инструмент может быть применён для оценки профессиональной деятельности педагогов с позиции результативности и планирования необходимой коррекции.
- разработана и внедрена программа семинаров для молодых педагогов на основе раскрытия содержания андрагогических условий и структурированного практико-ориентированного знания, которая может быть положена в основу курсов повышения квалификации для педагогов;
- реализован комплекс андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной деятельности с учётом этапа вхождения молодых

педагогов в профессию. Комплекс условий может быть применён при организации сопровождения молодых педагогов в образовательных учреждениях и разработке маршрутов индивидуального сопровождения молодых специалистов;

- разработаны и предложены для практического применения в ОУ методические рекомендации по обеспечению комплекса андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной деятельности молодых педагогов для наставников и администрации образовательных учреждений.

**Достоверность и обоснованность научных результатов исследования** обусловлена:

- разносторонним изучением и анализом содержания теоретических трудов, взятых в качестве основания для разработки андрагогических условий сопровождения деятельности МП в аспекте её результативности;
- исследованием состояния изучаемой проблемы при помощи эмпирических методов, включающих диагностический инструментарий (анкеты, опросники, карта анализа результативности профессиональной педагогической деятельности), наблюдения, беседы, эссе и др.;
- апробацией комплекса андрагогических условий сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов с позиции её результативности и выявлением влияния данного комплекса на динамику результативности.

#### **Апробация и внедрение результатов исследования:**

Результаты теоретического и экспериментального этапов исследования докладывалась и обсуждались на заседаниях кафедры педагогики и андрагогики СПбАППО; были отражены в научных публикациях (опубликовано 17 работ, пять из них – в периодических изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией РФ); были представлены на научно-практических конференциях г. Санкт-Петербурга: III Международная научно-практическая конференция, СПбГИК, 2018 г.; XXIII международная научно-практическая конференция «Служба практической психологии в системе образования», СПбАППО, 2019 г.; VIII Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых ученых, специализирующихся в области образования

«Тенденции развития современной педагогической науки», СПбАППО, 2020 г.; X Всероссийская научно-практическая конференция аспирантов, соискателей, докторантов, научных руководителей, молодых учёных, специализирующихся в области образования, СПбАППО, 2022 г.; получили положительную оценку на международных научно-практических конференциях г. Уфа, г. Томск.

**Структура диссертационного исследования.** Диссертационная работа включает в себя введение, две главы, заключение, библиографию (280 источников). Объём основного текста диссертации до библиографии составляет 190 страниц, включая 42 таблицы, 18 рисунков. Текст сопровожден 19 Приложениями.

# Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ АНДРАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

## **1.1. Понятие «педагогическая деятельность» как особый вид человеческой деятельности. Специфика профессиональной деятельности молодых педагогов.**

### **Результат и результативность педагогической деятельности**

В данном параграфе будут представлены два подхода при исследовании педагогической деятельности:

1. Изучение и анализ существующих понятий педагогической деятельности и её структуры с целью их осмыслиения и выбора определений, которые станут рабочими для данного исследования.
2. Особенности педагогической деятельности молодых специалистов на стадии практического погружения в профессию.

Будет раскрыто понятие «результативность педагогической деятельности» в контексте дальнейшего представления этого понятия для МП.

Рассмотрение педагогической деятельности молодых специалистов связано с необходимостью понимания, в чём состоит специфика деятельности педагогов именно этой категории, а также с необходимостью осмыслиения самого термина «педагогическая деятельность» и тех позиций, которые в дальнейшем могут помочь молодым специалистам на основе понятия осознанно конструировать собственную педагогическую деятельность.

Понятие «педагогическая деятельность» выступает одной из основных категорий педагогической науки, при этом его сущность различные авторы определяют в зависимости от определённой точки зрения. Необходимость глубокого понимания данного термина предполагает осмысление сущности базового понятия

«деятельность».

Деятельность как философская категория с различных позиций была глубоко осмысlena в работах философов XIX в. И.Г. Фихте рассматривал деятельность через призму «Я»: для «Я» в процессе самополагания и самопознания характерна двуединая деятельность: созидательная («практическая») и познавательная («теоретическая»), таким образом, происходит введение понятия практики в теоретическую философию. Г. Гегель развивал взгляд на деятельность через учение об Абсолютном духе, который существует постольку, поскольку самоопределяется в процессе саморазвития, что предполагает созидание предметного мира человеческой культуры через труд, язык и другие формы деятельности. Такого рода деятельность необходима для рефлексии Абсолютного духа. К. Маркс ввёл положение о том, что общественные законы, осуществляясь в деятельности людей, выражают связи и отношения, складывающиеся в различных сферах человеческой деятельности, и рассматривал деятельность как характеристику способа существования и развития субъекта, выражение его активности в трудовом процессе. Анализируя положения о деятельности вышеназванных философов, можно выделить важную общую черту деятельностных концепций, а именно: идею опосредования. Сознание и «Я» возникают и существуют лишь в результате деятельности по созданию внешнего объекта (у И.Г. Фихте и Г. Гегеля – в актах духовной деятельности, у К. Маркса – в деятельности по созданию предметов культуры в процессе труда).

Дальнейшие исследования сущности и значения деятельности, а также установление взаимосвязи с сознанием человека привели к созданию концепций в различных областях научной мысли. В.В. Давыдов называл понятие «деятельность» полидисциплинарным, т.к. в XX в. к нему обращались философия, логика, психология, социология, психофизиология, педагогика, культурология [72].

В современных словарях существуют различные определения деятельности, но базовыми в каждом из них выступают такие признаки деятельности, как «вид человеческой активности» и «взаимодействие с окружающим миром». В любой из трактовок, предлагаемых учёными (Г.С. Батищев, М.С. Каган, К. Маркс, Э.С. Маркарян, и др.), деятельность предстает как некое онтологическое начало,

обладающее по отношению к человеку мощным развивающим и формирующим потенциалом. М.С. Каган писал: «...под деятельностью следует понимать способ существования человека и соответственно его самого правомерно определить, как действующее существо» [110, с. 5].

Онтологическое определение понятия «человек», принципиально важное для нашего исследования, предложено в работе М.С. Кагана «Человеческая деятельность»: «Вместо таких формул, как *Homo sapiens* (человек разумный), или *Homo faber* (человек созидающий), *Homo loquax* (человек говорящий) или *Homo ludens* (человек играющий), *Homo sociologicus* (человек социологический) или *homo psychologicus* (человек психологический), мы предложили бы определение *Homo agens*, то есть действующий человек» [110, с. 5]. Автор указывает, что это определение «...интегрирует все вышеприведённые, вскрывая односторонность каждого из них, и потому его правильность и неправильность в одно и то же время» [110, с. 5]. В связи с тем, что в деятельности человек раскрывает своё особое место в мире и утверждает себя в нём, тезис о том, что «ответить на вопрос: «что такое человеческая деятельность» - значит выяснить, что представляет собой сам человек» [110, с. 6] выявляет необходимость разностороннего исследования понятия «деятельность», что в данном контексте является эквивалентом исследования человека. Предложенная автором общая системная характеристика человеческой деятельности, прежде всего, даёт понять, что деятельность – это сложная система, представление о которой требует сопряжения трёх плоскостей её исследования – предметной, функциональной и исторической. Следует подчеркнуть, что А.Н. Леонтьев также рассматривал деятельность как систему: «Деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, своё развитие, и предыстория человеческой деятельности начинается с приобретения жизненными процессами предметности» [146].

Необходимость применения системного подхода к пониманию деятельности можно объяснить тем, что деятельность человека рассматривалась в самых различных проекциях, осуществляя «...лишь определённый срез человеческой деятельности» [110, с. 35]. В научных исследованиях Б.Г. Ананьева, Г.С. Батищева, Э.С. Маркаряна,

по мнению М.С. Кагана, был использован аналитический подход, не позволяющий раскрыть, что представляет собой человеческая деятельность, взятая в целом.

Для понимания человеческой деятельности как компонента более широкой системы, обратимся к схеме, предложенной М.С. Каганом в качестве выявления иерархического места человеческой деятельности по отношению к иным философским категориям. Из данной схемы можно видеть, что человеческая деятельность включена в состав мегасистемы, все признаки которой (жизнедеятельность, активность, движение) присущи и человеческой деятельности (Рисунок 1– 110, с.40).



Рисунок 1. Иерархическое место человеческой деятельности в составе мегасистемы

Рассмотрение человеческой деятельности в исторической плоскости исследования (исторический процесс возникновения новых сверхбиологических потребностей) даёт возможность отнести к человеческой деятельности как историческому явлению, так как «...она возникает, меняется, совершенствуется вместе с развитием социальных отношений, которые она обслуживает и которые она же постоянно изменяет» [110, с. 42].

Прогностическая характеристика, которую даёт человеческой деятельности М.С. Каган, представляется актуальной именно в период вступления человечества в XXI век, когда дальнейшие перспективы развития всех областей человеческой жизни стали непредсказуемы, весьма оптимистична: «...Самые высокие уровни развития науки и техники никогда не приведут к тому, чтобы человек передал все свои деятельностные функции машинам, а сам превратился в бездействующее

существо, ибо бездействие живой системы равносильно её смерти, самоуничтожению» [110, с. 42].

Элементно-структурный анализ человеческой деятельности приводит к выявлению главных её элементов: субъекта (того, кто наделён активностью и направляет её на объекты или других субъектов), объекта (тот, на кого (на что) направлена активность субъекта), и самой активности, которая выражается в том или ином способе овладения объекта субъектом [110].

Далее системный подход предполагает в композиции субъектно-объектных отношений с введением структурного элемента «активность» выявление следующих видов деятельности: преобразовательная, познавательная и ценностно - ориентационная. Для нашего исследования характеристика деятельности с точки зрения вышеназванных видов представляется значимой в связи с тем, что профессиональная педагогическая деятельность в той или иной степени включает в себя все перечисленные виды и успешность её во многом зависит от того, в каком соотношении эти виды существуют в деятельности педагога. Философское осмысление категории «деятельность» при помощи системного подхода даёт возможность целостного осмысливания её онтологичности и потенциальных возможностей.

Психологические концепции XX века рассматривают деятельность с позиций её соотношения с сознанием и личностью. Данный подход являлся основой научных школ выдающихся отечественных психологов С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, использовавших в качестве опоры в своих трудах социальную философию К. Маркса и работы Л.С. Выготского. С.Л. Рубинштейн ввёл принцип единства сознания и деятельности, указывая, что деятельность и сознание – органическое целое – не тождество, но единство. Значимая для нашего исследования мысль о развитии личности в процессе деятельности заключается в том, что основу связей субъекта с объективным миром составляет деятельность человека, который, изменяя окружающую действительность, меняется сам. Иными словами, можно говорить о взаимо осуществлении: человек осуществляет деятельность, а деятельность, в свою очередь, имеет проектирующий потенциал по отношению к человеку. Следует отметить, что Л.С. Выготский подчёркивал орудийную («инструментальную»)

структуре деятельности человека, поскольку «...орудие опосредствует деятельность, связывающую человека не только с миром вещей, но и с другими людьми» [146, с.36].

Исследуя взаимосвязь деятельности, сознания и личности, А.Н. Леонтьев ввёл понятие предметной деятельности, подчёркивая, что любая человеческая деятельность всегда предметна, и только в этом смысле она может быть рассмотрена как возможность производить преобразования или изменять какие-либо формы действительности. А.Н. Леонтьев в своей работе указывает, что главное отличие между деятельностями состоит в различии их предметов.

По предложенной А.Н. Леонтьевым терминологии предмет деятельности — это её действительный мотив, так как что именно предмет деятельности и придаёт ей определённую направленность. Цель является неотъемлемой структурной составляющей любой деятельности, а в определённом понимании — её предшественницей, «творящей» дальнейшую деятельность. Деятельность без определённой цели теряет своё онтологическое значение. В иерархической структуре деятельности, предложенной Леонтьевым, значение цели описано так: «выделение целей и формирование подчиненных им действий приводит к тому, что происходит как бы расщепление прежде слитых между собой в мотиве функций» [146, с. 39]. Цель представляет собой образ результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения действий. В соответствии с теорией деятельности, которая была разработана А.Н. Леонтьевым, деятельность имеет иерархическое строение и включает в свою структуру следующие составляющие:

1. особая деятельность: потребность – предмет - мотив
2. уровень действий: цель – средства - действия
3. уровень операций: операции – условия осуществления

Любая деятельность осуществляется на уровне действий, так как действие – сознательное проявление человеческой активности. Рассмотрение структуры человеческой деятельности и выявление составляющих её компонентов с позиций психологического подхода представляется важным как для понимания внутреннего строения деятельности, так и для дальнейшего анализа понятий «педагогическая деятельность» с позиции наличия в её определениях данных структурных компонентов.

Как отдельная категория, педагогическая деятельность начала рассматриваться учёными, начиная с 90-х годов двадцатого века. Специфические черты и структура педагогической деятельности были представлены в работах Н.В. Кислинской, Г.М. Коджаспировой, И.А. Колесниковой, Н.В. Кузьминой, Б.Т. Лихачева, А.С. Роботовой и др. Ознакомление с работами различных авторов дало возможность увидеть большое количество определений педагогической деятельности. Отсутствие единого определения педагогической деятельности приводит нас к необходимости проведения анализа существующих определений. Исходя из того, что любое определение даёт целостное представление о понятии, анализ определений педагогической деятельности целесообразно проводить как с позиций, входящих в его состав структурных компонентов, так и в значении наличия в определении специфики смысловых взаимосвязей между этими компонентами. Нам представляется важным рассмотрение понятия не только с точки зрения раскрытия его внутреннего смысла, но также и с позиций наличия структурных элементов и их взаимодействия. Эта позиция обосновывается тем, что, исходя из общего определения, педагог выработает своё собственное внутреннее понимание деятельности, а значит, осуществляет целеполагание, определяет объект (субъект), содержание деятельности и средства, необходимые для достижения запланированного результата. Наличие структурных компонентов в определении понятия – это целостный образ деятельности, который может предшествовать её реальному осуществлению и помогать в планировании действий на основании содержания определения. Рассмотрим специфику педагогической деятельности с точки зрения особенностей её структурных компонентов, входящих в любую деятельность. Г.М. Коджаспирова определяет педагогическое целеполагание как способность трансформировать общественные цели в цели совместной деятельности с воспитанниками [127]. И.А. Колесникова, Е.В. Титова спецификой целенаправленности педагогической деятельности считают ориентацию на «создание в человеке человека» [122, с. 31].

И.А. Колесникова, Е.В. Титова, обосновывая специфику предмета деятельности педагога, отмечают, что он включает: человека, проявляющего себя и как личность, и как субъект, и как индивидуальность на «фоне» образовательного процесса, а также

социально-педагогические условия и систему отношений, в которых протекает его развитие, обучение, воспитание: «...Предмет деятельности педагога – это организация жизнедеятельности человека» [122, с. 32]. О.В. Любогор так описывает специфику предмета педагогической деятельности: «Предметом педагогической деятельности, в зависимости от мотивов деятельности, может быть организация взаимодействия с воспитанниками, система отношений внутри коллектива, образовательная среда, организация жизнедеятельности участников педагогического процесса на основе освоения социокультурного опыта» [153, с. 29].

Особенности средств педагогической деятельности в том, что практически любые предметы, процессы, явления могут выступать в этом качестве при наличии в них «способности выполнять преобразующую функцию в человеке» [122, с. 29].

Результаты педагогической деятельности, как отмечают И.А. Колесникова, Е.В. Титова, имеют множественный характер и обладают спецификой по сравнению с результатами других видов человеческой деятельности [122]. Вопрос о сущности результата педагогической деятельности далее будет подробно рассмотрен.

В основу анализа определений педагогической деятельности положены следующие структурные компоненты, входящие в структуру любой деятельности, но имеющие специфику, как относящиеся именно к педагогической деятельности: цель, предмет, мотив, средства, результат. В данном случае структурные компоненты будут выступать характеристиками педагогической деятельности (Приложение 2).

Анализ понятий по предложенным характеристикам даёт возможность увидеть, что определения разных авторов включают различные предлагаемые структурные компоненты. С точки зрения их наличия в составе определения полностью характеристики представлены в пяти рассмотренных определениях. Во многих рассмотренных определениях не указывается такой компонент, как «средство», но при этом, имея в своём составе цель, предмет, мотив, результат, определения сохраняют целостность. Таким образом, наличие таких структурных компонентов в определении педагогической деятельности, как цель, предмет, мотив, результат, является на наш взгляд необходимостью на уровне морфологического осмысления любого понятия.

Для нашего исследования является важным осмысление педагогической деятельности, как осуществляемой профессионально, в связи с тем, что МП, приступая к деятельности в ОУ, должны иметь базовую профессиональную подготовку. С этих позиций рассмотрим понятия педагогической деятельности, где определяется её профессиональная направленность (Таблица 1). Авторы и ссылки на определения представлены в Приложении 2.

Таблица 1 - Номера определений педагогической деятельности, в которых указана её профессиональная направленность

Общее количество определений педагогической деятельности	Порядковые номера определений, в которых обозначена профессиональная направленность деятельности.	Количество определений, в которых обозначена профессиональная направленность деятельности
17	5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17	9

Ранее было отмечено, что, в определении должно быть заложено целостное представление о понятии. Поэтому большое значение имеют сущностные основания педагогической деятельности в определении, то есть осмысление содержательной стороны педагогической деятельности. В качестве сущностного основания педагогической деятельности понималась интерпретация позиции авторов о том, что есть педагогическая деятельность. После изучения содержания определений было выделено девять позиций, которые мы считаем необходимыми и достаточными для понимания сущностных оснований педагогической деятельности (Таблица 2).

Таблица 2 - Сущностные основания педагогической деятельности

1	Деятельность, осуществляемая профессионалами в соответствии с нормативными документами
2	Содержание деятельности (акцент: воспитание, обучение, развитие)
3	Воспитание культурного человека как основное содержание педагогической деятельности
4	Профессиональная активность педагога как условие решения задач воспитания и обучения
5	Воздействие учителя на ученика, направленное на его развитие
6	Осмысление содержания и функций педагогической деятельности через её структуру
7	Направленность на создание условий, возможностей для воспитания, обучения, развития
8	Социальная направленность и передача накопленных человечеством культуры и опыта, подготовка подрастающего поколения, усвоение социального опыта
9	Отношения при передаче духовно-практического опыта

Была произведена классификация авторских определений в соответствии с выявленными позициями. Полученный перечень предоставил важную для нашего исследования возможность произвести анализ смысловых акцентов в определениях и соотнести полученные данные с результатами анализа структурных компонентов в определениях и учесть ранее названные определения, в содержании которых указана профессиональная направленность педагогической деятельности (Приложение 3).

Проведённый анализ определений педагогической деятельности дал несколько перспективных возможностей для нашего исследования:

1. Выявление определений, которые могут быть использованы как рабочие в контексте данного исследования. Критериями выбора послужили:

- наличие в определении структурных компонентов: цель, предмет, мотив, результат;
- определения, в которых обозначена профессиональная направленность деятельности;
- определения, где в качестве сущностных признаков выступают: направленность на создание условий, возможностей для воспитания, обучения, развития; осмысление деятельности через её содержание; профессиональная активность педагога как условие решения задач воспитания и обучения.

Таким образом, в качестве рабочих будут использоваться следующие определения педагогической деятельности:

- «Педагогическая деятельность – профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, обучения, развития и самообразования личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения» [127, с. 36];
- «Педагогическая деятельность - профессиональная активность педагога, в которой с помощью разных средств воздействия на учеников решаются задачи их воспитания и обучения» [157, с. 11];
- «Педагогическая деятельность – вид профессиональной деятельности, основным содержанием которой является целенаправленное обеспечение на гуманистической основе оптимальных возможностей воспитания, обучения, развития

и самообразования личности воспитанников (обучающихся) в процессе взаимодействия с ними» [153, с. 37].

2. Исследование понятия «педагогическая деятельность» может быть предложено молодым педагогам как алгоритм анализа ими данного понятия.

Подведём итоги аналитической работы: педагогическая деятельность – это особый вид человеческой активности, которую сложно описать в рамках какого-то одного определения. Специфика этого вида деятельности представлена в каждом из рассмотренных определений с разных сторон в зависимости от точки зрения его автора. На основе проведённого анализа мы вышли на уровень содержательного обобщения, вбирающего в себя существенные признаки трёх определений понятия «педагогическая деятельность» (авторы Г.М. Коджаспирова, О.В. Любогор, А.К. Маркова):

*Профессиональная педагогическая деятельность — это создание педагогом в педагогическом процессе на гуманистической основе оптимальных условий для воспитания, обучения, развития и самообразования личности обучающегося или воспитанника, для выбора возможностей свободного и творческого самовыражения.*

Для дальнейшего исследования будут использоваться три рабочих определения, выбранных по ранее указанным критериям и содержательное обобщение понятия «педагогическая деятельность».

В связи с тем, что дальнейшее исследование связано с рассмотрением педагогической деятельности молодых специалистов, обратимся к понятию «молодой специалист» и обозначим специфические особенности профессиональной деятельности молодых педагогов.

Анализ различных источников, в том числе, нормативно-правовой базы показал, что категория «молодой специалист» имеет достаточно гибкие границы в контексте определения смыслового значения данного понятия.

На официальном сайте Администрации Санкт-Петербурга приводится такое определение: «Молодой специалист – гражданин, закончивший образовательное учреждение среднего или высшего профессионального образования, впервые получивший документ государственного образца о соответствующем уровне образования и впервые поступивший на работу по специальности в государственное

учреждение не позднее 3 лет после получения документа государственного образца о соответствующем уровне образования» [188].

Формулировку понятия «Молодой специалист», подразумевающую схему «Термин-определение», на Федеральном уровне можно найти в распоряжении Правительства РФ №2403 - р в составе понятийно-категориального аппарата в области молодёжной политики. Согласно этому распоряжению, «Молодой специалист – гражданин Российской Федерации в возрасте до 30 лет (для участников жилищных программ поддержки молодых специалистов - до 35 лет), имеющий среднее профессиональное или высшее образование, принятый на работу по трудовому договору в соответствии с уровнем профессионального образования и квалификацией» [213]. Важно учитывать, что в различных регионах существует разница в возрастном цензе (например, в Москве «молодыми» специалисты считаются до 35 лет, в Санкт-Петербурге, Саратове – до 30 лет, в Якутии возрастные границы отсутствуют, в Томской области к этой категории принадлежат персоны, не достигшие возраста 29 лет).

Основной критерий во всех представленных определениях – наличие профессионального образования. В некоторых из них подчёркивается в качестве обязательного определённый срок поступления на работу после окончания периода учёбы, что является серьёзной составной частью понятия.

Определения нормативно-правового характера, представляющие юридическое понимание сущности понятия, в то же время не дают значимых характеристик, которые необходимы для данного исследования, а именно: понимание конструкции «молодой специалист» с позиций социальных, психологических, функциональных особенностей, а также с позиций особенностей того временного периода, когда данная категория существует.

В социальном контексте понятие «молодой специалист» требует дополнения с позиций необходимости адаптации и интеграции к профессии в новом сообществе. С точки зрения психологического понимания термина необходимо учитывать не личностные особенности каждого МП, а психологическое состояние при переходе из учебного заведения в профессиональную среду, что подразумевает неизбежные внутренние изменения, являющиеся своеобразной проекцией изменения внешней среды.

Под функциональными особенностями в понятие «молодой специалист» могут быть включены определённые трудности профессионального характера, связанные с наличием/отсутствием опыта и трудностями периода вхождения в профессию. Этую позицию подтверждают данные, полученные при исследовании темы о МП сотрудниками кафедры педагогики и андрагогики СПбАППО. Ранжирование ответов на вопрос: «Что для вас представляет основную трудность в профессиональной деятельности?» выглядит так: на первом месте – дисциплина учащихся, на втором месте – мотивация учащихся к учебе, на третьем месте – взаимодействие с родителями [173]. Взаимозависимость наличия практических навыков организации педагогического процесса и вышеназванных показателей не совпадает только в случае показателя «мотивация учащихся к учёбе». Трудности организационного уровня деятельности могут привести МП к состоянию неуспешности, что, в свою очередь, лишит его желания и возможности проявления своего внутреннего ресурса. В качестве примера можно привести слова одной из молодых учительниц: «...из личного опыта: я поняла, что неуспешна уже после первого месяца работы. Мне “дали” детей, от которых все остальные учителя отказались. В результате – растратаешь себя. Много болевых точек, которые не успеваешь и не можешь проработать. Мне просто не хватает времени» [270 с. 113]. Следует учитывать, что на этапе вхождения в профессию, как отмечает Л.Н. Корнеева, может произойти уменьшение устойчивости самооценки и возникает опасность закрепления неадекватно заниженной самооценки [131]. При этом высокие потенциальные возможности молодых специалистов могут быть также обозначены как функциональные особенности именно этого периода.

Таким образом, понятие «молодой специалист» многогранно и его осмысление предполагает также рассмотрение перспективности данного отрезка профессиональной деятельности, который во многом предопределяет перспективы профессионального бытия.

Обращение к понятию «молодой специалист» связано с тем, что этап вхождения в профессиональную деятельность уникален теми возможностями, которых не будет на последующих стадиях работы.

Во-первых, этапы адаптации к практической трудовой деятельности и интеграции в неё специфичны теми трудностями, которые проявляются у МП вне зависимости от их личностных способностей и теоретического уровня. Это и способы взаимодействия с субъектами образовательного процесса, и отсутствие пока ещё собственного профессионального стиля поведения, многообразия ролевого репертуара, и сложности ориентировки в образовательном процессе, которые могут привести к внутренней дезорганизации и лишить возможности продуктивно действовать [167]. Возможностями преодоления этих трудностей можно назвать их своевременное диагностирование и необходимое адекватное сопровождение с учётом профилактики трудностей, которые препятствуют МП в дальнейшей профессиональной деятельности.

Во-вторых, молодые специалисты, получившие квалификацию, но не имеющие собственного опыта (или только начинающие его приобретать) обладают большей гибкостью и восприимчивостью к новизне [101]. Это может быть связано с отсутствием шаблонности в их деятельности, в отличие от педагогов, имеющих большой опыт, следовательно, уверенных в правильности собственных действий (или не желающие менять годами отработанные алгоритмы).

В-третьих, именно на этом этапе возникает необходимость в самоопределении в поле профессиональной деятельности.

В-четвёртых, установки, работающие в сознании профессионала в процессе его деятельности значительно легче корректировать на этапе вхождения в профессию. Мы предполагаем, что изначальная установка МП на результативную деятельность, которая включает в себя набор правильно совершаемых действий на основе знания структуры собственно профессиональной педагогической деятельности, прогностически может помочь им «настроиться» на более эффективную и качественную деятельность. Таким образом, рассмотрев и проанализировав вышеизложенные определения и позиции, которые являются значимыми для понимания данной категории педагогов, за основу возьмём следующий образ молодого специалиста:

*Молодой специалист (в контексте исследования) – педагог в возрасте до 35 лет, имеющий среднее профессиональное или высшее профессиональное образование,*

*впервые получивший документ государственного образца о соответствующем уровне образования и впервые поступивший на работу по специальности в государственное или другое учреждение не позднее 3 лет после получения документа государственного образца. Молодой специалист – человек, находящийся на этапе адаптации или интеграции к профессиональной деятельности, подверженный внутренним изменениям в зависимости от настроя и условий окружающей социальной среды, имеющий недостаток опыта практической деятельности и при этом представляющий собой потенциальный ресурс системы образования с возможностями для дальнейшего развития.*

Необходимость углублённого изучения темы, связанной с деятельностью молодых специалистов, послужила основанием для ознакомления с темами диссертационных работ. В период с 1997 года до настоящего времени защищено более двухсот диссертационных работ, которые так или иначе касаются молодых специалистов. Нами рассмотрено 75 тем диссертационных исследований в указанный период до настоящего времени, которые касаются молодого специалиста, работающего в сфере образования или производства.

По результатам проведённого анализа тем диссертаций на предмет наличия в них слова «деятельность» по отношению к молодому специалисту выявлено 13 тем. Особый интерес вызвало то обстоятельство, что в темах 13 исследований не заявлено словосочетание «деятельность молодых специалистов» или «деятельность молодых педагогов» как сформированное понятие или отдельная смысловая единица. Для выявления особенностей взаимосвязи понятий «молодой специалист» и «деятельность» был проведён анализ тринадцати тем исследований (Приложение 4). Проведённый анализ показал, что в темах исследований деятельность выступает в различных аспектах по отношению к понятию «молодой специалист» (как средство, как значимое явление – роль, как процесс, как условие, как явление, к которому нужно адаптироваться). Разностороннее рассмотрение взаимосвязи этих понятий в темах научных исследований, позволяет утверждать, что деятельность по отношению к молодому специалисту имеет широкий репертуар. Но смысловая

связка «деятельность молодых специалистов» не рассматривается как тема исследования.

Содержанием анализа стал поиск ответа на вопрос: является ли объектом этих исследований деятельность МП. На основе анализа объекта исследования в 13, ранее указанных научных исследованиях, выявлено: в двух исследованиях деятельность молодых специалистов выступает как объект исследования. При этом деятельность молодых специалистов рассматривается здесь в следующих контекстах. Так в исследовании Т.В. Лучкиной объектом является деятельность молодого учителя в инновационном образовательном пространстве [152]; в диссертации Ю.А. Горьковой деятельность молодых специалистов рассматривается с точки зрения становления индивидуального стиля [67]. Это даёт основание утверждать, что смысловая связка «деятельность молодых специалистов» требует дальнейшего изучения и осмысления с различных точек зрения: с позиции трудностей в педагогической деятельности молодых специалистов, с позиции особенностей педагогической деятельности на этапах адаптации и интеграции к профессии, с точки зрения теоретического осмысления сущности педагогической деятельности молодыми специалистами.

Раскроем подробнее ресурсный аспект молодых специалистов. Т.П. Ивченко в своём исследовании, говоря о выпускниках учреждений профессионального образования, подчёркивает, что именно они являются носителями актуального теоретического знания. Они наиболее восприимчивы и готовы к изменениям в профессиональной деятельности, большинство обладает высоким мотивационным потенциалом в достижении целей карьеры [101]. Одним из подтверждений этого можно рассматривать результаты исследования тезауруса современных учебников педагогики для ВУЗов, проведённым в 2019 г. на кафедре педагогики и андрагогики СПбАППО. По мнению экспертов, программы учебных пособий насыщены современным знанием, они в большей степени погружены в те тенденции и веяния, которые происходят в профессиональной педагогической науке. На этом основании правомерно полагать, что молодые специалисты обладают серьёзной,озвучной времени профессиональной теоретической подготовкой [223].

Таким образом, педагогическая деятельность молодых специалистов будет специфична в том ключе, что актуальные теоретические знания могут изначально обогатить деятельность, объединив практику начального этапа работы с теоретической базой, соответствующей современной ситуации развития образования. Проблему в данном контексте у МП можно обозначить как противоречие между высоким уровнем теоретических знаний после окончания учебного заведения и недостаточными практическими умениями для их применения. На практике традиционной является ситуация, когда при приёме на работу вновь поступающий сотрудник предоставляет только сведения об уровне образования (диплом). Если он соответствует должностным требованиям, то обычно знакомство с уровнем образованности поступающего на работу специалиста на этом и завершается. Как правило, интерес к багажу знаний выпускника ВУЗа минимален и со стороны администрации, и со стороны коллег.

Альтернативой данной позиции является ситуация, когда интерес к владению теоретической базой может придать практической деятельности МП при условии грамотного сопровождения направление развития, где можно будет обеспечить интеграцию теоретического и практического компонентов. Тогда актуальные знания молодого специалиста смогут быть востребованы в деятельности, а не заменены некоторыми стереотипами деятельности, сложившимися в ОУ.

Ю. Г. Татур полагает, что особенностью молодого специалиста является способность к осуществлению успешных действий даже в условиях отсутствия в своей знаниевой базе готовых алгоритмов (основ ориентировочной деятельности), за счёт проявления творческого, созидательного мышления [239]. Способность выполнять функциональные обязанности в проблемных ситуациях также может быть связана с отсутствием определённых сложившихся стереотипов и необходимость сохранения умения спонтанно и динамично реагировать, на наш взгляд, также нуждается в сопровождении как поддержке способности к нетривиальным действиям у МП.

Противоречие с ранее представленной позицией о высоком мотивационном потенциале молодых специалистов в достижении целей карьеры представлено в исследовании готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности

И.И. Соколовой, Е.В. Пискуновой, А.Ю. Сергиенко. Авторы исследовали сущность разных представлений работодателей о готовности выпускников ВУЗов к профессиональной деятельности и на основании анкетирования выявили, что больше всего в молодых педагогах работодателей беспокоят три позиции, одна из которых – низкая профессиональная мотивация [230]. В работе с МП важно знать их мотивацию к профессиональному выбору, поскольку в процессе преобразования исходных смыслов, можно на основании этих смыслов помочь формированию мотивационной направленности к профессиональной деятельности. Рассматривая истоки мотивации МП к профессиональной деятельности, мы обратились к данным монографии «Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы интеграции в профессию». В поиске ответа на вопрос: «почему молодые учителя выбирают для себя педагогическую профессию», даётся интерпретация авторов Общероссийского исследования – 2016. В частности, в нём отмечается, что «педагогическая профессия привлекает молодых педагогов социальной защищённостью, слабой конкуренцией, меньшим административным и общественным контролем». То есть, в образование часто идут те, кто оказался не вполне способным конкурировать и выдерживать контроль в других профессиях. Из интервью МП из Санкт-Петербурга (71 участник) следует, что многие из них выбрали педагогический ВУЗ «из любви к науке, которой соответствует школьный учебный предмет», но вовсе не из желания стать педагогом. Таким образом, можно заключить, что, не имея возможности поступить в престижный классический ВУЗ, они выбирали педагогический университет с соответствующей их пристрастиям предметной специализацией [173, с. 38].

С другой стороны, авторы монографии указывают, что две трети МП из числа респондентов декларируют, что приходят в педагогику осознанно, но у тех же двух третей ожидания оказываются далеки от реальной школьной жизни [173, с. 57], что снижает их мотивацию. Представленные данные свидетельствуют о разнонаправленности мотивов, которые привели молодых специалистов в профессию, а также о том, что далеко не всегда эти мотивы связаны с направленностью именно на дальнейшую педагогическую деятельность. Таким образом, следует учитывать, что мотивы молодых специалистов являются динамичной профессионально-личностной

составляющей и не всегда их готовность на этапе погружения в профессию связана с серьёзной, осознанной профессиональной идентификацией. Как указывалось ранее, любая деятельность имеет в своей структуре мотивационный аспект. Важно понимать, что существует разница между социально обусловленной мотивацией (нормативная база, администрация) и личностной мотивацией, которые в сочетании и могут привести к осуществлению результативной деятельности. Не всегда личностная мотивация МП будет соответствовать заложенным в классических определениях педагогической деятельности составляющим. Учёт этого обстоятельства приводит к пониманию необходимости выяснения личностных смыслов деятельности, поскольку в научной школе А.Н. Леонтьева доказано, «что в содержании мотива огромную роль играют не стимульные, а смыслобразующие мотивы, поскольку они не только побуждают к деятельности, но и содержат в своём составе новый элемент – личностный смысл» [82]. Личностный смысл, представляя собой избирательное, пристрастное отношение личности к разнообразным объектам и явлениям действительности [60, с. 145], включая осуществляемые виды деятельности, является для МП внутренней поддержкой в процессе преодоления трудностей в профессиональной деятельности.

Следовательно, деятельность МП может характеризоваться как социально мотивированная, но предполагающая процессуальное развитие личностной мотивации её субъектов в ходе становления в профессии. Необходимо также учитывать то обстоятельство, что личностная мотивация может как усиливаться, так и ослабевать в зависимости от множества объективных и субъективных факторов. В данном контексте сопровождение деятельности МП может оказывать влияние на мотивационную сферу.

Таким образом, деятельность молодых специалистов, с одной стороны, подвержена определённым рискам, с другой стороны, имеет серьёзный ресурс, который при условии его благоприятного развития приведёт к результативной профессиональной деятельности.

Далее рассматриваются понятия «результат» и «результативность» и предлагаются причины значимости понимания молодыми педагогами результативности

педагогической деятельности.

Понятие «результативность» является производным от слова «результат», поэтому необходимо выяснить его значение.

Исследование понятия «результат» начнём с обзора словарных значений. Это слово известно в русском языке с конца XVIII в. В толковых словарях оно отмечено с 1806 г. [264, с. 41]. «Результат» (фр. resultare – отражаться, отзываться) – следствие чего-либо, конечный вывод, исход [264]. Французское понятие восходит к латинскому *resultatum* («отрывистое выражение», «обрывок фразы») [278, с. 275]. В буквальном смысле «результат» означает «отдача» [279]. С.И. Ожегов определяет результат как «то, что получено в завершении какой-либо деятельности, работы, итог» [186].

Значение термина «результат» и понимание его функционального значения по отношению к деятельности представлено в системно-деятельностном подходе. А.Г. Асмолов трактует деятельность как всегда целеустремленную систему, нацеленную на результат. «Говоря об образовании как ведущей социальной деятельности общества, мы тем самым предполагаем нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности» [9]. А.Г. Асмолов обращается к метафоре Н.А. Бернштейна, назвавшего этот результат «образ потребного будущего». По мысли Н.А. Бернштейна, образ потребного будущего предшествует действию. Он направляет действия, сообразуясь с настоящим и вероятностным прогнозом его развития. В этом значении результат представляется как образ, к которому следует стремиться, и который в качестве «образа потребного будущего» детерминирует деятельность.

Один из основоположников теории деятельности А.Н. Леонтьев рассматривал возникновение результата на этапе целеполагания, говоря о том, что цель – это представленный заранее результат, к которому стремится действие [146]. В этом положении заключён один из важных посылов для дальнейшего рассмотрения в нашем исследовании. Обращение к рассмотрению результата педагогической деятельности с этих позиций можно видеть в работе Е.В. Титовой, которая конкретизирует проблему возможного несовпадения результата-образа и реального результата. Е.В. Титова подчёркивает, что заложенный в цели деятельности результат-образ, изначально появляется и существует в сознании субъекта деятельности, а другой вид результата –

результат-реальность, существующий уже как итог осуществлённой деятельности, может отличаться от результата-образа, что может быть обусловлено разного рода причинами. Поэтому результат-образ может быть рассмотрен как отдельное понимание результата, которое, в отличие от реального результата, может быть скорректировано на этапе целеполагания и планирования деятельности.

Рассмотрение результата педагогической деятельности Е.В. Титова предлагает проводить в теоретическом аспекте (проблема сущности), методико-технологическом аспекте (проблема достижимости) и рефлексивном аспекте (проблема оценивания). Автор указывает, что первичной для решения представляется «проблема сущности» и предлагает «...понимать под результатом какой-либо деятельности необратимые последствия её осуществления в том смысле, что их уже нельзя изменить, не совершая новой деятельности» [241, с. 5]. Сложность определения результата именно педагогической деятельности заключается прежде всего в том, что, как указывает О.В.Любогор, «педагогическая деятельность тесно связана с процессами, протекающими независимо от педагога, и часто они не проявлены, потому что не все результаты выражаются в конкретном продукте» [153, с. 44].

Е.В. Титова и И.А. Колесникова, анализируя различные подходы к определению результата педагогической деятельности, предлагают для рассмотрения альтернативные представления учёных о том, что является результатом педагогической деятельности:

- Первое представление заключается в том, что «...исследователи склонны видеть педагогический результат в усвоении содержания образования (усвоение учащимися знаний, умений, навыков, эффективность усвоения учебного материала, качество знаний и умений учащихся)» [122, с. 127], то есть результат педагогической деятельности выступает эквивалентом результата процесса обучения. Относительно этой точки зрения следует отметить, что усвоение содержания образования может быть результатом не только конкретной педагогической деятельности, но и следствием воздействия окружающей среды, включающей семью, социальное окружение, а также усилия и интерес самого ребёнка.
- Представители другой точки зрения (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько,

Л.С. Выготский, И.Я. Лернер, Д.Б. Эльконин и др.) трактуют результат, как возможное следствие разных видов педагогической деятельности, так как он выражается и в изменении личности ученика, и в его развитии, и в пробуждении внутренних процессов. «Проделывая внутренний ход развития, эти изменения становятся затем внутренним достоянием самого ребёнка» [122, с.127]. Известный дидакт И.Я. Лернер, рассматривая педагогический результат как психические изменения в структуре личности, сделал по этому поводу следующее замечание: «Ученик, не усвоивший учебный материал, не остаётся прежним» [122, с. 127].

На основе анализа различных представлений о результатах педагогической деятельности Е.В. Титова и И.А. Колесникова выделяют несколько характерных «камней преткновения»:

- Фиксация конечных итогов, полученных в конце процесса обучения и воспитания, при этом недостаток внимания к промежуточным результатам на разных этапах педагогического процесса;
- Оценка итогов педагогической деятельности в каком-либо одном измерении (например, в личности ребенка или учебных достижениях), что приводит к одномерности результата, в то время как педагогическая деятельность многогранна и результаты её вариативны;
- Понимание результата деятельности лишь в позитивном контексте, в то время как результатом является любой итог деятельности [122, с. 75].

Исследования, касающиеся понимания сущности результатов и результативности деятельности, которые осуществлялись в рамках концепции результативности и эффективности воспитания Е.В. Титовой, дают осознание целостного непротиворечивого видения этих понятий. Обратимся к исследованиям, которые в той или иной степени разрабатывали способы решения вышеуказанных проблем (К.А. Кормилицына, О.В. Любогор, Е.В. Титова и др.).

Например, К.А. Кормилицына, основываясь на концепции результативности Е.В. Титовой, в своём исследовании описывает потенциальные результаты, которые дифференцирует на: организационные, предметно-практические, образовательные и методические [130, с. 15]. О.В. Любогор в своём исследовании

акцентирует внимание на необходимости учёта промежуточных результатов деятельности и предлагает инструментарий для осуществления анализа результативности профессиональной педагогической деятельности [153].

Говоря о результатах именно педагогической деятельности, обратимся к тезису о том, что в общем виде «...под результатом деятельности можно понимать прямые следствия приложенных её субъектом усилий и осуществлённых им действий. Исходя из этого понимания, можно поставить вопрос следующим образом: что становится прямым следствием усилий и действий самого педагога?» [240, с. 87]. Рассмотрим различные определения результата педагогической деятельности, согласующиеся или не согласующиеся с этой позицией.

Р.М. Гайнутдинов предлагает понимать под результатом деятельности педагога «изменение личности или состояния ребёнка, а также самого педагога, коллектива (микросреды), или изменение некоего продукта (совокупности продуктов), или какого-либо процесса (совокупности процессов)» [57]. Данное определение постулирует, что некоторое изменение (личности, продукта, процесса) является результатом деятельности педагога. Вряд ли можно однозначно утверждать, что приведённые результаты деятельности являются именно прямыми следствиями действий педагога.

В определении, предложенном А.В. Золотарёвой, «результат педагогической деятельности – это итог целенаправленной совместной деятельности педагога и ребёнка; деятельность, дающая промежуточный или конечный продукт, имеющий две грани – внешнюю (видимую) и внутреннюю (личностную)» [97].

Для понимания того, что именно является прямым следствием действий педагога, вновь обратимся к концепции Е.В. Титовой. Автор указывает, что представление о результатах деятельности традиционно соотносится с представлениями об её целях. Основываясь на понимании результата в концепции А.Н. Леонтьева, необходимость целеполагания в любой деятельности является неоспоримой для достижения результата. А.В. Клюев указывает, что «...выстраивание любой деятельности должно начинаться с чёткого определения её цели – того, ради достижения чего она в принципе организовывается» [121, с. 544].

Представляется значимым упоминание в работе Е.В. Титовой о двуцельности любой деятельности: с одной стороны, деятельность всегда имеет целью получение продукта («цель-в-продукте»), а с другой стороны, целью является достижение изменений в самом деятеле («цель-в-субъекте»). Тогда, «...двуум видам целей будут соответствовать и два результата: «результат-в-продукте» и «результат-в-субъекте»» [240, с. 87]. Е.В. Титова указывает, что, «ориентируясь на обозначенные цели, педагог стремится сконструировать деятельность таким образом, чтобы достичь их, поэтому перед ним объективно встаёт следующая цель: так организовать деятельность учеников (воспитанников), чтобы в этой деятельности они проявили себя наилучшим образом и достигли максимально возможных практических результатов» [240, с. 88]. И, соответственно, этим целям будет соответствовать и определённый вид результатов - «организационно-методические» (Е.В. Титова). Он и будет являться прямым следствием действий педагога. «Прямой и непосредственный результат собственно деятельности педагога-воспитателя, за который он всецело несёт профессиональную ответственность, есть качество организации воспитательного процесса в целом и деятельности воспитанников в частности» [240, с. 88]. По определению Титовой, таким образом, в понятие «результаты воспитания» следует включать, по меньшей мере три аспекта, и предполагать три вида потенциальных её результатов (Рисунок 2).



Рисунок 2. Соотношение видов и результатов воспитательной деятельности

Е.В. Титова подчёркивает, что «некоторая путаница в профессиональное сознание вносится тем, что довольно часто, говоря о результатах педагогической деятельности, имеют ввиду результаты не этой деятельности как таковой, а результаты педагогического процесса в целом» [240, с. 92]. Соответственно, следует учитывать, что представления о результатах педагогической деятельности и педагогического процесса не являются тождественными. В данном контексте в

определении, предложенном Г.М. Коджаспировой, педагогический процесс в определённом смысле может рассматриваться как производный от педагогической деятельности. Ещё одной причиной разграничения данных понятий является следующая: педагогу важно уметь выявлять результаты педагогической деятельности и результаты педагогического процесса в связи с необходимостью осознания собственной ответственности за полученные результаты.

В нашем исследовании мы будем использовать трактовку *результатов педагогической деятельности*, предложенную И.А. Колесниковой и Е.В. Титовой в учебном пособии «Педагогическая праксеология» и включающую в себя:

- Качество организации педагогического процесса и соответствующих видов деятельности воспитанников (учебной, социально - творческой, художественно - творческой, досуговой) или жизнедеятельности. Именно за эти результаты педагог несёт профессиональную ответственность;
- Динамику личностных проявлений, обогащение личного опыта учеников;
- Профессиональные достижения педагога: методические находки, конкретные продукты профессионального творчества педагога;
- Динамику профессионального роста педагога [122, с. 134].

Переходя к рассмотрению вопроса о результативности педагогической деятельности, отметим, что результативность является важнейшей категорией педагогической науки и практики, поэтому мы считаем необходимым проанализировать значения данного термина и возможности его применения в практической деятельности педагогов.

Термин «результативность» является часто употребляемым в различных областях деятельности: экономике, педагогике, медицине. Соответственно, существует нормативное определение данного понятия. Согласно ГОСТ ISO 9000-2011, «результативность (effectiveness) – это степень реализации запланированной деятельности и достижения запланированных результатов» [121, с. 532]. С позиции совпадения образа результата на уровне целеполагания и достигнутого результата «результативность – это качественная характеристика полученного результата с точки зрения достижения поставленной цели» [205, с. 41].

Определения термина «результативность» в трактовках различных авторов представлены в статье А.В. Клюева, который поставил задачу идентифицировать сущность данного термина, так как «среди современных научных работ наблюдается путаница в трактовках понятий «Результативность» и «Эффективность», что затрудняет их адекватное использование» [121, с. 532]. Наиболее близким для нашего исследования видится определение ГОСТ ISO 9000:2000 [121, с. 532].

Размышления Е.В. Титовой о трёх видах результатов воспитательной деятельности и их иерархии сформулированы в следующем определении: «Под результативностью воспитательной деятельности целесообразно понимать, прежде всего, достижение определённого качества организации совместной деятельности воспитанников, которое обеспечивает возможность их успехов и достижений, а также положительной динамики ценностно-смысовых личностных проявлений» [240, с. 88].

Для уточнения определения ключевого понятия нашего исследования мы выделили следующие существенные признаки: *«Результативность педагогической деятельности — это совокупность её составляющих с учётом получения результатов в соответствии с целями деятельности»*:

- *достижение определённого качества организации образовательного процесса учащихся, которое обеспечивает возможность их успехов и достижений, а также положительной динамики ценностно-смысовых личностных проявлений;*
- *соответствие достигнутых эффектов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям;*
- *динамика профессионального роста, проявлений и достижений педагога».*

Указывая на значительную субъективность в представлении каждого педагога о ценностной значимости личностных проявлений, Е.В. Титова предлагает иметь представления о двух образах результатов: «нормативный образ» ожидаемых результатов (описанный в нормативных документах) и «субъективный образ» желаемых результатов, сформированный в индивидуальном сознании педагога и отражённый в рабочих документах. В данном контексте Е.В. Титова рассматривает *результативность как степень соответствия ожидаемых (нормативных и субъективных) и реально полученных (достигнутых) результатов* [240, с. 90].

В исследовании К.А. Кормилицыной результативность педагогической деятельности рассматривается с позиций понимания её уровней: «Результативность педагогической деятельности учителя – достижение учителем такого качества (состояния) организации учебно-познавательной деятельности учащихся, при котором обеспечивается реальная возможность: наиболее полного раскрытия потенциала учащихся; проявления положительной динамики познавательных процессов в области предмета; самостоятельности мышления и активности, отношения к учебному предмету; продуктивности деятельности учащихся, выраженной в соответствующих предметно-практических достижениях» [130, с. 16].

Уровни результативности деятельности учителя, по мнению автора, оцениваются по следующим критериям: подход педагога к организации деятельности; педагогическая позиция; педагогический эффект [130, с. 16].

Здесь изложена мысль, высказываемая многими исследователями (О.В. Любогор, И.А. Колесникова, Е.В. Титова, Е.Ю. Паландузян), а именно акцент на том, что есть зависимость результативности педагогической деятельности от позиции и действий педагога. В связи с этим обратим внимание, что здесь речь идёт о результативности педагогической деятельности, а не педагогического процесса. Напомним, педагогу важно понимать, за какие именно результаты он несёт профессиональную ответственность, и на что он способен влиять, то есть педагогу важно различать прямой и опосредованный результаты своей деятельности [240, с. 87].

Для нашего исследования данное положение принципиально, так как МП, вступая в профессиональное сообщество, должны чётко дифференцировать действия, за которые они отвечают и могут менять в случае необходимости, и действия иных субъектов образовательного процесса, которые не могут быть изменены. Профессиональная ответственность молодых специалистов за свою педагогическую деятельность связана с умениями, которые обеспечивают её результативность.

Реализуя наше исследование в контексте результативности деятельности, мы обратились к определению умений в трактовке А.К. Марковой: «Как и всякие другие умения, педагогические умения — это действия, выполненные на достаточно высоком уровне» [157, с. 9]. Представленные в работах Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А.

Сластёнина классификации педагогических умений дали возможность изучить, проанализировать и выделить совокупность умений, владение которыми, на наш взгляд, может помочь молодым педагогам в профессиональной деятельности достичь результативности. При этом, мы учтываем следующие важные обстоятельства:

1) практические умения молодых педагогов находятся в стадии формирования и развития; 2) инструментальная основа нашего исследования – это праксеологическое практико-ориентированное знание, в связи с чем, особое значение имеют умения МП организовывать свою деятельность в плане её рациональности и результативности; 3) специфика педагогической деятельности, в частности, её результативность, подразумевает развитие субъект-субъектных отношений в процессе выстраивания коммуникаций педагога с участниками образовательного процесса; 4) повышение результативности деятельности предполагает способность её субъекта осуществить грамотный самоанализ с дальнейшим учётом выявленных сильных и слабых сторон.

В связи с вышеизложенным мы выделили три группы умений:

1) *Организационно-проектировочные*. Эти умения выбраны на основе умений, выделенных А.К. Марковой и включают в себя содержательный аспект – «чему учить» (отбор, переработку и передачу учителем учебного материала); аналитический аспект – «кого учить» (изучение потенциала учащихся и возможностей их развития); методический аспект – «как учить» (выбор и применение методов, форм, средств воздействий и их комбинаций). Эти умения также включают: учёт требований профессиональных нормативных и правовых документов при организации своей деятельности; проектирование образовательного процесса, осуществление целеполагания и прогнозирование результата таким образом, чтобы была обеспечена возможность положительной динамики образовательных результатов учащихся (воспитанников); проектирование своей профессиональной деятельности на основе знания праксеологических характеристик плана, действия, результата; самоопределение относительно проектирования своего образовательного маршрута и планирования перспектив развития своей профессиональной деятельности.

2) *Коммуникативные умения*, обеспечивающие создание условий психологической безопасности в общении и реализации внутренних резервов у партнёров по общению (А.К. Маркова), возможность взаимодействия в позиции субъект-субъектных отношений с учётом интересов, целей и ценностей участников образовательного процесса; умение выбирать правильный стиль и тон в обращении, управление вниманием, собственным психическим состоянием (В.А. Сластёгин); стремление к позитивному, продуктивному контакту с окружающими, обусловливающему возможность достижения запланированного результата деятельности; самоопределение в педагогической среде за счёт выстраивания межличностных отношений с наставником, коллегами, родителями, учениками.

3) *Рефлексивные умения*, подразумевающие необходимость анализа МП:

1) собственной деятельности с позиций правильности постановки целей, их "перевода" в конкретные задачи и адекватность комплекса решавшихся задач исходным условиям, соответствия поставленных задач запланированным результатам, соответствия содержательного и технологического компонентов деятельности возрастным и индивидуальным особенностям участников образовательного процесса, оценки правильности выполнения действий, составления плана в соответствии с их праксеологическими характеристиками; 2) вариантов и возможностей установления позитивных и продуктивных взаимоотношений с участниками образовательного процесса на основе соотношения целей и ценностей, интересов и позиций участников взаимодействия, а также собственного ролевого репертуара при осуществлении коммуникаций; 3) достаточности знаний и опыта для осуществления результативной профессиональной деятельности.

Принципиальное значение для нас также имеют выделенные в исследовании З.В. Глебовой такие компоненты профессиональной деятельности молодого педагога, как: мотивационно-ценостный, технологический, рефлексивно-оценочный и личностный. Достижение положительной динамики в развитии этих компонентов взято в качестве основного критерия эффективности комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса [61].

В нашем исследовании мы рассматриваем профессиональную деятельность МП в аспекте её результативности. Под результативностью мы понимаем такое качество деятельности, которое обеспечивается сбалансированной совокупностью трёх видов умений МП: организационно-проектировочных, коммуникативных и рефлексивно-оценочных. Соответственно повышение результативности деятельности МП обусловлено положительной динамикой в развитии этих умений. При этом возможность развития этих умений, с одной стороны, обеспечивается благодаря андрагогическому сопровождению деятельности МП (подробно рассмотрено в п.1.2), а с другой – наличием профессиональной ответственности и мотивации самих МП за своё личностно-профессиональное развитие.

**В соответствии с вышеизложенным, в нашем исследовании под результативностью профессиональной деятельности молодых педагогов понимается достижение такого качества организации деятельности, которое обеспечивает во-первых, соответствие результатов поставленным образовательным целям, нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям; во-вторых, положительную динамику познавательного развития учащихся (воспитанников), их личностных проявлений, осознания ценностно-смысовых оснований жизнедеятельности учащихся (воспитанников), а также профессиональный рост педагога в аспекте формирования совокупности умений:**

1. проектировать свою профессиональную деятельность с позиции достижения запланированного результата и организовывать образовательный процесс, обеспечивающий возможность достижения учащимися (воспитанниками) планируемых образовательных результатов и положительной динамики их личностных проявлений и учебной мотивации;
2. устанавливать и поддерживать контакты с участниками образовательного процесса на основе учёта взаимных профессиональных интересов и ценностей, личностных особенностей и субъектных позиций;
3. системно и целостно анализировать свои усилия на предмет их оптимальности при организации образовательного процесса: рефлексировать по поводу основных аспектов своей деятельности (от цели до реализации), осуществлять

*адекватную самооценку своих усилий и готовность внести корректиды в случае необходимости.*

Анализ и оценка результативности должна производиться с учётом того, какие критерии положены в её основу и в зависимости от того, какие показатели важны при определении результата. О.В. Любогор, предлагающая применять праксеологический подход (подробное рассмотрение данного подхода представлено в п.1.2.2.) к оценке результативности педагогической деятельности указывает, что данный подход означает изучение составных частей организации педагогом педагогического процесса и деятельности учащихся, то есть изучение выполняемых педагогом в процессе организации практических действий [153].

Готовность молодых педагогов к выстраиванию своей профессиональной деятельности в аспекте её результативности важна по следующим причинам:

1. Изначальное осмысление деятельности в аспекте её результативности даёт возможность МП правильно планировать различные этапы деятельности, соотнося результат-образ, заложенный в цели, с реальным результатом;
2. Понимание методико-технологического аспекта результативности профессиональной деятельности даёт МП «ключ» к ответу на вопрос: «Как достичь желаемого результата»;
3. Необходимость рефлексировать педагогическую деятельность требует знания критериев оценки с позиций её результативности;
4. Молодым педагогам необходимо понимать, что, прежде всего, важно грамотно научиться организовывать педагогический процесс, формировать достижимый и конкретный результат-образ в процессе целеполагания, различать, за что именно они несут ответственность.

Понимание МП своей профессиональной деятельности с позиции её результативности и освоение практической деятельности – задача сложная с точки зрения необходимости обладания как теоретическим знанием, так и практическим опытом. Поэтому, если мы говорим о необходимости осуществления результативной деятельности молодыми специалистами на старте профессионального движения, правомерно говорить о необходимости его сопровождения.

## **1.2. Андрагогические условия сопровождения результативной профессиональной педагогической деятельности молодых специалистов**

В данном параграфе на основе изучения философской и психолого-педагогической литературы мы обозначим основные подходы к определению понятий «сопровождение» и «андрагогическое сопровождение», изложим выводы теоретического анализа о необходимости учёта особенностей сопровождения на этапах адаптации и интеграции МП в профессию; обоснуем выбор андрагогического подхода в сопровождении молодых специалистов и праксеологического практико-ориентированного знания как инструментальной основы андрагогического сопровождения и сформулируем андрагогические условия сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов.

### **1.2.1. Особенности андрагогического сопровождения деятельности молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию**

Вопрос о необходимости сопровождения МП на этапах адаптации и интеграции в профессию разносторонне освещён на различных уровнях: федеральном, нормативно-правовом, социально-экономическом, теоретическом, экспериментальном. Тематика руководства профессиональным становлением молодых учителей подробно рассматривалась в 70-80 гг. XX в. в работах С.Г. Вершловского [28, 29, 30], Ю.Н. Кулюткина, В.Г. Онушкина [207], и др.

Актуальность проблемы подтверждается частыми обращениями к данной теме в научных работах, например, диссертационные исследования (Г.Д. Ивлиева, И.В. Круглова, Н.Ю. Скрябина, Л.Н. Харавинина и др.), научно-практические работы преподавателей кафедры педагогики и андрагогики СПБАППО. Осуществлённое в 2017-2018 гг. исследование различных аспектов жизнедеятельности МП Санкт-Петербурга и сотрудничество с представителями администрации Педагогического

университета Нижней Австрии в рамках международного проекта «Развитие системы сопровождения молодых педагогов» значительно расширяет спектр знаний о системе сопровождения и даёт возможность увидеть перспективность дальнейшей разработки данной темы.

В литературе термин «сопровождение» трактуется, прежде всего, как поддержка психически здоровых людей, которые могут испытывать трудности профессионального или личностного характера на определённом этапе развития. Сущность такой поддержки состоит «в реализации права на полноценное развитие личности и её самореализацию в социуме» [4, с. 4]. В толковом словаре С.И. Ожегова слово «сопровождать» трактуется как следование вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь [186]. В представленном толковании можно увидеть два смысловых акцента: совместность, единство, общность и движение, динамика, протяжённость и продолжение действия. При истолковании слова как совместного движения, следует обратить внимание на корневое значение слова: «вожд(ение)». Интерпретируя термин с позиции морфологического значения применительно к нашему исследованию, можно условно обозначить, что сопровождающий обладает большим потенциалом (силой, знаниями, опытом и т.д.) по отношению к сопровождаемым. Соответственно, сопровождающий, исходя из вышеизложенного, имеет некоторые преимущества, дающие ему право на осуществление поддержки.

В литературе представлен большой спектр определений понятия «сопровождение» в различных контекстах: психолого-педагогическое (Е.А. Бауэр), медико-педагогическое (А.В. Шишова), валеолого – педагогическое (О.А. Власова), социально-педагогическое (Н.В. Савицкая). Различные подходы к пониманию термина «сопровождение» дают, с одной стороны, разностороннее представление о толковании его сущностного значения, а с другой стороны, предоставляют возможность выбора того подхода, который будет наиболее актуален для нашего исследования. К.В. Адушкина предлагает несколько подходов в теоретическом осмыслиении сущности понятия «Сопровождение» (Таблица 3).

Таблица 3 – Различные подходы к пониманию сущности сопровождения

Современные подходы к понятию «сопровождение»	Авторы определений в контексте данного подхода
Сопровождение как поддержка (помощь)	А.П. Тряпицына, Е.И. Казакова; Р.В. Овчарова; И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков.
Сопровождение как процесс	Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Н.С. Глуханюк, Г.В. Безюлева, В.А. Сластёнин
Сопровождение как сотрудничество (взаимодействие)	О.Е. Кучерова, Г.А. Нагорная, В.А. Айрапетова.
Сопровождение как создание условий	А.П. Тряпицына, Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко, С.В. Сильченкова, Е.И. Казакова.

Многие авторы определений под субъектами взаимодействия рассматривают позицию «взрослый-ребёнок», но обозначенные подходы к понятию могут выступать как универсальные в связи с осмыслиением сущностных оснований термина.

При раскрытии сущности термина «сопровождение» осуществим его смысловое расширение с учётом того, что в нашем исследовании мы рассматриваем сопровождение взрослых людей. В частности, под сопровождением МП мы понимаем *взаимодействие наставника (наставников) и сопровождаемого МП, направленное на разрешение профессиональных проблем молодого педагога, обеспечивающее создание условий для принятия сопровождаемым оптимальных решений в различных ситуациях профессионального выбора.*

Особенности МП как взрослых субъектов образования и саморазвития необходимо учитывать на этапе вхождения в профессию, и возможность эта актуализируется при андрагогическом сопровождении их профессионального развития. Роль андрагогического подхода в образовании теоретически обоснована в исследованиях отечественных учёных С.Г. Вершловского, М.Т. Громковой, А. В. Даринского, С.И. Змеёва, И.А. Колесниковой, В.Ю. Кричевского, Г.С. Сухобской и др. Андрагогическое сопровождение направлено на то, чтобы в первую очередь, активизировать собственные ресурсы педагога, предоставить ему возможность построить индивидуальный маршрут развития, увидеть перспективы своего профессионального роста.

Для более широкого осмыслиения причин использования андрагогического подхода представляется целесообразным рассмотрение культурологического аспекта по данному вопросу. Обращаясь к типологии культуры Маргарет Мид, рассмотрим

особенности современного молодого поколения с этой точки зрения. М. Мид выделяет три типа культур: постфигуративный, кофигуративный и префигуративный. Критерием типологизации при этом выступает характер трансляции социального опыта и специфика отношений между поколениями. М. Мид указывает: «Разграничение, которое я делаю между тремя типами культур — постфигуративной, где дети прежде всего учатся у своих предшественников, кофигуративной, где и дети и взрослые учатся у сверстников, и префигуративной, где взрослые учатся также у своих детей, — отражает время, в котором мы живем» [166, с. 322]. Префигуративные культуры, возникающие с середины XX века, определяют новый тип социальной связи между поколениями, когда образ жизни старшего поколения не тяготеет над младшим, традиции зачастую прерываются. «Этот разрыв между поколениями совершенно нов, он глобален... предстоящее неизвестно» [166, с. 364]. Возникновение других видов коммуникативных связей, новый уровень информационной насыщенности приводит к усилению разрыва между поколениями. Данный аспект с позиций объективного общественного развития значим для понимания важности использования андрагогического сопровождения в работе с МП.

При этом, теоретически обоснованная целесообразность применения андрагогического подхода не приводит к тому, чтобы в реальной практической деятельности администрация ОУ при организации сопровождения и наставничества уделяла достаточное внимание тому, имеют ли наставники андрагогическую подготовку для сопровождения взрослых. Результаты исследования показывают, что «назначение наставников распределяется следующим образом: 54% - опытные педагоги, 29% - опыт по профильному предмету и личная совместимость, 25% - методисты, 21% - готовность работать с молодыми специалистами» [75, с. 17]. Необходимость специальных квалификационных характеристик, подтверждающих как желание, так и умение работать со взрослыми, таким образом, не находит подтверждения со стороны администрации учреждений. В исследовании Е.В. Игнатьевой рассмотрены особенности наставничества для МП в США: «После первого года работы предусмотрена сертификация новичка, которая напрямую зависит от успешности его деятельности за год. В качестве менторов привлекались опытные

учителя, которые предварительно проходили *специальное обучение*» [104, с. 26]. Понимание опытными учителями значимости андрагогической подготовки для наставника представляет не менее важный аспект для качества сопровождения МП. В исследовании петербургского наставничества кафедрой педагогики и андрагогики СПб АППО (выборка – 437 опытных учителей, 74% - наставники), отмечалось, что «хороший наставник, по мнению опытных петербургских учителей, должен очень хорошо представлять своих подопечных. Вопрос только, откуда возьмутся требуемые представления: из личных впечатлений и восприятия со всеми возможными предубеждениями и субъективизмом или это будет какая-то специально организованная в процессе обучения объективация» [173, с. 142]. При этом подчёркивается, что «специальные андрагогические приёмы и знания о том, как работать с молодым педагогом, который является взрослым человеком, для респондентов оказались не столь значимыми» [173, с. 142]. Объективная необходимость в андрагогической подготовке для осуществления сопровождения при этом существует.

Возвращаясь к упомянутому ранее понятию, предложенному М.С. Каганом, «человек действующий», а именно с этих позиций мы предлагаем сопровождать МП, следует учитывать, что действие подразумевает собственную активность и нуждается не в повторении действий за кем-либо, а в возможном направлении этого действия. Говоря о результативности профессиональной деятельности, упоминалось, что цель (образ результата) существует как на уровне нормативных документов, так и на уровне формулировки и осмыслиения этой цели субъектом деятельности. Следовательно, говорить о результативности деятельности можно, учитывая осознанность целесообразности деятельности самим субъектом. При выполнении деятельности осмысленно, принимая ответственность за процесс её осуществления и результаты, можно говорить о развитии проактивности у молодых специалистов, что подразумевает также реализацию их потенциальных возможностей.

На основании вышеизложенных фактов и рассуждений, подчёркивающих необходимость андрагогического характера сопровождения МП, дальнейшее

осмысление сущности понятия «сопровождение» будет подразумевать смысловое словосочетание «андрагогическое сопровождение».

Обратимся к определению андрагогического сопровождения, которое сформулировано в работе О.Б. Даутовой и Е.Ю. Игнатьевой: «Процесс сопровождения МП – это процесс создания условий, обеспечивающих профессионально-личностное становление МП в результате успешного проживания им этапов адаптации и интеграции в профессию» [75, с. 16]. На его основе нами сформулировано следующее определение:

*Андрагогическое сопровождение молодого педагога – это взаимодействие наставника (ков) и сопровождаемого МП, направленное на создание условий, способствующих профессиональноличностному становлению молодого педагога на основе осознанного, ответственного, инициативного «проживания» этапов адаптации и интеграции в профессию, актуализации внутренних ресурсов МП и принятию им оптимальных решений в различных ситуациях профессионального выбора.*

Выбор определённого подхода к осуществлению сопровождения зависит от учёта специфики этапа вхождения в профессию. В связи с тем, что, молодые специалисты, осуществляющие профессиональную деятельность, могут находиться либо на этапе адаптации, либо на этапе интеграции к профессии, правомерно предположить, что они будут нуждаться в различной форме сопровождения. Как уже указывалось, рассмотрению этих этапов в профессиональной жизни МП посвящено большое количество научных исследований. Есть разные варианты определения этапов вхождения МП в профессию. Так, Т.В. Васильева [25] называет процесс вхождения адаптационным процессом, в котором выделяет: *первоначальную адаптацию, индивидуализацию, интеграцию*. Австрийские авторы [173, с. 111] выделяют на профессиональном старте фазы индукции, адаптации, интеграции, индивидуализации. *Индивидуализация представляет собой накопление и проявление личностью собственного уникального опыта, отличительных черт деятельности, связана с уже существующим собственным стилем профессиональной деятельности, с готовностью к реализации авторской позиции.* Несмотря на определённость временного промежутка этапов адаптации и интеграции, необходимо учитывать условность временных границ, так как темп вхождения в профессию у МП

различен. В.Г. Казанская, выделявшая три этапа в профессиональном развитии педагога, начальный этап определяла, как первые 5 лет, когда «...педагог работает под патронажем более опытных коллег» [105, с. 343]. Е.П. Ильин, рассматривая отношения учителей к профессии, трудности в работе МП, глубину и адекватность понимания детей, обозначает временной период до 5 лет стажа [105, с. 346]. В монографии кафедры педагогики и андрагогики СПБАПО «Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы интеграции в профессию» четвертый-пятый годы работы учителя обозначены как этап становления в профессии [173, с. 135]. Таким образом, мы будем рассматривать 4-5 годы работы как углубление интеграции в профессию МП и получим возможность в ходе дальнейшего эксперимента проверить, есть ли отличия в приоритетах выбора условий сопровождения у педагогов 4-5 года работы от МП на более раннем этапе вхождения в профессию.

В нашем исследовании этап адаптации включает в себя и этап индукции (первые два месяца работы МП). Чуть перефразируя определение, данное в исследовании Хамидулиной Н.А. [256, с. 7], *под профессиональной адаптацией будем понимать процесс, способствующий достижению двух моментов. С одной стороны, наиболее полного согласования между требованиями, предъявляемыми к профессии учителя в целом и их реализацией в собственной педагогической деятельности молодого специалиста в условиях конкретного образовательного учреждения. С другой - профессиональной социализации МП на основе его потребности к самореализации и самообразованию.* С.Г. Вершловский выделил три типа кризиса профессионального развития педагога, одним из которых назвал кризис адаптации к профессии, когда становятся острыми различия между представлениями о педагогической деятельности и объективной реальностью [31]. Основным противоречием периода профессиональной адаптации О.Б. Даутова и Е.Ю. Игнатьева называют «противоречие между возросшими требованиями общества, педагогического коллектива к деятельности и сформированными в ВУЗе профессиональными характеристиками личности, знаниями, умениями, компетенциями», а основной целью этого этапа – «приспособление, вхождение в образовательную среду, педагогический коллектив, учебный предмет, ученические

классы как своеобразные коллектизы» [173, с. 112-113; 75, с. 19]. Н.А. Хамидулина в своём исследовании отмечает особую значимость для МП на этапе адаптации его профессиональной социализации. На основе нашей практики наблюдений и опросов МП, мы полагаем, что в период адаптации происходит не столько «овладение ценностями профессионального сообщества» [256, с. 10], сколько первоначальное приобщение и последующее принятие ценностей корпоративной культуры. Поэтому для МП в сопровождении на этапе адаптации более значима помощь в понимании и принятии ценностей профессионального сообщества. Одним из важнейших средств преодоления кризиса адаптации, по мнению С.Г. Вершловского, «...выступает андрагогическое сопровождение начинающего педагога, прежде всего, в самой школе, а также формирование сообщества молодых учителей, расширяющего образовательное пространство профессионального взаимодействия» [31, с. 47].

Сотрудники кафедры педагогики и андрагогики СПбАПО на основании интервью с молодыми специалистами выявили, что на данном этапе МП активно откликаются на возможности сопровождения в разной форме, но обязательно нуждаются в андрагогической поддержке [173, с. 113]. С другой стороны, руководители ОУ считают не самым удачным вариант сопровождения МП с позиции «на равных» в период адаптации, так как видят это наименее эффективной стратегией, направленной на преодоление сложностей данного этапа [75, с. 17]. Исходя из вышеизложенного, на этапе адаптации сущностным основанием сопровождения можно назвать поддержку как условие успешного прохождения данного этапа, при этом сопровождение надо рассматривать и как поддержку, и как создание условий. «Андрагогическая поддержка – это процесс совместного с МП определения его собственных потребностей, целей, возможностей и путей преодоления проблем, которые мешают его адаптации в профессии и в педагогическом коллективе» [173, с. 113]. Андрагогическое сопровождение заключается в развитии адекватных механизмов адаптации с опорой на значимые для самого МП смыслы профессиональной деятельности.

Этап профессиональной интеграции следует за этапом адаптации и принципиально отличается от неё на уровне возникновения иных противоречий,

новых целей, различия основных психологических механизмов этапов адаптации и интеграции [75]. Л.М. Митина определяет, что именно «...на этом этапе происходит первичный выбор и закрепление модели профессионального труда – либо адаптивного функционирования, либо профессионального развития» [171]. Этот выбор может быть сделан в связи с решением основного противоречия этапа интеграции: «...между необходимостью приспособления к требованиям руководства и профессионального сообщества и вырабатываемым педагогом индивидуальным стилем деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приёмами и «техниками»», а также с достижением цели этого этапа: «не простое объединение человека и профессии, а такое их взаимодействие, которое приводит к возникновению новой целостности, личностному переконструированию, сопровождающемуся синергетическим эффектом» [76, с. 213]. Интегрироваться с профессией – значит сделать внутренне своими цели, ценности профессии, осмыслить своё место в профессиональном пространстве, иными словами, происходит объединение педагога со своей профессией. В связи с вышеизложенным, говоря *об этапе интеграции МП в профессию, мы будем понимать такой процесс соединения МП с профессией, когда на основе принятия им профессиональных целей, ценностей начинается формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности и самоопределение в профессиональном пространстве.*

Осмысление своего места в профессиональном пространстве – особенно важная задача для молодого специалиста, так как она связана с профессиональным самоопределением. С точки зрения Н.С. Пряжникова, основной целью такого самоопределения является постепенное формирование у личности внутренней готовности к осознанному самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития [210]. Самоопределившаяся личность, по мысли В.Ф. Сафина – это субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личные и физические свойства), что от него ждёт коллектив, общество. Процесс самоопределения, начавшись на этапе адаптации достигает максимума на этапе интеграции и является по сути определяющим по отношению к дальнейшему

профессиональному маршруту МП. Таким образом, интеграция предполагает определённую сформированность у МП индивидуального стиля профессиональной деятельности, что в свою очередь, говорит о возросшей самости и необходимости изменения стиля сопровождения [220].

Рассматривая отличие видов сопровождения, О.Б. Даутова и Е.Ю. Игнатьева называют соответствующими профессиональной адаптации наставничество в разных формах и андрагогическую поддержку, а на этапе профессиональной интеграции – позицию «равный с равным» [75, с.19], что подразумевает: 1. сопровождение как взаимодействие и 2. сопровождение как создание условий. Сопровождение на уровне поддержки на этапе интеграции в профессию будет связано с запросом самого МП, учитывая специфику данного периода.

В исследовании З.В. Глебовой [61] предложена поэтапная реализация комплексного сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса, включающая три этапа: 1) активного сопровождения; 2) смешанного сопровождения; 3) поддерживающего сопровождения. Специфика каждого этапа определяется степенью активности молодого педагога и образовательными отношениями между субъектами сопровождения. В зависимости от этапа сопровождения представлены различные виды деятельности, формы работы в процессе сопровождения и структурные ресурсы университетского комплекса, обуславливающие эффективность процесса сопровождения.

Поэтапная реализация сопровождения соотносится с постепенным нарастанием активности и самостоятельности МП в решении педагогических задач, выборе способов профессионального взаимодействия при переходе от этапа адаптации к этапу интеграции в профессии.

В дополнение к позициям, указанным в исследовании З.В. Глебовой, мы особое внимание уделяем как комплексности сопровождения, так и его андрагогичности, то есть опоре на андрагогические принципы, которые могут влиять на улучшение профессиональной деятельности МП в аспекте её результативности.

Специфика андрагогического сопровождения результативной профессиональной деятельности МП на этапах адаптации и интеграции в профессию подразумевает

следующую дифференциацию по:

1. способам решения основного противоречия этапа;
2. вариантам помощи в реализации основной цели этапа;
3. вариантам помощи в понимании способов осуществления и оценки

результативной профессиональной деятельности (Таблица 4).

**Таблица 4 - Варианты взаимодействия с молодыми педагогами на этапах адаптации и интеграции в профессию**

<b>Этап адаптации.</b> <b>Индивидуальное наставничество, андрагогическая поддержка и помощь</b>	<b>Этап интеграции.</b> <b>Позиция «равный с равным», поддержка – по запросу МП</b>
<b>Решение основного противоречия</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Внимание к знаниям, умениям полученным МП в ВУЗе. Соотнесение с возможностями их реализации в образовательном учреждении;</li> <li>• Выяснение индивидуальных сложностей, которые испытывает молодой педагог в течение первого года работы с последующим обсуждением способов осуществления деятельности с учётом корректировки проблем, обозначенных МП.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обеспечение возможности реализации МП собственных приёмов и техник в профессиональной деятельности – трансляция опыта на совещаниях, педагогических советах и т.д.;</li> <li>• Выяснение индивидуальных сложностей, которые испытывает МП;</li> <li>• Организация обсуждений с администрацией и коллегами способов корректировки взаимодействия с МП.</li> </ul>
<b>Помощь в реализации основной цели</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выяснение индивидуальных сложностей, которые испытывает молодой педагог при вхождении в образовательную среду, педагогический коллектив, учебный предмет (для воспитателей – занятия);</li> <li>• Обсуждение способов установления контактов, путей адаптации в профессиональной среде и поддержка в их реализации;</li> <li>• Положительная обратная связь от наставника, возможность активно перенимать опыт, вектор обратной связи от молодого педагога меньше вектора влияния наставника.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выяснение индивидуальных сложностей, которые испытывает молодой педагог при взаимодействии с образовательной средой, педагогическим коллективом, при проведении урока (для воспитателей – занятия);</li> <li>• Уточнение понимания молодым педагогом своего места в педагогическом сообществе, совместное проектирование способов решения возникших сложностей;</li> <li>• Предоставление молодому педагогу возможностей для проявления своей профессиональной компетентности: участие в конкурсах, конференциях, проектах и др.</li> </ul>
<b>Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативности профессиональной деятельности</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Работа с понятийным аппаратом: что есть деятельность в аспекте её результативности;</li> <li>• Ознакомление МП с праксеологическими характеристиками действий, плана и результата профессиональной деятельности с дальнейшим применением этих знаний в практической деятельности;</li> <li>• Рефлексия МП результативности профессиональных действий (деятельности) с позиции практико-ориентированного знания: на этапе адаптации – при активной помощи наставника, опытных коллег, на этапе интеграции – на основе ретроспективного анализа прежнего профессионального опыта практической деятельности и её осуществления с учётом знания праксеологических характеристик плана, действия, результата.</li> </ul>	

На основании данных, полученных кафедрой педагогики и андрагогики СПбАППО в 2018 г., в образовательном пространстве Санкт-Петербурга в настоящее время существует несколько моделей сопровождения профессиональной деятельности МП. Необходимость анализа представленных моделей обусловлена возможностью выбора имеющихся практик сопровождения в образовательном пространстве с учётом их андрагогической направленности. Критериями для анализа андрагогического характера моделей сопровождения выступают регулятивные принципы профессионального самоопределения взрослых, сформулированные С.Г. Вершловским. Цель регулятивных принципов состоит в том, чтобы на этапе вхождения в профессию «перевести теорию в практику, позволяющую молодому специалисту выйти на более высокий уровень самореализации» [31, с. 69]. Принципы профессионального самоопределения взрослых: самостоятельность, рефлексивность, опора на профессиональный, социальный и жизненный опыт, индивидуализация, кооперативность, развитие образовательных потребностей.

В соответствии с указанными направлениями работы каждой из моделей [173, с. 99], нам представляется, что все модели имеют андрагогическую направленность за исключением индивидуального наставничества, что звучит многообещающе, но на практике часто оказывается исполнением административного поручения. Как показывают исследования этой темы, наставничество часто осуществляется формально несмотря на то, что в последние годы наставничество стало рассматриваться как ключевая стратегия профессионального развития педагогов в образовательной организации [173, с. 138]. М.Г. Ермолаева акцентирует внимание на такой проблеме, как отсутствие обучения самих наставников тому, как организовать их взаимодействие с подопечными, «по самоотчётам молодых коллег и опытных педагогов, именно это часто приводит к неэффективному наставничеству» [84, с. 52]. Модель конкурсного движения, также может не удовлетворять всем вышеуказанным принципам. Максимально не декларативным и направленным на учёт особенностей префигуративной культуры, нам представляется инновационная модель создания профессиональных сообществ МП и модель межпоколенческого профессионального развития в педагогическом коллективе.

Следует отметить, что многие модели, существующие автономно, в то же время имеют интегративный характер, например, модель «Конкурсное движение» включена в модель «Актуализация профессионального потенциала молодого специалиста «Ключ» [173, с. 99]. Нам представляется важным наличие существующих моделей как возможность выбора МП именно той модели, которая представляется ему актуальной на определённом этапе профессионального становления. Для осуществления данного выбора необходимы следующие условия:

1. Существование разнообразных моделей сопровождения молодых специалистов в районе (регионе);
2. Осведомлённость МП и администрации учреждения о возможности альтернатив в выборе модели сопровождения;
3. Предоставление МП со стороны администрации учреждения возможности принимать участие в модели сопровождения, которая представляет для него интерес как профессионально значимая.

Андрогогическое сопровождение МП целесообразно осуществлять в процессе участия их в непрерывном образовании. Этот тезис будет раскрыт в п.1.2.2.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать:

- Сопровождение молодых специалистов имеет свою специфику и отличается на этапах адаптации и интеграции к профессии: имеет различные сущностные основания. Специфика взаимодействия с МП подразумевает: 1. способы решения основного противоречия на ранее обозначенных этапах; 2. помочь в реализации основной цели каждого из этапов; 3. помочь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности; 4. индивидуальное наставничество, основанное на взаимной договорённости.

- Сопровождение МП как взрослых людей должно иметь андрогогический характер. При такой постановке вопроса можно говорить о реализации потенциала МП, учёте и развитии их сильных сторон, о которых шла речь ранее.

Таким образом, важно, чтобы андрогогическое сопровождение осуществлялось специалистами, имеющими соответствующую подготовленность, или происходило в рамках взаимодействия профессионального сообщества молодых педагогов.

Учитывая специфику исследования, необходимо рассмотреть, что является инструментальной основой андрагогического сопровождения результативной профессиональной педагогической деятельности молодых специалистов.

### **1.2.2. Праксеологическое практико-ориентированное знание как инструментальная основа андрагогического сопровождения деятельности молодых педагогов**

Ознакомление с темами диссертационных работ, связанных с исследованием возможностей развития МП, дало представление о приоритетах исследований. Среди направлений исследований (аксиологическое, социально-психологическое, деятельностное) наиболее часто встречается личностно-ориентированная направленность (Т.В. Лучкина, Д.Ю. Мирошниченко, Л.Н. Харавинина и др.). Становление гуманистической парадигмы в образовании привело к изменению вектора: вместо выполнения социального заказа на «гармонично развитую личность» появился интерес к свойствам, качествам и способностям личности (как педагога, так и учащегося), которые обуславливают своеобразие и индивидуальный путь в жизни и профессии. При большом количестве исследований взаимосвязи развития личностных структур и профессионального роста, адаптации молодых специалистов отмечается снижение интереса к деятельности в значении её развивающего потенциала по отношению к своему субъекту.

Аксиоматический принцип развития личности в деятельности привёл к пониманию профессионализации как однозначно положительного явления. Нельзя при этом недооценивать того факта, что деятельность может носить не только развивающий характер. Е.И. Рогов по результатам полученных в ходе научного исследования данных утверждает, что «говорить о развитии в труде вообще неправомерно, так как не любой труд ведёт к развитию. Кроме того, в рамках конкретной деятельности возможно протекание, по сути дела, процесса стандартизации личности, нивелирование её индивидуальности и подчинение её профессиональным образцам поведения» [217]. Подтверждением этого положения

служит и позиция И.А. Колесниковой и Е.В. Титовой о том, что «потенциал деятельности может быть направлен не только на созидание, но и на разрушение личности» [122, с. 9].

Стереотипное воспроизведение ранее усвоенных моделей деятельности может привести к профессиональной стагнации – в этом случае профессиональная деятельность утратит развивающий потенциал по отношению к своему субъекту.

Учитывая вышеизложенное, следует признать, что деятельность как способ профессионального становления МП имеет возможность выступать преобразующим и моделирующим фактором по отношению к субъекту, причём, как в позитивном, так и в негативном смысле.

Таким образом, сопровождение профессиональной деятельности молодых специалистов связано с решением как минимум двух проблем:

Во-первых, сопровождение профессиональной деятельности, как способа актуализации, самореализации и личностного роста МП. В этом смысле личностно – ориентированный подход, в фокусе внимания которого находится *Homo sapiens* (человек разумный) и *Homo psychologicus* (человек психологический), продолжает использоваться в комплексе с деятельностным подходом, поскольку речь идёт о сопровождении *Homo agens* (человек действующий) и, учитывая преобразующий потенциал педагогической деятельности, *Homo faber* (человек созидающий).

Во-вторых, вопрос конструктивного / неконструктивного влияния деятельности на своего носителя может быть решён с помощью праксеологического практико-ориентированного знания при сопровождении деятельности МП.

Для осмыслиения сути и специфики праксеологического подхода необходимо обратиться к пониманию праксеологии, на принципах которой он сформировался.

Праксеология (от греч. πρᾶξις, лат. praxeos - действие, деяние) рассматривается как общая теория организации rationalной деятельности. Польский философ и логик, автор известного труда о праксеологии «Трактат о хорошей работе» Тадеуш Котарбинский сущность праксеологии трактует, обращаясь к мыслям Альфреда Эспинаса о том, что каждый профессионал занимается своим делом («крестьянин пашет, купец торгует» и т.д.), и вот практика приводит к появлению термина

«праксеология» - науки о подобных фактах, «...рассматриваемых в их единстве, науки о наиболее общих формах и принципах действия в мире живых существ» [124].

Значимым для нашего исследования является понимание того, что «праксеология была задумана как теория совершенствования практической деятельности и представляет собой наиболее общую практическую науку, дающую методологию эффективной реализации любого действия, имеющего конкретную цель» [153, с. 65]. Педагогическая праксеология как научное практико-ориентированное знание, раскрывает не только оптимальный образ действия, но и необходимый *образ мыслей о деятельности*. «Эта наука рассказывает не только о том, что и как делать педагогу, но и о том, как рационально думать, чтобы хорошо делать» [122, с. 10]. Миссия педагогической праксеологии, по мнению И.А. Колесниковой и Е.В. Титовой заключается в том, чтобы «научить специалиста быть творцом собственной успешной деятельности от начала до конца, оказывать ему поддержку в превращении его в субъект профессиональной деятельности» [122, с. 15]. Такое понимание актуально для нашего исследования и связано с тем периодом, когда МП начинают профессиональную деятельность.

Реализация смыслов, заложенных в праксеологии, возможна при обращении к праксеологическому подходу как методологическому основанию для рассмотрения человеческой деятельности с точки зрения оптимальности и результативности её осуществления. Для нашего исследования важно осмысление того, что в праксеологическом подходе важную роль играет соотношение знания и деятельности. Синтез знаний о правильно выполненных действиях и правильное выполнение практических действий является залогом результативной деятельности. Молодые педагоги, участвуя в непрерывном образовании и выбирая актуальную для них область знаний, могут применить их в практической деятельности. Важно учитывать, что этот подход предполагает обращение к процессуальной стороне реализации деятельности, выявление целесообразности и рациональности педагогических действий и операций с целью достижения запланированного результата. В исследовании О.В. Любогор представлены признаки, по которым можно судить о качестве выполнения действия. Действия педагога, выполненные правильно,

обладают несколькими праксеологическими характеристиками: рациональность, продуктивность, простота, успешность, экономичность, чистота, энергичность, интенсивность, надёжность. Результаты исследования О.В. Любогор дают основания утверждать, что «деятельность, обладающая праксеологическими характеристиками, имеет высокий уровень результативности» [153, с. 142].

Праксеологический подход по отношению к деятельности МП необходимо применять не в качестве узконаправленного метода, а используя весь системный потенциал, заключённый в данном научном подходе. Системность подхода достигается за счёт рассмотрения деятельности в различных аспектах:

- Теоретико-методологическое основание деятельности.

Праксеологическое осмысление профессиональной деятельности педагогами на основе использования результатов исследований, имеющих деятельностьную и праксеологическую направленность (Н.Б. Авалуева, О.В. Любогор, Е.Н. Михайлова, Д.А. Поляк, В.С. Федотова и др.). Праксеологические основы деятельности раскрыты в научных трудах Т. Котарбинского, И.А. Колесниковой, Е.В. Титовой и др.

- Ценностно-смысловые основания профессиональной деятельности.

В данном контексте уместно обратиться к работе М.С. Кагана и его классификации видов деятельности. М.С. Каган говорил о ценностно-ориентированной деятельности как одном из типов отношений субъекта и объекта, указывая, что она представляет собой специфическую форму отражения субъектом объекта [110, с. 63]. В педагогической профессии данная мысль приобретает особую значимость в связи с тем, что «развивающую и воспитывающую функции любая деятельность начинает выполнять только тогда, когда становится для педагога осознанной и личностно-значимой» [122, с. 9]. Анализируя ценности, присущие педагогической деятельности, В.Д. Шадриков отмечает, что определение её личностного смысла невозможно без обращения к категориям добродетели, добра и зла. «Осознание того факта, что деятельность добродетельна или может стать таковой при определённых условиях, выступает высшим мотивом и оказывает решающее воздействие на методы и способы достижения цели» [122, с. 37; 268, с. 20]. Для МП на старте профессиональной деятельности необходимо понимание

возможностей для самореализации, самоосуществления. М.Г. Ермолаева подчёркивает связь самореализации с ценностно-смысловым контекстом осуществления деятельности: «Самоосуществление и самореализация педагога обусловлены наличием у него профессиональных смыслов, идей, замыслов, потребностей, то есть ценностно-смыслового отношения к своему профессиональному делу. Только осознанная педагогическая позиция даёт возможность действительно улучшить образовательную практику, именно поэтому важно разобраться с тем, как помочь действующим учителям в осознании тех ценностей, которые они передают в своей ежедневной практике» [81, с. 6].

- Прикладной (инструментальный) уровень реализации деятельности.

Педагог на основе знания праксеологических основ деятельности проектирует и реализует её, и в этом случае деятельность выступает преобразующей по отношению к своему субъекту, становясь, по определению Т. Котарбинского «хорошей работой» [124]. При этом появляется возможность выстраивать праксеологически осмысленный индивидуальный образовательный маршрут, под которым понимается программа действий педагога на некотором фиксированном этапе работы, замыслы педагога относительно его собственного продвижения в образовании, оформленные и упорядоченные им, готовые к реализации в педагогической деятельности. Следует учитывать также возможность самореализации, которая появляется по мере совершенствования педагогами собственной деятельности.

Излагая мысли о значимости освоения МП практико-ориентированного знания, необходимо обратиться к возможности получения этого знания. Таким образом, речь идёт об участии их в непрерывном образовании. Андрагогическое взаимодействие с МП в процессе непрерывного образования связано с тем, что:

1. Практико-ориентированное знание, которое может помочь в повышении результативности деятельности, является новым, в связи с этим необходимо включение МП в образовательный процесс;
2. Результативная деятельность возможна в том случае, если профессиональные знания и умения постоянно совершенствуются, чему способствует участие в непрерывном образовании. Для этого необходимо, чтобы у МП проявлялась

потребность в таком участии. Понимание непрерывного образования с позиции его значимости раскрыто С.Г. Вершловским, утверждавшим, что, лишь приобретая для обучаемого личностный смысл, непрерывное образование становится ценностью [32].

3. Существует приоритет неформального и информального образования при создании андрагогических условий для МП. Выбор неформального образования как варианта организации взаимодействия с МП не случаен. В монографии О.В. Гординой, А.И. Гордина описан опыт работы с людьми в процессе неформального образования, который способствует: высокому уровню мотивации к обучению, возможности самореализации и ясность в выборе дальнейшего жизненного пути (что подтверждают личные истории участников). О.В. Гордина, А.И. Гордин раскрывают десять андрагогических принципов (автор С.И. Змеёв), анализируя деятельность Высших народных школ в современной России, в которых осуществляется неформальное образование взрослых. Подводя итог анализу, авторы отмечают: все андрагогические принципы реализуются в процессе неформального образования [64]. МП на старте своей профессиональной деятельности, находятся на стадии перехода от недавно полученного среднего или высшего (формального) образования к практической деятельности. Необходимость решения проблемы возникающих профессиональных дефицитов существует, есть возможность участия в курсах повышения квалификации (что является значимым фактором профессионального роста). При этом возможность участия в неформальном образовании предполагает большую свободу выбора участия/не участия, а также освоение неформальных форм взаимодействия с коллегами в процессе обучения.

Говоря про андрагогичность взаимодействия, подчеркнём, что в работе с МП необходимо включать и формальное, и неформальное, и информальное образование, но отличие информального образования в том, что его участник (он же организатор) – «сам себе режиссёр» [64, с. 11]. Побуждение МП к участию в информальном образовании важно ещё и потому, что, информационные каналы, через которые происходит взаимодействие с другими людьми, представляют собой «своеобразное андрагогическое средство» [64, с. 11], при помощи которого происходит самостоятельное развитие.

Таким образом, праксеологический подход в сопровождении деятельности МП предполагает выполнение следующих действий:

- Праксеологическое понимание молодыми педагогами результативной профессиональной деятельности с позиции ценностно-смысовых ориентаций и её правильной организации;
- Побуждение молодых специалистов к участию в процессе непрерывного образования: формальном (курсы повышения квалификации), неформальном (методологические и проблемные семинары, участие в профессиональных сообществах), информальном с целью получения практико-ориентированного знания;
- Применение МП праксеологического практико-ориентированного знания в своей профессиональной деятельности;
- Самоопределение МП в профессиональном пространстве на уровне педагогической рефлексии с позиций «человек действующий».

Таким образом, организация андрагогического сопровождения МП осуществляется с обращением к праксеологическому практико-ориентированному знанию как инструменту, помогающему реализовывать профессиональную деятельность в аспекте её результативности.

### **1.2.3. Стадии организации андрагогического сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов**

Организация андрагогического сопровождения деятельности МП осуществляется на основе андрагогических принципов (Глоссарий исследования – Приложение 1) и предполагает четыре последовательно реализуемые стадии:

1. диагностика профессиональных затруднений и запросов;
2. проектирование (целеполагание, самоопределение, создание образовательного маршрута и применение полученных знаний);
3. реализация ( осуществление и коррекция индивидуального образовательного маршрута и профессиональной деятельности);
4. рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Диагностику для молодых специалистов целесообразно проводить по следующим направлениям:

- мотивация к деятельности и непрерывному образованию;
- осмысление понятия «компетентный наставник»;
- самоощущение в педагогическом коллективе;
- определение профессиональных трудностей МП.

В отношении мотивации необходимо сказать следующее: развитие активной позиции МП на стадии погружения в практическую деятельность и определение ими её субъективно-значимых смыслов будет зависеть от мотивационной направленности личности. Андрагогическое сопровождение подразумевает осмысление МП собственной мотивационной направленности. В связи с этим, говоря о мотивации МП, важным является их понимание субъективной совокупности мотивов к осуществлению результативной деятельности и участию в непрерывном образовании (определение мотивации и мотива - Глоссарий исследования, Приложение 1). Для выявления мотивов МП к осуществлению профессиональной деятельности в исследовании необходимо применить комплекс диагностических методик [214, 215]. В теоретических источниках представлено соотношение между понятиями «стимул» и «мотивация». Многие исследователи рассматривают их автономно, но в то же время, указывают на взаимовлияние и взаимозависимость. В своих работах В.М. Чернышев и А.П. Двинин рассматривают мотивацию как основу для развития трудового потенциала и устойчивого мотивационного ядра, а стимулирование понимается, как воздействие на структуру ценностей и интересов работника и направлено на реализацию, воплощение его трудового потенциала. Мотивировать можно только человека, а стимулировать можно как людей, так и трудовой процесс. Мотивация побуждает сотрудника изнутри, стимулирование – извне [262]. Диагностическим инструментом для определения мотивации может явиться типологическая концепция трудовой мотивации, разработанная В.И. Герчиковым [59]. Проведение диагностики или самодиагностики может помочь МП определиться в выборе дальнейшей образовательной и трудовой траектории. Сопровождение в

данном случае осуществляется как организация диагностики и побуждение к самодиагностике.

Исследование степени понимания молодыми педагогами понятия «компетентный наставник» целесообразно осуществлять с обращением к модели ППК (профессионально-педагогическая компетентность), созданной в 1996 г. в УПМ под руководством И.А. Колесниковой, и дополненной М.Г. Ермолаевой, 2020 г. Подробнее о результатах исследования – в Гл.2. п.2.2.

К вопросу об определении профессиональных трудностей. На этапе погружения в профессию, МП сталкиваются с проблемами в практической деятельности, и профессиональными дефицитами. Помимо субъективных трудностей, следует помнить и про объективные причины, которые связаны с динамичными изменениями окружающей действительности. Необходимость восполнить существующие дефициты мотивируют педагогов к поиску новых, интенсивных путей своего развития, что, как правило, приводит их в систему послевузовского образования (чаще всего по направлению администрации ОУ), или к поиску иных путей восполнения дефицитов (неформальное, информальное образование). Важно поддерживать собственный настрой педагогов на восполнение существующих пробелов, так как «...чем богаче внутренняя мотивация образования, тем глубже осознание его ценности и тем интенсивнее может перестраиваться вся система целей и средств деятельности» [83, с. 55]. Задачей сопровождающего на данном этапе может выступать комплексная диагностика профессиональных затруднений в деятельности молодого специалиста, предполагающая внешние экспертные оценки и обязательно самоанализ и помочь в организации праксеологически грамотной рефлексии данных трудностей: что именно мешает действовать успешно, рационально, эффективно и результативно. Но предварительно необходимо определить, какие именно трудности существуют. Теоретической базой для этого может выступать понимание праксеологического подхода на основе позиции Т. Котарбинского: применение подхода к организации хорошей работы как «грамматики действия», упорядочивающей деятельность (по аналогии с общей грамматикой языка) [124]. В «Трактате о хорошей работе» Т. Котарбинский предлагает оценивать деятельность с

позиций простоты, исправности, рациональности, надежности. Практическим инструментарием для проведения самодиагностики трудностей в результативной профессиональной деятельности могут выступать характеристики правильно выполненных действий, о которых речь шла ранее. Каждая из характеристик может оцениваться с помощью баллов и при анализе полученного профиля будет видна общая картина, помогающая выявить трудности в деятельности. Экспертная оценка может производиться с использованием диагностического инструмента «Карта анализа результативности педагогической деятельности» (О.В. Любогор), в которой параметры и критерии разработаны с позиций праксеологического подхода и удовлетворяют следующим требованиям: характеристика качества педагогической деятельности; выявление оптимальности процесса подготовки, организации и осуществления педагогической деятельности; оценка только тех результатов, которые зависят лишь от деятельности педагога, и педагог способен нести за достижение этих результатов профессиональную ответственность [153, с. 144]. При получении результатов диагностики необходимо делать акцент на проблемных зонах в деятельности, которые могут препятствовать её результативности и при этом помогают выявлять те трудности в работе молодых педагогов, которые они могут не до конца осознавать. На стадии диагностики следует также обратить внимание на уровень самоопределения МП в профессиональном пространстве и их самоощущения в педагогическом коллективе. Диагностику самоопределения можно осуществить, приняв за критерии показатели самоопределения личности, предложенные В.Ф. Сафиным: «что я хочу», «что я могу», «что я есть», «что от меня хочет или ждёт коллектив, общество» [220]. При этом МП важно осознавать, что ответы на данные вопросы относятся к своей профессиональной деятельности. Диагностика самоощущения МП в педагогическом коллективе осуществляется на основе схемы, структура и основное содержание которой заимствованы в публикации О.Б. Даутовой и Е.Ю. Игнатьевной [76].

В процессе осмыслиения трудностей в профессиональной деятельности МП перед стадией проектирования путей их решения, практико-ориентированное сопровождение связано с освоением молодыми специалистами понятийно - категориального аппарата

праксеологии. Исходя из того, что «нет ничего практичнее хорошей теории» [122, с. 9], МП необходимо определиться в понимании того, что есть «профессиональная деятельность», её структура и функции, (альтернативная возможность выбора из существующих определений), осмыслить, что означает результативная педагогическая деятельность, и понять праксеологические характеристики, которыми должны обладать параметры и критерии анализа результативности деятельности [153]. Учитывая погружение в практическую деятельность и получение профессионального опыта, МП могут актуализировать теоретическую базу, освоенную ими в учебном заведении, и увидеть те грани деятельности, которые требуют дополнительного осмыслиения.

При проектировании путей преодоления трудностей и дальнейшего планирования и осуществления праксеологически осмысленной деятельности, мотивацией МП к дальнейшему развитию может выступать выбор в предоставлении им возможностей восполнения профессиональных дефицитов и способов профессионального роста. В данном случае, сопровождение может являться одним из видов неформального непрерывного образования (в зависимости от выбора модели сопровождения) или способствовать участию МП в других видах непрерывного образования. На этом этапе уместным будет использование знания о личностной профессиональной мотивации молодых специалистов. Определение выбора образовательного маршрута молодым специалистом в процессе андрагогического сопровождения также может быть праксеологически обосновано: связь с получением практико-ориентированных знаний может привести к выполнению работы более эффективно и качественно. На данном этапе важно помочь сориентироваться МП в процессе конструирования целесообразного и результативного маршрута, на основе внятного представления образа результата на стадии формулировки цели. Важно помнить о том, что праксеологический подход заключается не только в организации «хорошей работы», но и в том, чтобыrationально думать и иметь определённое ценностно-смысловое отношение как к своей деятельности в целом, так и к различным её составляющим. При проектировании образовательного маршрута с учётом персонального выбора МП, в процессе сопровождения следует учитывать

необходимость освоения молодым специалистом праксеологических характеристик правильно выполненных действий. В данном случае, целесообразным видится также самообразование как способ освоения практико-ориентированного знания. На стадии проектирования значимым представляется включение практико-ориентированного мышления, которое заключается в планировании постоянной обратной связи: полученные знания – практическая деятельность. В этом случае необходимо запланировать способы диагностики промежуточных результатов, которые будут достигнуты в ходе практической деятельности с использованием полученных знаний. Диагностика может проводиться как самим МП по заранее осмысленным параметрам и критериям, так и осуществляться при помощи внешней экспертизы (наставник, администрация, консультант и др.) – при андрагогическом сопровождении выбор остается за МП.

На стадии реализации андрагогическое сопровождение заключается в предоставлении возможности для достижения целей, поставленных на стадии проектирования. Участие в непрерывном образовании, как указывалось ранее, может осуществляться как в рамках модели сопровождения, так и вне её. Функции сопровождения на этом этапе зависят от модели сопровождения. Выбор функций сопровождения может осуществляться совместно сопровождающим и МП при индивидуальном наставничестве, или куратором, консультантом в рамках предпочтаемой модели. На этой стадии уместно говорить о следующих функциях: координирующая, корректирующая, организационная, прогностическая, аналитико-оценочная. Как было запланировано на стадии проектирования, праксеологический подход будет заключаться в постоянном соотнесении опыта практической деятельности с практико-ориентированным знанием.

Промежуточные результаты, достигнутые МП в процессе погружения в профессию, необходимо отслеживать и фиксировать в соответствии с планом, составленным на этапе проектирования. При анализе полученных данных, индивидуальный маршрут с позиций изменения результативности деятельности, может быть скорректирован в соответствии с поступившей информацией. Следует обратить внимание, что рефлексия изменений в своей деятельности с позиций её

результативности, а также в процессе решения профессиональных трудностей МП проводится регулярно. Регулярность проведения рефлексии может быть намечена как самим МП, так и рекомендована ему в контексте модели сопровождения.

Рефлексивная стадия, как завершающая по отношению к запланированному временному периоду, может касаться как сроков обучения, так и определённой стадии сопровождения молодого специалиста, что заранее предполагается при проектировании. Рефлексивная деятельность молодых специалистов при условии андрагогического сопровождения может проводиться самостоятельно, а при необходимости направляться наставником, осуществляющим сопровождение. На этом этапе нужно учитывать, что педагогическая рефлексия – сложная, требующая определённых навыков и умений процедура, а также «путь в получении «нового» профессионального знания, необходимый для программирования, проектирования, и коррекции, а на этой основе и дальнейшего самоопределения в профессионально-педагогической деятельности» [242]. Л.В. Трубайчук предложено понимание педагогической рефлексии как системы отношений педагога к себе и своей педагогической деятельности [244]. Исходя из этого понимания, учитывая, что в нашем исследовании отношение к себе рассматривается с позиции «человек действующий», рефлексию целесообразно проводить по тем позициям, которые являлись определяющими на этапе диагностики: динамика профессиональной мотивации МП; динамика самоощущения в педагогическом коллективе и самоопределения молодого специалиста в профессиональном пространстве; рефлексия относительно решения профессиональных трудностей МП; динамика результативности профессиональной деятельности. Рефлексия по данным позициям реализуется по методикам, использованным на этапе диагностики для осуществления сравнительного анализа начального и итогового результата.

Осуществление андрагогического сопровождения профессиональной деятельности МП в аспекте её результативности по указанным выше стадиям происходит с учётом специфики организации сопровождения МП на этапах адаптации и интеграции в профессию (Таблица 5).

Таблица 5 - Особенности организации андрагогического сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов на различных стадиях

Этапы вхождения Стадии в профессию организации андрагогического сопровождения МП	Этап адаптации	Этап интеграции	
<b>Стадия диагностики</b>	<b>Приоритет:</b> рекомендации эксперта при интерпретации результатов диагностики; <b>Акцент:</b> поддержка МП со стороны эксперта при любых результатах. Организация помощи грамотной интерпретации результатов.	<b>Приоритет:</b> согласование с экспертом при интерпретации результатов диагностики; <b>Акцент:</b> самостоятельность МП при интерпретации результатов, комментарии эксперта.	
<b>Стадия проектирования</b>	<b>Основная задача:</b> проектирование результативной профессиональной деятельности.  <b>Основные методы:</b> объяснение и поддержка эксперта при проектировании результативной деятельности и образовательного маршрута; <b>Основная опора:</b> знания, полученные МП в учебном заведении и консультации с экспертом.	<b>Основные методы:</b> согласование планов МП с экспертом; <b>Основная опора:</b> личный профессиональный опыт МП, его учёт при согласовании с экспертом.	
<b>Стадия реализации</b>	<b>Основная задача:</b> осуществление результативной профессиональной деятельности.  <b>Основные методы:</b> помощь и поддержка со стороны эксперта при осуществлении и достижении результатов профессиональной деятельности; <b>Основная опора:</b> праксеологическое практико-ориентированное знание с комментариями эксперта.	<b>Основные методы:</b> согласование способов организации и результатов профессиональной деятельности с позиции «равный с равным»; <b>Основная опора:</b> праксеологическое практико-ориентированное знание и существующий профессиональный опыт.	
<b>Стадия рефлексии</b>	<b>Основная задача:</b> самооценка МП своей профессиональной деятельности с позиции её результативности.  <b>Основная опора:</b> знание праксеологических характеристик действий, плана, результата, праксеологический диагностический инструментарий.	<b>Основные методы:</b> помощь и поддержка эксперта при осуществлении рефлексии МП, объяснение сущности рефлексии и её значимости для достижения результативной деятельности.	<b>Основные методы:</b> рефлексия МП своей профессиональной деятельности с учётом собственного профессионального опыта и согласование результатов рефлексии с экспертом – по запросу МП.

Реализация андрагогического сопровождения результативной деятельности МП происходит с опорой на андрагогические принципы и содержание последовательно

реализуемых стадий организации андрагогического сопровождения МП; с учётом влияния андрагогического сопровождения профессиональной деятельности МП на динамику её результативности.

Суть андрагогического сопровождения результативной профессиональной деятельности МП представлена на рисунке 3.



Рисунок 3. Стадии реализации андрагогического сопровождения МП

На основании теоретического рассмотрения возможностей повышения результативности профессиональной деятельности МП, мы выявили факторы, которые могут способствовать этому (рисунок 4.).



Рисунок 4. Факторы, влияющие на результативность профессиональной деятельности МП

Представленные факторы, дали возможность для проектирования андрагогических условий сопровождения профессиональной деятельности МП.

Андрагогические условия сопровождения по параметру «объективность» / «субъективность» мы условно подразделили на «внешние» и «внутренние». В состав внешних андрагогических условий были включены следующие позиции (рисунок 5):



Рисунок 5. Внешние андрагогические условия сопровождения

*Внутренние андрагогические условия сопровождения* подразумевают обеспечение мотивационных, аксиологических (ценностно-смысовых), гностических (знание – понимание), организационных и рефлексивных аспектов (рисунок 6).

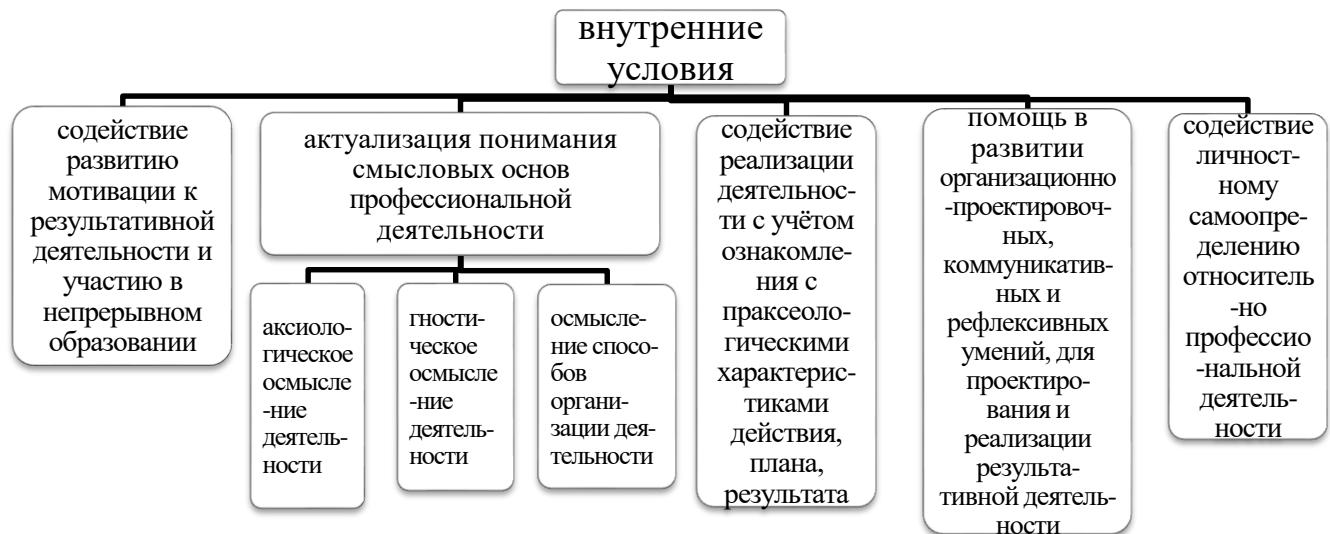


Рисунок 6. Внутренние андрагогические условия сопровождения

Андрагогическое сопровождение деятельности МП, как указывалось ранее, осуществляется с учётом специфики этапов адаптации и интеграции к профессии и рассматривается на трёх уровнях: содержательно-целевом, организационно-практическом и контрольно-оценочном (рисунок 7).



Рисунок 7. Специфика андрагогических условий сопровождения

Представленные условия андрагогического сопровождения результативной профессиональной педагогической деятельности молодых специалистов носят комплексный, взаимообусловленный характер.

Реализация комплекса представленных условий предполагает организацию взаимодействия с МП в соответствии с содержанием обозначенных ранее стадий андрагогического сопровождения МП и опору на следующие значимые позиции:

- 1) Учёт специфики целей, противоречий, реализации профессиональной деятельности МП на этапах адаптации и интеграции в профессию.
- 2) Обеспечение информированности МП относительно возможностей участия в непрерывном образовании, вариативности моделей сопровождения, различных видов наставничества, возможностей развития внутренней мотивации и смысловых основ осуществления деятельности.
- 3) Организация обучения МП в плане: а) знаний по педагогической праксеологии, которые помогают обеспечивать реализацию профессиональной деятельности в аспекте её результативности, б) праксеологического инструментария для оценки результативности профессиональной деятельности.
- 4) Акцент на развитие профессиональной социализации МП в образовательной среде и коммуникаций в процессе образовательных отношений.
- 5) Актуализация рефлексивных умений относительно результативности профессиональной деятельности.

Таким образом, при проектировании андрагогических условий сопровождения профессиональной деятельности МП, оказывающих влияние на её результативность необходимо учитывать следующее (рисунок 8):

- актуальность как социальный заказ;
- актуальные проблемы МП в профессиональной деятельности в аспекте её результативности;
- целевая установка для создания андрагогических условий;
- андрагогические принципы, как основа осуществления андрагогического сопровождения МП;

- наличие комплекса андрагогических условий сопровождения профессиональной деятельности МП в аспекте её результативности;
- стадии организации андрагогического сопровождения;
- планируемый результат.

## **Проектирование андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной деятельности молодых педагогов**

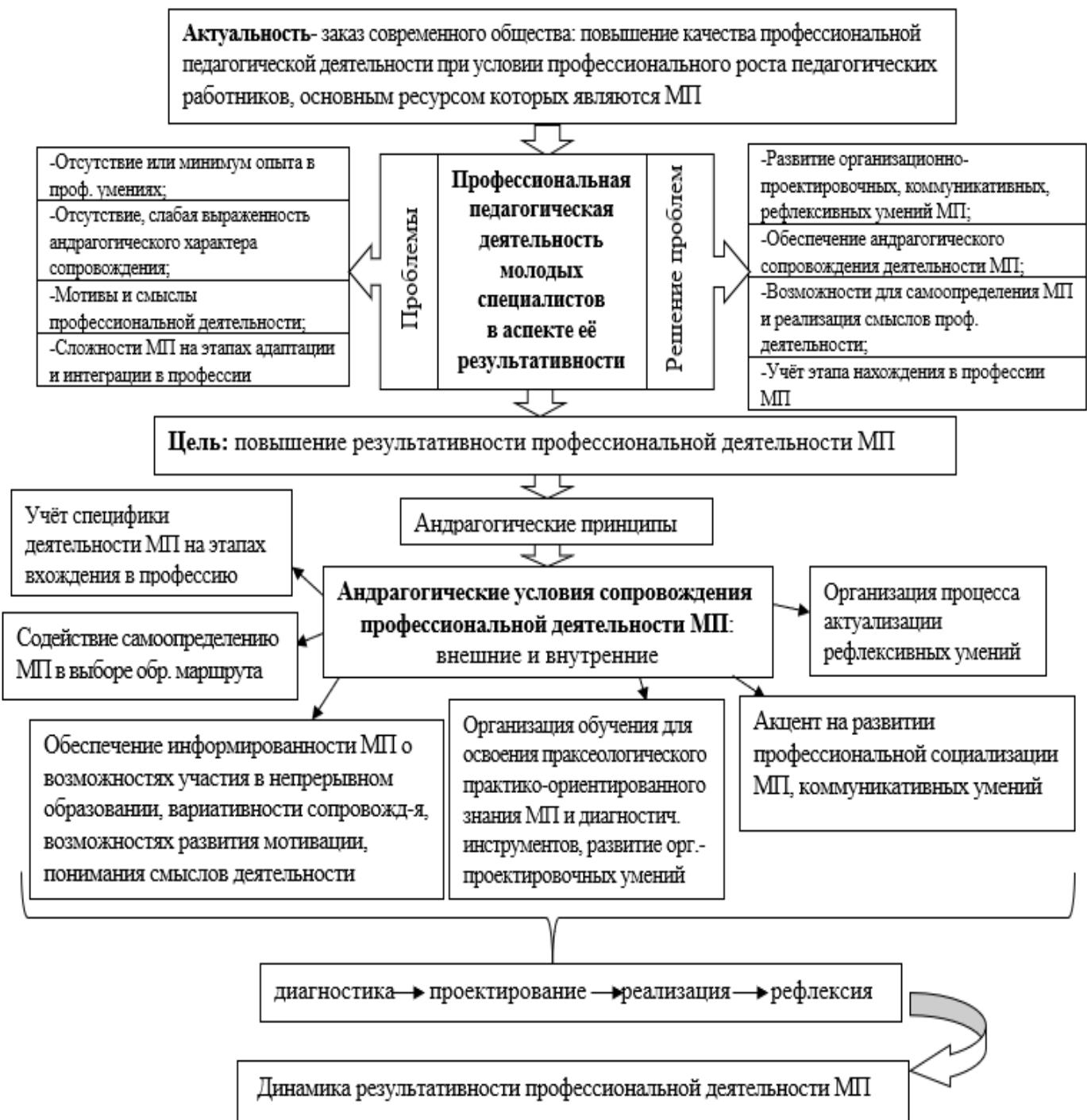


Рисунок 8. Проектирование андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной деятельности МП

## ВЫВОДЫ по ГЛАВЕ 1

1. В процессе комплексного анализа определений педагогической деятельности наше внимание было сосредоточено на трёх авторских определениях термина «педагогическая деятельность», актуальных в контексте нашего исследования: Г.М. Коджаспировой, А.К. Марковой, О.В. Любогор. В качестве критериев выбора были взяты: наличие в определении структурных компонентов (цель, предмет, мотив, результат); определения, в которых обозначена профессиональная направленность деятельности; определения, сущностными основаниями которых являются: направленность на создание условий, возможностей для воспитания, обучения, развития; профессиональная активность педагога как условие решения задач воспитания и обучения; осмысление деятельности через её содержание.

В результате было сформулировано содержательное обобщение: *профессиональная педагогическая деятельность — это создание педагогом в педагогическом процессе на гуманистической основе оптимальных условий для воспитания, обучения, развития и самообразования личности обучающегося или воспитанника, для выбора возможностей свободного и творческого самовыражения.*

2. На основании анализа определений понятия «молодой специалист», представленных в нормативных документах, а также данных, полученных в результате исследования работ кафедры педагогики и андрагогики СПбАППО, составлен образ-определение молодого специалиста, который был выбран в качестве базового в ходе дальнейшего исследования и включает в себя: возрастные (до 35 лет), образовательные (среднее или высшее профессиональное образование, подтвержденное документом государственного образца) требования, а также обязательным является поступление на работу по специальности в государственное или др. учреждение не позднее 3 лет после получения документа о соответствующем уровне образования. В социальном и психологическом контексте *молодой специалист — человек, находящийся на этапе адаптации или интеграции к профессиональной деятельности, подверженный внутренним изменениям в зависимости от настроя и условий окружающей*

*социальной среды, имеющей недостаток опыта практической деятельности и при этом представляющий собой потенциальный ресурс системы образования с большим количеством возможностей для дальнейшего развития.*

3. Обоснована перспективность сопровождения молодых специалистов на старте вхождения в профессию, выявлено, что деятельность МП, с одной стороны, подвержена определённым рискам, с другой стороны, имеет потенциал, который при условии предоставления возможности его раскрытия, может привести к результативной профессиональной деятельности.

4. На основании анализа теоретических источников выбрана концепция Е.В. Титовой, в которой обосновано понимание словосочетания «результат педагогической деятельности», изложено понимание результативности профессиональной педагогической деятельности как достижение определённого качества организации образовательного процесса учащихся, обеспечивающее возможность их успехов и достижений, а также положительную динамику ценностно-смысловых личностных проявлений.

На основе изучения теоретических источников, с учётом значимости аспекта: молодым педагогам важно знать, за что они несут профессиональную ответственность, были выделены три группы умений, владение которыми может помочь молодым педагогам в профессиональной деятельности достичь качества «результативность»: организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные. В соответствии с этим было сформулировано определение: под *результативностью профессиональной педагогической деятельности молодых педагогов* понимается достижение такого качества организации деятельности, которое обеспечивает во-первых, соответствие результатов поставленным образовательным целям, нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям; во-вторых, положительную динамику познавательного развития учащихся (воспитанников), их личностных проявлений, осознания ценностно-смысловых оснований жизнедеятельности учащихся (воспитанников), а также профессиональный рост педагога в аспекте формирования совокупности умений:

1. *проектировать свою профессиональную деятельность с позиции*

*достижения запланированного результата и организовывать образовательный процесс, обеспечивающий возможность достижения учащимися (воспитанниками) планируемых образовательных результатов и положительной динамики их личностных проявлений и учебной мотивации;*

*2. устанавливать и поддерживать контакты с участниками образовательного процесса на основе учёта взаимных профессиональных интересов и ценностей, личностных особенностей и субъектных позиций;*

*3. системно и целостно анализировать свои усилия на предмет их оптимальности при организации образовательного процесса: рефлексировать по поводу основных аспектов своей деятельности (от цели до реализации), осуществлять адекватную самооценку своих усилий и готовность внести корректиды в случае необходимости.*

Другой контекст понимания результативности предлагается в исследовании как степень соответствия ожидаемых (образ результата на стадии целеполагания) и реально полученных результатов.

5. Аргументирована необходимость учёта особенностей сопровождения МП на этапах адаптации и интеграции в профессию. Уточнены в контексте исследования следующие определения: *профессиональная адаптация МП* - процесс, способствующий достижению двух моментов. С одной стороны, наиболее полного согласования между требованиями, предъявляемыми к профессии учителя в целом и их реализацией в собственной педагогической деятельности молодого специалиста в условиях конкретного образовательного учреждения. С другой - профессиональной социализации МП на основе его потребности к самореализации и самообразованию; *этап интеграции МП в профессию* - процесс соединения МП с профессией, когда на основе принятия им профессиональных целей, ценностей начинается формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности и самоопределение в профессиональном пространстве.

Специфика учёта особенностей сопровождения состоит, прежде всего, в учёте специфики этих этапов, поскольку этап адаптации и этап интеграции в профессию принципиально отличаются на уровне основных противоречий, целей,

психологических механизмов. Поэтому сопровождение на этих этапах отличается своими существенными основаниями: соответствующими профессиональной адаптации являются наставничество в разных формах и андрагогическая поддержка, а на этапе профессиональной интеграции – позиция «равный с равным», что подразумевает сопровождение как взаимодействие и сопровождение как создание условий.

**6. Обоснована значимость андрагогического сопровождения МП.**

*Андрагогическое сопровождение молодого педагога – это взаимодействие наставника (ков) и сопровождаемого МП, направленное на создание условий, способствующих профессиональноличностному становлению молодого педагога на основе осознанного, ответственного, инициативного «проживания» этапов адаптации и интеграции в профессию, актуализации внутренних ресурсов МП и принятию им оптимальных решений в различных ситуациях профессионального выбора.*

**7. Аргументирована актуальность праксеологического практико-ориентированного знания как инструментальной основы андрагогического сопровождения.** Разработана организация андрагогического сопровождения, включающая реализацию сопровождения по четырём последовательно реализуемым стадиям в соответствии с этапами вхождения в профессию.

**8. Сформулированы андрагогические условия сопровождения результативной профессиональной педагогической деятельности молодых специалистов.** Комплекс андрагогических условий сопровождения рассмотрен в контексте взаимодействия внешних (объективных) и внутренних (субъективных) условий по отношению к участию в непрерывном образовании и профессиональной деятельности МП. Дополнительно к основному комплексу - предложена схема, где обозначена специфика андрагогических условий сопровождения МП на этапах адаптации и интеграции в профессии.

Дальнейшее исследование условий сопровождения результативной профессиональной деятельности МП в процессе непрерывного образования предполагает проведение экспериментальной работы по выявлению влияния этих условий сопровождения молодых специалистов на результативность профессиональной деятельности.

## **Глава 2. РЕАЛИЗАЦИЯ АНДРАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОПРОВОЖДЕНИЯ, СОДЕЙСТВУЮЩИХ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ**

В теоретической части исследования на основании изучения и анализа источников были сформулированы андрагогические условия сопровождения результативной профессиональной педагогической деятельности молодых специалистов (с.77-78). Комплекс андрагогических условий был рассмотрен в контексте взаимодействия объективных и субъективных условий по отношению к участию в непрерывном образовании и профессиональной деятельности молодых педагогов.

В констатирующей части эксперимента нашей целью являлись сбор и обработка информации, полученной от МП и отражающей их видение и оценку сопровождения, которое, по нашему предположению, способствует результативности профессиональной деятельности, а также их самооценка результативности своей профессиональной деятельности. Инструментами сбора информации был разработанный нами Опросник для МП и Карта анализа результативности профессиональной педагогической деятельности, разработанная О.В. Любогор [153].

### **Задачи констатирующего этапа эксперимента:**

1. Получить и обработать данные на основе опроса молодых педагогов о внешних и внутренних факторах, способствующих результативности их профессиональной деятельности. Полученные данные рассматривались с учётом этапа вхождения в профессию, на котором находятся МП.
2. Проанализировать данные относительно выбора молодыми педагогами основания сопровождения.
3. Проанализировать самооценку молодыми педагогами результативности своей профессиональной деятельности.
4. Проанализировать и сравнить данные, полученные от молодых педагогов с ответами наставников и представителей администрации ОУ.

## 2.1. Анализ отношения молодых педагогов к сопровождению их деятельности и самооценка её результативности

В констатирующей части исследования приняли участие 210 МП из пяти районов Санкт-Петербурга (Адмиралтейский, Красносельский, Невский, Петродворцовый, Петроградский районы) при активном участии методистов районных ИМЦ, 67 наставников МП и представителей администрации. В количественном отношении 69 респондентов из представленной выборки (МП) находятся на этапе адаптации, 110 респондентов - на этапе интеграции, на этапе становления в профессии (четвертый-пятый годы работы) -31 респондент. Исследование проводилось с 2020 года по 2023 год (3 потока респондентов).

Опросник для МП был создан на основе анкеты для молодых педагогов Санкт-Петербурга, разработанных по заданию Комитета по образованию кафедрой педагогики и андрагогики СПБАППО [55]. С учётом позиций, представленных в главе 1, в соответствии с теоретически обоснованными андрагогическими условиями (с. 77-78), были выделены внешние и внутренние факторы. На констатирующем этапе эти факторы были предложены молодым педагогам для оценки их влияния на результативность профессиональной деятельности.

К внешним факторам были отнесены: *вариативность моделей сопровождения на этапах адаптации и интеграции к профессиональной деятельности, возможность участия в непрерывном образовании, компетентные наставники, наличие диагностического инструментария для разностороннего анализа своей профессиональной деятельности, возможности для самоопределения в выборе образовательного маршрута и в организации профессиональной деятельности, отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса.* К внутренним факторам были отнесены: *мотивация к осуществлению результативной профессиональной деятельности и непрерывному образованию, понимание смысловых основ деятельности и способов её оптимальной*

*организации, знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности (на основе праксеологического практико-ориентированного знания), личностное самоопределение в пространстве профессиональной деятельности, организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные умения, помогающие проектированию и реализации результативной деятельности.*

Опрос проводился дистанционно, (Форма Опросника–Приложение 5). Участникам предлагалось ответить на вопросы, высказав своё мнение о факторах, способствующих результативной профессиональной деятельности МП, а также сообщить о проблемах и трудностях, встречающихся на пути достижения результативности деятельности.

Изучение ответов МП о внутренних факторах, которые являются значимыми для профессионального роста и результативности деятельности, проводилось в два этапа. На первом этапе были рассмотрены ответы МП в контексте общей выборки (210 человек), на втором этапе рассматривались ответы в контексте определенных этапов вхождения в профессию. Этап интеграции к профессии является более продолжительным, чем этап адаптации, поэтому рассматривается нами как два временных промежутка, исчисляемых педагогическим стажем. Это связано с тем, что разработка андрагогических условий сопровождения проводится с учётом различных этапов нахождения педагогов в профессии и требует тщательного осмыслиения предлагаемой ими информации о своих приоритетах. Следует отметить, что выбирался только один из представленных в опроснике пунктов, являющийся, по мнению респондентов, преобладающим.

В ходе анализа выбора МП наиболее значимых для профессионального роста и результативности деятельности внутренних факторов, на первом этапе, были получены результаты, представленные относительно всей выборки:

- Наиболее важными факторами МП назвали мотивацию к осуществлению результативной профессиональной деятельности и непрерывному образованию, а также понимание смысловых основ деятельности и способов её оптимальной организации – по каждой позиции 61 человек (29 %);

- Следующим значимым фактором, по мнению МП, является личностное самоопределение в пространстве профессиональной деятельности – 43 человека (20,5%);
- Умения, помогающие проектированию и реализации результативной деятельности, назвали значимым фактором 23 человека (11%);
- В качестве менее значимого оказалось знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности – 22 респондента (10,5%).

На основе полученных данных была составлена общая картина приоритетов у МП, участвующих в опросе. Рейтинг позиций можно представить следующим образом: желание (мотивация), аксиологическое осмысление, самоопределение являются ведущими внутренними факторами, выбранными в качестве наиболее значимых для профессионального роста и результативности деятельности. Знание характеристик деятельности, приводящих к её результативности и умения, помогающие проектированию своей деятельности, являются значимыми для меньшего числа МП.

Ответы МП были также рассмотрены с учётом того, какие внутренние факторы являются значимыми на разных этапах профессионального пути: адаптации, интеграции и становления в профессии (второй этап). (Полученные данные обозначены в таблицах 6, 7, 8).

Таблица 6 – Значимость внутренних факторов для МП на этапе адаптации

<b>Внутренние факторы, значимые для профессионального роста и результативности деятельности</b>	<b>Этап адаптации</b>
Мотивация к осуществлению результативной профессиональной деятельности и непрерывному образованию	<b>33,4</b>
Понимание смысловых основ деятельности и способов её оптимальной организации	<b>27,5</b>
Знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности	<b>10,2</b>
Личностное самоопределение в пространстве профессиональной деятельности	<b>18,8</b>
Организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные умения, помогающие проектированию и реализации результативной деятельности	<b>8,7</b>
Другое	<b>1,4</b>

Молодые педагоги со стажем до года, то есть находящиеся на этапе адаптации

к профессии (общее количество – 69 респондентов), во многом повторили приоритеты общей выборки, то есть в качестве наиболее значимых они назвали:

- Мотивацию к осуществлению результативной профессиональной деятельности и непрерывному образованию – 23 человека (33,4%);
- Понимание смысловых основ деятельности и способов оптимальной организации – 19 человек (27,5%).

Так же, как и при подсчёте ответов в контексте общей выборки, осмысление деятельности (знание характеристик деятельности, приводящих к её результативности) и умения относительно своей деятельности были выбраны как значимые для меньшего числа респондентов.

Таблица 7- Значимость внутренних факторов для МП на этапе интеграции

Внутренние факторы, которые являются значимыми для профессионального роста и результативности деятельности	Этап интеграции Общий показатель	Этап интеграции	
		Пед.стаж 1-2 года (61ч.)	Пед.стаж 2-3 года (49ч.)
Мотивация к осуществлению результативной профессиональной деятельности и непрерывному образованию	31,8	13,6	18,2
Понимание смысловых основ деятельности и способов её оптимальной организации	28,2	14,6	13,6
Знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности	8,2	5,5	2,7
Личностное самоопределение в пространстве профессиональной деятельности	21	8,2	12,7
Организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные умения, помогающие проектированию и реализации результативной деятельности	8,2	6,4	1,8
Другое	2,7		2,7

Для респондентов, находящихся на этапе интеграции (общее количество – 110 человек) приоритетными внутренними факторами были названы следующие:

- Мотивация к осуществлению результативной профессиональной деятельности и непрерывному образованию – 35 респондентов (31,8%);
- Понимание смысловых основ деятельности и способов её оптимальной

организации – 31 респондент (28,2%);

- Личностное самоопределение в пространстве профессиональной деятельности – 23 респондента (21%);

Умения, помогающие проектированию и реализации результативной деятельности, и знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности и эффективности, назвали значимым внутренним фактором значительно меньшее количество респондентов.

Представленные в таблице данные дают представление о разнице восприятия молодых педагогов на этапе интеграции значимости некоторых факторов:

- Мотивация к осуществлению результативной профессиональной деятельности и непрерывному образованию обозначена МП как значимый фактор и на 2 (15 человек – 13,6%), и на 3 году работы (20 человек – 18,2%), при этом значимость имеет положительную динамику;
- Понимание смысловых основ деятельности и способов её оптимальной организации выбирают 16 педагогов (14,6%) со стажем от 1 до 2 лет и 15 педагогов (13,6%) со стажем от 2 до 3 лет;
- Знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности выбирают 6 человек (5,5%) со стажем 1-2 года и 3 человека (2,7%) со стажем 2-3 года;
- Личностное самоопределение в пространстве профессиональной деятельности выбирают 9 человек (8,2%) со стажем 1-2 года и 14 человек (12,7%) со стажем 2-3 г.;
- Умения, помогающие проектированию и реализации результативной деятельности, выбирают 7 человек (6,4 %) со стажем 1-2 года и 2 человека (1,8 %) со стажем 2-3 года.

На основе представленных выше данных можно утверждать, что некоторые внутренние факторы, представляются значимыми молодым педагогам в течение всего этапа интеграции, а, например, знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности, лишь небольшое количество педагогов считают значимым, при этом на 2-3 году работы их количество уменьшается. Умения, в

частности, рефлексивные умения, назвали значимым внутренним фактором 7 респондентов со стажем 1-2 года и лишь 2 респондента со стажем 2-3 года. Такой разрыв может быть связан с различными причинами, например, возрастной уверенностью в своих профессиональных действиях и, как следствие этого, уделению меньшего внимания фиксации на проблемных зонах в деятельности и их проработке. Отметим также, что на начальной стадии интеграции в профессию внимание рефлексии придают большее количество МП, чем на стадии завершения интеграции. Уместно обратиться к мысли С.Г. Вершловского: «Формирование критической самооценки и на этом основании требований к самому себе – одна из важнейших предпосылок успешного процесса профессионального становления» [28, с. 69]. Полученные данные об отношении к рефлексии МП в конце этапа интеграции – это сигнал для усиления внимания со стороны администрации учреждений и наставников МП.

Подводя итог анализу выборов внутренних факторов для осуществления результативной деятельности МП на этапе интеграции, отметим, что предпочтение отдается мотивации, осмыслинию деятельности и возможности личностного самоопределения. В то же время имеет место недооценка знаний характеристик деятельности, приводящих к её результативности, и важности представленных умений.

Таблица 8 – Значимость внутренних факторов для МП на этапе становления

<b>Внутренние факторы, значимые для профессионального роста и результативности деятельности</b>	<b>Этап становления</b>
	Показатели в процентах
Мотивация к осуществлению результативной профессиональной деятельности и непрерывному образованию	<b>22,6</b>
Понимание смысловых основ деятельности и способов её оптимальной организации	<b>25,8</b>
Знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности	<b>6,5</b>
Личностное самоопределение в пространстве профессиональной деятельности	<b>25,8</b>
Организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные умения, помогающие проектированию и реализации результативной деятельности	<b>16,1</b>
Другое	<b>3,2</b>

На этапе становления [173, с. 135], которому соответствуют 4-5 годы работы (31 респондент), приоритетными были названы:

- Понимание смысловых основ деятельности и способов её оптимальной организации и личностное самоопределение в пространстве профессиональной деятельности – по 8 человек (25,8 %);
- Мотивация к осуществлению результативной профессиональной деятельности и непрерывному образованию – 7 человек (22,6%).

Таким образом, педагоги со стажем от 4 до 5 лет, отдают предпочтение наличию мотивации, аксиологическому осмыслинию деятельности и возможности личностного самоопределения. При этом умения приобретают большее звучание, чем у МП в период завершения этапа интеграции. На данном этапе, как и на предыдущих, наименее востребованным оказывается знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности.

Таким образом, на трёх разных этапах (адаптации, интеграции, становления), МП называют наиболее важными мотивацию к профессиональной деятельности, понимание смысловых основ деятельности и способов оптимальной организации и самоопределение. Недооценка знаний характеристик деятельности, приводящих к её результативности и недостаточное внимание к умениям, важным для осуществления своей деятельности с позиции её результативности, даёт основание на этапе формирующего эксперимента создать условия для знакомства и понимания МП значимости характеристик деятельности, приводящим к её результативности и развития умений.

Ответы наставников и представителей администрации ОУ на вопрос о том, какие внутренние факторы (выбор 1 позиции) будут являться значимыми для результативности деятельности МП представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Значимость внутренних факторов для экспертов

<b>Внутренние условия, значимые для профессионального роста и результативности деятельности</b>	<b>Ответы наставников</b>
	<b>Показатели в процентах</b>
Мотивация к осуществлению результативной деятельности и непрерывному образованию	<b>29,9%</b>

## Продолжение таблицы 9

Понимание смысловых основ деятельности и способов её оптимальной организации	<b>22,4%</b>
Знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности и эффективности	<b>6%</b>
Личностное самоопределение в пространстве профессиональной деятельности	<b>14,9%</b>
Организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные умения, помогающие проектированию и реализации результативной деятельности	<b>25,4%</b>
Другое	<b>1,5%</b>

При соотнесении данных, полученных от МП и наставников (представителей администрации) выяснена приоритетность фактора «мотивация к осуществлению результативной профессиональной деятельности и непрерывному образованию» для всех участников опроса. «Понимание смысловых основ деятельности» МП считают важным и значимым фактором, при этом наставники, возможно, в меньшей степени придают значение этой позиции в то время, как на этапе начала профессиональной деятельности внимание к тем смыслам, которые транслируют или пытаются определить для себя МП может определить дальнейшую траекторию их профессиональной деятельности. В отличие от отношения МП к фактору «Умения, помогающие проектированию и реализации результативной деятельности», наставники (представители администрации) придают ему второе по значимости значение для деятельности с позиции её результативности и эффективности, что является для молодых специалистов возможностью понять его значимость и развивать представленные умения под руководством наставников. Недооценка знания характеристик деятельности, приводящего к её результативности отмечена в ответах наставников (представителей администрации) так же, как и в ответах МП.

Возможность выбора молодыми педагогами внешних факторов, значимых для результативности деятельности проявилась, в частности, при ответе на вопрос: «Укажите факторы, которые будут являться значимыми для Вашего профессионального роста и результативности Вашей деятельности». В процессе опроса МП предлагалось определить степень значимости представленных ниже внешних факторов по шкале от «1» до «7». МП могли обозначить от одного до трёх

приоритетных выбора. В качестве значимых позиций, исходя из суммы трёх выборов приоритетных факторов, МП были обозначены:

- Вариативность (разнообразие) моделей сопровождения на этапе адаптации и на этапе интеграции к профессиональной деятельности – 60,4%;
- Возможность участия в непрерывном образовании -60,8%;
- Компетентные наставники – 70,9%;
- Наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность – 58,9%;
- Возможности для самоопределения в выборе образовательного маршрута и в организации профессиональной деятельности – 58,9%;
- Отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее Вам чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса-63,7%.

Таким образом, можно увидеть, что МП отмечают значимость всех представленных внешних факторов, помогающих осуществлять профессиональную деятельность. Близкие по значению числовые данные выявлены по отношению к пяти обозначенным факторам, но наиболее значимым является условие «Компетентные наставники».

Ответы МП с позиции предпочтения самого важного фактора (первое место по предложенной шкале) дает возможность распределить данные в таком порядке:

- Компетентные наставники – 47,6%;
- Отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее Вам чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса – 34,2%;
- Возможность участия в непрерывном образовании – 27,1%;
- Вариативность (разные подходы) моделей сопровождения на стадии адаптации и на стадии интеграции к профессиональной деятельности – 21,9%;
- Возможности для самоопределения в выборе образовательного маршрута и в организации профессиональной деятельности – 21,9%;
- Наличие диагностического инструментария для разностороннего анализа своей профессиональной деятельности – 19,5%.

Значительное преобладание ответов, указывающих на предпочтение фактора «Компетентные наставники», обозначают личностную значимость для МП, которые воспринимают его в качестве основного, приводящего к результативной деятельности. Большое значение МП уделили тем отношениям, которые позволяют им чувствовать себя полноправными участниками педагогического процесса. Более низкая степень значимости была зафиксирована респондентами в отношении диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность. Иными словами, пока у МП нет запроса на инструментарий для проведения рефлексии своей деятельности. Возможно, это связано с недостаточным пониманием его необходимости, обоснованности применения, возможно, с недостаточной представленностью в практике деятельности организации.

Ответы МП на ранее обозначенный вопрос о выборе факторов, значимых для результативной деятельности, были проанализированы и на предмет необходимости получения уточняющей информации о том, какие именно внешние факторы являются значимыми на этапах адаптации, интеграции и становления в профессии. Показатели представлены с учётом этих этапов (Таблицы 10,11,12).

Таблица 10 – Значимость внешних факторов для МП на этапе адаптации

<b>Внешние факторы, значимые для профессионального роста и результативности деятельности</b>	<b>Этап адаптации</b>
	<b>Показатели в процентах</b>
Вариативность (разные подходы) моделей сопровождения на стадии адаптации и на стадии интеграции к профессиональной деятельности	<b>16</b>
Возможность участия в непрерывном образовании, включая формальное (например, курсы повышения квалификации), неформальное (различные профессиональные объединения, клубы), информальное (самообразование)	<b>36</b>
Компетентные наставники	<b>42</b>
Наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность	<b>14,5</b>
Возможности для самоопределения в выборе образовательного маршрута и в организации профессиональной деятельности	<b>16</b>
Отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее Вам чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса	<b>28,9</b>
Другое	<b>27,5</b>

Представленные в таблице показатели в сумме не соответствуют 100%, т.к.

некоторые МП называли первостепенным не одно, а несколько факторов. Подсчёты производились, исходя из этих выборов.

По отношению к общей выборке можно видеть, что лидирующее положение сохраняет фактор «Компетентные наставники», а показатели «низкой значимости» вновь получены в отношении фактора «Наличие диагностического инструментария для разностороннего анализа своей деятельности». Выбор МП на этапе адаптации в качестве значимого фактора «Участие в непрерывном образовании» может быть связан с пониманием необходимости повышения уровня знаний в условиях практической деятельности применительно к новой для них педагогической реальности.

Таблица 11- Значимость внешних факторов для МП на этапе интеграции

<b>Внешние факторы, значимые для профессионального роста и результативности деятельности</b>	<b>Этап интеграции</b>
	Показатели в процентах
Вариативность (разные подходы) моделей сопровождения на стадии адаптации и на стадии интеграции к профессиональной деятельности	<b>25,5</b>
Возможность участия в непрерывном образовании, включая формальное (например, курсы повышения квалификации), неформальное (различные профессиональные объединения, клубы), информальное (самообразование)	<b>27,3</b>
Компетентные наставники	<b>45,5</b>
Наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность	<b>22,7</b>
Возможности для самоопределения в выборе образовательного маршрута и в организации профессиональной деятельности	<b>20,9</b>
Отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса	<b>34,5</b>
Другое	<b>28,1</b>

Полученные данные мы рассматриваем в качестве подтверждения того, что на этапах адаптации и интеграции наиболее значимым фактором, влияющим на результативность деятельности МП считают присутствие компетентного наставника.

Наличие диагностического инструментария для разностороннего анализа своей деятельности, как и на этапе адаптации, названо МП незначительным фактором для результативной деятельности.

Наименее значимым фактором результативной деятельности (20,9%) МП называют возможности для самоопределения в выборе образовательного маршрута и

организации профессиональной деятельности. В теоретической части работы, на основании точки зрения Н.С. Пряжникова относительно самоопределения, нами было отмечено, что этот процесс достигает максимума на этапе интеграции и является по сути определяющим по отношению к дальнейшему профессиональному маршруту МП (п.1.2.1., с. 57). Предположение о том, что в процессе погружения в профессию у МП возрастают потребность в самоопределении не подтвердилась данными, полученными на констатирующем этапе. Есть вероятность того, что МП не имеют достаточной возможности для осуществления самоопределения, или их внимание не акцентировано на этом при реализации ими своей деятельности.

Обратимся к анализу выборов по поводу факторов, значимых для результативной деятельности педагогами, работающими в педагогической профессии более 3 лет. Данные представлены в таблице 12.

Таблица 12- Значимость внешних факторов для МП на этапе становления

<b>Внешние факторы, значимые для профессионального роста и результативности деятельности</b>	<b>Этап становления</b>
	Показатели в процентах
Вариативность (разные подходы) моделей сопровождения на стадии адаптации и на стадии интеграции к профессиональному деятельности	<b>25,8</b>
Возможность участия в непрерывном образовании, включая формальное (например, курсы повышения квалификации), неформальное (различные профессиональные объединения, клубы), информальное (самообразование)	<b>16,1</b>
Компетентные наставники	<b>61,3</b>
Наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность	<b>19,4</b>
Возможности для самоопределения в выборе образовательного маршрута и в организации профессиональной деятельности	<b>32</b>
Отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса	<b>38,7</b>
Другое	<b>35,5</b>

Педагоги на этапе профессионального становления, как и на предыдущих этапах, в качестве наиболее значимого фактора, влияющего на результативность деятельности, называют наличие компетентных наставников – 19 чел. (61,3%). Наименее значимыми факторами названы наличие диагностического инструментария – 6 чел. (19,4%) и возможность участия в непрерывном образовании – 5 чел. (16,1%).

Таким образом, приоритетные и наименее значимые факторы, влияющие на

результативность деятельности сохраняют устойчивость на протяжении всех этапов вхождения МП в профессию.

Ответы наставников и представителей администрации учреждений на вопрос о том, какие внешние факторы будут являться значимыми для профессионального роста и результативности деятельности МП распределились следующим образом:

В качестве значимых позиций, исходя из суммы трёх выборов приоритетных факторов, наставниками и представителями администрации были обозначены:

- Вариативность (разнообразие) моделей сопровождения на стадии адаптации и на стадии интеграции к профессиональной деятельности – 53,8%;
- Возможность участия в непрерывном образовании, включая формальное, неформальное, информальное -64,1%;
- Компетентные наставники – 73,1%;
- Наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность – 50,7%;
- Возможности для самоопределения в выборе образовательного маршрута и в организации профессиональной деятельности – 53,7%;
- Отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса-61,3%.

Таким образом, можно увидеть, что наставники и представители администрации образовательных учреждений подтверждают данные, представленные МП, о значимости всех представленных внешних факторов, помогающих осуществлять профессиональную деятельность. Наиболее значимыми, по мнению наставников и представителей администрации, являются: возможность участия в непрерывном образовании, отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса, наиболее значимым является фактор «Компетентные наставники».

Ответы наставников и представителей администрации образовательных учреждений с позиции предпочтения самого важного внешнего фактора (первое место по заданной шкале) даёт возможность распределить данные в такой последовательности:

- Компетентные наставники – 46,2%;
- Отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее Вам чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса – 37,3%;
- Возможность участия в непрерывном образовании – 37,3%;
- Вариативность (разные подходы) моделей сопровождения на стадии адаптации и на стадии интеграции к профессиональной деятельности – 29,9%;
- Наличие диагностического инструментария для разностороннего анализа своей профессиональной деятельности – 19,4%;
- Возможности для самоопределения в выборе образовательного маршрута и в организации профессиональной деятельности – 17,9%.

Наставники и представители администрации, подтвердили приоритеты МП в их выборе внешних факторов, за исключением позиции: «Возможности для самоопределения в выборе образовательного маршрута и в организации профессиональной деятельности», поставив её на последнее место. МП также не считают этот фактор приоритетным в то время, как именно самоопределение связано с существованием субъективных смыслов в профессии и предопределяет возможность дальнейшего движения по пути развития, а не репродуктивного осуществления профессиональной деятельности.

Значимым нам представляется видение респондентами наличия представленных факторов, влияющих на профессиональную деятельность, в образовательном учреждении. Обратимся к данным, полученным на основе анализа ответов МП на вопрос: «Какие из вышеназванных факторов существуют в Вашей организации?»

На основе анализа полученных данных можно сделать следующие выводы:

- Высокие показатели (более 70%) наличия о представленности факторов в образовательной организации относятся к позициям:
  - Возможность участия в непрерывном образовании – 199 чел. (94,7%);
  - Отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее Вам чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса – 194ч. (92,3%);
  - Компетентные наставники – 185 чел. (88%);

- Возможности для самоопределения в выборе образовательного маршрута и в организации своей профессиональной деятельности – 155 чел. (75,9%);
- Вариативность моделей сопровождения на стадии адаптации и на стадии интеграции к профессиональной деятельности – 124 чел. (73,3%).

• Из представленного перечня факторов значительно меньшие показатели – 119 чел. (56,7%) - относятся к позиции «Наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность». 91 чел. (43,3%) опрошенных указывают на отсутствие диагностического инструментария для разностороннего анализа своей деятельности, что составляет чуть менее половины всей выборки. Ранее сделанное предположение о недостаточной представленности в образовательной организации диагностического инструментария для осуществления рефлексии своей деятельности МП подтверждается данными.

Таким образом, мы можем констатировать следующее: внутренний фактор «организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные умения относительно своей деятельности с позиций её результативности и эффективности» не был обозначен как ведущий , при этом диагностический инструментарий, позволяющий разносторонне анализировать свою деятельность, многие МП отмечают, как отсутствующий в их образовательных учреждениях. Поэтому, как мы считаем, они не оценивают его как значимый внешний фактор для осуществления результативной деятельности. Отметим, что недооценка навыков педагогической рефлексии как «способности педагога занимать активную позицию исследователя собственной деятельности и себя как субъекта данной деятельности с целью её критического анализа, переосмысления и оценки дальнейшей эффективности» [21] может привести к снижению результативности деятельности. Кроме того, «...педагогическая рефлексия оказывает существенное влияние на результат профессиональной деятельности учителя, поэтому сегодня она рассматривается как важный компонент профессиональной педагогической компетентности» [196, с. 187].

С учётом обозначенного в теоретической части различия педагогической деятельности и педагогического процесса [122, с. 133] ещё раз подчеркнём, что педагогическая деятельность и её результаты связаны с личной ответственностью

педагога. Владение рефлексивными умениями также связано с ответственностью, которую несёт педагог за свою деятельность, так как «педагогическая рефлексия предполагает умение обнаруживать проблемные ситуации в своей деятельности, возникающие при несовпадении целей и результатов педагогического процесса, анализировать их причины и осуществлять поиск вариантов их решения» [199, с. 63].

Поскольку праксеологический подход к проведению рефлексии предполагает, как обращение к характеристикам профессиональных действий, соотнесению цели и результата, так и осознание значимости рефлексии своей профессиональной деятельности, вполне уместным и необходимым видится обращение к этому подходу на формирующем этапе исследования.

Напомним, что в качестве не значимых факторов, влияющих на результативность деятельности, МП указали «Знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности и эффективности», то есть можно констатировать недостаточное внимание к осмыслинию деятельности. Определенная взаимосвязь прослеживается и в невысоких показателях относительно этого внутреннего фактора и такого внешнего фактора, как «Наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою деятельность», поскольку нет смысла анализировать то, что недостаточно понятно. Таким образом, на основе анализа данных, полученных в ходе анкетирования МП, можно сделать следующие выводы:

- МП подтверждают значимость таких факторов, влияющих на результативность профессиональной деятельности:

**внутренние:** мотивация к осуществлению результативной деятельности и непрерывному образованию, понимание смысловых основ деятельности и способов оптимальной организации и самоопределение.

**внешние:** компетентные наставники, возможность участия в непрерывном образовании, вариативность (разные подходы) моделей сопровождения на стадии адаптации и на стадии интеграции к профессиональной деятельности.

- Ответы МП фиксируют наличие дефицита в понимании значимости таких факторов, как:

**внутренние:** знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности и организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные умения, помогающие проектированию и реализации результативной деятельности;

**внешние:** наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою деятельность.

В связи с этим в процессе формирующего эксперимента необходимо решить следующие задачи: предоставить МП возможность понимания основных характеристик педагогического действия, на основе праксеологического практико-ориентированного знания; создать условия для освоения диагностического инструментария, дающего возможность анализировать профессиональную деятельность с точки зрения её результативности; предложить возможности развития организационно-проектировочных, коммуникативных и рефлексивных умений, основанные на их подробном рассмотрении и обсуждении с МП.

Перейдем к анализу выбора молодыми педагогами вариантов сопровождения на различных этапах вхождения в профессию. В Главе I на основании проведенного анализа теоретических источников было высказано предположение, что существенным основанием сопровождения деятельности молодых специалистов на этапе адаптации является поддержка со стороны коллег и наставника, и создание условий для успешного прохождения данного этапа, а на этапе интеграции – взаимодействие в позиции «равный с равным». Для проверки этого предположения были предприняты усилия по выяснению фактической ситуации в образовательных учреждениях, то есть проведено исследование того, как её оценивают молодые педагоги.

Понимание МП оснований сопровождения исследовалось в ходе констатирующего эксперимента. Вопрос, предложенный МП, звучал следующим образом: «Как Вы можете охарактеризовать сопровождение Вашей профессиональной деятельности в Ваших образовательных учреждениях?». Предлагалось выбрать один вариант основания сопровождения из предложенных пяти. Рассматривались ответы МП в зависимости от их педагогического стажа: то есть пребывания на этапах

нахождения в профессии. Подсчеты производились относительно общей выборки (Таблица 13).

Таблица 13 – Характеристика МП сопровождения профессиональной деятельности

Сущностное основание сопровождения МП	Этапы входления в профессию	Этап адаптации Пед.стаж 0-1 года	Этап интеграции		Этап становления Пед.стаж более 3 лет (4,5)
			Пед.стаж 1-2 года	Пед.стаж 2-3 года	
Сопровождение как поддержка и помощь		<b>14,2</b>	<b>12,9</b>	<b>7,1</b>	<b>4,3</b>
Сопровождение как процесс взаимодействия на уровне «равный с равным»		<b>13,3</b>	<b>7,6</b>	<b>8,6</b>	<b>4,7</b>
Сопровождение как создание необходимых условий		<b>2,9</b>	<b>7,1</b>	<b>4,3</b>	<b>1,4</b>
Сопровождение как декларативное руководство		<b>0,5</b>	<b>1,4</b>	<b>0,5</b>	<b>1</b>
Сопровождение как формальная необходимость		<b>1,9</b>	<b>1</b>	<b>1,9</b>	<b>2,9</b>
Другое		-	-	-	<b>0,5</b>

Анализируя представленные в таблице данные с позиции андрагогических условий сопровождения, было важно понять, как сами МП воспринимают разные основания сопровождения. Следует обратить внимание, что андрагогичность сопровождения, как его важная характеристика, соответствует выше обозначенным сущностным основаниям: «помощь и поддержка», «процесс взаимодействия на равных» и «сопровождение как создание необходимых условий». С учётом этого отметим, что из 210 человек, наличие андрагогического характера сопровождения указали 189 молодых педагогов (90%).

Далее МП был предложен вопрос: «Какой из пяти предложенных вариантов сопровождения выбрали бы Вы?». Выбор МП основания сопровождения в зависимости от этапа входления в профессию был соотнесен с ранее высказанными предположениями о том, что на этапе адаптации преобладающим сущностным основанием является, прежде всего, поддержка, а на этапе интеграции – позиция «равный с равным». Полученные данные представлены в таблицах 14,15.

Таблица 14 – Выбор основания сопровождения МП на этапе адаптации

Сущностное основание сопровождения	Этап адаптации (%)
Сопровождение как поддержка и помощь	42
Сопровождение как процесс взаимодействия на уровне «равный с равным»	40,5
Сопровождение как создание необходимых условий	8,7
Сопровождение как декларативное руководство	2,9
Сопровождение как формальная необходимость	5,8

Полученные данные подтверждают эту позицию (42% от общего числа молодых педагогов на этапе адаптации -29 человек, видят сопровождение как поддержку и помощь). При этом 40,5% опрошенных (28 человек) воспринимают процесс сопровождения как взаимодействие «равный с равным». Соответственно, на этапе адаптации для многих молодых специалистов важными условиями сопровождения являются и поддержка, и взаимодействие на равных, поскольку таков указанный ими приоритет. Это позволяет сделать вывод о наличии запроса у МП на андрагогическую направленность сопровождения.

В качестве подтверждения сделанного вывода можно рассматривать информацию, полученную при анализе ответов на вопрос о выборе ситуации, в которой находятся МП в своих образовательных учреждениях: из 69 МП, находящихся на этапе адаптации, 39 чел. (56,5%) выбрали ответ: «В организации созданы условия, необходимые для профессионального роста МП, и у меня есть мотивация к профессиональной деятельности, много сил, энергии, планов, стремлений к достижению результатов и самореализации». Ответы 15 опрошенных (21,7%) о том, что в организации созданы условия, необходимые для профессионального роста, но недостаточно сильно выражена профессиональная мотивация и не хватает сил, энергии, к достижению результатов и самореализации, относится к позитивной оценке внешних условий, созданных в организации. Таким образом, 54 опрошенных (78,2%) из 69 человек, находящихся на этапе адаптации к профессии, дали положительную оценку условиям, созданным в организации для профессионального роста МП.

Выбор МП на этапе интеграции в профессию, представлен в таблице 15.

Таблица 15 – Выбор основания сопровождения МП на этапе интеграции

Сущностное основание сопровождения	Этап интеграции (%)
Сопровождение как поддержка и помощь	<b>39</b>
Сопровождение как процесс взаимодействия на уровне «равный с равным»	<b>31,8</b>
Сопровождение как создание необходимых условий	<b>21,8</b>
Сопровождение как декларативное руководство	<b>2,7</b>
Сопровождение как формальная необходимость	<b>4,5</b>

На этапе интеграции в профессию, исходя из результатов теоретического анализа, преобладающим было обозначено сопровождение как взаимодействие на уровне «равный с равным», т.к. этот этап принципиально отличается от предыдущего на уровне целей, противоречий, психологических механизмов [75, с. 213].

При сравнении полученных данных становится очевидной следующая картина: на этапе интеграции в профессию из 110 респондентов (100%) приоритетной характеристикой сопровождения 43 респондента (39%) назвали поддержку и помощь. Следует учитывать, что нахождение на каждом из указанных этапов условно, поэтому при детальном рассмотрении педагогического стажа выяснилось, что 27 респондентов (24,5%) имеют стаж продолжительностью от 1 года до 2 лет, 16 респондентов (14,5%) – от двух до трех лет, то есть МП, на стадии перехода с этапа адаптации на этап интеграции в значительной степени воспринимают сопровождение как поддержку и помощь. Обратим внимание, что количество ответов, характеризующих сопровождение как поддержку и помощь на 2-3 году, значительно уменьшается по сравнению с ответами педагогов 1-2 лет работы. Как указывалось, в теоретической части исследования (п.1.2.1. с. 57), по мере освоения в профессии у МП вырабатывается свой стиль деятельности и общения, вырабатываются собственные приёмы и «техники», в связи с этим возрастает потребность чувствовать себя полноправным участником педагогического процесса, вероятно, поэтому снижется потребность в поддержке и помощи. Сопровождение как процесс взаимодействия на уровне «равный с равным» обозначили 35 человек (31,8%), то есть более трети

опрошенных МП, при этом от 1 года до 2 лет - 15 респондентов (13,6%), от 2 до 3 лет – 20 респондентов (18,1%). Таким образом, учитывая продолжительность этапа интеграции и постепенное уменьшение потребности в поддержке и помощи, тезис о том, что в процессе интегрирования в профессию значимой становится характеристика сопровождения как процесса взаимодействия на уровне «равный с равным» подтверждается полученными ответами МП. В данном случае можно говорить об учёте более длительного этапа интеграции по отношению к этапу адаптации и гибкости границ при переходе молодых специалистов от адаптационного этапа к этапу интеграции в профессию. Это связано с различными индивидуальными темпами вхождения МП в профессию и, соответственно, с различной потребностью в выборе основания сопровождения. Сопровождение как создание необходимых условий выбирают 24 респондента (21,8%), что является практически  $\frac{1}{5}$  по отношению к количеству респондентов, находящихся на этапе интеграции, при этом 15 (13,6%) респондентов работают от 1 года до 2 лет, 9 (8,1%) респондентов – от 2 до 3 лет. Понимание сопровождения с позиций «создание условий» имеет в своей основе определение Е.К. Исаковой, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченковой в отношении воспитанников: «Сопровождение – это форма профессиональной деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развития их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора» [4. с. 9]. Молодым педагогам также нужны условия для личностного развития, поэтому определение видится уместным.

Таким образом, на этапе интеграции уже 24 МП воспринимают сопровождение как создание условий, дающих возможность для развития и самореализации. Увеличение количества респондентов можно интерпретировать как растущую автономию, большее понимание собственных запросов, чем на этапе адаптации.

Выбор МП представляет их видение оснований сопровождения. Необходимость получения целостной картины связан с пониманием наставниками и представителями администрации, что есть для них сопровождение МП в ОУ. 35 респондентов (52,2%) считают, что сопровождение – это поддержка и помощь, 17 респондентов (25,3%) - процесс создания необходимых условий, 15 опрошенных (22,4%) - процесс

взаимодействия на уровне «равный с равным». Возможно, показатели по последней позиции связаны с тем, что руководители ОУ считают «вхождение МП в коллектив «на равных» в период адаптации как наименее эффективную меру, направленную на преодоление фазы вхождения в профессию» (п.1.2.1, с. 56).

Обратимся к ответам на вопрос о выборе той ситуации, в которой находятся МП в ОУ. 74 (67,2%) респондента из 110 опрошенных МП на этапе интеграции выбрали ответ: «в организации созданы условия, необходимые для профессионального роста МП, и у меня есть мотивация к профессиональной деятельности много сил, энергии, планов, стремлений к достижению результатов и самореализации», 19 (17,2%) респондентов указали, что «в организации созданы условия, необходимые для профессионального роста МП, но у меня недостаточно сильная мотивация к профессиональной деятельности, не хватает сил, энергии, планов, стремлений к достижению результатов и самореализации». Лишь 17 (15,5%) респондентов считают, что в организации не созданы условия, необходимые для профессионального роста МП. Таким образом, и на этапе интеграции большинство МП положительно оценивают условия, которые созданы в ОУ для профессионального роста.

Обращение к ответам педагогов, которые имеют педагогический стаж 4-5 лет работы, о том, как они могут охарактеризовать сопровождение МП в ОУ, является важным в связи с тем, что после этапов адаптации и интеграции «следующий этап профессионального роста начинается на 4-5 годы работы. И, далее, этот рост может стать «локомотивом», либо не состояться вообще» [173, с.22]. На этом этапе, когда период нужды в сопровождении, казалось бы, уже пройден, педагоги оценивают его скорее ретроспективно, возможно, обращая взгляд назад (Таблица 16).

Таблица 16 – Выбор основания сопровождения МП на этапе становления

Сущностное основание сопровождения	Этап становления (%)
Сопровождение как поддержка и помощь	<b>29</b>
Сопровождение как процесс взаимодействия на уровне «равный с равным»	<b>32,3</b>
Сопровождение как создание необходимых условий	<b>9,6</b>
Сопровождение как декларативное руководство	<b>9,6</b>
Сопровождение как формальная необходимость	<b>16,1</b>

Общее количество респондентов на данном этапе – 31 человек, при этом 9 (29%) из них – характеризуют сопровождение как поддержку и помощь, 10 (32,3%) – как процесс взаимодействия на уровне «равный с равным», 5 (16,1%) -как формальную необходимость. Обращает внимание, что из 31 опрошенного 5 (16,1%) респондентов, почти ( $1/5$ ) выборки, на этапе становления указывают на формальный характер сопровождения, в то время как среди МП на этапе адаптации указали характеристику «формальная необходимость» четверо (5,8%), на стадии интеграции – 5 (4,5%). То есть зафиксировано, что количество педагогов, среди уже прошедших этапы адаптации и интеграции, которые воспринимают сопровождение как формальность, увеличилось. Очевиден ощутимый разрыв в восприятии педагогами, находящимися в профессии разное время, оснований сопровождения.

Полученная информация дает возможность сделать следующие выводы:

- Молодые педагоги на этапе адаптации к профессии, выявили сущностные основания «поддержка и помощь», а также процесс взаимодействия на уровне «равный с равным». Соответственно в отношении МП при создании необходимых условий на этапе адаптации следует сделать акцент на помощи и поддержке, организуя процесс взаимодействия на уровне «равный с равным»;
- Для МП, находящихся на этапе интеграции в профессию, особую значимость приобретает сочетание в сопровождении поддержки по необходимости с акцентом на проявление внимания к взглядам, появившемуся профессиональному опыту, то есть акцент на организации взаимодействия на уровне «равный с равным».
- Большинство МП положительно отзываются о созданных для их профессионального роста условиях в ОУ.

Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента, большинство опрошенных МП охарактеризовали сопровождение в своих организациях позитивно. Однако возникает вопрос: достаточно ли у них опыта для того, чтобы сформулировать свои запросы к сопровождению, сравнить, адекватно оценить собственные дефициты, увидеть, зависит ли результативность их деятельности от предлагаемого сопровождения.

Обратимся к самооценке МП результативности своей деятельности и проведём

анализ рефлексии результативности своей деятельности молодыми педагогами.

Изучение и разработка андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной педагогической деятельности молодых специалистов в процессе непрерывного образования проводились, в частности, на основании вывода, сделанного в теоретической главе (п.1.2.2., с. 63) после ознакомления с работами И.А. Колесниковой, Е.В. Титовой, Е.И. Рогова, – деятельность как способ становления МП имеет возможность выступать преобразующим и моделирующим фактором по отношению к субъекту как в позитивном, так и в негативном смысле. Вопрос конструктивного/ неконструктивного влияния деятельности на своего носителя может быть решен на основе праксеологического подхода к сопровождению деятельности молодых педагогов. Карта анализа результативности профессиональной педагогической деятельности, разработанная О.В. Любогор на основе праксеологического подхода [153; Приложение 6] явилась инструментом, дающим возможность МП в ходе констатирующего эксперимента провести самоанализ профессиональной деятельности. В этой работе приняли участие 160 МП из пяти районов Санкт-Петербурга. По замыслу О.В. Любогор, анализ результативности педагогической деятельности проводится с позиций праксеологического подхода, поэтому параметры и критерии анализа должны удовлетворять определенным требованиям, ранее названным в п.1.2.2. с. 71.

В карте указаны параметры, удовлетворяющие этим указанным требованиям:

1. Качество организации образовательного процесса.
2. Эффективность педагогической деятельности.
3. Профессиональные проявления и достижения.

На этапе констатирующего эксперимента МП провели самоанализ с обращением к данному инструменту. Аналитическая деятельность МП проводилась в соответствии с заданными параметрами и критериями. Самооценку МП производили по заданной шкале: 3 балла – индикатор проявлен в полной мере; 2 балла – индикатор проявлен в достаточной степени; 1 балл – проявлен частично; 0 баллов – не проявлен.

Данные, полученные с помощью проведенного анализа, дали возможность познакомиться с самооценкой молодых педагогов:

- Большинство молодых педагогов (преобладающие процентные показатели: 40 - 50% оценивают результативность своей деятельности в 2 или 3 балла, то есть считают индикатор проявлением в достаточной степени или в полной мере);
- Респонденты дают ответы «1 балл» в диапазоне от 0% до 46% при оценке результативности деятельности по предложенными индикаторам, что указывает на существование проблемных зон, препятствующих результативности деятельности;
- Респонденты дают ответы «0 баллов» в диапазоне от 0% до 17%, то есть индикатор не проявлен.

Важность самооценки результативности деятельности МП связана с тем, что:

- Респонденты анализировали результативность деятельности на основе праксеологически обоснованных показателей и критериев, не имея пока сведений о праксеологическом подходе. В дальнейшем, на контрольном этапе, то есть уже после ознакомления с праксеологическими основами профессиональной деятельности, предполагается исследовать динамику самооценки МП;
- Важно было получить информацию о том, как молодые специалисты видят сильные и слабые стороны в своей профессиональной деятельности.

Выявление профессиональных дефицитов при анализе результативности деятельности не только указывает на существование определенных трудностей в предложенной позиции, но и является скрытым ресурсом, который при грамотной коррекции может привести к повышению результативности профессиональной деятельности. В качестве средства, помогающего осуществить коррекцию проблемной зоны, рассматривается информация о праксеологических характеристиках действия, так как именно действия педагога с позиции праксеологического подхода – это и есть основной элемент анализа деятельности [124, с. 99]. В своем диссертационном исследовании О.В. Любогор аргументирует значимость применения данного средства следующим образом: «...обладание действия праксеологическими характеристиками способствует достижению высокого уровня результативности, и чем сильнее они проявлены, тем выше результативность. Те показатели, в которых праксеологические качества снижены, проявлены слабо или совсем отсутствуют, являются скрытыми резервами повышения результативности

педагогической деятельности. Эти резервы составляют потенциальный ресурс повышения результативности» [153, с. 101].

В качестве проблемных зон в Карте анализа результативности (Приложение 6) рассматриваются те позиции, по которым МП дали ответы «0» или «1» балл. Полученные данные самоанализа МП предоставили возможность обозначить существование дефицита в пределах определенного показателя. Общая выборка, как указывалось ранее, составила 160 человек (100%). В этих пределах сумма ответов с низкими баллами, равная 20 по одному индикатору, что составляет  $\frac{1}{6}$  выборки, может указывать на существование проблемы. В связи с тем, что несколько раз сумма ответов с низкими баллами была равна 19, данные зоны в связи с близостью числовых показателей было принято рассматривать как проблемные. В результате получена следующая картина (Таблица 17):

Таблица 17 - Выявленные при самооценке МП профессиональные дефициты

<b>Параметр 1. Качество организации образовательного процесса</b>						
Критерии	Показатели	Индикаторы	3	2	1	0
1.1. Организация деятельности детей	1.1.2. Включение в деятельность каждого ребенка	Педагог предоставляет информацию с учетом типов модальности детей (визуал, аудиал, кинестетик).	32,5%	48,1%	<b>19,4%</b>	
1.1. Обеспечение образовательного процесса (создание)	1.2.2. Уровень методического, информационно-коммуникативного и материально-технического оснащения образовательного процесса.	Разработана система задач разного уровня сложности (учебных, развивающих, воспитывающих) для всего курса. Подобраны диагностические материалы результатов освоения программ.	26,3%	51,8%	<b>20,6%</b>	<b>1,3%</b>
<b>Параметр 2. Эффективность педагогической деятельности</b>						
2.1 Динамика образовательных результатов	2.1.1. Соответствие достигнутых эффектов нормативным требованиям.	Наличие сверхнормативных достижений детей (предметные олимпиады, конкурсы, соревнования и т.д.).	15,6%	30%	<b>46,3%</b>	<b>8,1%</b>
	2.1.2. Личностные проявления детей.	Наличие динамики проявлений на внутреннем уровне (самоопределение, самоактуализация, позиция).	18,8%	58,7%	<b>21,3%</b>	<b>1,2 %</b>
		Сформированность мотивации у детей.	30,6%	50%	<b>19,4%</b>	

## Продолжение таблицы 17

<b>Параметр 3. Профессиональные проявления и достижения.</b>						
3.1. Технологичность пед. деятельности	3.1.1. Уровень проектировочных умений (способность проектировать деятельность).	Прогнозирует оперативные и долгосрочные результаты профессиональной деятельности. Владеет процедурой целеполагания (цель сформулирована конкретно, имеет адресата, реальна (достижима), диагностична, соотносится с проблемами, которые необходимо решить).	37,5%	43,1%	<b>19,4%</b>	
	3.1.2. Уровень методологической грамотности педагога	Использует различные формы психолого-педагогической диагностики.	35%	43,8%	<b>21,2%</b>	
3.2. Динамика личностных проявлений педагога	3.2.1. Коммуникативность и культура пед. общения.	Педагог выступает в ролях организатора, наставника, тьютора, консультанта.	62,5%	17,5%	<b>20%</b>	
	3.2.2. Сформированность рефлексивных навыков.	Педагог способен адекватно проанализировать свой проф. опыт. Сопоставляет получ. результаты с целями. Владеет системой процедур, позволяющих включать в рефлексию различных участников образовательного процесса.	45%	34,4%	<b>20,6%</b>	
	3.2.3. Уровень профессиональных достижений.	Участие в профессиональных конкурсах, смотрах, фестивалях Обобщение и распространение опыта.	34,4%	31,9%	<b>21,2%</b>	<b>12,5%</b>
		Разработка инновационных продуктов, дидактических и методических материалов.	21,2%	31,9 %	<b>30%</b>	<b>16,9%</b>

По каждому из представленных параметров были выявлены профессиональные дефициты.

*По параметру 1* - «Качество организации образовательного процесса» – дефициты связаны с дифференцированным подходом в процессе организации деятельности воспитанников (учащихся) и при обеспечении образовательного процесса. 19,4% участников диагностики выбрали низкие баллы по индикатору

«Предоставление информации с учётом типов модальности», что указывает на необходимость овладения определёнными знаниями и пониманием необходимости дифференцированного подхода к детям; 21,9% опрошенных низко оценили позицию «Разработана система задач разного уровня сложности (учебных, развивающих, воспитывающих) для всего курса. Подобраны диагностические материалы результатов освоения программ», что также указывает на необходимость освоения дифференцированного подхода, но уже на уровне методического оснащения учебного процесса.

*По параметру 2 - «Эффективность педагогической деятельности», МП указывают профессиональные дефициты по позициям, которые практически идентичны тем внутренним факторам, которые были названы важными при андрагогическом сопровождении МП. С точки зрения динамики проявлений на внутреннем плане у детей, то есть их процессов самореализации, самоопределения – 22,5% опрошенных дают низкие баллы; сформированность мотивации у детей к освоению содержания учебной деятельности – 19,4% опрошенных также указывают низкие баллы. Следует отметить, что МП в процессе анкетирования подчеркнули важность этих внутренних позиций для результативности своей деятельности, а именно: мотивацию к осуществлению результативной профессиональной деятельности и к участию в непрерывном образовании и самоопределение в пространстве профессиональной деятельности. Можно предположить, что существование этих позиций видится им важным относительно деятельности детей, а возможно наличие проективного механизма, когда наиболее актуальные для педагога вопросы рассматриваются применительно к деятельности детей. Существование профессиональных дефицитов по индикатору «Сверхнормативные достижения детей» (54,4%) можно назвать ожидаемыми, учитывая, что МП, находясь в профессии короткое время, в большинстве своём, не имеют в приоритете цель добиться от учащихся (воспитанников) побед в Олимпиадах. Как правило, на стадиях адаптации и интеграции в профессию МП приходится решать огромное количество других задач, связанных с их освоением в образовательном пространстве.*

Подобные рассуждения можно продолжить, обращаясь к рассмотрению ответов МП *по параметру 3* - «Профессиональные проявления и достижения». Поскольку МП находятся на этапе вхождения в профессию, когда профессиональный опыт ещё в стадии наработки, собственный стиль деятельности пока только намечается. Данные по индикатору «Участие в профессиональных конкурсах, смотрах, фестивалях» с низкими баллами, которые отметили 33,7% опрошенных и по индикатору «Разработка инновационных продуктов, дидактических и методических материалов», где низкие баллы указали 46,9% опрошенных, являются также предсказуемым результатом. Данные, полученные по критерию «Динамика личностных проявлений» и показателю «Уровень профессиональных достижений» указывают скорее на недостаточное время пребывания в профессии, чем проблемную зону в деятельности МП. 21,2% опрошенных отмечают низкий уровень владения психолого-педагогической диагностикой. Ранее наличие диагностического инструментария было указано как один из дефицитарных факторов. Наличие диагностического инструментария для разностороннего анализа своей деятельности, ставят на первое место лишь 19,5%. И далее выясняется, что наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою деятельность – это позиция, недостаточно представленная в образовательных организациях, на её отсутствие указывают 43,3% опрошенных. Таким образом, можно предположить, что дефицит диагностического инструментария имеет место и при анализе деятельности педагогов, и при анализе образовательных результатов учащихся. Важно обратить внимание, что МП ставят низкие баллы (от 19% до 20,6%) в отношении проявленности проектировочных, коммуникативных и рефлексивных умений, развитие которых МП ранее не обозначили как значимые для осуществления профессиональной результативной деятельности.

Обработка данных самоанализа МП по Карте анализа результативности дал возможность для определения и сильных сторон в их профессиональной деятельности.

Здесь в центре внимания были позиции, выбранные большинством респондентов с оценкой 3 балла (индикатор проявлен в полной мере). Результаты выявленных сильных сторон (ресурсов) представлены в таблице 18.

**Таблица 18 - Сильные стороны профессиональной деятельности, выявленные на основании самооценки МП**

<b>Параметр 1. Качество организации образовательного процесса</b>						
Критерии	Показатели	Индикаторы	3	2	1	0
1.1. Организация деятельности детей	1.1.2. Включение в деятельность каждого ребенка	Педагог владеет способами активизации, вовлечения в деятельность, инициирует активное мышление.	67,5%	32,5%		
	1.1.3. Управление деятельностью детей (учащихся, воспитанников)	Педагог формирует умение трудиться, получать ощущение удовлетворенности от труда, навыки рациональной организации деятельности, самоконтроля в обучении, рационального планирования деятельности. Обучает продумывать каждый следующий шаг своей деятельности, умению работать самостоятельно.	68,8%	31,2%		
1.2. Обеспечение образовательного	1.2.1. Построение и подбор предлагаемого детям содержания деятельности.	Педагог обладает высокий уровнем знаний в области своей деятельности и эффективно реализует их в профессиональной практике.	75%	25%		
<b>Параметр 2. Эффективность педагогической деятельности</b>						
2.1 Динамика образоват. результатов	2.1.1. Соответствие достигнутых эффектов нормативным требованиям.	Универсальные учебные действия сформированы, коммуникативные, познавательные и регулятивные умения развиты.	56,9%	43,1%		
2.2. Удовлетворённость участников образовательного процесса	2.2.1 Соответствие достигнутых эффектов личностным ожиданиям	Дети положительно оценивают организацию образовательного процесса и жизнедеятельность в ОУ. Дети удовлетворены эмоциональной окраской уроков (занятий).	71,9%	28,1%		
		Родители положительно оценивают организацию образовательного процесса и жизнедеятельности в ОУ.	57,5%	42,5%		

## Продолжение таблицы 18

**Параметр 3. Профессиональные проявления и достижения.**

3.2. Динамика личностных проявлений педагога.	3.2.1. Коммуникативность и культура пед. общения.	Педагогическая этика во взаимоотношениях и тактичность в общении с коллегами, учащимися и родителями соблюдаются педагогом на уровне проявления уважительного и деликатного отношения к детям, доброжелательной манеры общения. Навыки саморегуляции развиты.	71,9%	28,1%		
	3.2.2. Сформированность рефлексивных навыков.	Допущенные ошибки исправляются педагогом, при этом усиливаются позитивные моменты в работе, находя при этом эффективные решения.	65,6%	34,4%		
	3.2.3. Уровень профессиональных достижений.	Педагог повышает квалификацию, осваивает новые профессиональные знания и умения.	68,8%	31,2%		

Оценки наставниками результативности профессиональной деятельности МП, представленные в Карте анализа, подтверждают как существование трудностей, так и наличие сильных сторон, отмеченных МП.

Подводя итог анализу молодыми педагогами результативности своей профессиональной деятельности, мы выявили профессиональные дефициты и определили возможные причины этого. Подведём итог:

- Большинство МП оценивают результативность своей деятельности достаточно высоко, что говорит скорее об их уверенности в себе и оптимистическом настрое, но вряд ли это можно считать объективным показателем. В связи с этим были получены ответы наставников и представителей администрации с обращением к тому же диагностическому инструменту, которые подтвердили те показатели, в отношении которых МП обозначили существование как дефицитов, так и ресурсов;
- Выявленные профессиональные дефициты МП связаны с необходимостью развития организационно-проектировочных, коммуникативных и рефлексивных умений МП. Кроме того, отметим, что у МП есть сложности с оценкой образовательных результатов учащихся и недостаточное владение контрольно-измерительным инструментарием; трудности с обеспечением дифференцированного

подхода к обучающимся (воспитанникам), сложности с пониманием детей, то есть разнообразных проявлений ребят на внутреннем плане. Выявленные трудности будут учтены при составлении программы формирующего эксперимента для их коррекции и преодоления. Поскольку выявленные дефициты можно рассматривать как потенциальный ресурс для повышения результативности деятельности МП, их коррекция важна на формирующем этапе исследования, которая планируется на основе овладения МП знаниями праксеологического характера. Мы включаем сюда: праксеологический подход к пониманию результативности деятельности, праксеологические основы осуществления действий, праксеологические характеристики действий, плана, результата будет являться инструментальной основой для корректировки профессиональных дефицитов;

- Сильные стороны, выявленные в результате самоанализа молодых педагогов, были определены как их возможности, которые будут способствовать достижению результативности деятельности. К таковым отнесены: высокая самооценка на основании внешних оценок (родители, дети), умение рациональной организации деятельности детей, уверенность в высоком уровне знаний в своей области, владение педагогической этикой, интерес к дальнейшему обучению.

### **Выводы по результатам констатирующего эксперимента:**

- Факторы, влияющие на результативность профессиональной деятельности, которые МП обозначили как значимые, существуют, по их мнению, в образовательных организациях.
- Ответы, полученные по итогам опросов МП, дают основания фиксировать наличие дефицита в понимании значимости следующих факторов:

**внутренние:** знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности и организационно-проектировочные, коммуникативные, рефлексивные умения, помогающие проектированию и реализации результативной деятельности;

**внешние:** наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою деятельность.

- МП обозначили, исходя из результатов опросника, основания сопровождения относительно этапа их нахождения в профессии: на этапе адаптации – преобладает помощь и поддержка, на этапе интеграции - взаимодействие на уровне «равный с равным». В ходе интервью с МП было зафиксировано также, что на этапе адаптации предпочтение отдано индивидуальному наставничеству как поддержке, а на этапе интеграции – поддержке процессов самоопределения в педагогическом коллективе и формированию индивидуального стиля деятельности.

- Выявленные в процессе самоанализа МП результативности своей деятельности профессиональные дефициты мы будем рассматривать в качестве потенциального ресурса повышения результативности их педагогической деятельности. Выявленные сильные стороны в деятельности МП – это актуальные возможности, которые могут способствовать повышению результативности их деятельности.

- Профессиональные дефициты МП по итогам диагностики были сгруппированы следующим образом:
  - а) Дефициты, отражающие организационно - аналитический аспект педагогической деятельности;
  - б) Дефициты, связанные с коммуникативными умениями МП при реализации своей профессиональной деятельности;
  - в) Дефициты, связанные с самооценкой результативности своей деятельности.

## **2.2. Реализация андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной деятельности молодых педагогов**

В ходе констатирующего эксперимента мы получили оценку молодыми педагогами и их наставниками значимости факторов, влияющих на результативность профессиональной деятельности. Мы выявили также на основе результатов самооценки МП результативности своей деятельности их профессиональные дефициты и сильные стороны. С учётом выводов констатирующего эксперимента нами проведена апробация андрагогических условий сопровождения, разработанных на основе

теоретического анализа различных аспектов деятельности МП, а также выявленного отношения МП к факторам, влияющим на результативность деятельности.

Молодым педагогам было предложено также праксеологическое практико-ориентированное знание в качестве инструментария, помогающего новому видению их профессиональной деятельности.

### **Задачи формирующего этапа эксперимента:**

- создать условия для преодоления профессиональных дефицитов, препятствующих результативности деятельности и с учётом возможностей, которые были выявлены на основе самоанализа МП и анализа значимых факторов сопровождения деятельности МП;
- организовать андрагогическое сопровождение молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции к профессии с учётом специфики данных этапов.

### **Организация, формы и методы взаимодействия с молодыми педагогами в ходе формирующего эксперимента**

Организация взаимодействия с МП осуществлялась с привлечением помощи методистов ИМЦ четырех районов Санкт-Петербурга (Невский, Адмиралтейский, Петродворцовый, Красносельский,) путем оповещения руководителей ОУ и приглашения молодых педагогов для участия в тематических вебинарах/ семинарах. Информация о направлении работы с молодыми специалистами была предварительно согласована с методистами ИМЦ, получено их согласие на проведение встреч. Взаимодействие с первым потоком происходило в основном в дистанционном формате, со вторым потоком участников - в очно-заочном формате на базе школы №693 Невского района по той же программе. Встречи с третьим потоком участников происходили на базе ИМЦ Невского района. В исследовании приняли участие 50 молодых педагогов, среди которых 26 человек находились на этапе адаптации, 20 человек – на этапе интеграции и 4 человека – на этапе становления в профессии. Формы взаимодействия с молодыми педагогами представлены на рисунке 9.

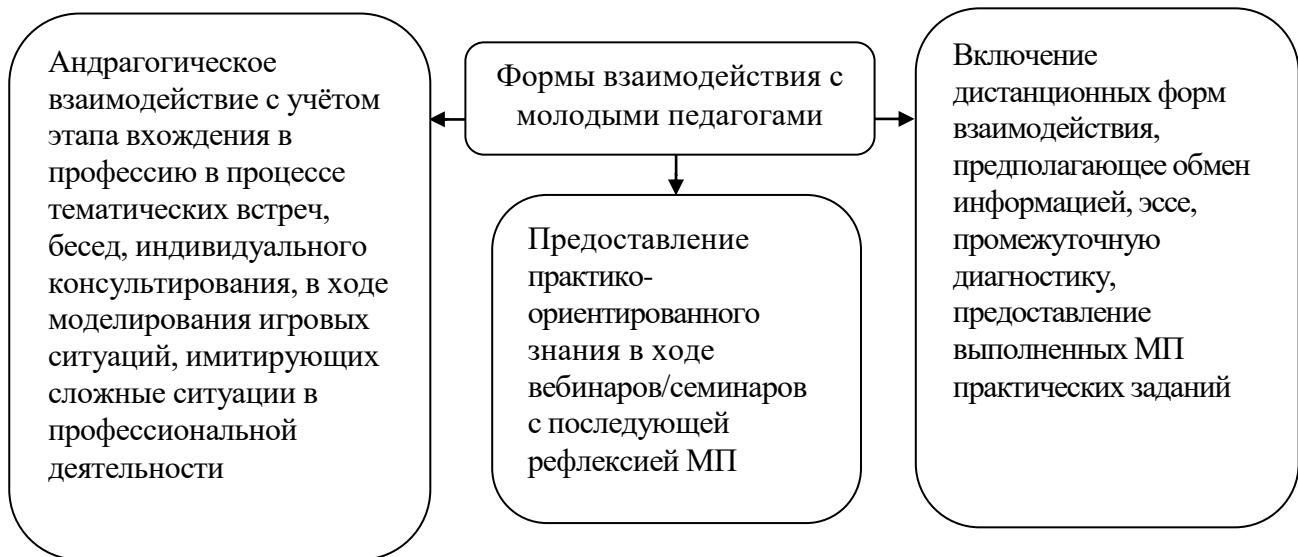


Рисунок 9. Формы взаимодействия с молодыми педагогами

Реализация комплекса внешних и внутренних условий сопровождения деятельности, обозначенных МП значимыми, осуществлялась на уровне всех форм взаимодействия, а именно:

I. Информирование о вариативности сопровождения реализовывалась, на основе учёта этапов вхождения в профессию МП в соответствии с использованием трёх блоков, представленных в главе I, п.1.2.3. с. 78; другое значение вариативности моделей сопровождения заключалось в предоставлении МП информации о существующих моделях сопровождения в их районе, а также в регионе.

Для оценивания профессиональной деятельности МП, находящихся на разных этапах вхождения в профессию, в исследовании были разработаны критерии, на основании которых сопровождающий мог выявить, на каком уровне развития умений находится МП и учесть полученные результаты при осуществлении наставничества.

1. Степень развития организационно-проектировочных умений: способность решать основное противоречие этапа, проектировать профессиональную деятельность;
2. Степень развития коммуникативных умений: выстраивание взаимоотношений МП с участниками образовательного процесса;
3. Степень развития рефлексивных умений: способность МП осуществлять рефлексию.

Были выделены условно три уровня развития умений МП для каждого этапа вхождения в профессию (таблица 19).

Таблица 19 – Характеристики уровня развития умений молодых педагогов

<i>Характеристики уровней развития умений МП на этапе адаптации</i>	<i>Характеристики уровней развития умений МП на этапе интеграции</i>
<b>Высокий уровень:</b> МП адекватно оценивает свои знания и умения, соотносит их с требованиями профессионального стандарта и своей профессиональной организации, способен осознавать свои профессиональные дефициты и корректировать их. На этой основе организует деятельность в аспекте её результативности; изучает цели и ценности педагогического коллектива, стремится к установлению позитивных и продуктивных взаимоотношений с участниками образовательного процесса, открыт для диалога; внимательно изучает и анализирует информационную, пространственную, документальную составляющие образовательной среды.	<b>Высокий уровень.</b> МП самостоятелен и инициативен в проектировании и реализации своего образовательного маршрута и профессиональной деятельности, в выборе методологических основ своей профессиональной деятельности, осознании своей профессиональной компетентности, умении выстраивать позитивные, продуктивные взаимоотношения с участниками образовательного процесса, проведении самоанализа относительно своей деятельности, участии в оснащении профессиональной образовательной среды.
<b>Средний уровень:</b> МП соотносит свои знания и умения с требованиями профессионального стандарта, своей организации, испытывая сложности в осознании своих профессиональных дефицитов и самостоятельном понимании способов их корректировки; стремится к установлению позитивных отношений с участниками педагогического процесса, но недостаточно интересуется целями и ценностями педагогического коллектива; периодически интересуется составляющими профессиональной образовательной среды.	<b>Средний уровень:</b> у МП частично сформирован индивидуальный стиль профессиональной деятельности, который выражается: в умении проектировать и реализовывать свой образовательный маршрут и профессиональную деятельность при помощи и содействии наставника (коллег), в поиске методологических основ своей профессиональной деятельности, осознании своей профессиональной компетентности; стремлении к позитивному взаимодействию с участниками образовательного процесса, участии в оснащении профессиональной образовательной среды.
<b>Низкий уровень:</b> МП не соотносит свои знания и умения с требованиями профессионального стандарта и своей профессиональной организации, не осознаёт своих профессиональных дефицитов; индифферентно относится к целям и ценностям педагогического коллектива, пассивен в установлении взаимоотношений с участниками педагогического процесса; мало интересуется составляющими профессиональной образовательной среды.	<b>Низкий уровень:</b> у МП не сформирован стиль профессиональной деятельности: слабо выражено или отсутствует умение проектировать и реализовывать свой образовательный маршрут и профессиональную деятельность; нет понимания методологической основы профессиональной деятельности; нет чёткого самоопределения в «педагогическом ансамбле», слабо выражено участие в оснащении профессиональной образовательной среды.

На основании представленных критериев с МП и их наставниками был проведён опрос «Степень развития умений МП на этапах адаптации и интеграции в профессии». Результаты опросника (Приложение 7) приводятся в гистограммах (рис. 10-13). На представленном далее рисунке можно сравнить общие результаты самооценки МП (количество – 26 человек) и оценки наставников (количество – 20 человек) относительно развития умений МП на этапе адаптации, сгруппированных как организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные (рисунок 10).

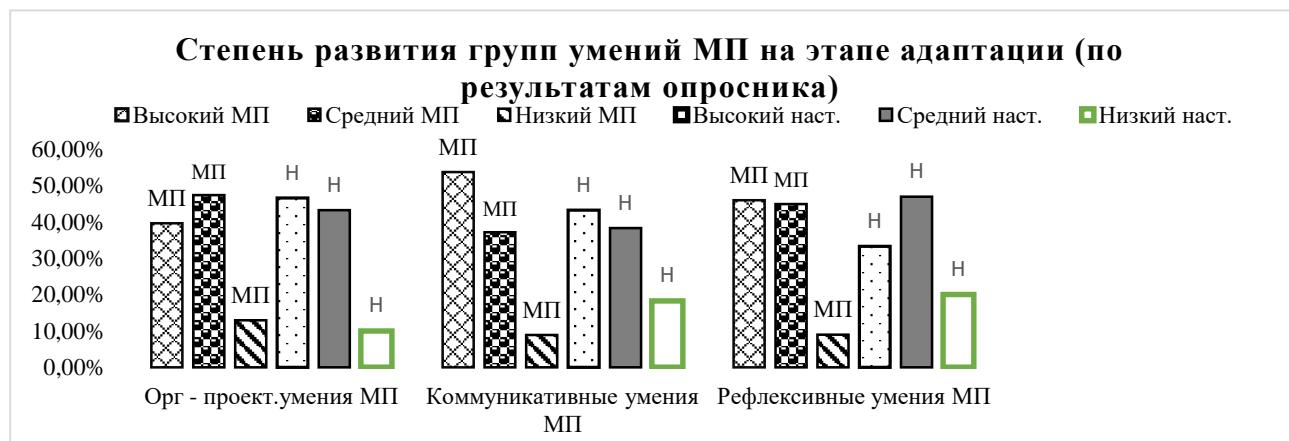


Рисунок 10. Степень развития групп умений МП на этапе адаптации (1)

На основе полученных результатов можно констатировать, что и МП, и наставники оценивают представленные умения достаточно высоко (преобладание высокого и среднего уровня). При рассмотрении полученных данных, мы сделали следующие выводы: наставники расходятся в своих оценках с оценками МП относительно их коммуникативных и рефлексивных умений – по мнению наставников, в этих группах умений большее количество МП находятся на низком уровне, чем это указали сами МП; высокий процент при самооценке МП своих рефлексивных умений (46%), наставники также поставили под сомнение (33%). Таким образом, выявлено, что самооценка МП может быть недостаточно объективной. В связи с этим с МП и некоторыми наставниками проводились дополнительные индивидуальные интервью и беседы относительно выяснения их самооценки и оценки, при этом появлялась возможность более глубоко проанализировать ответы на вопросы (Приложение 8). После были получены следующие данные (рисунок 11):

### Степень развития групп умений МП на этапе адаптации (по результатам интервью, бесед и опросника)

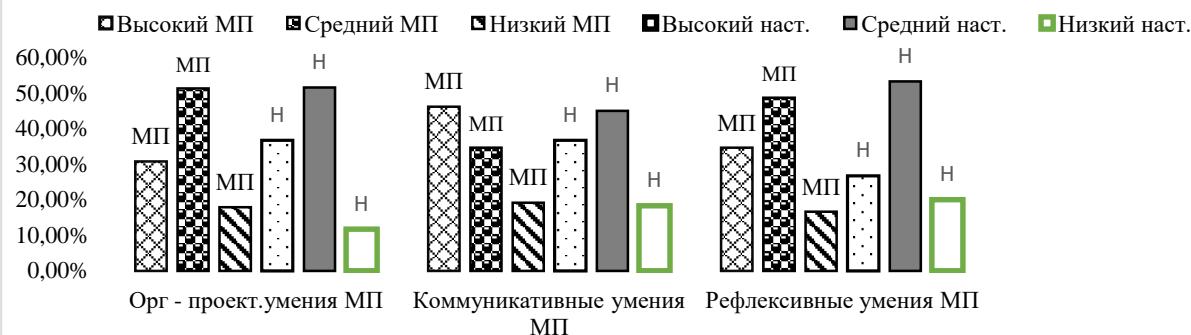


Рисунок 11. Степень развития групп умений МП на этапе адаптации (2)

На основе результатов, полученных в ходе бесед и интервью, можно утверждать, что изменившиеся данные связаны с тем, что: во-первых – многие МП, по их словам, не слишком вдумывались, отвечая на вопросы в связи с большим информационным потоком, а при индивидуальном общении стали глубже анализировать предлагаемые позиции; во-вторых – в процессе индивидуальных бесед выяснилось, что у некоторых МП существует страх «не соответствовать требованиям», в связи с чем они выбирали наиболее «выигрышные» варианты ответов. При этом зафиксировано, что у МП на этапе адаптации есть завышение при самооценке коммуникативных умений (46,2%) и рефлексивных умений (34,6%) при сравнении с оценками наставников.

Общие результаты самооценки МП (количество опрошенных – 24 человека) и оценки наставников (количество опрошенных – 16 человек) относительно развития умений МП на этапе интеграции, сгруппированных как организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные представлены на рисунке 12.

### Степень развития групп умений МП на этапе интеграции (по результатам опросника)

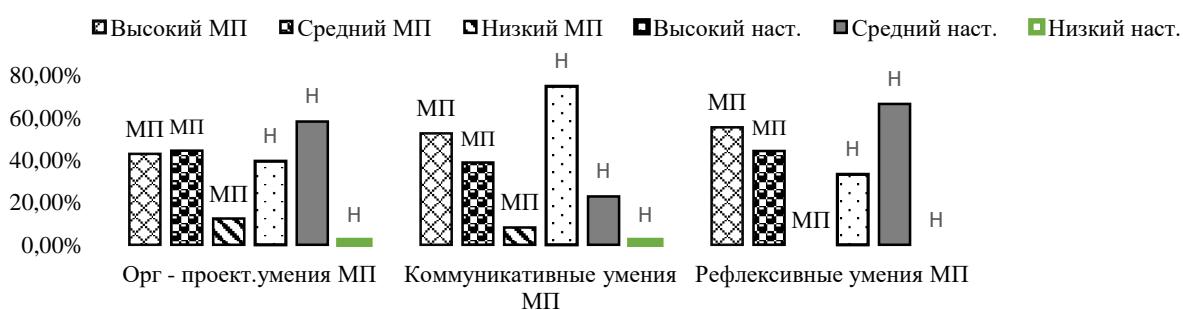


Рисунок 12. Степень развития групп умений МП на этапе интеграции (1)

Исходя из полученных данных очевидно, что ситуация соотношения ответов МП и их наставников на этапе интеграции значительно отличается от подобного соотношения на этапе адаптации относительно коммуникативных умений МП. При оценке наставниками на этапе интеграции преобладает высокий уровень (75%) в то время, как сами МП оценивают эти умения на высоком уровне ниже (52,8%), при этом наставники полагают, что преобладают высокий и средний уровни (низкий уровень – 2%). Самооценка МП рефлексивных умений имеет значение 55,6% на высоком уровне, при этом наставники рефлексии МП дают иные показатели: высокий уровень – 33%, средний уровень – 66,7%. Таким образом, с некоторыми наставниками и МП на этапе интеграции также проводились индивидуальные беседы и интервью с целью конкретизации, и уточнения полученных данных. После проведения индивидуальных встреч участники внесли некоторые корректировки в свои предыдущие ответы, в связи с чем произошли следующие изменения в самооценках МП и оценках наставников (рисунок 13):



Рисунок 13. Степень развития умений МП на этапе интеграции (2)

На основе полученных результатов мы проанализировали причины изменений в представленных группах умений: показатели организационно-проектировочных умений в незначительной степени изменились у МП, это связано с осознанием некоторыми из них, что при осуществлении целеполагания, планирования профессиональной деятельности в русле требований профессионального стандарта и концептуальных требований образовательного учреждения им в значительной

степени нужна помочь наставника и коллег; самооценка МП относительно коммуникативных умений несколько изменилась, т.к. после беседы выяснилось, что у некоторых МП есть потребность не столько в наставнике, сколько в опытном собеседнике для того, чтобы прояснить и обсуждать межличностные взаимоотношения с учениками, коллегами. После пояснения, что наставника и коллег можно и нужно воспринимать в качестве собеседника, МП переосмыслили свои ответы. Наставники, прежде ответившие, что коммуникативные умения МП находятся в основном на высоком уровне дали следующие пояснения: многие их подопечные стали лучше общаться с участниками образовательного процесса по сравнению с предыдущим годом, приобрели уверенность, кроме того, выяснилось, что некоторые наставники считают необходимым давать позитивную оценку этим умениям МП для повышения их мотивации. После беседы, содержанием которой являлось обсуждение сильных и слабых сторон коммуникативных умений и объяснения, что их оценка нужна для исследования и никак не влияет на мотивацию МП, некоторые респонденты изменили ответы. При этом наставники остались тверды в своей позиции о том, что для МП важно самоопределение в профессиональном сообществе и понимание приоритетных социальных и личностных контактов. В самооценку группы «Рефлексивные умения» МП также были внесены корректировки в связи с прояснением в ходе бесед глубины и структурированности их самоанализа относительно профессиональной деятельности, вариантов и способов установления продуктивных взаимоотношений с участниками образовательного процесса, и достаточности базы знаний у МП для осуществления результативной деятельности.

На отдельно организованной встрече участникам экспериментальной группы предлагались дополнительные вопросы в связи с необходимостью выяснения: 1. Оценки МП важности тех способов помощи и поддержки, которые представлены относительно решения основного противоречия, достижения основной цели и реализации профессиональной деятельности в аспекте её результативности на этапах адаптации и интеграции в профессию; 2. Наличия вариантов сопровождения на этапах адаптации и интеграции по представленным позициям в их ОУ (см. таблица

«Варианты взаимодействия с МП на этапах адаптации и интеграции в профессию» п.1.2.1., с. 59). Молодым педагогам было дано разъяснение относительно раздела: «Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности», поскольку предполагалось, что на формирующем этапе им будут представлены также праксеологические знания. В этой связи им было предложено пояснить, существует ли при их сопровождении акцент на вопросе: «что есть результативная деятельность» и способах оценки результативности.

Для ответа на первый вопрос была предложена шкала с числовыми значениями: «3» - важно, «2» – возможно, это поможет, «1» – не важно. (Таблицы 20,21).

Таблица 20 – Значимость способов помощи и поддержки на этапе адаптации

Разделы, в которых обозначены варианты помощи для МП на этапе адаптации	Ответы МП		
	Важно	Возможно, это поможет	Не важно
Способы решения основного противоречия этапа адаптации	88,5%	11,5%	
Помощь в реализации основной цели этапа адаптации	100%		
Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности	100%		

Таблица 21 – Значимость способов помощи и поддержки на этапе интеграции

Разделы, в которых обозначены варианты помощи для МП на этапе интеграции	Ответы МП		
	Важно	Возможно, важно	Не важно
Способы решения основного противоречия	100%		
Помощь в реализации основной цели	87,5%	12,5%	
Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности	83,3%	16,7%	

Для ответа на второй вопрос была предложена шкала с числовыми значениями: «3» - все позиции представлены в учреждении, «2» – позиции частично представлены в учреждении, «1» – позиции не представлены в учреждении. (Таблицы 22,23).

Таблица 22 – Способы поддержки МП на этапе адаптации

Разделы, в которых обозначены варианты помощи для МП на этапе адаптации	Ответы МП		
	Представ-лены	Представл. частично	Не представлены
Способы решения основного противоречия	38,5%	50%	11,5%

## Продолжение таблицы 22

Помощь в реализации основной цели	57,6%	34,6%	7,7%
Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности	38,5%	38,5%	23%

Таблица 23 – Способы поддержки МП на этапе интеграции

Разделы, в которых обозначены варианты помощи для МП на этапе интеграции	Ответы МП		
	Представлены	Представл. частично	Не представлены
Способы решения основного противоречия	37,5%	54,1%	8,3%
Помощь в реализации основной цели	50%	46%	4%
Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности	41,7%	37,5%	20,8%

Помимо осуществления вариативного сопровождения МП в ходе эксперимента, МП было предложено познакомить своих наставников с таблицей «Варианты взаимодействия с МП на этапах адаптации и интеграции в профессию» (с.59) и применить обозначенные позиции в ходе сопровождения. Далее сопровождение участников экспериментальной группы, находящихся на этапах адаптации, интеграции и становления происходило в групповом и в индивидуальном общении, в очном и в дистанционном форматах. Были выявлены основные темы обращений, интересующие МП (Таблица 24).

Таблица 24 – Основные темы обращений, интересующие молодых педагогов

Темы, интересующие МП на этапе адаптации	Темы, интересующие МП на этапе интеграции
• Самооценка и оценка коллег профессиональной компетентности молодого педагога	• Представление своего опыта организации урока (занятия) и получение обратной связи;
• Способы установления позитивного контакта с опытными коллегами	• Способы презентации в профессиональном сообществе своих идей, возможностей;
• Сложности, связанные с взаимодействием с родителями учащихся (воспитанников)	• Способы повышения мотивации к работе;
• Организация собственной деятельности с учётом необходимости оформления большого объёма документации	• Решение проблем взаимоотношений с коллегами, связанных с пониманием некоторых различий в системе ценностей;
• Возможность выбора наставника	• Рефлексия по результатам применения практико-ориентированного знания в работе с получением обратной связи;
• Дополнительные объяснения, связанные с пониманием праксеологических характеристик действий, плана, результата	• Обсуждение вариантов организации своей деятельности с обращением к праксеологическому подходу;

### Продолжение таблицы 24

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выявление собственных профессиональных потребностей и выбор образовательного маршрута;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Запросы на тематический список литературы или ссылки на источники в дистанционном формате по теме «Праксеология».</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Удержание внимания учащихся (воспитанников);</li> </ul>	

Таким образом, необходимость дифференцированного контакта с МП, обусловленного этапом их нахождения в профессии, стала важной составляющей андрагогического сопровождения участников эксперимента.

II. Реализация условия «Содействие участию МП в непрерывном образовании» осуществлялось в процессе взаимодействия (неформальное образование), проходило параллельное обучение некоторых участников эксперимента в магистратуре, на курсах повышения квалификации (формальное образование) и ознакомление с рекомендованными литературными источниками с предложением дальнейшей реализации полученных знаний в практической деятельности и обсуждения на уровне обратной связи (самообразование).

Для участников эксперимента была организована отдельная встреча, связанная с пониманием того, что есть непрерывное образование. Молодым педагогам были представлены определения непрерывного образования (Глоссарий исследования, Приложение 1), в контексте которых проводилось обсуждение – участвуют ли они в данном процессе, или их образование носит дискретный характер. Мнения участников разделились: некоторые из них сообщили, что «хотят сделать перерыв после ВУЗа и поработать», другие подтвердили, что считают важным совершенствовать свои умения и восполнять выявленные в ходе работы профессиональные дефициты. В ходе беседы выяснилось, что представители первой группы воспринимали непрерывное образование только как курсы повышения квалификации, не рассматривая другие возможности его получения. Данное представление, как подтвердили участники, связано с определённым стереотипом в восприятии термина «профессиональное образование», как возможности получения официального документа о его завершении (диплом, сертификат). В связи с этим им была предложена историческая справка о возникновении термина «непрерывное

образование» (1968 г.), и о причинах необходимости «образования на протяжении жизни». Далее участникам было предложено понимание непрерывного образования в ипостасях «формальное», «неформальное» и «информационное». Полученные от них отзывы привели к пониманию того, что некоторые участники не рассматривали своё образование с этих позиций. Большинство МП подтвердили, что занимаются самообразованием, исходя из необходимости получать дополнительную информацию из литературных или интернет-источников для восполнения выявленных в процессе их деятельности профессиональных затруднений.

Далее с участниками последовало обсуждение, какие возможности они видят для своего участия в непрерывном образовании. Был составлен перечень, включающий:

- курсы повышения квалификации, выбранные на основании субъективных профессиональных предпочтений;
- семинары, вебинары, конференции, проводимые на районном, региональном и всероссийском уровнях;
- мастер-классы и открытые уроки;
- консультации у наставников, опытных коллег, а также обмен опытом со своими молодыми коллегами;
- литературные и Интернет-ресурсы.

Молодые педагоги Невского района привели в пример своё участие в организованной на базе районного ИМЦ «Школе молодого педагога». В завершении встречи МП был предложен список литературных источников, знакомство с которыми может помочь их пониманию того, что есть непрерывное образование.

III. Условие сопровождения «содействие развитию компетентности наставников» обеспечивалось с учётом ситуации на рабочем месте молодых педагогов и осуществлялось на уровне консультирования наставников, пролонгированной обратной связи от МП, рекомендации знакомить своих наставников с практико-ориентированным знанием. Кроме того, это было реализовано и в рамках отдельной встречи для МП в связи с необходимостью анализа смыслового клише «компетентные наставники». В ходе встречи (для

участников первого потока – дистанционно) МП было предложено проанализировать модель профессионально-педагогической компетентности наставников с позиции наличия в ней основных актуальных показателей деятельности наставников. Компоненты модели ППК (профессионально-педагогической компетентности) представлены на рисунке. Для её разработки была взята модель, созданная в 1996г. в УПМ под руководством И.А. Колесниковой, и дополненная М.Г. Ермолаевой, 2020 г. (Рисунок 14).

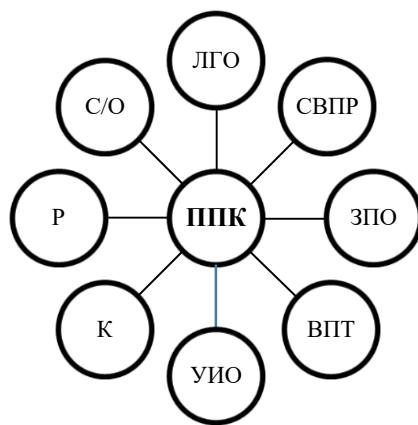


Рисунок 14. Модель ППК

**ППК** – профессионально-педагогическая компетентность

**ЛГО** – личностно-гуманская ориентация

**СВПР** – системное видение педагогической реальности

**ЗПО** – знание предметной области

**ВПТ** – владение педагогическими технологиями

**УИО** – умение интегрироваться с опытом других

**К** – креативность

**Р** – рефлексия

**С/О** – самообразование

Каждый показатель предварительно обсуждался с МП с позиции её ключевых смыслов (Приложение 9). Участникам предлагалось оценить уровень ППК своих наставников с учётом профессионально-педагогической деятельности наставников, а также в процессе сопровождения ими своих подопечных. Для определения уровня была предложена 3-х балльная шкала: «3» - показатель проявлен в полной мере, «2» - показатель проявлен частично, «1» - показатель проявлен слабо или не проявлен.

Количество респондентов-50 человек. Полученные данные представлены в таблице 25.

Таблица 25 - Профессиональная компетентность наставников

	Показатель проявлен в полной мере	Показатель проявлен частично	Показатель проявлен слабо или не проявлен
Личностно-гуманская ориентация	60%	40%	0
Системное видение пед. реальности	36%	74%	0
Знание предметной области	80%	20%	0
Владение пед. технологиями	60%	40%	0
Умение интегрироваться с опытом других	42%	58%	0
Креативность	46%	54%	0
Рефлексия	30%	20%	0
Самообразование	54%	20%	0

По отзывам некоторых участников опроса, они не рассматривали многие аспекты в деятельности наставников, на которые в данном случае обратили внимание. В частности, не все респонденты смогли представить оценку по показателям «Рефлексия» и «Самообразование», так как они не фиксировали внимание на данных позициях в отношении своих наставников. Молодые педагоги сообщали, что запрос на рефлексию поступает к ним, когда они анализируют свою деятельность, например, после проведения открытых занятий. Некоторые МП сообщили, что их наставники при показе своих (наставников) открытых занятий, проводят рефлексию, другие рассказали, что после проведения открытых уроков (занятий) наставники в основном указывают им, на что нужно обратить внимание, а не рефлексируют свою деятельность. В этом контексте МП было предложено самостоятельно формулировать и задавать наставникам вопросы, дающие импульс к рефлексии.

Наименьшее значение (36%) в графе «показатель проявлен в полной мере» МП отнесли к «системному видению педагогической реальности». В процессе выяснения причин этого, респонденты высказывали такие мнения: «Наставник разбирается в школьных вопросах, но не рассказывает о районных и городских мероприятиях», «Предлагает мало информации о том, где ещё получить нужные мне сведения». В процессе полилога с МП удалось прийти к пониманию того, что не все итоги опроса

нужно представлять наставникам. Существует множество способов для того, чтобы компенсировать «недостающие звенья», если таковые присутствуют во взаимодействии с наставником, например, самообразование, помочь других опытных коллег или методистов ИМЦ, Интернет-ресурсы и т.д. В целом, МП подтвердили, что их устраивает сопровождение, осуществляемое наставником, но знание показателей компетентности дало им возможность занять более активную, осознанную позицию. Вот один из комментариев МП: «Я почувствовала себя более уверенной. У меня опытный наставник с большим стажем. Я привыкла к тому, что она всегда права, но при этом себя стала чувствовать, словно ещё студентка. Сейчас, мне кажется, будет проще общаться, т.к. пришло понимание. А я, хоть и без опыта, но тоже профессионал!» На этой же встрече для МП были представлены теоретические модели наставничества [173, с. 149] и раскрыто содержание каждой из представленных моделей. Было отмечено, что, судя по количеству заданных вопросов, МП на этапе адаптации в большей степени нуждаются в рекомендациях по данной теме, чем МП на этапе интеграции. Индивидуальные встречи-консультации с наставниками (15 человек) были смоделированы таким образом, чтобы наставники знакомились с предлагаемой моделью, обсуждали её и высказали свою точку зрения относительно значимости всех представленных позиций. Акцент на самоанализе по представленным позициям не делался, т.к. это могло вызвать сильное сопротивление и нежелание продолжать общение. Все консультации завершились единодушным согласием в том, что эти позиции важны для компетентного наставника. Представленная модель ППК осталась у каждого из участников. Интересно отметить, что двое молодых педагогов через неделю сообщили, что у наставников прозвучала фраза: «важно системно видеть педагогическую реальность». Можно предположить, что самым важным для наставников в этой ситуации было знакомство с моделью ППК в не декларативной форме и понимание того, что эта модель известна также молодым педагогам, что может повысить их мотивацию в овладении компонентами представленной модели.

IV. Реализация условия, названного для МП как «Анализ и учёт отношений МП с участниками образовательного процесса для организации работы с

проблемными зонами коммуникации» осуществлялось следующим образом. В ходе формирующего эксперимента МП предлагалась для ознакомления схема, структура и основное содержание которой заимствованы в публикации О.Б. Даутовой и Е.Ю. Игнатьевной [76]. В первоисточнике вертикальная ось представлена полюсами: «профессионал» и «дилетант», горизонтальная ось носила название «свой» и «чужой». В нашем варианте мы сочли возможным обозначить полюса по горизонтальной оси как «равноправие» и «неравноправие» в связи с необходимостью выяснения самоощущения МП именно в этом аспекте (Рисунок 15). МП была предложена интерпретация всех позиций (Таблица 26).

Таблица 26 – Варианты самоощущения педагога в отношениях с коллегами

Равноправный профессионал	Сотрудник, который, независимо от стажа работы, осуществляет педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне, обладает необходимыми для этого умениями и при этом он принят в педагогическое сообщество на равных, участвует в профессиональных событиях.
Неравноправный профессионал	Сотрудник, который, независимо от стажа работы, осуществляет педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне, обладает необходимыми для этого умениями, при этом пока не принят в полной мере в профессиональное сообщество, пока не осуществляется общение с позиции «на равных».
Равноправный дилетант	Не так давно (до 2-3 лет) работающий сотрудник, имеющий небольшой практический опыт, но при этом принятый в педагогическое сообщество, приобщённый к участию в профессиональной событийности.
Неравноправный дилетант	Не так давно (до 2-3 лет) работающий сотрудник, имеющий небольшой практический опыт, при этом не принятый в полной мере в профессиональное сообщество, общение с коллегами осуществляется не с позиции «на равных».

Участники в количестве 50 человек (26 человек – на этапе адаптации, 20 человек – на этапе интеграции, 4 человека – на этапе становления) на основе представленной далее схемы идентифицировали своё самоощущение в профессиональной среде, в отношении своих коллег (Рисунок 15).

Ответы распределились следующим образом:

Равноправный дилетант – 22 человека (44%).

Неравноправный дилетант – 8 человек (16%).

Неравноправный профессионал – 14 человек (28%).

Равноправный профессионал – 6 человек (12%).

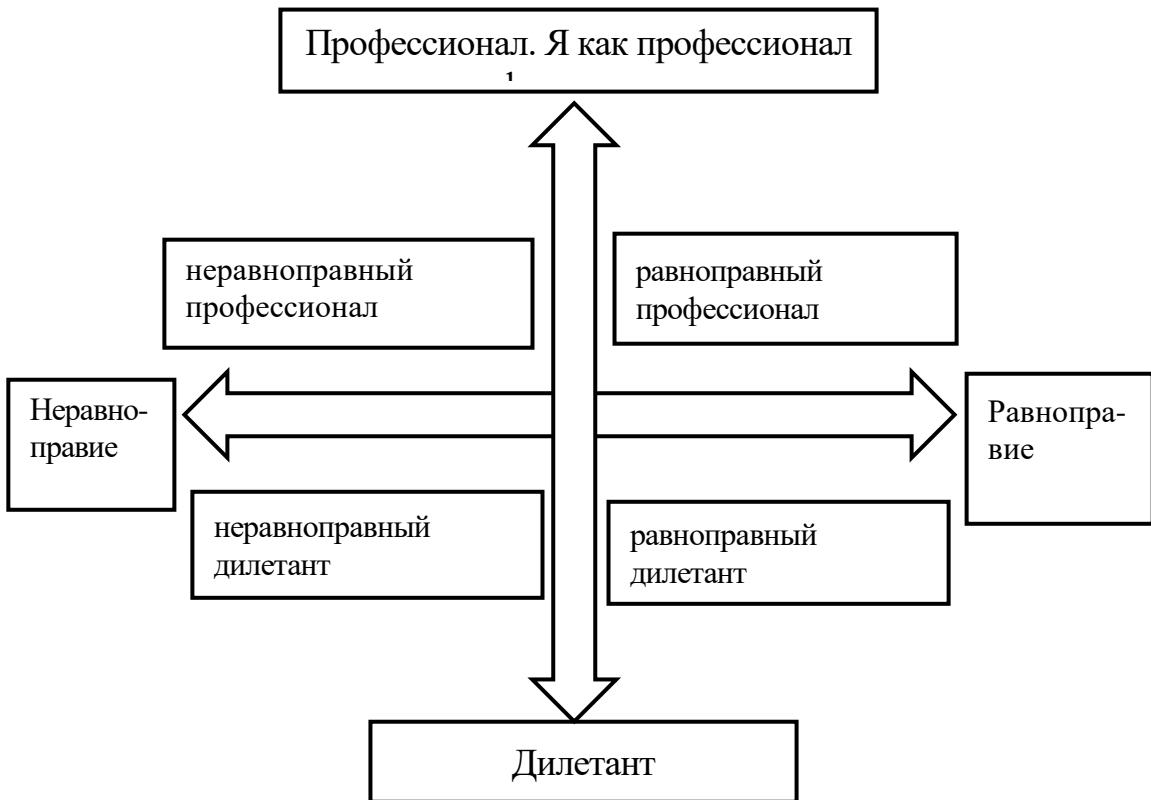


Рисунок 15. Вариативность позиций МП на основе самоощущения в педагогическом коллективе

Позицию «Равноправный профессионал» выбрали МП на этапе интеграции и становления в профессии. На этапе интеграции были также выборы позиций: «Неравноправный профессионал», «Равноправный дилетант», один выбор относился к позиции «Неравноправный дилетант». МП на этапе адаптации выбирали позиции: «Равноправный дилетант», «Неравноправный дилетант» и «Неравноправный профессионал».

Полученные данные привели к пониманию того, что: во-первых, большинство участников опроса на формирующем этапе эксперимента чувствуют себя в роли «равноправный дилетант», что соотносится с небольшим временным этапом нахождения в профессии. Как показывают индивидуальные беседы, подобным образом идентифицируют себя в основном МП на этапе адаптации. Во-вторых, самоощущение в роли «неравноправный профессионал», а также в роли «неравноправный дилетант», по отзывам МП, отрицательно сказывается как на их

самооценке, так и на мотивации к профессиональному развитию и повышению результативности деятельности. Два МП на этапе интеграции так прокомментировали свой выбор позиции «неравноправный профессионал»: «Мне хочется высказывать свои предложения, но к ним относятся несерьёзно», «...Вроде все доброжелательны, при этом чувствую себя не значительной в коллективе». С учётом этого позже участники были приглашены к работе с методикой N признаков, в соответствии с которой им было предложено индивидуально выбрать из списка «15 правил» 5 значимых утверждений, которые помогли бы им чувствовать себя равноправными участниками педагогического сообщества в своей организации (Приложение 10). В ходе групповой работы и общего обсуждения участники вышли на общий список, наиболее значимых для данной группы утверждений. В частности, участники первого потока (в него входили МП нескольких районов Санкт-Петербурга, работа с которыми осуществлялась в дистанционном формате) обозначили «правила» №№ 1, 2, 5, 10, 14. Приоритеты в выборе участников второго потока (в него входили молодые педагоги школы № 693 Невского района) распределились следующим образом: №№ 1, 4, 5, 10, 14. Участники третьего потока выбрали «правила» №№ 1, 6, 8, 10, 14. Общее обсуждение с участниками первого потока проходило дистанционно.

Три потока участников совпали в отношении следующих «правил»:

- Возможность выбора МП собственных профессиональных методов работы в контексте существующих профессиональных норм;
- Доброжелательное отношение со стороны коллег, готовность делиться своим опытом и знаниями, конструктивная похвала и критика, «право на ошибку»;
- Развитие как формального, так и неформального общения с коллегами (совместные праздники, экскурсии и т.д.).

Совпадение в выборе можно интерпретировать как общее желание МП проявлять самостоятельность, профессионализм в контексте уважения к профессиональным нормам; общую потребность в позитивном взаимодействии с коллегами, готовность к адекватному восприятию как поощрения, так и конструктивной критики; желание расширения социальных контактов с коллегами.

Избранные «правила» молодым педагогам как участникам эксперимента, было предложено довести до сведения своих наставников, а также сообщить коллегам на педагогических совещаниях в своей организации. Позже некоторыми участниками эксперимента были высказаны итоги реализации этих правил в индивидуальном общении, например: «мой наставник стал давать мне больше возможностей для выражения собственных мыслей» (МП на этапе адаптации), «опытные учителя стали предлагать мне помочь» (МП на этапе адаптации), «мне предложили принять участие в конкурсе» (МП на этапе интеграции).

Кроме того, реализация вышеназванного условия происходила за счёт гетерогенности групп, посещавших семинары/вебинары, где осуществлялась возможность для взаимодействия с коллегами, находящимися на различных этапах вхождения в профессию, происходил обмен мнениями. Отношением со стороны наставника в данном случае выступает способ взаимодействия МП с ведущим в ходе бесед и индивидуальных консультаций.

V. Условие «Обеспечение возможностей для самоопределения в выборе образовательного маршрута и организации профессиональной деятельности» реализовывалось относительно организации профессиональной деятельности при включении МП в знакомство с практико-ориентированным знанием и являлось предметом изучения с позиции праксеологического подхода. В частности, в ходе вебинаров/семинаров с МП обсуждались такие профессиональные роли, как тытор, консультант, модератор. При организации интерактивного действия «родительское собрание», участникам предлагалось попробовать себя в роли модератора, консультанта. Данная практика предполагала последующую рефлексию про самоощущение участника в той или иной роли. Рекомендация МП по составлению индивидуального маршрута обучения сопровождалась обсуждением возможности самоопределения МП при его составлении, что подразумевало их знакомство со структурой самоопределившейся личности (В.Ф. Сафин). Для проведения самоанализа участникам были предложены следующие позиции: определение того, «что я хочу» (цели, ценности при составлении образовательного маршрута), «что я могу» (свои возможности, склонности, которые планирует развить), «что я есть» (свои

личные и физические свойства, которые следует учитывать при составлении образовательного маршрута), «что от меня хочет или ждет коллектив, общество» (представление о запросах и ожиданиях, предъявляемых к профессиональным компетенциям). Самоанализ МП предлагалось осуществлять самостоятельно, с возможностью дальнейшего контакта в индивидуальном консультировании.

VI. Внутреннее условие «Содействие развитию мотивации к результативной профессиональной деятельности и участию в непрерывном образовании» реализовывалось при индивидуальном и групповом взаимодействии и поддерживалось внимательным отношением к настроениям, пожеланиям МП относительно дальнейшего хода работы: было предложено написать эссе для понимания МП собственных мотивирующих механизмов (об этом будет сказано более подробно). Для выяснения мотивов профессиональной деятельности, факторов привлекательности профессии, а также стимулов, которые побуждают к профессиональному развитию, с МП было проведено анкетирование «Мотивация профессиональной деятельности» (Приложение 11). Выборы МП при ответе на вопрос о значимости мотивов профессиональной деятельности рассматривались с позиции выявления преобладания у них внешней положительной мотивации (ВПМ), внешней отрицательной мотивации (ВОМ) или внутренней мотивации (ВнутрМ). Оценку «5 баллов» («мотив актуален в очень большой мере») респонденты дали в отношении следующих мотивов:

- Удовлетворение от самого процесса и результата работы (ВнутрМ) – 62%;
- Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности (ВнутрМ) – 42%;
- Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других (ВПМ) – 36%; денежный заработок (ВПМ) – 36%;
- Стремление к продвижению по работе (ВПМ) – 32%;
- Стремление избежать возможных неприятностей (ВОМ) – 22%;
- Стремление избежать критики со стороны руководителя (ВОМ) – 18%.

Полученные данные указывают на преобладание внутренней мотивации к осуществлению деятельности у респондентов. При этом внешняя отрицательная

мотивация выражена в невысоких количественных показателях, что указывает на превалирование положительного мотивационного настроя у молодых педагогов.

Полученные данные обсуждались с респондентами, предлагались комментарии к полученным выборам на основании предоставления респондентам их значения. Данная информация предлагалась как для саморефлексии, так и для обсуждения на рабочем месте с наставником (коллегами) для уточнения собственной траектории профессионального развития молодых педагогов.

Ответы на второй и третий вопросы анкеты (Приложение 11) респонденты давали, оценивая факторы привлекательности профессии. Важным являлось соотношение (количество) привлекательных и не привлекательных позиций, которые видят МП в своей профессиональной деятельности. На основании оценки этого соотношения определялось, насколько энергозаряжающей или энергозатратной видит для себя педагог свою профессиональную деятельность и соответственно, какие дополнительные усилия необходимы для сопровождения личностно-профессионального развития педагога. На второй вопрос было получено 215 ответов . Составлен рейтинг ответов о привлекательных позициях:

- Работа соответствует моим способностям – 15,3% (33 человека);
- Возможность самосовершенствования – 13% (28 человек);
- Работа требует постоянного творчества – 12,1% (26 человек);
- Работа соответствует моему характеру - 12,1% (26 человек).

На третий вопрос респонденты дали 110 ответов, которые распределились следующим образом:

- Мало оценивается важность труда – 30% (33 человека);
- Небольшая зарплата – 26,4% (29 человек);
- Работа вызывает переутомление – 20% (22 человека).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что оценка привлекательных позиций позиций вызвала больший интерес у МП, чем оценка не привлекательных.

При выборе стимулов, помогающих профессиональному развитию, МП дали 280 ответов (в условии предлагалось выбрать несколько стимулов). Далее приведено ранжирование стимулов, которые выбраны респондентами как наиболее значимые:

- Творческий отпуск в каникулярное время – 8,2% (23 человека);
- Возможность устанавливать наиболее удобный график и Возможность участвовать в профессиональных конкурсах – по 7,9% (по 22 человека);

Полученные в результате ранжирования выборы стимулов указывают на важность для МП вариативности в выстраивании графика работы, возможности проявления творческих инициатив в свободном режиме, а также возможности для самореализации и проявления своих способностей. Респонденты указывают также на желание дальнейшего саморазвития, продолжение образования.

Далее с МП – участниками экспериментальной части исследования была проведена тематическая встреча «Определение типа трудовой мотивации» (автор типологии В.И. Герчиков) с целью самоопределения педагогов в плане выявления актуальной для них трудовой мотивации в профессиональной деятельности. Участникам встречи было предложено ознакомиться с характеристиками каждого типа трудовой мотивации (Приложение 12), после чего для более глубокого усвоения полученной информации предлагалось выполнить игровое упражнение по угадыванию разных типов мотивации с помощью картинок, музыкальных фрагментов и создания динамических пантомим, где происходило узнавание типа мотивации при помощи трёх каналов восприятия (визуальный, аудиальный, кинестетический). После игрового упражнения участникам было предложено проранжировать для себя типы мотивации, начиная с определения своего ведущего типа мотивации и далее – по мере уменьшения значимости. Ниже в таблице 27 представлены результаты ранжирования, указаны только ведущие и сопутствующие (второе место в рейтинге) типы трудовой мотивации.

Таблица 27 - Самодиагностика ведущего типа трудовой мотивации МП

№	Тип трудовой мотивации	Количество респондентов (%)			
		Этап адаптации		Этап интеграции	
		Ведущ.	Сопутств.	Ведущ.	Сопутств.
1	Инструментальная	15,4%	30,7%	25%	30%
2	Профессиональная	27%	19,2%	40%	30%
3	Патриотическая	38,4%	19,2%	15%	20%
4	Хозяйская	15,4%	19,2%	30%	15%
5	Избегательная	3,8%	11,5%	-	5%

Мы не приводим данные об участниках эксперимента, находящихся на этапе становления в связи с их малым количеством на стадии формирующего эксперимента. Приведённые данные дают представление о различных предпочтениях МП относительно выбора ведущего типа трудовой мотивации. На этапе адаптации выбор ведущего типа связан с патриотической мотивацией (МП, комментируя свой выбор, подчеркнули значимость для них усвоения целей и ценностей своей образовательной организации). При этом на второе место многие МП поставили инструментальную мотивацию. Полученные данные соотносятся с упомянутым ранее высоким процентом выбора внешней положительной мотивации «денежный заработок», то есть существуют различные векторы мотивационной направленности, что необходимо учитывать при выстраивании сопровождения молодых педагогов. На этапе интеграции 40% респондентов назвали в качестве ведущего - профессиональный тип мотивации (при аргументации своей позиции МП подчёркивали интерес к выполнению сложных заданий, возможности проявить креативность). На этапе интеграции выросло число участников (в сравнении с коллегами, находящимися на этапе адаптации), выбравших в качестве ведущей хозяйственную мотивацию, где одним из основных условий является возможность действовать самостоятельно, в определённой степени автономно. Респонденты подтвердили, что им действительно важно действовать таким образом и понимать, что им доверяют. Второе место респонденты на этапе интеграции, выбравшие в качестве ведущей хозяйственную мотивацию, отдают профессиональной и инструментальной типам трудовой мотивации. При обсуждении представленных соотношений было выяснено, что на этапе адаптации наиболее часто встречается сочетание «ведущая мотивация - патриотическая, сопутствующая –инструментальная», на этапе интеграции– сочетание «ведущая мотивация – профессиональная, сопутствующая – инструментальная». В связи с этим проводилось обсуждение представленных позиций. Обобщение комментариев МП на этапе адаптации: «Желание приносить пользу своей образовательной организации и при этом получать достойное вознаграждение». Обобщение комментариев МП на этапе интеграции: «Возможность проявлять свои знания и способности и при этом

получать достойное вознаграждение». Полученные результаты соотносятся с данными ранее проведённого анкетирования, где МП одной из менее привлекательных позиций в профессиональной деятельности назвали: «мало оценивается важность труда». Участникам диагностики было предложено ознакомить своих наставников с индивидуальными итогами, чтобы вариативное сопровождение осуществлялось с опорой на полученные данные:

- индивидуальный выбор внешней или внутренней мотивацией профессиональной деятельности;
- индивидуальный выбор привлекательных и не привлекательных позиций профессиональной деятельности, чтобы оценить собственный энергетический баланс в отношении своего педагогического труда и при необходимости провести корректировку;
- индивидуальный выбор стимулов, так как при сопровождении МП необходимо знать и учитывать их запросы и предпочитаемые способы реагирования;
- индивидуальное распределение трудовых мотивов для дальнейшего обсуждения и учёта в процессе осуществления сопровождения.

На базе экспериментальной площадки в школе №693 Невского района был проведён семинар по ознакомлению с результатами мотивационной готовности МП к профессиональной деятельности для наставников и администрации образовательного учреждения с просьбой осуществлять учёт полученных данных при сопровождении МП.

Далее участники в режиме групповой работы разрабатывали важные моменты, связанные с установками, мотивирующие представителей различных типов трудовой мотивации к результативной деятельности (Приложение 13). Итогом этой встречи стали подборки разных мотивирующих фраз, которые МП смогли бы использовать на своём рабочем месте.

VII. Реализация условия «Помощь в понимании смысловых основ деятельности и способов её оптимальной организации» происходила в процессе:

- освоения МП практико-ориентированного знания на специально организованных семинарах/вебинарах;
- обсуждения субъективных смыслов профессиональной деятельности в ходе встречи:

-индивидуальных бесед, когда МП рассказывали о том, чем им нравится педагогическая профессия, почему им интересно общение с учениками, то есть мы говорили о личной значимости и смыслах своей деятельности.

Отдельная встреча, проведённая с МП, была посвящена обсуждению значимости субъективных смыслов профессиональной деятельности. Участникам были предложены определения профессиональной педагогической деятельности (авторы: Г.М. Коджаспирова, О.В. Любогор, А.К. Маркова). МП смогли выявить следующие смысловые доминанты разных определений:

- Гуманистическая направленность как основной смысл педагогической деятельности;
- Профессиональная активность педагога как возможность воспитания и обучения;
- Сочетание методической, коммуникативной и предметной компетенций педагога.

Представленные позиции были рассмотрены как объективно существующие смыслы, заложенные в педагогической деятельности. Вопрос о субъективных смыслах, побуждающих МП заниматься профессиональной деятельностью предлагалось рассмотреть в контексте отношения участников к формулировке М.Г. Ермолаевой о взаимосвязи смыслов и самоактуализации: «Самоосуществление и самоактуализация педагога в своей деятельности обусловлены наличием у него профессиональных смыслов, целей, идей, потребностей, то есть ценностно-смыслового отношения к своему профессиональному делу» [82]. Участникам предлагалось подумать о влиянии смысла на самоосуществление. МП подтвердили значимость сохранения и обретения новых смыслов деятельности для дальнейшего её осуществления, при этом обозначив и существование проблем. Пример ответа одной из участниц: «Я шла в профессию, так как видела смысл в том, чтобы к каждому ребёнку находить свой подход и уделять внимание. Но сделать это оказалось очень трудно. Я чувствую, что у меня не хватает сил». В связи с тем, что высказываний о проблеме снижения смысла было достаточно много, участникам была предложена цитата М.Г. Ермолаевой: «Потеря смысла — это состояние, которое имеет чёткую симптоматику. Куда-то вдруг уходит энергия, преподавателю требуются дополнительные усилия, чтобы «управлять аудиторией», «держать ситуацию», «напрягать горло» Дисциплины, порядка таким образом добиться можно, но осмысленности в деятельности - нет» [82]. (Данная цитата в научной работе

была связана с потерей смысла обучающихся, но она применима и к потере смысла педагогом). Далее участникам предлагалось ответить на вопрос: «Как можно решить проблему «исчезающего смысла»?».

Молодыми педагогами была высказана идея об уважении к собственным смыслам осуществления деятельности, что подразумевает их сохранение и воплощение в практике. Другая значимая идея заключалась в возможности трансформации смыслов, появлении новых идей и ценностей, которые могут вступать в противоречие с ранее существовавшими. Третья идея была сформулирована одним из участников следующим образом: «Иногда нужно остаться верным своему смыслу, просто поменять некоторые обстоятельства». Иллюстрацией к данному высказыванию может служить история МП, который, приступив к работе после окончания ВУЗа, попал в ситуацию формального отношения и постоянной критики со стороны администрации. Переход в другое ОУ привёл к тому, что он не только сохранил смыслы и цели своей деятельности, но и выиграл престижный профессиональный конкурс. В завершении встречи участникам предлагалось самостоятельно ответить на вопросы: «Зачем я каждое утро отправляюсь на работу», «Во имя чего в профессиональной жизни я совершаю то или иное действие?», «Прошло пять лет. Я оглядываюсь и вижу свою нынешнюю деятельность. Я подтверждаю, что не зря тружусь?». Примеры ответов на эти вопросы представлены в Приложении 14.

VIII. Условие «Содействие личностному самоопределению в пространстве профессиональной деятельности» реализовывалось в ходе интерактивных игр, когда МП, принимая на себя ту или иную игровую роль, говорили о комфорtnом или же некомфортном самоощущении; в процессе выполнения практических заданий и рефлексии по поводу возможностей реализации новых знаний в практической деятельности. Помогло МП, по их отзывам также знакомство с различными профессиональными ролями: тытор, консультант, модератор и т.д.

IX. Условие «Помощь в развитии организационно-проектировочных, коммуникативных и рефлексивных умений» реализовывалось в процессе всего взаимодействия с МП, а также в ходе ознакомления МП с практико-ориентированным

знанием (об этом будет сказано далее). Отдельно развитие рефлексивных умений МП и понимание ими рефлексии как одного из условий результативной деятельности реализовывалось:

- в ходе вебинаров/семинаров на уровне рефлексивно-оценочного блока, что подразумевало рефлексию при выполнении практических заданий, рефлексию своей деятельности после выполнения итоговых заданий вебинара/семинара и представленных в форме обратной связи ведущему по желанию участников; комментарии ведущего по итогам самостоятельной работы и рефлексии участников;
- в процессе самостоятельной работы МП после предоставления им нужных «инструментов» (например, проведение рефлексии с точки зрения присущих действиям праксеологических характеристик). Предполагалось также включение индивидуального общения МП и исследователя в том случае, если у них появится для этого мотивация и будет сформирован необходимый для общения уровень доверия.

X. Условие «Содействие реализации деятельности в соответствии с предоставлением праксеологического практико-ориентированного знания и оценка на основе диагностического инструментария» осуществлялось следующим образом. Был разработан цикл вебинаров/семинаров в соответствии с программой формирующего эксперимента (Приложение 15), предусмотрены индивидуальные консультации для МП с учётом специфики сопровождения на этапах адаптации и интеграции в профессии (Гл. I, п.1.2.3. с.78).

Цель обучающих вебинаров/семинаров: знакомство МП с праксеологическим практико-ориентированным знанием, в качестве инструмента, овладение которым может способствовать повышению результативности профессиональной деятельности.

Оснащение педагогического процесса: наличие платформы zoom или помещения для проведения встреч; презентации как дополнение к основному тексту вебинара/семинара; задания и видеоматериалы для самостоятельной работы после получения законченного информационного блока; литературные источники, используемые автором, которые предоставляются МП для работы через ссылки,

использование виртуальных комнат на платформе zoom для моделирования ситуаций, способствующих закреплению полученных знаний.

Принципы взаимодействия в процессе вебинаров/семинаров, имеют в своём основании регулятивные принципы профессионального самоопределения взрослых, сформулированные С.Г. Вершловским (Гл. I., п.1.2.1, с. 60).

Логика выбора тем вебинаров/семинаров была связана с введением нового термина «Праксеология» и осмысливанием его как практико-ориентированного знания, с представлением молодым педагогам праксеологического понимания компонентов результативной деятельности, обоснованных в теоретической части исследования и необходимых для построения рациональной деятельности и возможности её рефлексии: цель, результат, действие. Включение темы о праксеологических характеристиках хорошего плана связана с осмысливанием возможности обращения к плану как инструменту, способствующему повышению результативности, в качестве «помощника», а не только формальной необходимости. Включение темы «Эффекты. Эффективность» было связано с пониманием педагогических эффектов как следствием результатов действий. В завершении тематического цикла предлагалась тема по ознакомлению с Картой анализа результативности деятельности (автор О.В. Любогор) как праксеологического инструмента для оценки результативности деятельности.

Последовательность проведения тематических вебинаров/семинаров выстраивалась с учётом сочетания информации, носящей теоретический характер с информацией, которая может быть апробирована в практической деятельности непосредственно после её получения. Предполагаемая сложность в осмысливании молодыми педагогами таких понятий как «Праксеология», «Результативность профессиональной деятельности» с точки зрения педагогической праксеологии и невозможность их быстрой процессуальной реализации в практической деятельности предполагала распределение этих тем на первый и третий вебинары/семинары. В конце первого и в процессе второго вебинара МП знакомились с основами подготовки действия и праксеологическими характеристиками действия, что предполагало реализацию полученных знаний на практике и рефлексию своей деятельности с позиции представленных характеристик. Отдельный вебинар/семинар был посвящен

ознакомлению МП с праксеологическими характеристиками плана и пониманию того, что является эффектами педагогической деятельности. Знания, полученные на этой встрече, также подразумевали прикладной характер и могли быть реализованы в практической деятельности при составлении плана, основанного на предложенных характеристиках, и проведение рефлексии своей деятельности с позиции достигнутых эффектов также предоставляло возможность для практики. Тема завершающей встречи, посвященной знакомству с Картой анализа результативной деятельности О.В. Любогор как основного инструмента для рефлексии своей деятельности, предполагала осмысление ранее пройденных тем, т.к. заполнение этой Карты МП было связано с возможным изменением понимания деятельности с позиции её результативности после ознакомления с праксеологическим подходом. При взаимодействии с МП второго и третьего потоков было увеличено количество семинаров в соответствии с запросами участников.

Динамика посещения МП вебинаров первого потока представлена на рисунке 16.



Рисунок 16. Посещение молодыми педагогами вебинаров первого потока

Интерпретацию динамики посещения МП вебинаров можно проводить, исходя из их мотивации до посещения первого вебинара: на основании индивидуальных бесед выяснено, что для большинства посетивших первый вебинар была характерна мотивация, связанная с интересом к новому мероприятию, но не связанная с необходимостью получить информацию по повышению результативности своей деятельности. Снижение количества участников на втором вебинаре можно объяснить выбором, которые сделали МП для себя в отношении посещения данного мероприятия. Последующее увеличение количества участников связано с тем, что, во-первых, уже на третьем вебинаре можно было выявить группу, лидирующую в своем стремлении к получению практико-ориентированного знания. Кроме посещения вебинаров, эти участники выполняли практические задания, присыпали их заранее, не

дожидаясь следующего вебинара, просили сделать комментарии о том, в правильном ли направлении они двигаются, анализируя свои действия. Во-вторых, были сделаны записи нескольких вебинаров, что дало возможность сделать рассылку МП, отсутствовавшим на занятиях и оставившим свои контактные данные. Как выяснилось, для некоторых участников это было значимым условием для дальнейшего участия в вебинарах. Динамика посещения очных семинаров участниками второго и третьего потоков имела ту же тенденцию. Встречи с молодыми педагогами первого потока осуществлялись на платформе zoom, встреча с молодыми педагогами второго и третьего потоков – на базе ОУ и также на платформе zoom.

Как указывалось ранее, в процессе взаимодействия были предусмотрены варианты общения для участников, находящихся на различных этапах вхождения в профессию. При этом практико-ориентированное знание предоставлялось всей аудитории независимо от периода нахождения в профессии. Это было связано с тем, что, как мы предположили, МП не знакомы с праксеологическим подходом, то есть данная информация является новой для всех участников эксперимента. На первой встрече МП подтвердили это предположение.

На первой же встрече в контексте праксеологических знаний, когда МП обозначили этап своей работы, были сделаны акценты на отличие этапа адаптации от этапа интеграции в профессию и, соответственно, на различных особенностях сопровождения деятельности на этих этапах. Затем последовало краткое обсуждение, какое основание является для большинства присутствующих более предпочтительным. Были высказаны мнения, что общение в ходе наших встреч большинство предпочитает видеть, как контакт «на равных», но высказаны также мнения, что нужна помочь для лучшего осмысления нового знания. Тема первой встречи «Праксеология. Что это? Зачем? О чём?» раскрывалась при помощи ознакомления МП с пониманием сущности праксеологии как практико-ориентированного знания. Вторая часть вебинара /семинара была посвящена знакомству с праксеологическими основами подготовки осуществления действий. Для лучшего понимания МП этих характеристик им были предложена короткая практическая работа: на основании предложенных примеров определить, какие

праксеологические основания действий в них преобладают. В этой работе участники также проявили активность. В заключение было предложено выполнить практическое задание с использованием полученной информации на основе алгоритма: 1. Рассматриваем подготовку любого действия по четырем позициям; 2. Находим сильные и слабые позиции; 3. Отвечаем себе на вопрос: «Как усилить слабую позицию?» и пробуем её усилить; 4. Совершаем действие после корректировки позиций; 5. Получаем результат и соотносим его с целью. Кроме того, МП также были предложены вопросы для рефлексии на тему их этапа вхождения в профессию, что давало им возможность для учёта различных оснований сопровождения, которые видятся им субъективно значимыми для повышения результативности деятельности.

Обратная связь от участников (как первого, так последующих потоков) была получена уже на следующий день после встречи. Интересно отметить, что среди посетивших второй вебинар/семинар участников 50% состояли в индивидуальной переписке с ведущим, в которой обращались с просьбой проверить и при необходимости скорректировать получившиеся у них результаты заданий.

В начале второго вебинара, тема которого была связана с праксеологическими характеристиками действий, участникам было предложено поделиться опытом, который они смогли получить. Далее им было предложено практическое задание: проанализировать правильность выполнения педагогического действия с позиций представленности в нём определённых характеристик. Участники с интересом включились в эту деятельность, была проявлена высокая активность на фоне открытости к общению как с ведущим, так и между собой. Проведение рефлексии на тему того, как следует рассматривать действие по предложенным характеристикам, участники ответили, что понимание на уровне умозрительных примеров есть, но необходимо время для практического применения полученных знаний. На этой встрече МП на этапе адаптации отмечали, что им интересно взаимодействие с коллегами, уже имеющими опыт в профессии.

Тема третьей встречи была посвящена знакомству с праксеологическим пониманием результативности деятельности. В ходе вебинара/семинара рассматривались проблемы, которые вызвали эмоциональную реакцию у МП: их

заинтересовало рассмотрение вопроса о том, перед кем педагог несёт ответственность за результаты своей деятельности? За какие именно результаты педагог несет ответственность? В процессе обсуждения МП согласились с тем, что ответственность связана с результатами педагогической деятельности, которые обусловлены соответствием цели, что достигается путём реализации их умений. После этого совместно с МП были актуализированы характеристики организационно-проектировочных, коммуникативных и рефлексивных умений. Эмоциональный отклик участников облегчил задачу осмысления того, что следует понимать под результативностью педагогической деятельности с позиции праксеологического подхода. В процессе вебинара/семинара участники выполняли задания, связанные с соотнесением цели и результата, комментируя выполнение этого задания как сложного, поскольку в практической деятельности не задумывались о столь важной взаимосвязи. В заключение встречи практическим заданием для участников было проведение анализа предложенных ситуаций с позиции соответствия цели результату. После трёх встреч им также предлагался блиц-опрос, в котором следовало выразить своё мнение при ответе на вопрос: «Улучшаются ли Ваши рефлексивные умения по мере наших встреч?» с использованием баллов от 1 до 5: 1 – не помогает совсем; 2 – скорее нет, чем да; 3 – периодически помогает, 4 – помогает, 5 – очень помогает. Двадцать семь участников опроса прислали ответы, распределившихся следующим образом: в двадцати ответах, значилась оценка 4 балла (помогает), три ответа – 3 балла (периодически помогает), четыре ответа – 5 баллов (очень помогает). Таким образом, молодые педагоги уже в процессе формирующего этапа эксперимента отметили рост рефлексивных умений.

После третьей встречи был сделан промежуточный вывод о степени реализации андрагогического сопровождения в ходе формирующего эксперимента:

1. Двадцать семь участников по собственной инициативе были в регулярном контакте с ведущим. Индивидуальный контакт по запросу от МП осуществлялся в форме бесед, консультаций или предоставления информации относительно литературных источников, вариантов получения формального образования.
2. Индивидуальный контакт осуществлялся, исходя из этапа нахождения МП в

профессии: 15 участников – на этапе адаптации и 12 участников – на этапе интеграции.

Основные отличия заключались в следующих аспектах:

- Запросы МП на этапе адаптации в основном подразумевали решение вопросов ведущим: проверка конспектов и помочь, предложение способов взаимодействия с учениками от ведущего; запросы от МП на этапе интеграции были в большей степени ориентированы на их профессиональный опыт, которым они стремились поделиться и обсудить различные стороны деятельности «на равных».
- МП на этапе адаптации акцентировали внимание на способах и возможностях включения в педагогический коллектив, а МП на этапе интеграции больше интересовались тем, как можно проявить себя (в качестве педагога, организатора, модератора педагогического процесса). Отметим, что все участники индивидуального общения проявили интерес к моделям сопровождения: 15 участников в процессе нашего общения стали посещать различные мероприятия, организуемые для МП на базах ИМЦ, многие проявили интерес к моделям «Конкурсное движение» и «Молодые молодым»;
- Молодые педагоги позитивно отнеслись к посещению их уроков (занятий), на которых реализовывали на практике полученные знания, проводили самооценку, были внимательны к предлагаемым рекомендациям.

В рамках четвертой встречи были: во-первых, рассмотрены и осмыслены праксеологические характеристики «хорошего плана и результата» (термины Т. Котарбинского) и знакомство МП с праксеологическим пониманием эффектов деятельности. После ознакомления с характеристиками плана МП предлагалось проанализировать два представленных на предмет наличия указанных характеристик. МП активно включились в эту работу, в дальнейшем в индивидуальном контакте некоторые из них указали, что им стало значительно проще осуществить анализ плана по сравнению с первыми встречами, когда нужно было проанализировать свои действия.

Во-вторых, в ходе четвертой встречи МП ознакомились с праксеологическим пониманием эффектов деятельности, где наглядно осуществлялось разделение результатов и эффектов. МП восприняли эту тему с пониманием и усвоили

достаточно быстро. После ознакомления с новой информацией, МП было предложено обратиться к Карте анализа результативности (автор - О.В. Любогор) - параметр «Эффективность педагогической деятельности» - и определить по отношению к своей деятельности – где она эффективна, а где есть дефициты. В ходе обратной связи МП представили итоги своих размышлений. В заключение вебинара (семинара) молодым педагогам была предложена ролевая игра, которую удалось воплотить благодаря наличию сессионных залов на платформе zoom, а также в очном формате. Участники игры получили задание разработать эпизод родительского собрания, в котором цель непременно соотносилась бы с результатом. Одна группа представляла педагогов - разработчиков, другая группа – родителей, которой нужно было провести рефлексию того, удалось ли выполнить задание педагогам. После этого участники менялись ролями. Игра вызвала у участников эмоциональный отклик и серьезное желание попробовать свои силы. Итогом явилось представление фрагмента родительского собрания, в котором «педагоги» обращались к родителям с определенной просьбой. Рефлексия ведущего и участников касалась наблюдения за своими реакциями в процессе обращения, отслеживание наличия/отсутствия желания идти навстречу педагогам и анализ причин возникающих реакций. Обсуждение предложенной игровой формы показало, что МП оценили её как актуальную, интересную, дающую возможность попрактиковаться и получить опыт применения полученных знаний.

Заключительная, пятая встреча была посвящена рассмотрению Карты анализа результативности как праксеологическому инструменту для осуществления рефлексивного осмыслиения своей деятельности. В ходе встречи МП пробовали отрефлексировать динамику в понимании различных сторон своей деятельности, исходя из предложенных критериев. Было отмечено, что понимание результативности значительно изменилось в процессе получения практико-ориентированного знания. МП обратили внимание, что критерии, обозначенные в Карте анализа, стали им более понятны по отношению к результативности деятельности.

Одна из форм работы с МП в ходе формирующего эксперимента – создание автобиографического эссе на тему «История моей успешной деятельности». Основаниями для обращения к этому виду работы стало убеждение в необходимости

обращения к личностному, уникальному жизненному опыту обучающихся взрослых. Важный тезис, в этом плане С.Г. Вершловского: «Усредненные характеристики, фиксация результатов исследования на основе сопоставления данных, полученных до и после эксперимента, оставляют в стороне мысли и переживания конкретных людей, особенно если они не вписываются в результаты исследования. Между тем анализ одного единственного случая может достичь высоты обобщения и углубить представление о педагогической ситуации» [165, с. 130]. Создание автобиографического эссе представлялось актуальным, поскольку обращение к личному опыту иногда проще делать в письменном виде – примером этому служат истории написания «личных дневников». В упомянутой выше работе С.Г. Вершловский обращается к тому факту, что еще в 1889 г. немецкий философ В. Дильтея выступил с идеей создания архивов, включающих фрагменты, черновики, частные и официальные письма, касающиеся жизни и творчества отдельного философа или писателя. На основе анализа этих источников биограф может понять взаимосвязь духовных поисков автора и эпохи [165, с. 132]. Таким образом, можно говорить об андрагогичности взаимодействия, то есть об учёте жизненного опыта самих МП, учёте их потребностей. В теоретической части исследования мы указывали, что педагогическая праксеология рассматривает в качестве основы деятельности прежде всего её смыслы, поэтому полученные праксеологические знания о рациональной организации деятельности, подвергаются интерпретации, на основании которой происходит выработка личностных смыслов на основе рефлексии человека над своим жизненным опытом.

Работа по созданию эссе дала возможность МП на основе ретроспективного взгляда, понять, что именно помогло им достичь успеха в деятельности и тем самым зафиксировать собственные мотивы для достижения результативности. Молодым педагогам предлагалось вспомнить и описать своё дело или вид деятельности, которые привели к желаемому результату и дали силы и радость. Перед составлением своей истории предлагалось также вспомнить, что (или кто) явился помощником на пути к успеху. Чтобы помочь сориентироваться в своем прошлом, МП было предложено несколько вопросов (Приложение 16).

Эссе, полученные от участников эксперимента, дали возможность увидеть, что, несмотря на различные пути достижения успеха в деятельности, большинство участников описывают существование значимой фигуры – человека, оказавшего влияние на их выбор, или поддержавшего в трудную минуту, в одном эссе встретился пример тренера, сыгравшего негативную роль в судьбе автора эссе. Полученные истории подтверждают мысль о том, что существование ведущего, учителя, наставника имеет принципиально важное значение для успешности деятельности. Автор одного эссе описала значимость знания характеристик той деятельности, которой она занималась – именно это дало ей возможность успешной самореализации. В дальнейшем в ходе индивидуального контакта авторам эссе было рассказано, что знание своих механизмов – это ресурс, который можно привлечь на любом этапе своей деятельности как возможность достижения результата. МП отметили заинтересованность в данном вопросе.

После проведения тематических встреч, по запросам МП, были разработаны дополнительные встречи на интересующие их темы: «Путешествие по зонам профессиональных дефицитов» на основе Карты анализа результативности деятельности О.В. Любогор; «Модели сопровождения МП». Организация встречи на тему «Путешествие по зонам профессиональных дефицитов» в форме создания проблемного поля, когда МП, объединившись в группы по собственному выбору, искали способы решения проблемы, значительно помогла в решении задачи: «Корректировка профессиональных дефицитов, препятствующих осуществлению деятельности в аспекте её результативности, которые были выявлены на основе самоанализа МП». Результатом встречи явились разработанные молодыми педагогами рекомендации по решению проблем.

В течение всего периода взаимодействия МП предлагалось рассказывать о том, что мотивирует их для продолжения участия в эксперименте. Обобщить их комментарии можно так: «Возможность высказывать свои взгляды, позиции, мнения», «Получение новых интересных знаний», «Контакт с коллегами с разным профессиональным опытом». В заключение цикла встреч участникам было предложено заполнить Карты анализа результативности с последующей рефлексией.

### **Выводы по формирующему этапу эксперимента:**

- Создание андрагогических условий сопровождения дало возможность отследить повышение активности МП, рост интереса к участию в непрерывном образовании, повышение заинтересованности во взаимодействии с наставниками;
- Предоставление диагностического инструментария для анализа своей деятельности, знакомство с праксеологическими характеристиками действий, плана, результата, развитие совокупности умений воспринято МП как возможность повышения результативности своей деятельности;
- Вариативность андрагогического сопровождения МП на этапах адаптации и интеграции в профессию, осуществляемая в процессе взаимодействия, по отзывам МП, способствовала их профессиональному самоопределению, пониманию необходимости рефлексии своих профессиональных умений и своей меры ответственности за результативность профессиональной деятельности, умению рационально планировать и осуществлять свою деятельность;
- МП подтвердили значимость практико-ориентированного знания для лучшего понимания ими своей деятельности и возможности применения его на практике.

### **2.3. Мониторинг изменений в профессиональной деятельности молодых педагогов**

#### **Задачи контрольного этапа эксперимента:**

1. Выявить динамику позиций МП относительно характеристик взаимодействия с сопровождающим;
2. Выявить динамику показателей в группах умений МП на этапе адаптации и интеграции в профессию;
3. Выявить динамику показателей результативности профессиональной деятельности на основании изменения показателей в различных группах умений МП;

4. Выявить, какие изменения произошли у МП в понимании необходимости представленных внешних и внутренних андрагогических условий для повышения результативности их профессиональной деятельности.

Достижение целей андрагогического сопровождения МП оценивалось на основе анализа изменения позиций, сопровождающего и сопровождаемого. В экспериментальной части исследования проводилось наблюдение этой динамики относительно каждой из представленных далее характеристик (Таблица 28).

На основе наблюдений и ответов МП можно констатировать, что в начале взаимодействия: большее количество запросов относительно помощи было получено от МП на этапе адаптации ( $\frac{2}{3}$ ), на этапе интеграции - молодые педагоги проявляли больше самостоятельности в принятии решений ( $\frac{3}{4}$ ) и готовность принять на себя профессиональную ответственность ( $\frac{2}{3}$ ). Внутренняя профессиональная мотивация по итогам наблюдений и бесед с МП выявлена у молодых коллег уже на этапе адаптации ( $\frac{2}{3}$ ). В частности, в одной из бесед молодой учитель на этапе адаптации сообщила, что «работа с детьми – это моя мечта. Ещё многому нужно научиться, но меня это не пугает, а радует». Следует отметить, что положительная динамика была зафиксирована у МП как на этапе адаптации, так и на этапе интеграции к профессии: при завершении эксперимента отмечено, что инициативу, связанную с необходимостью решения проблем, ответственность и активность в решении задач примерно на равных проявляли МП на этапах адаптации и интеграции, по-прежнему отмечено преобладание самостоятельности в принятии решений у МП на этапе интеграции. Внутренняя профессиональная мотивация также выросла примерно на равных у МП на этапах адаптации и интеграции.

Полученные результаты представлены в таблице 28. Цифра «1» - обозначает начало взаимодействия с МП, цифра «2» - завершение экспериментального исследования. Общее количество МП, участвующих в эксперименте – 50 человек.

Характеристики и позиции участников взаимодействия разработаны с учётом идей Е.И. Казаковой о сопровождении [112, с. 37].

Таблица 28 - Динамика взаимодействия сопровождающего с молодыми педагогами

<b>Характеристика взаимодействия</b>	<b>Позиции участников взаимодействия: наставника и МП</b>					
	Помощь предлагает сопровождающий, это положение дел сохраняется и далее		Помощь предлагает сопровождающий, постепенно передавая инициативу МП		МП с проблемой обращается за помощью к наставнику	
<b>Инициатива, связанная с необходимостью решения профессиональных проблем</b>	1	2	1	2	1	2
	<b>52%</b> (26 ч.)	<b>28%</b> (14 ч.)	<b>24%</b> (12 ч.)	<b>32%</b> (16 ч.)	<b>24%</b> (12 чел.)	<b>40%</b> (20 ч.)
	<b>Самостоятельность в принятии решений о способах и возможностях реализации профессиональной деятельности</b>		Варианты решения предлагает сопровождающий, МП выбирает, это положение дел остается неизменным		Решения принимает сопровождающий в начале взаимодействия, постепенно МП начинает принимать решения самостоятельно	
<b>Ответственность и активность в решении профессиональных задач</b>	1	2	1	2	1	2
	<b>48%</b> (24 ч.)	<b>22%</b> (11 ч.)	<b>34%</b> (17 ч.)	<b>44%</b> (22 ч.)	<b>18%</b> (9 ч.)	<b>34%</b> (17 ч.)
	Более активен сопровождающий, такое соотношение остается неизменным. МП предпочитает избегать ответственности		В начале взаимодействия наиболее активен помогающий, постепенно активность и ответственность переходит к МП		Наиболее активен МП, принимает на себя профессиональную ответственность	
<b>Профессиональная мотивация</b>	1	2	1	2	1	2
	<b>48%</b> (24 ч.)	<b>24%</b> (12 ч.)	<b>32%</b> (16 ч.)	<b>44%</b> (22 ч.)	<b>20%</b> (10 ч.)	<b>32%</b> (16 ч.)
	У МП преобладает внешняя профессиональная мотивация (мотивация зависит от усилий сопровождающего)		Мотивация МП зависит как от усилий сопровождающего, так и от настроя на деятельность МП		У МП преобладает внутренняя профессиональная мотивация (МП обретает ценностно-смысловое отношение к проф. деятельности)	
	1	2	1	2	1	2
	<b>52%</b> (26 ч.)	<b>22%</b> (11 ч.)	<b>28%</b> (14 ч.)	<b>38%</b> (19 ч.)	<b>20%</b> (10 ч.)	<b>40%</b> (20 ч.)

Исходя из полученных данных можно утверждать, что позиции МП в соответствии с обозначенным характеристиками имеют положительную динамику:

- проявление инициативы в решении профессиональных проблем выросло на 24%;
- самостоятельность в принятии решений – на 26%;
- ответственность и активность в решении профессиональных задач – на 24%;

- профессиональная мотивация – на 30%.

Изменение позиций в направлении активности, самостоятельности и усиления внутренней мотивации у МП указывает на достижение цели андрагогического сопровождения, предполагающего усиление взрослой, осознанной позиции МП в отношении своей профессиональной деятельности.

Для нашего исследования было важно наблюдение за динамикой развития организационно-проектировочных, коммуникативных и рефлексивных умений МП. Итоговая самооценка МП и оценка наставниками уровней развития умений на различных этапах вхождения в профессию, представлена в рисунках 17,18.

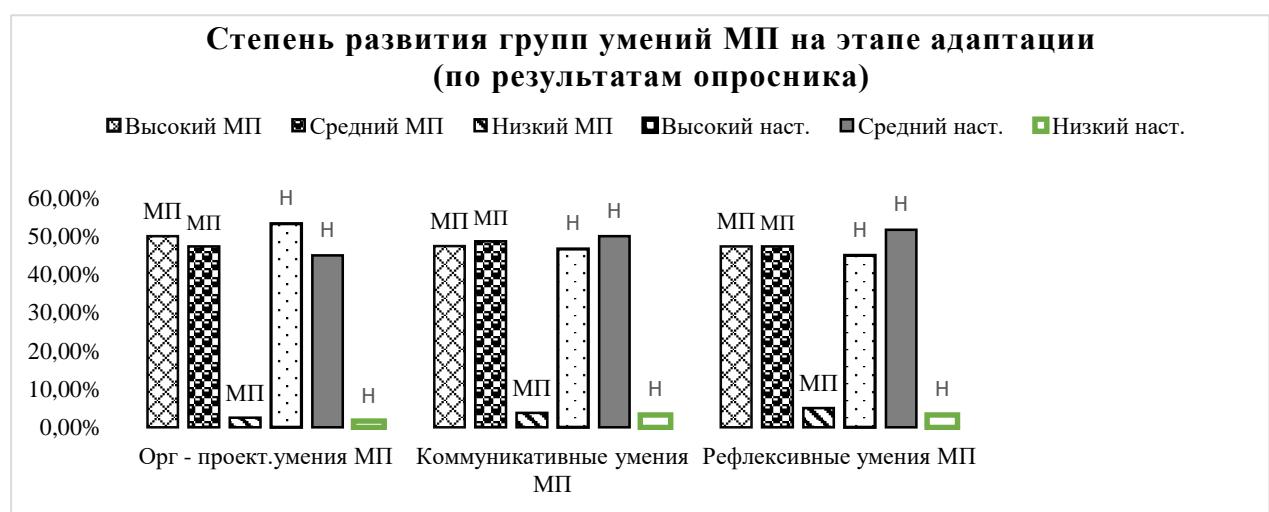


Рисунок 17. Степень развития групп умений МП на этапе адаптации

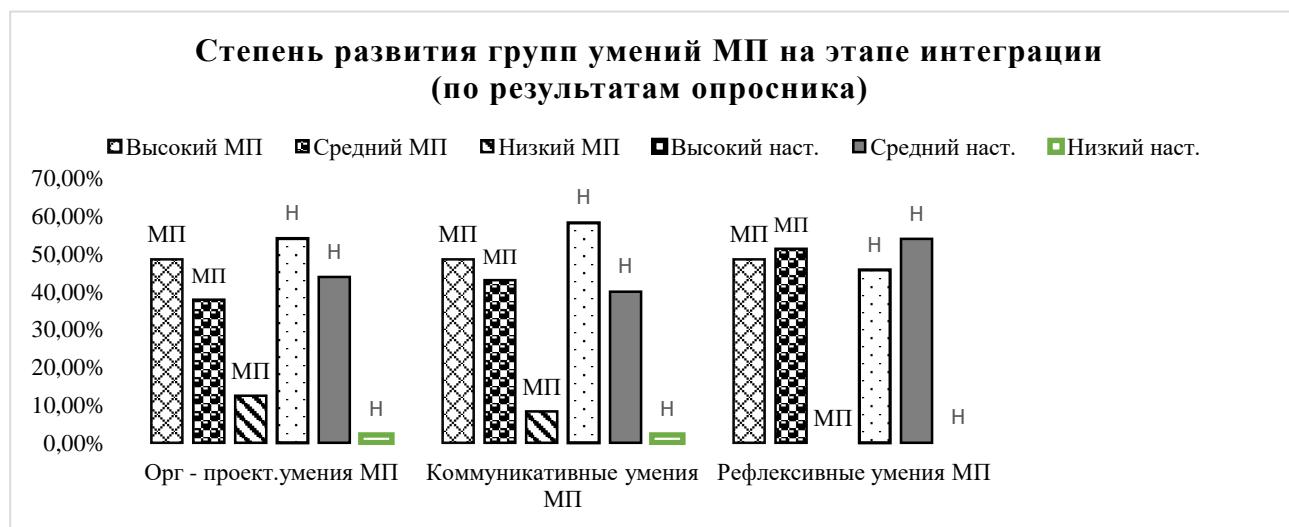


Рисунок 18. Степень развития групп умений МП на этапе интеграции

Результаты, полученные на основе самооценки МП и оценок наставников дали возможность зафиксировать положительную динамику в развитии умений МП, позволяющих решать основное противоречие этапов, организовывать свою профессиональную деятельность в аспекте её результативности, грамотно выстраивать коммуникацию с участниками образовательного процесса, проводить рефлексию профессиональной деятельности. Важным показателем адекватности самооценок МП является зафиксированное приближение их числовых показателей к оценкам, предложенными наставниками.

На основе сравнения самооценки МП результативности профессиональной деятельности на этапах констатирующего и контрольного экспериментов удалось выявить динамику их отношения к различным аспектам своей деятельности. Субъективное видение МП, мы сравнили с оценками наставников и администрации ОУ, где трудятся молодые специалисты. Наставники оценивали деятельность своих подопечных, применяя тот же диагностический инструментарий (Карту анализа результативности профессиональной деятельности), который предлагался МП на этапах констатирующего и контрольного экспериментов. В этой работе приняли участие 47 МП, 33 наставника и 33 представителя администрации.

На основе сравнения полученных данных мы решали задачу определения степени адекватности молодых педагогов при оценке своей деятельности. Сравнение оценок МП, наставников и администрации на этапе контрольного эксперимента шло по трём параметрам, предложенным для анализа результативности деятельности. Полученные данные представлены в таблице 29.

**Таблица 29 - Соотнесение показателей по Карте анализа результативности профессиональной деятельности (Контрольный этап)**

<b>Параметр 1 «Качество организации образовательного процесса»</b>					
<b>Молодые педагоги</b>		<b>Наставники</b>		<b>Администрация</b>	
Преобладающие оценки		Преобладающие оценки		Преобладающие оценки	
Баллы 0-1	Баллы 2-3	Баллы 0-1	Баллы 2-3	Баллы 0-1	Баллы 2-3
	<b>100%</b>	<b>12%</b>	<b>88%</b>	<b>33%</b>	<b>67%</b>
<b>Параметр 2 «Эффективность педагогической деятельности»</b>					
<b>Молодые педагоги</b>		<b>Наставники</b>		<b>Администрация</b>	

## Продолжение таблицы 29

Преобладающие оценки		Преобладающие оценки		Преобладающие оценки	
Баллы 0-1	Баллы 2-3	Баллы 0-1	Баллы 2-3	Баллы 0-1	Баллы 2-3
	<b>100%</b>	<b>12%</b>	<b>88%</b>	<b>27,3%</b>	<b>72,7%</b>
<b>Параметр 3 «Профессиональные проявления и достижения»</b>					
<b>Молодые педагоги</b>		<b>Наставники</b>		<b>Администрация</b>	
Преобладающие оценки		Преобладающие оценки		Преобладающие оценки	
Баллы 0-1	Баллы 2-3	Баллы 0-1	Баллы 2-3	Баллы 0-1	Баллы 2-3
	<b>100%</b>	<b>27,3%</b>	<b>72,7%</b>	<b>51,5%</b>	<b>48,5%</b>

На основе сравнения представленных данных были сделаны следующие выводы:

- Самооценка МП на контрольном этапе в меньшей степени расходится с оценками их наставников, чем с оценками администрации;
- Сравнение данных в отношении параметров 1 и 2, оценки МП результативности своей деятельности показывают большую адекватность, что подтверждается их наставниками. Но вызывает сомнение адекватность самооценки МП по параметру 3, т.к. 27,3% наставников и 51,5% администрации не подтверждают высокие оценки, которые ставят себе МП. Можно предположить, что МП более адекватны в самооценке по параметрам: «Качество организации образовательного процесса» и «Эффективность педагогической деятельности», но при этом есть завышение по параметру «Профессиональные проявления и достижения».

Для проверки объективности сравнивались изменение самооценки у МП и изменение оценок экспертов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Сравнение осуществлялось относительно параметров анализа результативности деятельности. Результаты сравнения представлены в таблице 30.

Таблица 30 – Подтверждение экспертами динамики самооценки МП

Параметр 1			Параметр 2			Параметр 3		
Динамика самооценки МП подтверждена экспертами			Динамика самооценки МП подтверждена экспертами			Динамика самооценки МП подтверждена экспертами		
по большинству индикаторов	частично	нет	по большинству индикаторов	частично	нет	по большинству индикаторов	частично	нет
51,5%	33,5%	15%	33,5%	54,5%	12%	18%	48,5%	33,5%

На основе данных Таблицы 30 можно высказать следующее. Динамика самооценки МП по параметрам 1 и 2 подтверждена экспертами по большинству индикаторов или частично – более чем на 80%. По параметру 3 подтверждают динамику 66,5% экспертов, 33,5% динамику самооценки не подтверждают. Соотнося эти результаты с предыдущими, можно констатировать, что наиболее трудным для адекватной самооценки МП является параметр «Профессиональные проявления и достижения».

Выяснение изменения результативности профессиональной деятельности проводилось, исходя из динамики трёх групп умений МП. Значительный интерес для нашего исследования представляла самооценка МП своей деятельности в отношении определенных показателей результативности в связи с предложенным праксеологическим практико-ориентированным знанием, включавшем подробное рассмотрение соответствия результатов целям, характеристикам действий, значимых для оптимального осуществления деятельности, характеристикам плана, значимости рефлексии. Полученные результаты представлены в таблице 31.

Таблица 31 – Динамика развития умений молодых педагогов

<b>Уровень проектировочных умений (способность проектировать деятельность)</b>					
Прогнозирует оперативные и долгосрочные результаты проф. деятельности. Владеет процедурой целеполагания		Определяет педагогические задачи с учётом индивидуальных особенностей детей		Планирует и реализует в профессиональной деятельности комплекс целей и задач	
Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.
<b>32%</b>	<b>4,3%</b>	<b>29,7%</b>	<b>8,5%</b>	<b>38,3%</b>	<b>8,5%</b>
<b>Уровень методологической грамотности педагога (способность осуществлять деятельность)</b>					
Педагог свободно ориентируется в современных психолого-педагогических концепциях обучения и воспитания, использует их как основу в своей деятельности		Осуществляет отбор и обоснованно применяет методы и технологии обучения и воспитания, позволяющие добиться максимальных результатов при минимальной затрате ресурсов		Использует различные формы психолого-педагогической диагностики. Применяет гибкие способы оценивания образовательных результатов	
Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.
<b>38,3%</b>	<b>8,5%</b>	<b>48,9%</b>	<b>8,5%</b>	<b>44,7%</b>	<b>8,5%</b>
<b>Рациональность педагогических действий (способность действовать оптимально)</b>					

## Продолжение таблицы 31

Действия педагога продуманы, осознаны, оптимальны и органичны		Функционально организует каждый элемент образовательного пространства		Экономично расходует физические и психол. силы и экономит силы других участников образ. процесса	
Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.
<b>48,9%</b>	<b>8,5%</b>	<b>48,9%</b>	<b>8,5%</b>	<b>44,7%</b>	<b>8,5%</b>
<b>Коммуникативность и культура педагогического общения</b>					
Соблюдает педагогическую этику во взаимоотношениях и тактичность в общении.		Педагог выступает в ролях организатора, наставника, тьютора, консультанта		В процессе взаимодействия преобладают субъект-субъектные отношения	
Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.
<b>38,3%</b>	-	<b>48,9%</b>	-	<b>48,9%</b>	<b>8,5%</b>
<b>Сформированность рефлексивных навыков (умений)</b>					
Педагог способен адекватно проанализировать свой профессиональный опыт. Сопоставляет полученные результаты с целями		Исправляет допущенные ошибки и усиливает позитивные моменты в своей работе, находит при этом эффективные решения		Сознательно намечает программу самосовершенствования, её цель, задачи, пути реализации.	
Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.
<b>48,9%</b>	<b>8,5%</b>	<b>53%</b>	<b>4,3%</b>	<b>19%</b>	<b>6,4%</b>

Наиболее высокие показатели положительной динамики зафиксированы в отношении рациональности педагогических действий, коммуникативных умений и сформированности рефлексивных умений. На формирующем этапе эксперимента акценты в работе с МП были сделаны именно на понимании ими рациональности и оптимальности своих педагогических действий, самоопределении в профессиональной среде при помощи коммуникации и развитии рефлексивных умений. Индивидуальные беседы с МП о результатах самооценки их деятельности дали представление о причинах её понижения по некоторым показателям: респонденты отметили повышение критичности и опору на новые праксеологические знания при выполнении самоанализа деятельности.

Индикатором адекватности самооценки МП является динамика экспертных оценок деятельности МП по представленным ранее показателям. Полученные данные представлены в таблице 32.

Таблица 32 – Динамика экспертных оценок

<b>Уровень проектировочных умений (способность проектировать деятельность)</b>					
Прогнозирует оперативные и долгосрочные результаты профессиональной деятельности. Владеет процедурой целеполагания		Определяет педагогические задачи с учетом индивидуальных особенностей детей		Планирует и реализует в профессиональной деятельности комплекс целей и задач	
Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.
<b>30%</b>	-	<b>27%</b>	-	<b>27%</b>	-
<b>Уровень методологической грамотности педагога (способность осуществлять деятельность)</b>					
Педагог свободно ориентируется в современных психолого-педагогических концепциях обучения и воспитания, использует их как основу в своей педагогической деятельности		Осуществляет отбор и обоснованно применяет методы и технологии обучения и воспитания, позволяющие добиться максимальных результатов при минимальной затрате ресурсов			Использует различные формы психолого-педагогической диагностики. Применяет гибкие способы оценивания образовательных результатов
Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.
<b>30%</b>		<b>30%</b>		<b>45,5%</b>	
<b>Рациональность педагогических действий (способность действовать оптимально)</b>					
Действия педагога продуманы, осознаны, оптимальны и органичны		Функционально организует каждый элемент образовательного пространства			Экономично расходует физические и психолог. силы и экономит силы др. участников образовательного процесса
Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.
<b>26%</b>	-	<b>26%</b>	-	<b>30%</b>	-
<b>Коммуникативность и культура педагогического общения</b>					
Соблюдает педагогическую этику во взаимоотношениях и тактичность в общении с коллегами, учащимися и родителями. Обладает навыками саморегуляции		Педагог выступает в ролях организатора, наставника, тьютора, консультанта			В процессе взаимодействия преобладают субъект-субъектные отношения
Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.
<b>30%</b>		<b>45,5%</b>	-	<b>45,5%</b>	-

## Продолжение таблицы 32

Сформированность рефлексивных навыков (умений)					
Педагог способен адекватно проанализировать свой профессиональный опыт. Сопоставляет полученные результаты с целями		Исправляет допущенные ошибки и усиливает позитивные моменты в своей работе, находит при этом эффективные решения		Сознательно намечает программу самосовершенствования, ее цель, задачи, пути реализации	
Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.	Динамика положит.	Динамика отрицат.
<b>45,5%</b>	-	<b>51,5%</b>	-	<b>51,5%</b>	-

Данные о положительной динамике экспертных оценок (от 45,5% до 51,5%) подтверждают сведения, полученные от МП о повышении рефлексивных и коммуникативных умений. Наличие положительной динамики по показателям «Уровень проектировочных действий» и «Рациональность педагогических действий», несмотря на меньшие количественные данные, даёт нам возможность говорить об улучшениях в деятельности МП в связи с ознакомлением ими с праксеологическими характеристиками действий, плана, пониманием необходимости видеть образ результата на уровне целеполагания.

В ходе формирующего этапа эксперимента с МП проводилась корректировка профессиональных дефицитов, которые были определены на этапе констатирующего эксперимента. Итоговые данные самооценки МП по этим показателям представлены в таблице 33.

Таблица 33 – Показатели корректировки профессиональных дефицитов в деятельности МП

Параметр 1. Качество организации образовательного процесса						
Критерии	Показатели	Индикаторы	Процентные показатели			
			3	2	1	0
1.1. Организация деятельности детей	1.1.2. Включение в деятельность каждого ребенка	Педагог предоставляет информацию с учетом типов модальности детей (визуал, аудиал, кинестетик).	38,3	55,4	<b>6,4</b>	

## Продолжение таблицы 33

1.2. Обеспечение образовательного процесса (создание условий)	1.2.2. Уровень методического, информационно-коммуникат. и материально-технич. оснащения образовательного процесса.	Разработана система задач разного уровня сложности (учебных, развивающих, воспитывающих) для всего курса. Подобраны диагностические материалы результатов освоения программ.	19	62	<b>19</b>	
<b>Параметр 2. Эффективность педагогической деятельности</b>						
2.1Динамика образовательных результатов	2.1.1. Соответствие достигнутых эффектов нормативным требованиям.	Наличие сверхнормативных достижения детей (в предметных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях и т.д.).	10,6	44,7	<b>36,2</b>	<b>8,5</b>
	2.1.2. Личностные проявления детей.	Наличие динамики проявлений на внутреннем уровне (самоопределение, самоактуализация, социализация, позиция).	21,3	70,2	<b>8,5</b>	
		Сформированность мотивации у детей.	53	47	-	
<b>Параметр 3. Профессиональные проявления и достижения</b>						
3.1. Технологичность педагог-ти	3.1.2. Уровень методологической грамотности педагога (способность осуществлять деятельность).	Использование различных форм психолого-педагогической диагностики. Применение гибких способов оценивания образоват. результатов.	19	70	<b>11</b>	-
3.2. Динамика личностных проявлений педагога.	3.2.3. Уровень профессиональных достижений.	Участие в профессиональных конкурсах, смотрах, фестивалях. Обобщение и распространение опыта.	19	30	<b>44,5</b>	<b>6,5</b>
		Разработка инновационных продуктов, дидактических, методических материалов.	13	25,5	<b>51</b>	<b>10,5</b>

Комментарии МП относительно полученных результатов подтвердили предположение о том, что на этапах адаптации и интеграции в профессию им достаточно сложно решать вопросы, обозначенные в показателях 2.1.1. и 3.2.3. Это связано с тем, что многие из них пока не участвуют в конкурсах и олимпиадах, хотя планируют делать это в дальнейшем. Кроме того, МП подтвердили, что при

вторичном заполнении карты анализа результативности отнеслись с большей долей критичности к рефлексии своей деятельности, поэтому оценки «0-1» по показателю 3.2.3. увеличились. По другим зонам профессиональных дефицитов зафиксирована положительная динамика.

После заполнения Карты анализа результативности педагогической деятельности молодым педагогам предлагались вопросы для рефлексии изменений, произошедших в ходе формирующего эксперимента по указанной теме (Приложение 17). Первый вопрос «Планируете ли Вы использовать в дальнейшем карту анализа результативности как диагностический инструмент в работе? Почему?» не вызвал разногласий у респондентов – все участники подтвердили, что планируют использовать карту анализа результативности в своей дальнейшей работе, отмечая её полезность. Разноплановые ответы участников о причинах дальнейшего использования карты анализа дали возможность при помощи контент-анализа выявить мотивационные блоки для работы с этим диагностическим инструментом. Выделение пяти мотивационных блоков и количество ответов в пределах каждого из них даёт возможность увидеть приоритеты в мотивации МП для дальнейшего использования диагностического инструмента. Полученные данные представлены в таблице 34.

Таблица 34- Мотивационные блоки для дальнейшей работы МП с диагностическим инструментарием

Мотивация для дальнейшего использования карты анализа результативности пед. деятельности (Обобщенные позиции)	Ответы молодых педагогов
Самостоятельная оценка работы с различных позиций (критическое осмысление, профессиональная пригодность)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Хороший инструмент, позволяющий самостоятельно оценить работу и выявить слабые места;</li> <li>✓ Помогает провести процесс рефлексии, увидеть, на что обратить внимание в работе;</li> <li>✓ Помогает контролировать уровень проф. пригодности, понимать, какие моменты в педагогической деятельности нужно подтянуть, помогает критически оценивать свою деятельность;</li> <li>✓ Это поможет мне анализировать свою педагогическую деятельность. Позволит вести личный сравнительный анализ. Позволит замечать и устранять ошибки в своей педагогической деятельности.</li> </ul>

## Продолжение таблицы 34

Развитие педагогической рефлексии и критической самооценки. Выявление проблемных позиций в деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Хороший инструмент, позволяющий самостоятельно оценить работу и выявить слабые места;</li> <li>✓ Карта анализа дает возможность понять результативность своей деятельности, показывает проблемы и затруднения в ней;</li> <li>✓ Помогает провести процесс рефлексии, увидеть, на что обратить внимание в работе;</li> <li>✓ Помогает контролировать уровень проф. пригодности, понимать, какие моменты в педагогической деятельности нужно подтянуть, помогает критически оценивать свою деятельность;</li> <li>✓ Работа с диагностическими картами развивает в учителе осознанное, критическое отношение к своим профессиональным возможностям;</li> <li>✓ Позволит замечать и устранять ошибки в своей деятельности.</li> </ul>
Осознание. Карта анализа – помощник для осознанного и внимательного отношения к деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Работа с диагностическими картами развивает в учителе осознанное, критическое отношение к своим профессиональным возможностям;</li> <li>✓ Карта помогает внимательнее относиться к разным сторонам в проф. деятельности;</li> <li>✓ Карта отражает систему методов, диагностики и определяет исполнителей и форму фиксации результатов;</li> <li>✓ Это хороший инструмент для анализа деятельности. Позволяет увидеть свою деятельность разносторонне;</li> <li>✓ Карта анализа помогает осознанно относиться к деятельности.</li> </ul>
Профессиональное самосовершенствование и саморазвитие	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Буду пользоваться, т.к. хочу пополнять знания в педагогическом процессе, совершенствовать умения в образовательной деятельности. Заниматься профессиональным саморазвитием.</li> </ul>
Удобство в использовании	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ В карте все подробно расписано, это удобно.</li> </ul>

Преобладающими мотивами названы самостоятельность в проведении оценки деятельности, возможность для развития рефлексии и выявление проблемных зон в деятельности и осознанное, внимательное отношение к деятельности. Ценность представляют самостоятельные формулировки, предложенные молодыми педагогами.

Второй вопрос, заданный МП «Была ли полезна Вам Карта как диагностический инструмент для анализа своей деятельности?», получил положительный ответ от всех респондентов. Третий вопрос: «Какие изменения при анализе результативности своей деятельности Вы можете отметить после знакомства с праксеологическим практико-ориентированным знанием?» подразумевал оценку МП с опорой на обозначенные в таблице варианты предполагаемых изменений с учётом степени проявленности. Шкала: «0»-не проявлены; «1»- проявлены частично; «2»-проявлены в достаточной степени «3» - проявлены полностью. Ответы МП представлены в таблице 35.

Таблица 35 – Оценка МП вариантов изменений при анализе результативности

№п/п	Варианты изменений	Процентные показатели			
		0	1	2	3
1	Появилось праксеологическое осмысление результативности педагогической деятельности.	-	21	53	26
2	Появилось понимание терминов «эффекты» и «эффективность», «результаты» и «результативность» педагогической деятельности.	-	19	55	26
3	Появилось представление о правильности выполнения действий с учётом соответствия результата и поставленной цели.	-	15	40,5	44,5
4	Произошло углубление педагогической рефлексии и понимание её значения для результативной педагогической деятельности	-	19	36	44,5
5	Появилось понимание задач для самообразования с целью повышения результативности своей педагогической деятельности	-	15	44,5	40,5
6	Другое				

На этот вопрос ответы были даны **47** участниками (100%). В предложенной графе «Другое» были получены следующие ответы:

- Более критично стала рассматривать деятельность, увидела, что есть много того, что необходимо дополнительно отработать;
- После знакомства с праксеологией, мне еще больше захотелось заниматься педагогической деятельностью. Пробую организовывать образовательный процесс с позиции результативной деятельности;
- Я стала более критически оценивать свою деятельность в хорошем смысле слова. Те показатели, которые в прошлый раз я оценивала высоко, в этот раз оценила ниже – стала внимательнее вдумываться в то, как и зачем я совершаю действия.

Анализ показателей относительно предлагаемых вариантов изменений результативности своей деятельности МП позволяет предположить большую обдуманность ответов респондентами, поскольку степень проявленности изменений имеет различные числовые значения с преобладанием позиции «проявлены в достаточной степени».

Контрольные данные показывают, что наибольшую степень проявленности (3 балла) МП видят в отношении следующих вариантов изменений: «Появилось представление о правильности выполнения действий с учётом соответствия

результата и поставленной цели» (44,5%), «Произошло углубление педагогической рефлексии и понимание её значения для результативной педагогической деятельности» (44,5%). Следует отметить, что отдельное внимание было уделено развитию рефлексивных умений МП, представленное в ходе формирующего эксперимента как регулярное обращение за предоставлением обратной связи на основе различных заданий, связанных с актуальной темой совместной деятельности. Ответы МП подтверждают ранее звучавшую мысль о том, что знания, которые можно реализовать на практике в ближайшем будущем быстрее, легче и качественнее усваиваются, чем знания, обращенные к разбору и осмыслинию важных для работы терминов. Вероятно, с этим связан выбор позиции «проявлены в достаточной степени» большинством респондентов по отношению к вариантам изменений: «Появилось праксеологическое осмысление результативной педагогической деятельности» (53%), «Появилось понимание терминов «эффекты», «эффективность», «результаты», «результативность» «результативность педагогической деятельности» (55%). Осмысление терминов применительно к практической деятельности требует значительно большего времени, чем знакомство МП с практико-ориентированным знанием, поэтому полученные ответы скорее всего указывают на адекватность самооценки МП по отношению к усвоенной информации. В ходе формирующего эксперимента внимание МП неоднократно акцентировалось на процессе самообразования, были предложены не только практические задания, но и литературные источники для ознакомления с праксеологией. На этапе контрольного эксперимента 44,5% респондентов указывают на достаточную проявленность и 40,5% - на полную проявленность изменений в графе «Появилось понимание задачи для самообразования с целью повышения результативности своей педагогической деятельности». Относительно вариантов изменений при анализе результативности своей деятельности, представленных в графе «Другое», нужно отметить, что в двух ответах делается акцент на повышение критичности в оценке своей деятельности и понимание необходимости в проведении дальнейшей коррекции. В двух других ответах, участники формирующего этапа эксперимента указывают на улучшение понимания того, как организовать свою деятельность, кроме того, в одном из ответов

очевидна перспектива дальнейшей работы с применением праксеологического подхода, так как МП пишет о своём желании увидеть не только результативность, но и эффективность своей деятельности.

**Выводы** на контрольном этапе эксперимента после заполнения Карт анализа результативности деятельности и ответов на вопросы молодыми педагогами:

- Зафиксирована положительная динамика в развитии у МП организационно-проектировочных, коммуникативных и рефлексивных умений, что подтверждено экспертными оценками;
- Знакомство МП с праксеологическим практико-ориентированным знанием, проходившее на этапе формирующего эксперимента, привело к осмыслению участниками важных для профессиональной деятельности понятий: «результат», «результативность», «эффект», «эффективность»;
- Произошло изменение отношения МП к оценке результативности своей профессиональной деятельности – повысилась критичность и понимание критериев, представленных в карте анализа результативности педагогической деятельности;
- В результате участия в формирующем эксперименте у МП произошло изменение отношения к праксеологическому пониманию действия: появилось представление о правильности выполнения действий с учётом соответствия результата и поставленной цели, а также произошло углубление педагогической рефлексии и понимание её значения для деятельности в аспекте её результативности;
- Молодые педагоги отметили своё намерение дальнейшей работы с Карточкой анализа результативности деятельности, что дало возможность разработать мотивационные блоки, которые в дальнейшем могут быть применены в работе с МП.

Далее на контрольном этапе эксперимента происходило установление динамики изменения отношения молодых педагогов к условиям сопровождения результативной профессиональной деятельности.

Участникам контрольного этапа исследования было предложено ответить на вопросы итогового опросника (Приложение 18). В этой работе приняли участие **50 МП** из ОУ четырёх районов Санкт-Петербурга. Вопросы были сформулированы с учётом возможности самоанализа молодыми специалистами изменений,

произошедших по отношению к внешним и внутренним факторам, которые дали возможность сформулировать, создать и апробировать андрагогические условия сопровождения результативной профессиональной деятельности за время участия в формирующем эксперименте. В связи с этим на этапе контрольного эксперимента МП оценивали условия, созданные на основе проанализированных ими факторов.

При ответе на вопрос: «Можно ли сказать, что при взаимообусловленности внешних и внутренних условий результативность педагогической деятельности будет повышаться», молодыми педагогами (100%) был дан положительный ответ.

Ответы МП на вопрос о том, какие изменения произошли в понимании необходимости представленных внешних условий для повышения результативности педагогической деятельности после участия в формирующем этапе эксперимента, представлены в таблице 36.

Таблица 36 – Ответы молодых педагогов о необходимости представленных внешних андрагогических условий для повышения результативности деятельности

<b>Внешние условия сопровождения результативной профессиональной деятельности</b>	<b>1 По- прежнему значимое</b>	<b>2 По- прежнему не значимое</b>	<b>3 Стало более значимым</b>
	Показатели в процентах	Показатели в процентах	Показатели в процентах
<b>А)</b> информирование о вариативности (разных подходах) сопровождения на этапах адаптации и интеграции к профессиональной деятельности и её реализация;	<b>38</b>	<b>4</b>	<b>58</b>
<b>Б)</b> содействие участию в непрерывном образовании, включая формальное, неформальное, информальное (самообразование);	<b>62</b>	<b>8</b>	<b>30</b>
<b>В)</b> содействие развитию компетентности наставников;	<b>58</b>	<b>6</b>	<b>36</b>
<b>Г)</b> наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность;	<b>34</b>	<b>14</b>	<b>52</b>
<b>Д)</b> обеспечение возможностей для самоопределения в выборе образовательного маршрута и организации профессиональной деятельности	<b>40</b>	<b>10</b>	<b>50</b>
<b>Е)</b> анализ и учёт отношений МП с участниками образовательного процесса для организации работы с проблемными зонами коммуникации	<b>62</b>	<b>10</b>	<b>28</b>

Таким образом, заметная положительная динамика отмечается в отношении таких условий сопровождения, как «информирование о вариативности (разных подходах) сопровождения на этапах адаптации и интеграции к профессии и её реализация» (58%), «наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность» (52%), «обеспечение возможностей для самоопределения в выборе образовательного маршрута и организации профессиональной деятельности» (50%).

В отношении других представленных условий также отмечена положительная динамика несмотря на то, что в ходе констатирующего эксперимента такие факторы, как «возможность участия в непрерывном образовании, включая формальное, неформальное, информальное (самообразование)», «компетентные наставники», «отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса» были обозначены МП значимыми для повышения результативности деятельности уже на констатирующем этапе эксперимента.

На контрольном этапе МП предлагалось вторично идентифицировать своё самоощущение в педагогическом коллективе по предложенной ранее схеме. Ответы распределились следующим образом:

Равноправный дилетант – 29 человека (58%).

Неравноправный дилетант – 3 человек (6%).

Неравноправный профессионал – 7 человек (14%).

Равноправный профессионал – 11 человек (22%).

Молодые педагоги прокомментировали изменение самоощущения. На этапе адаптации произошло движение от «неравноправного дилетанта к равноправному дилетанту» в связи с тем, что: «я смогла принять свой небольшой опыт и найти своё место в коллективе», «я стала более открытой, задавала больше вопросов, поэтому ко мне стали внимательнее относиться» и т.д. На этапе интеграции участники в основном идентифицировали себя в ролях «равноправный профессионал» и «равноправный дилетант». Они отметили положительную динамику в отношениях с коллегами, обратили внимание на то, что «это действительно помогает им

чувствовать себя на равных» и акцентировали внимание на том, что стали делиться знаниями о праксеологическом подходе с сотрудниками, и эта информация была востребована.

На этапе констатирующего эксперимента мы отмечали, что наименьшее количество баллов получила позиция «наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность». Мы предположили, что подобный результат может быть связан с дефицитом знаний о необходимости инструментария, обоснованности его применения, возможно, с недостаточной представленностью в организации (последняя позиция подтвердилась в ответах молодых педагогов). В процессе формирующего эксперимента праксеологические знания, являющиеся основой содержательно-целевого блока вебинаров/семинаров, представлялись МП как инструмент для повышения уровня результативности профессиональной деятельности, а также как диагностический инструмент, помогающий проводить анализ деятельности на различных этапах её реализации. Положительная динамика в отношении этого условия результативной деятельности, представленная в количестве 52% респондентов, является подтверждением предположения о том, что наличие знаний праксеологического характера способствует осмыслиению значимости диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою деятельность.

Оценка такого андрагогического условия сопровождения результативной деятельности, как «информирование о вариативности (разных подходах) сопровождения на этапах адаптации и интеграции к профессиональной деятельности и её реализация» в качестве наиболее значимого (58%), вероятно, связана с ранее указанным обсуждением с МП особенностей сопровождения на этапах адаптации и интеграции к профессии. Написанные МП в ходе формирующего этапа эксперимента эссе на тему «История моей успешной деятельности», помогли им осознать факторы, способствовавшие в достижении ими результатов деятельности. Часто в эссе встречалась фигура помощника-наставника как особо значимое условие успешности деятельности. Таким образом, респонденты получили возможность использовать эти

механизмы в качестве некоторых регуляторов во взаимоотношениях с сопровождающим на определённом этапе вхождения в профессию.

Вариативное андрагогическое сопровождение МП на этапах адаптации и интеграции в профессию, подразумевающее помочь в решении основных противоречий, реализации основных целей, присущих каждому этапу, а также знакомство с практико-ориентированным знанием проводилось специфики взаимодействия с МП на этапах адаптации и интеграции в профессию. МП предлагалось ответить, как представлены в настоящее время эти позиции в ОУ по шкале с числовыми значениями:

«3»-все позиции представлены в учреждении, «2» –позиции частично представлены в учреждении, «1» –позиции не представлены в учреждении (Таблицы 37, 38).

Таблица 37 – Ответы МП на этапе адаптации

Разделы, в которых обозначены варианты помощи для молодых педагогов на этапе адаптации	Ответы молодых педагогов		
	Представлены	Представлены частично	Не представлены
Способы решения основного противоречия	57,7%	42,3%	-
Помощь в реализации основной цели	77%	23%	-
Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности	46,2%	42,3%	11,5%

Таблица 38 – Ответы МП на этапе интеграции

Разделы, в которых обозначены варианты помощи для молодых педагогов на этапе интеграции	Ответы молодых педагогов		
	Представлены	Представлены частично	Не представлены
Способы решения основного противоречия	58,3%	41,7%	-
Помощь в реализации основной цели	62,5%	37,5%	-
Помощь в понимании способов осуществления и оценки результативной профессиональной деятельности	54%	45%	-

Положительная динамика оценок МП вариативности их сопровождения на этапах адаптации и интеграции в профессию в ОУ подтверждает готовность наставников к применению дифференциации в организации взаимодействия со своими подопечными, с учётом значимости их этапа нахождения в профессии.

Выяснение сферы влияния вариативности андрагогического сопровождения с

учётом вышеназванных этапов проводилось с помощью интервьюирования. Молодым педагогам был задан вопрос: «Чем было полезно для Вас и на что повлияло сопровождение, осуществляемое с учётом Вашего этапа нахождения в профессии?» Полученные ответы были распределены на 4 тематические группы:

1. Влияние на мотивационную сферу – усиление мотивации к профессиональной деятельности, желание к дальнейшему развитию в профессии;
2. Влияние на личность – появление большей самостоятельности, активности, открытости, повышение стрессоустойчивости и уверенности в своих возможностях, самоидентификация с позицией «взрослый»;
3. Влияние на коммуникацию – улучшение взаимоотношений в профессиональном сообществе: с коллегами, учащимися, родителями. Ощущение поддержки и признания в социальных контактах.
4. Влияние на профессионализм – овладение новыми знаниями и применение их в практической деятельности с возможностью обсуждать и анализировать проблемные зоны и достижения, улучшение рефлексивных умений и принятие ответственности за результаты непосредственно своей профессиональной деятельности.

Одним из основных приоритетных факторов, обеспечивающих результативность профессиональной деятельности, МП на этапе констатирующего эксперимента назвали фактор «компетентные наставники». Им были предложены для ознакомления новые модели наставничества [173, с. 149] и задан вопрос в итоговой анкете: «Какой вид наставничества для Вас является наиболее предпочтительным?». МП предлагалось выбрать три варианта из представленных 10 моделей сопровождения. Ответы представлены в таблице 39. МП отметили интерес к информации о новых моделях и принципам взаимодействия в рамках этих моделей, заметив, что эти знания дают им возможность для более глубокого понимания собственных потребностей при взаимодействии с наставником.

Таблица 39 – Модели наставничества

Модели наставничества	Выбор
Традиционное наставничество: «один на один»	48%
Ситуационное наставничество	64%
Партнерское наставничество: «равный равному»	60%

## Продолжение таблицы 39

Групповое наставничество (наставник с группой)	34%
Краткосрочное или целеполагающее наставничество	38%
Скоростное наставничество	30%
Флэш-наставничество	30%
Саморегулируемое сотрудничество	30%
Командное наставничество	38%
Виртуальное наставничество	38%

Более 50% респондентов приоритетными назвали ситуационное наставничество (64%) и партнерское наставничество «равный равному» (60%). Во втором случае выбора достаточно отчётливо прослеживается приоритет андрагогического взаимодействия как запрос МП. Традиционное наставничество «один на один» (48%) также имеет высокий рейтинг, возможно, в связи с тем, что эта форма работы хорошо знакома МП, а возможно по причине более глубокого взаимодействия, взаимопроникновения, которое возможно только при длительном контакте в пространстве «один на один», что является весьма востребованным действием для тех педагогов, которые предпочитают сотрудничество при условии развития взаимного доверия и знания личностных особенностей каждого из участников диалога. Интересны выборы МП целевых моделей – краткосрочное или целеполагающее наставничество и командное наставничество (по 38% опрошенных). Вероятно, это связано с тем, что определенные группы молодых специалистов придают большое значение целеполаганию и достижению конкретных результатов. Следует обратить внимание на то, что 38% опрошенных выбирают виртуальное наставничество–форму работы, характерную для интенсивно развивающегося информационного общества. Перспективность данного формата взаимодействия наставника с МП отражена в научном исследовании виртуального наставничества в системе постдипломного сопровождения МП следующим образом: «системой, позволяющей непосредственно на рабочем месте, без отрыва от выполнения должностных обязанностей, не только передавать опыт и знания молодым специалистам, но и повышать уровень профессионального мастерства педагогических работников, может стать виртуальное наставничество, как дистанционная форма организации наставничества с

использованием информационно-коммуникативных технологий, таких как видеоконференции, платформы для дистанционного обучения, онлайн-сервисы социальных сетей и профессиональных сообществ практиков в системе развития персонала для организации постоянного и творческого общения, привлечения разных специалистов и получения разнообразной информации, делая программу наставничества доступной для широкого круга педагогов» [98, с. 76].

Организованное нами взаимодействие с МП в дистанционном онлайн-формате (проведение вебинаров, опросы, использование виртуальных комнат и т.д.), по отзывам участников, было для них удобным, комфортным и при этом содержательным.

Обратимся к представлению данных, полученных от МП, относительно приоритетов внутренних условий сопровождения профессиональной деятельности в аспекте влияния на её результативность после проведения формирующего этапа эксперимента. На этапе констатирующего эксперимента было выяснено, что знание характеристик деятельности, приводящих к её результативности и совокупность умений, помогающих проектированию и реализации результативной деятельности, в меньшей степени отмечались как значимые по сравнению с другими условиями.

Последующая проверка предполагаемой динамики отношения к внутренним условиям сопровождения результативной деятельности просматривалась при ответах МП на вопрос о том, какие изменения произошли в понимании необходимости представленных внутренних условий для повышения результативности педагогической деятельности после ознакомления с праксеологическим практико-ориентированным знанием. Ответы респондентов представлены в таблице 40.

Таблица 40 - Ответы молодых педагогов о необходимости внутренних андрагогических условий для повышения результативности деятельности

<b>Внутренние условия сопровождения результативной профессиональной деятельности</b>	<b>1 По-прежнему значимое</b>	<b>2 По-прежнему незначимое</b>	<b>3 Стало более значимым</b>
	Показатели в процентах	Показатели в процентах	Показатели в процентах
<b>И) Содействие развитию мотивации к осуществлению результативной профессиональной деятельности и непрерывному образованию</b>	<b>50</b>	<b>8</b>	<b>42</b>
<b>К) Помощь в понимании смысловых основ деятельности и способов её оптимальной организации</b>	<b>38</b>	<b>12</b>	<b>50</b>

## Продолжение таблицы 40

<b>Л)</b> Содействие реализации деятельности в соответствии с предоставлением праксеологического практико-ориентированного знания, оценка на основе диагностического инструментария. Знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности.	<b>32</b>	<b>6</b>	<b>62</b>
<b>М)</b> Содействие личностному самоопределению в пространстве профессиональной деятельности	<b>52</b>	<b>6</b>	<b>42</b>
<b>Н)</b> Помощь в развитии организационно-проектировочных, коммуникативных, рефлексивных умений, помогающих проектированию и реализации результативной деятельности	<b>38</b>	<b>6</b>	<b>56</b>

Ознакомление с полученными данными является подтверждением предположения о том, что предоставление МП практико-ориентированного знания в рамках праксеологического подхода способствует пониманию значения гностических составляющих деятельности, а именно: праксеологические характеристики действия, основы подготовки любого действия, понимание определений «цель», «результат», «результативность», «эффект», «эффективность» с позиции педагогической праксеологии. Респонденты обозначили повышение субъективной значимости условия «знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности» (62%) после участия в формирующем эксперименте. Многие участники эксперимента отметили, что новые знания, несмотря на трудности при первых попытках его применения на практике, постепенно упорядочивают мысли о действиях, помогают совершенствованию аналитических умений, дают возможность осуществлять деятельность более продуманно и рационально. Участники также отметили, что знание характеристик деятельности и понимание того, что они несут ответственность именно за результативность с точки зрения организации образовательного процесса, дало им чёткое представление о мере своей ответственности за результаты деятельности, что, в свою очередь, привело к переосмыслению многих позиций, касающихся рациональной организации деятельности. Иллюстрацией к значению знания характеристик деятельности может служить фрагмент одного из описаний истории успешной деятельности: «...когда я поняла, что музыка обладает своим характером, который нужно понимать и знать,

мне стали ясны слова преподавательницы про то, что музыка существует отдельно от исполнителя и к ней нужно уметь прислушиваться...». Интерес также представляет мнение одной из участниц эксперимента, которая обратила внимание на то, что у неё снижается мотивация, если она не отдает себе отчёта в том, что именно и с какой целью делает. Поэтому знание характеристик действий приводит к повышению мотивации для совершенствования в профессиональной деятельности.

Ранее указывалось, что в процессе взаимодействия с МП большое внимание уделялось развитию организационно-проектировочных, коммуникативных и рефлексивных умений. Относительно рефлексивных умений: в конце каждой встречи МП получали информацию для самостоятельного осмыслиения и реализации в практической деятельности и просьбу об обратной связи. Участники эксперимента выходили на личный контакт, делились своими размышлениями, задавали тематические вопросы. Развитие организационно-проектировочных умений осуществлялось при помощи обращения МП к праксеологическому практико-ориентированному знанию. Игровые задания, обсуждения различных вариантов взаимодействия с участниками образовательного процесса, и, собственно, взаимодействие МП между собой, являлись возможностью совершенствования коммуникативных умений. В связи с этим, ответ респондентов на вопрос о повышении значимости данного условия (56%) подтверждает возможность коррекции тех условий, которые на этапе констатирующего эксперимента мы обозначили как дефицитарные.

Особый интерес для нашего исследования представляло выявление динамики в отношении условий сопровождения результативной профессиональной деятельности от молодых педагогов на различных этапах вхождения в профессию. Полученные данные представлены в таблицах 41,42 в процентных показателях. Обозначение заглавными буквами соответствуют условиям, представленным в таблицах 36,40. Цифры 1,2,3 обозначают степень значимости условия как в таблицах 36,40.

Таблица 41 – Динамика отношения МП к внешним условиям сопровождения

Внешние условия	Этап адаптации			Этап интеграции			Этап становления		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	Показатели в процентах			Показатели в процентах			Показатели в процентах		
A)	12	2	38	22		18	4	2	2

## Продолжение таблицы 41

Б)	28	6	18	26	2	12	8		
В)	28	2	22	24	2	12	6	2	2
Г)	20	4	28	14	8	18		2	6
Д)	14	6	32	20	2	16	6	2	2
Е)	34	6	12	20	2	16	8	2	

Таблица 42- Динамика отношения МП к внутренним условиям сопровождения

Внутрен- ние условия	Этап адаптации			Этап интеграции			Этап становления		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	Показатели в процентах			Показатели в процентах			Показатели в процентах		
И)	20	2	30	22	6	12	8		
К)	18	6	26	18	4	20	2	2	4
Л)	14	2	36	16	4	20	2		6
М)	26		24	20	4	18	6	2	
Н)	18	4	30	18	2	20	2		6

На основании представленных показателей можно констатировать:

Во-первых, на всех этапах вхождения в профессию МП фиксируют преобладание положительной динамики по отношению к внешним и внутренним андрагогическим условиям сопровождения деятельности в аспекте влияния на её результативность;

Во-вторых, на этапе адаптации к профессии МП позиция «условие стало более значимым» проявлена в большей степени, чем на этапе интеграции в отношении как внешних, так и внутренних условий сопровождения;

В-третьих, на всех этапах вхождения в профессию МП указали позицию «условие стало более значимым» по отношению к выявленным на этапе констатирующего эксперимента дефицитарным позициям.

**Полученные данные контрольного этапа исследования дают возможность утверждать, что:**

1. Андрагогическое сопровождение, подразумевающее направленность на раскрытие профессионально-личностного потенциала сопровождаемого МП, актуализацию его внутренних ресурсов, способствует повышению: *инициативы, связанной с необходимостью решения профессиональных проблем, самостоятельности в принятии решений о способах и возможностях реализации профессиональной деятельности, ответственности и активности в решении*

профессиональных задач, *развитию внутренней профессиональной мотивации*, подразумевающее ценностно-смыслоное отношение к профессиональной деятельности.

2. Молодые педагоги подтвердили значимость комплекса андрагогических условий сопровождения для результативности их профессиональной деятельности.

3. Учёт особенностей в развитии умений МП на этапах адаптации и интеграции дал возможность на основании самооценки МП и оценки наставников зафиксировать положительную динамику во всех представленных группах умений как в количественном отношении на основании полученных данных, так и на основании комментариев МП, сообщивших об улучшении понимания зависимости результативности их деятельности от степени развития представленных групп умений.

4. Понимание МП способов повышения результативности профессиональной деятельности с включением в качестве инструмента структурированного практико-ориентированного знания на основе праксеологического подхода, развитие рефлексивных умений и обращение МП к личному опыту успешной деятельности способствовало росту результативности профессиональной деятельности МП.

5. Адекватность самооценки МП результативности своей деятельности нашла подтверждение у экспертов: практически полностью адекватность подтверждена по параметрам «Качество организации образовательного процесса» и «Эффективность педагогической деятельности». В меньшей степени экспертные оценки совпадают с самооценкой МП по параметру «Профессиональные проявления и достижения», то есть он более труден для адекватной самооценки МП.

6. МП подтвердили повышение понимания значимости таких составляющих деятельности, как: *знание характеристик деятельности*, приводящее к её результативности и эффективности, *совокупности умений*, помогающих проектированию и реализации результативной деятельности, а также условий, обеспечивающих оценку результативности деятельности – *наличие диагностического инструментария*, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность.

7. Зафиксировано повышение значимости для МП таких условий сопровождения профессиональной деятельности, влияющих на её результативность, как: «информирование о вариативности сопровождения на этапах адаптации и интеграции к профессиональной деятельности», «обеспечение возможностей для самоопределения в выборе образовательного маршрута и в организации профессиональной деятельности», «содействие развитию мотивации к осуществлению результативной профессиональной деятельности и непрерывному образованию», «помощь в понимании смысловых основ деятельности и способов её оптимальной организации», «личностное самоопределение в пространстве профессиональной деятельности».

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. Анализ данных опроса молодых педагогов относительно понимания, какие из обозначенных в теоретической главе факторов сопровождения способствуют результативности профессиональной деятельности, позволил зафиксировать следующее:

Молодые педагоги подтверждают значимость для результативной профессиональной деятельности таких *внутренних* факторов как: мотивация к осуществлению результативной деятельности и непрерывному образованию и понимание смысловых основ деятельности и самоопределение в профессиональном пространстве. А также таких *внешних* факторов, как: компетентные наставники; отношения МП с участниками образовательного процесса (отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса); возможность выбора и участия в непрерывном образовании; вариативность (разные подходы) сопровождения на этапе адаптации и на этапе интеграции к профессиональной деятельности.

2. В ответах МП зафиксирована недооценка значимости таких факторов, как:

- реализация деятельности с учётом ознакомления с праксеологическими характеристиками действия, плана, результата (знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности) и развитие организационно-проектировочных, коммуникативных и рефлексивных умений, помогающих проектированию и реализации результативной деятельности;
- применение диагностического инструментария на основе праксеологического подхода для самоанализа МП, позволяющего разносторонне анализировать свою деятельность.

3. Молодые педагоги, выбирая вариант сопровождения на различных этапах вхождения в профессию, обозначили следующие предпочтения:

- на *этапе адаптации* к профессии - «поддержка и помочь», а также взаимодействие на уровне «равный с равным». В ходе интервью МП

конкретизировали свой выбор указав, что на этапе адаптации предпочтение отдано индивидуальному наставничеству как поддержке;

- на *этапе интеграции* в профессию – поддержка и возможность проявления МП инициативы, внимание к уже появившемуся профессиональному опыту МП, взаимодействие на уровне «равный с равным». В ходе интервью с МП было зафиксировано, что на этапе интеграции МП отдают предпочтение поддержке процессов самоопределения в педагогическом коллективе и формированию индивидуального стиля деятельности.

4. Педагоги 4-5 года работы отдают предпочтение сопровождению на уровне «равный с равным». При этом зафиксирован рост количества педагогов, прошедших этапы адаптации и интеграции и воспринимающих сопровождение как формальность.

5. Вариативность андрагогического сопровождения МП на этапах адаптации и интеграции в профессию обусловлена различием в способах решения основного противоречия и способах помощи в достижении целей этапа.

6. Итогом самооценки МП результативности своей деятельности стало выявление профессиональных дефицитов и сильных сторон на основе Карты анализа результативности профессиональной деятельности. Профессиональные дефициты МП по итогам диагностики были сгруппированы следующим образом:

- а) дефициты, отражающие организационно - аналитический аспект педагогической деятельности;
- б) дефициты, связанные с коммуникативными умениями МП при реализации своей профессиональной деятельности;
- в) дефициты, связанные с самооценкой результативности своей деятельности.

Выявленные дефициты мы рассматриваем как скрытый ресурс для повышения результативности профессиональной деятельности. Сильные стороны, выявленные в результате самоанализа молодых педагогов, мы определяем как их возможности, которые будут способствовать достижению результативности деятельности.

7. Наставники и представители администрации, подтвердили приоритеты МП в выборе внешних условий сопровождения, за исключением позиции:

«Возможности для самоопределения в выборе образовательного маршрута и в организации профессиональной деятельности», который наставники поставили на последнее место. При выборе внутренних факторов эксперты, как и МП, определили «Знания характеристик деятельности, приводящие к её результативности и эффективности» как не значительный фактор. А вот «Организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные умения» наставники сочли значимым, в отличие от молодых педагогов при опросе на констатирующем этапе.

8. Проектирование и реализация комплекса андрагогических условий сопровождения результативной деятельности МП в процессе непрерывного образования содействовали:

- Положительной динамике в развитии организационно-проектировочных, коммуникативных и рефлексивных умений МП. Данные умения оценивались с учётом этапа вхождения МП в профессию. Показателем адекватности самооценок МП выступало соответствие этих оценок оценкам наставников;
- Росту понимания значимости таких составляющих деятельности, как: знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности и эффективности, а также возможности оценки результативности деятельности с помощью диагностического (праксеологического) инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность;
- Повышению значимости для МП таких условий сопровождения профессиональной деятельности в аспекте её результативности, как: «содействие участию в непрерывном образовании», «информирование о вариативности сопровождения на этапах адаптации и интеграции к профессиональной деятельности»; «обеспечение возможностей для самоопределения молодых специалистов в выборе образовательного маршрута и в организации профессиональной деятельности»; «содействие развитию мотивации как совокупности субъективных мотивов к осуществлению результативной деятельности», «помощь в понимании смысловых основ деятельности»;
- Повышению значимости рефлексивных умений, помогающих проектированию и реализации результативной профессиональной деятельности;

• Улучшению деятельности МП на основе ознакомления с праксеологическими характеристиками действий, плана, результата, а также пониманием необходимости видеть образ результата на уровне целеполагания. Улучшения были зафиксированы на основании самооценки МП своей деятельности и экспертных оценок деятельности МП в отношении определенных показателей результативности (по Карте анализа результативности О.В. Любогор).

9. Учёт специфики андрагогического сопровождения МП на этапах адаптации и интеграции в профессии способствовал самоопределению их места в коллективе и повышению мотивации к дальнейшему профессиональному росту.

10. В итоге экспериментального исследования влияния андрагогических условий сопровождения МП в процессе непрерывного образования на изменения результативности их деятельности были сформулированы методические рекомендации для администрации образовательных учреждений и наставников по обеспечению комплекса андрагогических условий сопровождения профессиональной деятельности молодых педагогов в аспекте её результативности (Приложение 19).

Таким образом, комплекс разработанных андрагогических условий на этапе формирующего эксперимента способствовал росту результативности деятельности молодых педагогов по определённым показателям. Полученные выводы подтверждают положения гипотезы исследования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель проведённого исследования заключалась в выявлении и обосновании андрагогических условий сопровождения, способствующих результативной профессиональной педагогической деятельности молодых специалистов в процессе непрерывного образования.

В ходе проведённого теоретического и экспериментального исследования в соответствии с поставленными задачами получены основные научные результаты.

В первой главе исследования на основе теоретического анализа философских, педагогических и психолого-педагогических источников был уточнен понятийно-категориальный аппарат, рассмотрены и определены формулировки основных понятий исследования. В связи с тем, что объектом исследования является профессиональная педагогическая деятельность молодых педагогов, был проведён комплексный анализ определений «педагогическая деятельность». В итоге было сформулировано определение: *Профессиональная педагогическая деятельность — это создание педагогом в педагогическом процессе на гуманистической основе оптимальных условий для воспитания, обучения, развития и самообразования личности обучающегося или воспитанника, для выбора возможностей свободного и творческого самовыражения.*

При определении ключевого понятия исследования «результативность профессиональной деятельности» были выделены следующие существенные признаки:

- *получение результатов в соответствии с целями деятельности;*
- *достижение определённого качества организации образовательного процесса учащихся, которое обеспечивает возможность их успехов и достижений, а также положительной динамики ценностно-смысловых личностных проявлений;*
- *соответствие достигнутых эффектов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям;*
- *динамика профессионального роста, проявлений и достижений педагога.*

На основе изучения теоретических источников были выделены три группы умений, владение которыми может помочь молодым педагогам в профессиональной деятельности достичь качества «результативность»: организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные. В соответствии с этим было сформулировано определение:

**Под результативностью профессиональной деятельности МП** понимается достижение такого качества организации деятельности, которое обеспечивает, во-первых, соответствие результатов поставленным образовательным целям, нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям; во-вторых, положительную динамику познавательного развития учащихся (воспитанников), их личностных проявлений, осознания ценностно-смысовых оснований жизнедеятельности учащихся (воспитанников); в третьих, профессиональный рост педагога в аспекте формирования совокупности умений: организационно-проектировочных, коммуникативных и рефлексивных.

В результате теоретического анализа трудов по андрагогике сделан вывод об особенностях андрагогического сопровождения с учётом специфики этапов вхождения в профессию. Поскольку этап адаптации и этап интеграции в профессию принципиально отличаются на уровне основных противоречий, целей, психологических механизмов, то и сопровождение на этих этапах должно отличаться с учётом следующих моментов. Соответствующими этапу профессиональной адаптации являются андрагогическая помощь и поддержка плюс разные формы наставничества с приоритетом ситуационного наставничества, партнёрского наставничества и традиционного наставничества «один на один». На этапе профессиональной интеграции – основной становится позиция «равный с равным», так как по мере освоения в профессии у МПрабатываются свой стиль деятельности и общения, собственные приёмы и «техники», в связи с этим возрастает потребность чувствовать себя полноправным участником педагогического процесса;

В качестве инструментальной основы при организации результативной профессиональной деятельности МП выбрано праксеологическое практико-ориентированное знание. Праксеологический подход в исследовании выступал как

методологическое основание для рассмотрения человеческой деятельности с точки зрения оптимальности её осуществления.

Уточнена процедура реализации андрагогического сопровождения в соответствии с обозначенными стадиями: диагностика профессиональных затруднений и запросов; проектирование (целеполагание, самоопределение, создание образовательного маршрута и применение полученных знаний); реализация (осуществление и коррекция индивидуального образовательного маршрута и профессиональной деятельности); рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Раскрыта значимость участия МП в процессе непрерывного образования: результативная деятельность возможна в том случае, когда профессиональные знания и умения своевременно совершенствуются, это может обеспечить только постоянное участие в непрерывном образовании.

С учётом вышеизложенного в завершении теоретической части исследования были выявлены факторы, влияющие на результативность деятельности, сформулированы андрагогические условия сопровождения результативной профессиональной деятельности МП.

Комплекс андрагогических условий сопровождения представлен как взаимосвязь внешних (объективных) и внутренних (субъективных) условий сопровождения результативной профессиональной деятельности МП с учётом специфики на этапах адаптации и интеграции.

На этапе констатирующего эксперимента были выявлены сложности с пониманием МП таких факторов, влияющих на результативность, как «наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою деятельность, «знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности и эффективности» и «организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные умения». Полученные ответы МП позволили также конкретизировать сущностные основания сопровождения: на этапе адаптации к профессии МП отдали предпочтение сопровождению как поддержке и помощи в процессе освоения практической деятельности в пространстве образовательного

учреждения. На этапе интеграции в профессию особую значимость для МП приобретает проявление внимания к их собственным позициям, которые вырабатываются в процессе деятельности по отношению к педагогическому труду, полученному профессиональному опыту у МП.

В качестве инструмента диагностики результативности профессиональной деятельности МП была предложена адаптированная в ходе исследования Кarta анализа результативности профессиональной деятельности (автор О.В.Любогор). На основе самооценки результативности МП своей деятельности по параметрам Карты анализа были выделены три группы дефицитов МП, которые испытывают МП:

- а) дефициты, отражающие организационно - аналитический аспект педагогической деятельности;
- б) дефициты, связанные с коммуникативными умениями МП при реализации своей профессиональной деятельности;
- в) дефициты, связанные с самооценкой результативности своей деятельности.

Сильные стороны, выявленные в результате самоанализа МП, были определены как их возможности, которые будут способствовать достижению результативности деятельности. К таковым отнесены: высокая самооценка МП на основании внешних оценок (родителей, детей), уверенность в высоком уровне собственных знаний в своей предметной области, умение рационально организовывать деятельность детей, владение педагогической этикой, интерес к дальнейшему обучению.

В ходе формирующего эксперимента была осуществлена апробация комплекса андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной деятельности молодых педагогов. В процессе формирующего этапа эксперимента взаимодействие с МП осуществлялось в соответствии с программой формирующего эксперимента (Приложение 15).

При организации андрагогического сопровождения были учтены сильные стороны, которыми уже обладают МП в начале своей профессиональной деятельности. Ознакомление МП с практико-ориентированным знанием шло в ходе организации цикла тематических встреч и подчеркивания значимости взаимодействия с МП с учетом андрагогических принципов в рамках их непрерывного образования.

На этапе контрольного эксперимента МП зафиксировали улучшения в своей деятельности в целом и в области профессиональных дефицитов. Информация получена на основании самооценки МП, подтвержденной экспертными оценками на основе Карты анализа результативности. Молодыми педагогами была отмечена значимость понимания праксеологических характеристик действий, плана, результата деятельности, подготовки действия для повышения результативности практической деятельности, подтверждена полезность праксеологического практико-ориентированного знания как инструментальной основы осуществления деятельности. МП акцентировали внимание на том, что они стали делиться знаниями о праксеологии с сотрудниками и обнаружили востребованность этой информации.

На этапе контрольного эксперимента молодые педагоги отметили:

- понимание значимости внешних и внутренних условий для осуществления профессиональной деятельности в аспекте её результативности;
- повышение значимости знания характеристик деятельности, наличия диагностического инструментария для анализа результативности и эффективности деятельности, улучшение организационно-проектировочных, коммуникативных и рефлексивных умений в отношении к своей деятельности и жизненному опыту;
- повышение мотивации к дальнейшему образованию для улучшения результативности своей деятельности;
- положительную динамику в отношениях с коллегами.

Таким образом, в ходе исследования были проверены и доказаны положения гипотезы, разработаны и обоснованы андрагогические условия сопровождения результативной профессиональной педагогической деятельности молодых специалистов в процессе непрерывного образования.

В дальнейшем для исследования, по-нашему мнению, представляют научный интерес такие аспекты деятельности молодых педагогов, как выявление особенностей андрагогического сопровождения для молодых педагогов, работающих в различных образовательных организациях (ДОУ, ДПО, ДОД), андрагогичность индивидуального взаимодействия в паре «наставник – молодой педагог».

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Авалуева, Н. Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Б. Авалуева; РГПУ им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2003. — 22 с.
2. Авалуева, Н. Б. Праксеологический подход к пониманию результативности и эффективности воспитательной деятельности / Н. Б. Авалуева [Текст] // Воспитание: Научные дискуссии и исследования: Сб. науч. тр. / под ред. Е. В. Титовой. — Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — С. 121–127.
3. Агрызкова, Ю. К. Типы профессиональной мотивации молодых педагогов Ростовской области [Текст] / Ю. К. Агрызкова // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 55-6. — С. 3–10.
4. Адушкина, К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург: 2017. / К. В. Адушкина // eLIBRARY. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32431508> (дата обращения: 02.04.2020).
5. Алексеев, С. В. С. Г. Вершловский и современная проблема профессионального наставничества [Текст] / С. В. Алексеев // Непрерывное образование. — 2021. — № 1 (35). — С. 32–36.
6. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — 3-е изд. — Москва [и др.]: Питер, 2010. — 282 с.
7. Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие / С. Г. Вершловский и др.; под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2007. — 195 с.
8. Арутюнян, В.Э. Особенности мотивации профессионального развития педагога в системе повышения квалификации: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / В. Э. Арутюнян. — Ростов-на-Дону, 2012. — 21 с.

9. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.
10. Айрапетова, В. А. Педагогическое сопровождение духовного становления старшеклассников в процессе их приобщения к русской художественной культуре: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. А. Айрапетова. — Ленингр. гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина. — Санкт-Петербург, 2005. — 18 с.
11. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. — Москва: Педагогика, 1982. — 192 с.
12. Бабухина, А. В. Управленческое сопровождение профессионального самоопределения молодых педагогов дошкольного образовательного учреждения: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. В. Бабухина. — Челябинск, 2012. — 221 с.
13. Батищев, Г. С. Избранные произведения / Г. С. Батищев; под общ. ред. З. К. Шаукеновой. — Алматы: Институт философии, политологии и религоведения КН МОН РК, 2015. — 880 с.
14. Батракова, И. С. Взаимосвязь формального, неформального и информального образования взрослых в зарубежном опыте / И.С. Батракова // Научные школы института педагогики [Текст]: сборник статей Третьих Всероссийских педагогических (Герценовских) чтений, Санкт-Петербург, 18 апреля 2019 года / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт педагогики. — Санкт-Петербург, 2019. — С. 132-136.
15. Батракова, И. С. Особенности построения учебной дисциплины «андрагогика как научная основа образования взрослых» в педагогической магистратуре / И.С. Батракова // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании [Текст]: материалы XX международной научно-практической конференции. — Санкт-Петербург, 2019. — С. 103-107.
16. Бауэр, Е. А. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е. А. Бауэр; [Место защиты: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет]. — Москва, 2012. — 503 с.

17. Безуглова, И. Г., Ермолаева, М. Г., Модестова, Т. В. Город профессионального роста педагогов (Тичбург) — инновационная консалтинговая технология управления горизонтальной карьерой педагогов / И. Г. Безуглова, М. Г. Ермолаева, Т. В. Модестова // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. —2018. - № 2 (40). — С. 12–16.
18. Безюлева, Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся в системе профессионального образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Г. В. Безюлева. — Москва, 2006. — 23 с.
19. Бернштейн, Н. А. Новые линии развития в современной физиологии // Материалы конференции по методам физиологических исследований человека / Н. А. Бернштейн; под ред. А. А. Летавета и В. С. Фарфеля. — Москва, 1962. — С. 15–21. — URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/bernshteyn\\_nouye-linii-v-fiziologii\\_1962/](http://elib.gnpbu.ru/text/bernshteyn_nouye-linii-v-fiziologii_1962/) (дата обращения: 02.02.2019)
20. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — Москва: Педагогика, 1989. — 190 с.
21. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия: учебное пособие / А. А. Бизяева. — Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. — 216 с.
22. Богданов, А. А. Тектология: (Всеобщая наука): в 2 кн.: Кн. 1 / А. А. Богданов; редкол. Л. И. Абалкин (отв. ред.) и др.; Отд-ние экономики АН СССР. Ин-т экономики АН СССР. — Москва: Экономика, 1989. — 304 с.
23. Буров, К. С. Профессиональное самоопределение как научное понятие / К. С. Буров // Вестник ЮУрГУ. — Серия «Образование. Педагогические науки». — 2017. — Т. 9, № 4. — С. 57–67.
24. Бутунина, Л. В. Педагогическая концепция В. П. Вахтерова: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Л. В. Бутунина. — Смоленск, 2006. — 22 с.
25. Васильева, Т. В. Организационно-педагогические основы управления процессом адаптации молодого специалиста в условиях дошкольного образовательного учреждения: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Васильева. — Москва, 2001. — 173с.

26. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — 2-е изд., испр. и доп. Т. 1. — Москва: Т-во И. Д. Сытина, 1916. — 299 с.
27. Вербицкая, Н. О. Цифровая трансформация непрерывного образования: новый виток развития нейропедагогики / Н. О. Вербицкая // Вестник Южно-Уральского государственного университета. — Серия: Образование. Педагогические науки. — 2019. — Т. 11, № 3. — С. 6–20.
28. Вершловский, С. Г. Молодой учитель в системе непрерывного образования / С. Г. Вершловский // Советская педагогика. — 1986. — № 2. — С. 71–75.
29. Вершловский, С. Г. Школа молодого учителя: методические рекомендации / С. Г. Вершловский. — Ленинград, 1987. — 88 с.
30. Вершловский, С. Г. Профессиональное становление учителя / С. Г. Вершловский // Вечерняя средняя школа. — 1992. — № 2–3. — С. 6–10.
31. Вершловский, С. Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие / С. Г. Вершловский. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2014. — 148 с.
32. Вершловский, С. Г. Непрерывное образование (историко-теоретический анализ феномена: монография / С. Г. Вершловский. — Санкт-Петербург, СПб АППО, 2008. — 151 с.
33. Вершловский, С. Г., Ходаков, А. И. Организация учебы наставников в трудовом коллективе / С. Г. Вершловский, А. И. Ходаков. — Москва: Профиздат, 1987. — 174 с.
34. Веретенникова, Л. А., Шамарина, Е. В. Структурный анализ проблемного пространства профессиональной деятельности молодого педагога (на примере Алтайского края) / Л. А. Веретенникова, Е. В. Шамарина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2018. — № 3. — С. 15–29.
35. Верстукова, Е. Н. Выявление проблемных зон при самоанализе результативности деятельности молодыми педагогами / Е. Н. Верстукова // Письма в Эмиссия Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. — 2021. — № 2 (февраль). — URL: <http://emissia.org/online/2021/2929.htm>
36. Верстукова, Е. Н. Анализ истоков концепции непрерывного образования во взглядах философов и педагогов на рубеже XIX–XX вв. / Е. Н. Верстукова //

Проблемы современного педагогического образования: сб. научных трудов. — Ялта: РИО ГПА, 2019. — Вып. 63. — Ч. 4. — С. 49–53.

37. Верстукова, Е. Н. К вопросу об анализе понятия «Педагогическая деятельность» / Е. Н. Верстукова // Проблемы современного педагогического образования: сб. научных трудов. — Ялта: РИО ГПА, 2020. — Вып. 68. — Ч. 2. — С. 55–59.

38. Верстукова, Е. Н. Праксеологический подход как инструментальная основа результативной деятельности молодых педагогов / Е. Н. Верстукова // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. — 2022. — № 5 (май). ART 3073. — URL: <http://emissia.org/offline/2022/3073.htm>

39. Верстукова, Е. Н., Ермолаева, М. Г. Андрагогическое сопровождение молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию / Е. Н. Верстукова, М. Г. Ермолаева // Человек и образование. — Научный журнал. — 2024. — № 2 (79). — С. 80–88.

40. Верстукова, Е. Н. «Совладающее поведение и копинг-стратегии как способ поддержания эффективной деятельности педагогов». Психология XXI столетия / Е. Н. Верстукова // Сборник по материалам ежегодного Конгресса «Психология XXI столетия»; под ред. В. В. Козлова. — Ярославль: ЯрГУ, МАПН, 2017. — С. 64–68.

41. Верстукова, Е. Н. Аттестация как способ стимулирования педагогов к непрерывному профессиональному образованию / Е. Н. Верстукова // Наука сегодня: вызовы и решения. Материалы международной научно-практической конференции, 31 января 2018 г.: в 2 ч. — Вологда: Маркер, 2018. — С. 140–144.

42. Верстукова, Е. Н., Шингаев, С. М. Психолого-педагогические условия, способствующие повышению значимости непрерывного образования для педагогов/ Е. Н. Верстукова, С. М. Шингаев // Служба практической психологии в системе образования: сборник материалов XXII Международной научно-практической конференции; под общ. ред. С. М. Шингаева. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2018. — С. 105–111.

43. Верстукова, Е. Н. Проблема личностной идентичности в отношении к непрерывному образованию в современных условиях / Е. Н. Верстукова //

Перспективы психолого-педагогической работы в современном образовательном учреждении: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. — Санкт-Петербург: СПбГИК, 2018. — С. 19–22.

44. Верстукова, Е. Н., Шингаев, С. М. Развитие мотивации к непрерывному образованию педагогов как возможности повышения результативности профессиональной деятельности / Е. Н. Верстукова, С. М. Шингаев // Служба практической психологии в системе образования: сборник материалов XXIII Международной научно-практической конференции; под общ. ред. С. М. Шингаева. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2019. — С. 50–57.

45. Верстукова, Е. Н. Осмысление проблемного поля педагогической праксеологии как способ повышения эффективности и результативности педагогической деятельности / Е. Н. Верстукова// Актуальные вопросы современной науки: сборник статей по материалам XVIII Международной научно-практической конференции (13 февраля 2019 г., г. Томск): в 2 ч. Ч. 2. — Уфа: Дендра, 2019. — С. 62–68.

46. Верстукова, Е. Н. Значимость осмысления педагогами понятий «Результат» и «Результативность» в педагогической деятельности / Е. Н. Верстукова // Теоретические и практические аспекты развития современной науки: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. — Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2019. — С. 11–24.

47. Верстукова, Е. Н. К вопросу о реализации праксеологического подхода в сопровождении молодых специалистов // Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции «Тенденции развития современной педагогической науки». — Санкт-Петербург: АППО, г. Санкт-Петербург, 10 июня 2020 г. — С. 211–215.

48. Верстукова, Е. Н., Ермолаева, М. Г. Возможности решения проблемы профессиональной мотивации молодых педагогов в контексте системного подхода М. С. Кагана / М. Г. Ермолаева, Е. Н. Верстукова // Теоретические и практические аспекты развития современной науки: теория, методология, практика: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, 3 июля 2020 г., г. Уфа. — С. 58–64.

49. Верстукова, Е. Н. Андрагогическое сопровождение деятельности молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию / Е. Н. Верстукова // Непрерывное образование. — Вып. 1(35). — СПб АППО, 2021 г. — С. 47–53.
50. Верстукова, Е. Н., Ермолаева, М. Г. Штрихи к портрету молодого педагога: точки роста в его профессиональном развитии / Андрагогические основы профессионального роста современного петербургского педагога: монография / Е. Н. Верстукова, Н. А. Вершинина, Е. О. Галицких и др.; под общ. ред. О. Б. Даутовой, М. Г. Ермолаевой. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2022. — 172 с. — С. 82–93.
51. Верстукова, Е. Н. Вектор наставничества. Работа с молодыми педагогами. — Адмиралтейский район. Образование. Образовательное учреждение как институт гражданского общества / Информационно-аналитические материалы. Сб. № 6, 2023; под ред. О. М. Гребенниковой, Н. К. Конопатовой, А. А. Кочетовой. — Санкт-Петербург: ИМЦ Адмиралтейского района СПб, Ниц Арт, 2023. — 115 с. — С. 95–96.
52. Власова, О. А. Валеолого-педагогическое сопровождение учащихся с дисфункцией управления поведением: монография / О. А. Власова; под науч. ред. Л. Г. Татарникова. — Санкт-Петербург: Астерион, 2012. — 173 с.
53. Водовозов, В. И. Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов. — Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. — 376 с.
54. Воронцова, А. В., Самохвалова, А. Г. Подходы к пониманию педагогического сопровождения стратегии развития воспитания в Российской Федерации [Электронный ресурс] / А. В. Воронцова, А. Г. Самохвалова // Вестник КГУ, 2018. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-ponimaniyu-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-strategii-razvitiya-vospitaniya-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 02.04.2020).
55. Вопросы для анкетирования молодых педагогов Санкт-Петербурга, разработанные по заданию Комитета по образованию кафедрой педагогики и андрагогики СПбАППО. — URL: <https://goo.gl/forms/NazjH7f2gn2OqDjk1> (дата обращения: 07.02.2020).

56. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования. — Москва, 1956. — URL: <http://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0031> (дата обращения: 18.02.2020 г.).
57. Гайнутдинов, Р. М. Организационная культура как средство повышения результативности и качества деятельности учреждения дополнительного образования детей / Р. М. Гайнутдинов // Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей (материалы научно-практической конференции). — Ярославль, 1997. — С. 15–17.
58. Гегель, Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель. — 2-е изд. — Москва: Академический проект, 2014. — 490 с.
59. Герчиков, В. И. Типологическая концепция трудовой мотивации (часть 1) / В. И. Герчиков // Мотивация и оплата труда. — 2005. — № 2. — С. 53–62.
60. Гирис, А. М. Профессиональное самоотношение и смысл профессиональной деятельности педагога / А. М. Гирис / Вестник Гродненского государственного университета им. Янки Купалы. — Серия 3 «Филология. Педагогика. Психология». — 2022. — Т. 12, № 1. - С.144-152.
61. Глебова, З. В. Комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / З. В. Глебова. — Ульяновск, 2019. — 259 с.
62. Гладкая, И. В. Становление понятия «профессиональная компетентность» в теории профессионального образования / И. В. Гладкая // Человек и образование. — 2011. — № 1(26). — С. 130–133.
63. Глуханюк, Н. С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Н. С. Глуханюк. — Екатеринбург, 2001. — 313 с.
64. Гордина, О. В., Гордин, А. И. Информальное и неформальное образование взрослых: вопросы теории и практики: монография / О. В. Гордина, А. И. Гордин. — Иркутск: ВСГАО, 2010. — 184 с.
65. Горовая, В. И., Тарасова, С. И. Педагогическая деятельность как категория педагогики: основные проблемы и направления исследования [Электронный ресурс]/

В. И. Горовая, С. И. Тарасова // Наука. Инновации. Технологии. 2004. — URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 12.02.2020).

66. Головко, Е. А. Технология формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. А. Головко. — Ставрополь, 2004. — 170 с.

67. Горькова, Ю. А. Становление индивидуального стиля деятельности молодого педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю. А. Горькова. — Великий Новгород, 2010. — 222 с.

68. Горшков, М. К., Ключарев, Г. А. Непрерывное образование в современном контексте: монография / М. К. Горшков, Г. А. Ключарев. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Юрайт, 2017. — 224 с.

69. Горшкова, В. В. Непрерывное образование как способ бытия человека: монография / В. В. Горшкова. — Санкт-Петербург: Астерион, 2016. — 286 с.

70. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие для системы дополнительного профессионального образования: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / М. Т. Громкова. — Москва: ЮНИТИ ДАНА, 2012. — 495 с.

71. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования". Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701)  
<https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/>  
(дата обращения: 13.01.2023г.)

72. Давыдов, В. В. Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л. С. Выготского / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 20–30.

73. Даринский, А. В. Образование взрослых как составная часть непрерывного образования людей / А. В. Даринский // Методологические основы педагогики взрослых: краткие тезисы докладов на конференции (13–15 декабря 1972 г.); под общ. ред. А. В. Даринского, Ю. Н. Кулюткина. — Ленинград, 1972. — 93 с.

74. Данилов, С. В., Шустова, Л. П., Кузнецова, Н. И. Затруднения педагогов в период адаптации к профессиональной деятельности / С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Н. И. Кузнецова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». — 2019. — Т. 8, вып. 2 (30). — С. 113–117.
75. Даутова, О. Б., Игнатьева, Е. Ю. Процесс сопровождения молодого педагога как андрагогический процесс / О. Б. Даутова, Е. Ю. Игнатьева // Непрерывное образование. — 2018. — № 4 (26). — С. 16–20.
76. Даутова, О. Б. Игнатьева, Е. Ю. Сопровождение интеграции молодых педагогов в профессию как управлеченческая задача / О. Б. Даутова, Е. Ю. Игнатьева // Человек и образование. — 2018. — № 4 (57). — С. 210–216.
77. Демаков, И. С. Сопровождение профессионального развития молодых педагогов в Санкт-Петербурге: неформализованная стратегия и событийный подход / И. С. Демаков // Непрерывное образование. — 2017. — Вып. 1(5). — С. 14–19.
78. Дильтей, В. Собрание сочинений: в 6 т. / Вильгельм Дильтей; под общ. ред. А. В. Михайлова, Н. С. Плотникова. — Москва: Дом интеллектуал. кн., 2000–. Т. 4: Герменевтика и теория литературы / пер. с нем. под ред. В. В. Бибихина и Н. С. Плотникова. — 2001. — 531 с.
79. Дмитриева, О. Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис... канд. психол. наук: 19.00.13 / О. Б. Дмитриева. — Москва, 1997. — 188 с.
80. Дмитриева, В.С. Организационно-педагогические условия развития современного дополнительного профессионального образования: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.С. Дмитриева. – СПб, 2017. – 202 с.
81. Ермолаева, М. Г. Событийная андрагогика как стратегия развития постдипломного педагогического образования / М. Г. Ермолаева // Непрерывное образование. — 2018. — № 3 (25). — С. 6–10.
82. Ермолаева, М. Г. Смыслопорождение в постдипломном педагогическом образовании как фактор актуализации авторской позиции учителя / М. Г. Ермолаева // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 77–83.

83. Ермолаева, М. Г. Рефлексивные заметки на полях «рабочей книги андрагога» / М. Г. Ермолаева // Непрерывное образование. — 2021. — № 1 (35). — С. 55–59.
84. Ермолаева, М. Г. Организация наставничества молодых учителей в Санкт-Петербурге: по следам российско-австрийского проекта / М. Г. Ермолаева // Педагогическая наука и практика. — 2021. — № 3 (33). — С. 48–56.
85. Ермолаева, М. Г. Потенциал событийно-смыслового подхода к постдипломному педагогическому образованию / М. Г. Ермолаева // Science Time, 2015. — С. 234–245.
86. Есенкова, Т. Ф. Целеполагание как условие результативности деятельности современного педагога / Т. Ф. Есенкова // Поволжский педагогический поиск. — 2016. — № 3. — С. 53–57.
87. Ефимов, А. С. Профессиональная адаптация молодых педагогов на примере проекта «Школа молодого педагога 20/24» / А. С. Ефимов // сборник статей межрегиональной научно-практической конференции «Диалог учительских поколений. Точки роста» СПб АППО. — Санкт-Петербург, 2021. — С. 157–160.
88. Зазюн, И. А. Педагогическое мастерство / И. А. Зазюн, Л. В. Крамущенко, И. Ф. Кривоносов. — Киев: Вища школа, 2004. — 417 с.
89. Зеер, Э. Ф., Журлова, Е. Ю. Навигационные средства как инструменты сопровождения освоения компетенций в условиях реализации индивидуальной образовательной траектории / Э. Ф. Зеер, Е. Ю. Журлова // Образование и наука. — 2017. — Т. 19, № 3. — С. 77–93.
90. Зеер Э.Ф., Коновалов А.А. Профессиональное развитие педагогов: психологический портрет /Э.Ф. Зеер, А.А. Коновалов// Образование и наука. – 2025. - 27(4). С. 149-174.
91. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебное пособие / И. А. Зимняя. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. — 480 с.
92. Змеёв, С. И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов / С. И. Змеёв. —Москва: ФЛИНТА, 2019. — 157 с.
93. Змеёв, С. И. Андрагогика и образование взрослых: основные понятия и термины / С. И. Змеев // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник

научных трудов. Вып. 2 / Урал. гос. проф.-пед. ун-т ; отв. ред. Е. В. Ткаченко. - Екатеринбург: УГППУ, 1996. - С. 308-324.

94. Змеёв, С. И. Технология обучения взрослых: учебное пособие для студентов вузов / С. И. Змеёв. — Москва: Academia, 2002. — 126 с.

95. Змеёв, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. — Москва: ПЕР СЭ, 2007. — 272 с.

96. Змеёв, С. И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России / С. И. Змеёв // Отечественная и зарубежная педагогика, 2015. — С. 94–100.

97. Золотарёва, А. В. Проблема оценивания и отслеживания результата деятельности учреждения дополнительного образования детей / А. В. Золотарёва // Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей (материалы научно-практической конференции). — Ярославль, 1997. — С. 52–55.

98. Золотарёва, А.В., Груздев, М.В., Энзельт, Н.В. Виртуальная модель наставничества в системе постдипломного сопровождения молодых педагогов /А.В. Золотарёва, М.В. Груздев, Н.В, Энзельт// Азимут научных исследований. Педагогика и психология. – 2024. – Т.13, №4 (49) – С. 74 -80.

99. Золотарёва, А. В., Мухамедьярова, Н.А., Харисова, И.Г., Ходырев, А.М. Состояние постдипломного сопровождения молодых педагогов в регионах Российской Федерации / А. В. Золотарева, Н. А. Мухамедьярова, И. Г. Харисова, А.М, Ходырев // Образование и наука. — 2024. — № 10. — С. 48-81.

100. Ивлиева, Г. Д. Методическая поддержка молодых учителей общеобразовательных учреждений нового вида как фактор их ускоренного профессионального становления: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г. Д. Ивлиева. — Москва, 2007. — 182 с.

101. Ивченко, Т. П. Адаптационные ресурсы обучения молодых специалистов в условиях производственно-профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. П. Ивченко. — Калининград, 2007. — 255 с.

102. Игнатьева, Г.А., Гришина, А.В., Самерханова, Э.К., Тулупова О.В. Рефлексивно-персонализированная модель формирования педагогической позиции наставника по развитию /Г.А. Игнатьева, А.В. Гришина, Э.К. Самерханова, О.В. Тулупова//Вестник Мининского университета, 2022 Т.10, №4. с. 12;
103. Игнатьева, Г.А., Сдобняков, В.В. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология / Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков // Вестник Мининского университета. – 2022. – Том 10, №3. file:///C:/Users/AMD/Downloads/proektirovaniye-personalizirovannogo-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-pedagogov-sobytiyno-pozitsionnaya-metodologiya.pdf
104. Игнатьева, Е.В. Реализация наставничества над молодыми педагогами в России и США: сравнительный анализ: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1. / Е.В. Игнатьева .– Саранск, 2023. – 185 с.
105. Ильин, Е. П. Психология для педагогов: учебное пособие / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург: Питер, 2012. — 640 с.
106. Иноземцева, О. Н. Инновационные проекты для молодого педагога как ресурс профессионального развития / О. Н. Иноземцева // Организация работы школы в области поддержки молодых учителей: обобщение опыта сборник статей / под общ. ред. А. Н. Шевелева, О. Н. Шиловой, Т. В. Щербовой. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2018. — С. 43–49.
107. Исакова, Е. К., Лазаренко, Д. В. К определению понятия «педагогическое сопровождение» / Е. К. Исакова, Д. В. Лазаренко. — URL: [rusnauka.com/9\\_NND\\_2012/Pedagogica...105510.doc.htm](http://rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica...105510.doc.htm) (дата обращения: 08.11.2021).
108. Итоговый отчёт Комитета по образованию о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2022 год. — URL: [https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-browser%3A%2F%2F4DT1uXEPRrJRXIUFoewruFObiW5\\_IsotXun2Dolh6VSVJObYopWopFcaoS2YFX4oPpz2yaMHEF9-ocitQrzK90L0PYfK7dGSFT08fGCQ9G8EC\\_rWMm9RBpW7idszAICLyEgOOXu-](https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-browser%3A%2F%2F4DT1uXEPRrJRXIUFoewruFObiW5_IsotXun2Dolh6VSVJObYopWopFcaoS2YFX4oPpz2yaMHEF9-ocitQrzK90L0PYfK7dGSFT08fGCQ9G8EC_rWMm9RBpW7idszAICLyEgOOXu-)

fpYKZPwq1iGqwA%3D%3D%3Fsign%3DZsVgf8\_gcjb5RoceeoEJ\_f702lpKCNJetrvR-jRN1mY%3D&name=Мониторинг\_2022.docx&nosw=1 (дата обращения: 17.11.2022).

109. Итоговый отчёт Комитета по образованию о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2023 год. — URL: [https://k-obr.spb.ru/media/uploads/userfiles/2024/12/17/Отчет\\_662\\_ппрф.pdf](https://k-obr.spb.ru/media/uploads/userfiles/2024/12/17/Отчет_662_ппрф.pdf) (дата обращения: 20.10.2023...)

110. Каган, М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. — Москва: Политиздат, 1974. — 328 с.

111. Казакова, Е. И., Тряпицына, А. П. Диалог на лестнице успеха: школа на пороге нового века / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына. — Санкт-Петербург: «Петербург – XXI век»; Пресс-Атташе, 1997. — 160 с.

112. Казакова, Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения/ Е.И. Казакова // На путях к новой школе – 2009. - №1. – С. 36-46

113. Казакова, М. А. Принципы андрагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в профессиональной переподготовке педагогических кадров / М. А. Казакова // Вестник Оренбургского государственного университета — 2016. — № 2 (190). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-andragogicheskogo-vzaimodeystviya-subektov-obrazovatelnogo-protsessa-v-professionalnoy-perepodgotovke-pedagogicheskikh> (дата обращения: 24.12.2019).

114. Казакова, М. И., Шурмина, Т. В. Деловая игра как метод мотивации молодых педагогических работников образовательных учреждений / М. И. Казакова, Т. В. Шурмина // Интеллект. Инновации. Инвестиции. — 2018. — С. 13–18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-kak-metod-motivatsii-molodyh-pedagogicheskikh-rabotnikov-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy/viewer> (дата обращения: 03.10.2019).

115. Казакова, М. А. Андрагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса профессиональной переподготовки педагогических работников: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. А. Казакова. — Омск, 2018. — 221 с.

116. Казанская, В. Г. Подросток: социальная адаптация: психологам, педагогам, родителям / В. Казанская. — Москва [и др.]: Питер, 2011. — 286 с.

117. Карпинский, К. В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: монография / К. В. Карпинский. — Гродно: ГрГУ, 2010. — 140 с.
118. Качественное дополнительное профессиональное образование взрослых как социальная ответственность федерального университета: монография / Е. И. Михайлова, О. М. Чоросова, Р. Е. Герасимова, Т. А. Макаренко и др. — СВФУ им. М. К. Аммосова, Ин-т непрерывного проф. образования. — Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015. — 388 с.
119. Карапов, М. М., Огородова, Т. В. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: учебное пособие для вузов / М. М. Карапов, Т. В. Огородова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 183 с.
120. Киселёв, Д. С. Ценностное самоопределение будущего педагога как субъекта учебно-профессиональной деятельности в ВУЗе и пути его оптимизации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д. С. Киселёв. — Ставрополь 2011. — 185 с.
121. Клюев, А. В. Сущность, отношения и возможности современного использования понятий «Результативность» и «Эффективность» / А. В. Клюев // Вестник УрФУ. Серия: «Экономика и управление». — 2017. Т. 16. — № 4. — С. 532–555.
122. Колесникова, И. А., Титова, Е. В. «Педагогическая праксеология»: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. — Москва: Академия, 2005. — 256 с.
123. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. — Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2001. — 286 с.
124. Котарбинский, Тадеуш. Трактат о хорошей работе / Тадеуш Котарбинский. — Москва: Экономика», 1975. — 269 с.
125. Котарбинский, Тадеуш. Развитие праксеологии /Тадеуш Котарбинский // Польское обозрение». — 1962. — № 12–13. — URL: <http://www.bogdinst.ru/vestnik/v02.htm> (дата обращения: 05.04.2020).

126. Козберг, Г. А. Формирование профессиональной компетентности учителя в первоначальной педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. А. Козберг. — Воронеж, 2000. — 202 с.
127. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. /Г.М.Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М.: И; М.: Издательский центр «Академия», - 2000.- 176 с.
128. Колесниченко, К. В. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов: на примере педагогической деятельности: дис. канд. психол. наук: 19.00.03 / К. В. Колесниченко. — Санкт-Петербург, 2012. — 198 с.
129. Коноваленко, Т. А. Андрагогические условия организации самостоятельной работы студентов в высшей школе: 13.00.01 / Т. А. Коноваленко. — Калининград, 2001. — 216 с.
130. Кормилицына, К. А. Профессиональное творчество учителя как фактор результативности педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К. А. Кормилицына. — Санкт-Петербург, 2002. — 20 с.
131. Корнеева, Л. Н. Основные закономерности развития личности профессионала / Л. Н. Корнеева // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. — Москва: ПЕР СЭ; Логос, 2007.
132. Корф, Н. А. Наши педагогические вопросы / Соч. Н. А. Корфа // Москва: Сотр. шк. А. К. Залесской, 1882. — 410 с.
133. Кочемасова, Л. А., Иванищева, Н. А., Пак, Л. Г., Фарус, О. А. Андрагогическая позиция преподавателя-наставника в системе образования/ Л. А. Кочемасова, Н. А. Иванищева, Л. Г. Пак, О. А. Фарус // Школа будущего. – 2023. - выпуск №4. С.88 - 105
134. Кочемасова, Л.А., Пак, Л.Г., Иванищева, Н.А., Рябцов, С.Н. Андрагогическая концепция сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования: ведущие идеи, принципы и закономерности/ Л.А. Кочемасова, Л.Г. Пак, Н.А. Иванищева, С.Н. Рябцов // Вестник ОГУ on-line. -2023.- №4 (240), С.65 – 73.

135. Крившенко, Л. П. Педагогика: учебник / под ред. Л. П. Крившенко. — Москва: ТК Велби; Проспект, 2010. — 432 с.
136. Кричевский, В. Ю. Очерки истории и теории управления образованием / В. Ю. Кричевский; С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства. Каф. теории и практики упр. и экономики образования. — Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 2001. — 166 с.
137. Круглова, И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. В. Круглова. — Москва, 2007. — 27 с.
138. Кузнецова, И. Ю. Андрагогические условия развития субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Ю. Кузнецова. — Кемерово, 2011. — 224 с.
139. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. — Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1970. — 114 с.
140. Кудрявцев, М. Д., Панов, Е. В., Шеслер, В. А. Понятие и сущность педагогической деятельности / М. Д. Кудрявцев, Е. В. Панов, В. А. Шеслер // Научный журнал «Дискурс». — 2018. — № 1 (15). — С. 74–80. — URL: <http://journal-discurs.ru/files/arkhiv-zhurnala/1-2018/74-80.pdf> (дата обращения: 11.01.2020).
141. Куликова, А. А. Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях / А. А. Куликова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2018. — Т. 1, № 1 (46). — С. 81–93.
142. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. — Самара: СамГПУ, 2002. — 400 с.
143. Кутеева, Н. Г. Становление профессиональных целей молодого учителя в процессе постдипломного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Г. Кутеева. — Пенза, 2008. — 176 с.
144. Кучерова, О. Е. Становление Человека и основные каноны педагогической поддержки личности / О. Е. Кучерова // Известия Академии педагогических и социальных наук. — 2015. — № 2. — С. 174–178.

145. Лебедева, Н. В. Диверсификация моделей обучения специалистов социальной сферы в условиях дополнительного профессионального образования на основе андрагогического подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Лебедева. — Ульяновск, 2018. — 50 с.
146. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — 92 с. — URL: <http://www.koob.ru> (дата обращения: 10.01.2020).
147. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — Москва: Педагогика, 1981. — 185 с.
148. Литвинюк, А.А. Дифференциация личностных характеристик успешных научно-педагогических работников и молодых специалистов в российских вузах/ А.А. Литвинюк //Лидерство и менеджмент. - 2020. - Том 7, №3. - С. 489-502
149. Лихачёв, Б. Т. Педагогика: Курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. — 4-е изд., перераб. и доп. / Б. Т. Лихачев. — Москва: Юрайт-М, 2007. — С. 198.
150. Логинова, Н. Ф. Профессиональное становление молодых педагогов. Ситуации, способы действия, перспективы / Н. Ф. Логинова // Научное обеспечение системы повышения кадров. — 2018. — № 3 (36). — С. 92–101.
151. Логинова, Н. Ф. Становление психолого-педагогической компетентности молодого педагога с использованием потенциала региональной системы образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Ф. Логинова - Красноярск, 2019. - 257 с.
152. Лучкина, Т. В. Роль инновационной деятельности в личностно-профессиональном саморазвитии молодого педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Т. В. Лучкина. — Хабаровск, 2000. — 204 с.
153. Любогор, О. В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ О. В. Любогор. — Санкт-Петербург, 2011. — 181 с.
154. Львова, И. В. Мотивация профессионального роста и субъективное благополучие педагога в образовательной организации: методическое пособие / И. В. Львова. — Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2020. — 70 с.

155. Ляшевская, Н. В. Ресурсное обеспечение информального образования молодых педагогов: дис ... канд. пед. наук: 5.8.1. / Н.В. Ляшевская - Омск, 2023. - 289 с.
156. Маклаков, А. Г. Скворцов, В. Н. Теоретические и методические основы психологического сопровождения личностного развития студентов / А. Г. Маклаков, В. Н. Скворцов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2012. — № 4. — С. 7–15.
157. Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. — Москва: Просвещение, 1993. — 192 с.
158. Марон, А. Е., Резинкина, Л. В. Эволюция теорий образования взрослых: от педагогики грамотности к практической андрагогике/ А. Е. Марон, Л. В. Резинкина // Человек и образование. — 2015. — № 2 (43). — С. 9–13.
159. Маркарян, Э.С. О генезисе человеческой деятельности и культуры / Э.С, Маркарян. – Ереван: «Букинист», 1973г. – 146 с.
160. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. - Т. 42. / К. Маркс, Ф. Энгельс. - М.: Политиздат, 1974. – 535 с.
161. Масалимова, А. Р. Корпоративная подготовка наставников: монография / А. Р. Масалимова. — Казань: Печать-Сервис XXI век, 2013. — 183 с.
162. Масалимова, А. Р. Традиционные и современные модели корпоративной подготовки наставников / А. Р. Масалимова // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 3 (ч. 4). — С. 830–836.
163. Маслова, Л. В. Организационно-педагогические условия становления профессионального опыта молодого учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Л. В. Маслова. — Великий Новгород, 2002. — 185 с.
164. Мелетичев, В. В., Шингаев, С. М. Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика: монография / В. В. Мелетичев, С. М. Шингаев. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2014. — 100 с.
165. Методика педагогического исследования: учебно-методическое пособие / под науч. ред. С. Г. Вершловского. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2017. — 248 с.

166. Мид, Маргарет. Культура и мир детства: Избр. произведения / М. Мид; [Пер. с англ. и comment. Ю. А. Асеева; сост., авт. послесл., с. 5–30, и отв. ред. И. С. Кон]. — Москва: Наука, 1988. — 429 с.
167. Мирошниченко, Д. Ю. Творческая самореализация личности молодого специалиста как условие успешной адаптации к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д. Ю. Мирошниченко. — Елец, 2005. — 158 с.
168. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал: (Психол. пробл.) / Л. М. Митина. — Москва: Дело, 1994. — 215 с.
169. Митина, Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно - развивающие программы / Л.М. Митина - М.: ПИ РАО; МГППУ, 2010. - 385с.
170. Митина, Л.М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход / Л.М. Митина//Вестник Московского университета. 2012. - Серия 20. Педагогическое образование. - С.48-63
171. Митина, А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие / А. М. Митина. - Москва: Наука, 2004. - 303 с.
172. Михайлова, Е. Н. Праксеологический подход в исследовательской деятельности педагога / Е. Н. Михайлова // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2006. — Вып. 10 (61). — С. 25–27.
173. Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы интеграции в профессию: монография / под ред. А. Н. Шевелёва. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2019. — 210 с.
174. Мотивация трудовой деятельности персонала: комплексный подход: монография / Ю. А. Токарева, Н. М. Глухенькая, А. Г. Токарев; Урал. федер. ун-т им. Б. Н. Ельцина; Шадр. гос. пед. ун-т. — Шадринск: ШГПУ, 2021. — 216 с.
175. Мухина, Т.Г., Копосов, Е.В., Бородачев, В.В. История и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей школы: Монография/ Т.Г. Мухина, Е.В. Копосов, В.В. Бородачёв. – Н. Новгород: Изд-во ННГАСУ, 2013. – 289 с.

176. Назарова, О. В. Профессиональная адаптация начинающих учителей гимназии в условиях модернизации образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Назарова. — Ставрополь, 2003. — 176 с.
177. Непрерывное образование: новые реальности: монография / под науч. ред. В. П. Галенко, Н. А. Лобанова. — Санкт-Петербург: Изд-во СПбГЭУ, 2019. — 197 с.
178. Непрерывное образование: методология, технологии, управление: коллективная монография / под ред. Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. — 298 с.
179. Никитина, Н. Н., Кислинская, Н. В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. — Москва: Академия, 2007. — 222 с.
180. Ноулз, М. Википедия / М. Ноулз. — URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Ноулз,\\_Малколм](https://ru.wikipedia.org/wiki/Ноулз,_Малколм) (дата обращения: 15.10.2019).
181. Ноулз, М. От педагогики к андрагогике / М. Ш. Ноулз. — Москва, 1980. — 248 с.
182. Новицкая, В. А., Архипова, А. А. Модель интеграции молодых педагогов в профессию: от замысла к реализации / В. А. Новицкая, А. А. Архипова // Учёные записки ЗабГУ. — 2019. — Т. 14, № 2. — С. 15–24.
183. Носова, Т. А. Коняева, Е. А. Пути совершенствования мотивации и стимулирования молодых педагогов в образовательной организации / Т. А. Носова, Е. А. Коняева // Сб. трудов конференции INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES Salisbury, 2016. — С. 74–84.
184. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. (Монографическая серия: науч. ред. — директор ИОВ РАО, д-р пед. наук В. И. Подобед): в 4 т. Т. I: Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых / под ред. В. И. Подобеда, Н. П. Литвиновой. Кн. 1: История развития образования взрослых в России / под ред. Е. П. Тонконогой. — Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2000. — 114 с.
185. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства: учебное пособие / Р. В. Овчарова // Москва: Изд-во Инта психотерапии, 2003. — 317 с.

186. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — Москва: Аз, 1996. — 998 с. — URL: <http://ozhegov.info/slovar> (дата обращения: 18.01.2020).
187. Основы андрагогики: учебное пособие / под ред. И. А. Колесниковой. — Москва: ACADEMA, 2007. — 117 с.
188. Официальный сайт администрации Санкт-Петербурга. — URL: <https://www.gov.spb.ru/> (дата обращения: 20.01.2020).
189. Паландузян, Е. Ю. Методический подход учителя как фактор результативности его деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. Ю. Паландузян. — Санкт-Петербург, 2002. — 180 с.
190. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16)). — URL: <https://base.garant.ru/72192486/> (дата обращения: 08.01.2020).
191. Паспорт федерального проекта Молодые профессионалы. —URL: <https://unpo.tomsk.gov.ru/Files/08d3349c-37ea-4127-841ae9610bf4c8cc> (дата обращения: 10.01.2020).
192. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — Москва: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.
193. Педагогическая деятельность. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 21.01.2020).
194. Педагогическая деятельность. — URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/eng\\_rus/210580/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/eng_rus/210580/) Педагогическая деятельность (дата обращения: 21.01.2020).
195. Педагогическая деятельность в современном образовательном пространстве: коллективная монография / под ред. Н. Г. Миловановой. —Тюмень: ТОГИРРО, 2021. — 192 с.
196. Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии / О. Б. Даутова, Н. А. Вершинина, М. Г. Ермолаева, Е. Ю. Игнатьева, О. Н. Крылова, Н. Н.

Суртаева, О. Н. Шилова, С. В. Христофоров; под общ. ред. О. Б. Даутовой. — Санкт-Петербург: КАРО, 2020. — 328 с.

197. Педагогика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластёин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластёнина. — Москва: Академия, 2013. — 576 с.

198. Писарева, С.А., Тряпицына, А.П. Особенности современного университетского образования будущих педагогов: проблема единства и вариативности образовательного пространства / С.А. Писарева, А.П, Тряпицына // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2023. — Т.12. Вып. 3(47). — С.196-208

199. Пискунова, Е. В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е. В. Пискунова // Вестник Томского государств. педагогического университета. — 2005. — № 1. — С. 62–66.

200. Пилюгина, С. А. Формирование андрагогической субъектности учителя в системе постдипломного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / С. А. Пилюгина. — Тольятти, 2015. — 46 с.

201. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учебное пособие для студентов вузов / И. П. Подласый. — Москва: ВЛАДОС ПРЕСС, 2006. — 365 с.

202. Подосинникова, Е. А. Психологические условия развития конкурентоспособности молодых специалистов в процессе профессиональной деятельности: 19.00.13 / Е. А. Подосинникова. — Астрахань, 2006. — 179 с.

203. Поляк, Д. А. Использование праксеологического подхода для формирования у школьников умений осуществлять преобразовательную деятельность в процессе обучения технологии: дис. ... на канд. пед. наук: 13.00.02 / Д. А. Поляк. — Санкт-Петербург, 2007. — 155 с.

204. Поляков, А. В. Организационно-педагогические условия профессиональной социализации молодых сотрудников исправительных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. В. Поляков. — Великий Новгород, 2019. — 24 с.

205. Попова, А. В. Современные подходы к содержанию понятия «Результативность деятельности педагога» /А. В. Попова // Непрерывное образование. — 2019. — № 4. — С. 41–43.
206. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект / под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. — Москва: Педагогика, 1982. — 144 с.
207. Профессия — учитель: Беседы с молодыми учителями / под ред. В. Г. Онушкина, Ю. Н. Кулюткина, С. Г. Вершловского. — Москва: Педагогика, 1987. — 192 с.
208. Программа исследования молодого педагога — URL: <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2019/08/4> (дата обращения: 12.04.2020).
209. Практическая андрагогика: методическое пособие. Кн. 1: Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. — Санкт-Петербург: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. — 406 с.
210. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Психология» и психологическим специальностям / Н. С. Пряжников. — Москва: Академия, 2008. — 318 с.
211. Психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы: коллективная монография / [Нагорнова А. Ю., Александрова Н. В., Арпентьева М. Р. и др.; отв. ред. А. Ю. Нагорнова]. — Ульяновск: Зебра, 2017. — 124 с.
212. Развитие системы сопровождения молодых учителей / Совместный российско-австрийский проект организации КультурКонтакт Австрия между Санкт-Петербургом и Нижней Австрией. — Санкт-Петербург; Вена, 2019. — 71 с.
213. Распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. № 2403-р об утверждении Основ государственной молодёжной политики РФ на период до 2025 г. —URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 25.01.2020).
214. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности: Теория, методы исследования, практикум / А. А. Реан. — Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. — С. 84–86.

215. Реан, А. А. Психология личности. Методика «Изучение факторов привлекательности профессии», модификация Н. В. Кузьминой, А. А. Реана (дата обращения: 18.04.2019).
216. Роботова, А. С. Леонтьева, Т. В. Шапошникова, И. Г. и др. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. С. Роботова, Т. В. Шапошникова, И. Г. Шапошникова и др. — Москва: Академия, 2007. — 208 с.
217. Рогов, Е. И. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е. И. Рогов. — Ростов-на-Дону, 1999. — 354 с.
218. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2017. — 287 с.
219. Савицкая, Н. В. Социально-педагогическое сопровождение развития безопасной жизнедеятельности обучающихся учреждений среднего профессионального образования: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Савицкая. — Москва, 2013. — 253 с.
220. Сафин, В. Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования / В. Ф. Сафин; Рос. акад. наук, Уфим. науч. центр, Ин-т истории, яз. и лит. [и др.]. — Уфа: Гилем, 2004. — 257 с.
221. Сидоренко, И. В. Управление активностью персонала предприятия / И. В. Сидоренко // Проблемы современной экономики. — 2009. — № 4. — С. 31–34.
222. Сидорова, Л. В. Подготовка молодого специалиста в условиях инновационной деятельности колледжа сферы быта и услуг: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.08 / Л. В. Сидорова. — Самара, 2000. — 187 с.
223. Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования: монография / под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Троховой. — Санкт-Петербург: Буквально, 2019. — 319 с.

224. Сильченкова, С. В. Информационно-педагогическое сопровождение использования статистических методов в педагогических исследованиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В Сильченкова. — Смоленск, 2014. — 212 с.
225. Скрябина, Н. Ю. Андрагогические условия профессионально-личностного саморазвития педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. Ю. Скрябина. — Ростов-на-Дону, 2007. — 228 с.
226. Слесарчук, О. М. Оптимизация корпоративной культуры молодых специалистов средствами социально-культурной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / О. М. Слесарчук. — Барнаул, 2010. — 178 с.
227. Сластёгин, В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин. – М.: Речь, 2003. – 416 с.
228. Слободчиков, В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие/ В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев// Православ. Св.-Тихонов. гуманит. ун-т. — Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. — 395 с.
229. Слуцкий, Е. Е. К теории [сбалансированного] бюджета потребителя (1915) /Е. Е. Слуцкий // Вестник Моск. университета. Серия 6 «Экономика». — 2016. — № 4. — С. 86–111.
230. Соколова, И. И., Пискунова, Е. В., Сергиенко, А. Ю. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя / И. И. Соколова, Е. В. Пискунова, А. Ю. Сергиенко // Человек и образование. — 2015. — № 1 (42). — С. 11–15.
231. Сотникова, М. С. Психолого-педагогическое сопровождение молодых учителей в инновационной образовательной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. С. Сотникова. — Москва, 2017. — 24 с.
232. Сопровождение развития педагога на начальном этапе профессиональной карьеры: монография / под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. — Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2017. — 293 с.
233. Сухобская, Г. С. Психолого-андрагогические факторы в образовании взрослых / Г. С. Сухобская // Человек и образование. — 2006. — № 8, 9. — URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-andragogicheskie-faktory-v-obrazovaniii-vzroslyh> (дата обращения: 20.05.2019).

234. Сухобская, Г. С. Понятие «Зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г. С. Сухобская // Новые знания. — 2002. — № 4. — С. 17–21.

235. Суйкова, О. А. Андрагогические принципы в реализации непрерывного образования взрослых / О. А. Суйкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2018. — Вып. 4 (37). — С. 61–64. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/andragogicheskie-prinzipy-v-realizatsii-nepreryvnogo-obrazovaniya-vzroslyh/viewer> (дата обращения: 05.06.2020).

236. Сухарева, Л. М. Сафонова, А. Н. Научно-педагогическое сопровождение аспирантов в процессе формирования общенаучных компетенций / Л. М. Сухарева, А. Н. Сафонова // Интернет-журнал «Мир науки». — 2015. — № 3. — URL: <http://mir-nauki.com>. (дата обращения: 02.04.2020).

237. Субботина, Л. Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Г. Субботина. — Кемерово, 2002. — 213 с.

238. Тамарская, О. В. Андрагогические условия профессионального совершенствования учителя в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Тамарская. — Калининград, 2004. — 20 с.

239. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур // Материалы ко второму заседанию методологического семинара: Авторская версия. — Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 18 с. — (Сер. труды методол. сем. «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»). — URL: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325221547.pdf> (дата обращения 08.02.2020).

240. Титова, Е. В. Концепция результативности и эффективности воспитания / Е. В. Титова // Герценовские чтения, ч. 2: Диалог о воспитании (Концепции, взгляды,

размышления, опыт). — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — С. 85–96.

241. Титова, Е. В. Результативность педагогической деятельности как научно-практическая проблема / Е. В. Титова // Проблемы результативности педагогической деятельности. — Санкт-Петербург: 1997. — С. 4-9

242. Тихомирова, А. В. Роль педагогической рефлексии как средства профессионального самоопределения молодого специалиста в дошкольном образовательном учреждении / А. В. Тихомирова // Современная высшая школа: инновационный аспект, 2011. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagogicheskoy-refleksii-kak-sredstva-professionalnogo-samoopredeleniya-molodogo-spetsialista-v-doshkolnom-obrazovatelnom> (дата обращения: 05.04.2020).

243. Трудовой Кодекс РФ. — URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 13.01.2020).

244. Трубайчук, Л. В. Педагогика развития и становления личности младшего школьника: учебник для студентов педвузов факультета подготовки учителей начальных классов / Л. В. Трубайчук. — Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. — 250 с.

245. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластёин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластёнина. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. - 576 с.

246. Тюнников, Ю.С., Мазниченко, М.А. Развитие системы дополнительного профессионального образования: современные вызовы, теория, практика. Монография / Ю.С. Тюнников., М.А. Мазниченко - Москва: Флинта, 2019. - 383 с.

247. Тымчек, М. Г. Профессиональное развитие молодого учителя на основе нормативно-правового сопровождения в республиканской системе общего образования: на примере Приднестровья: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1. / М.Г. Тымчек. - Белгород, 2022. - 26 с.

248. Угарова, Н. М. Социально-профессиональная адаптация выпускников педагогического колледжа к деятельности в дошкольных учреждениях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. М. Угарова. — Ярославль, 2002. — 186 с.

249. Учитель на перекрестках российского рынка труда — 2025: Аналитический доклад НИУ ВШЭ / К. М. Анчиков, С. И. Заир-Бек, И. Ю. Иванов, Т. А. Мерцалова, Е. В. Овакимян, К. В. Рожкова, С. Ю. Рощин, П. В. Травкин ; науч. ред. С. Ю. Рощин ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»// М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2025 — 180с. — URL: <https://lirt.hse.ru/data/2025/09/18/153484194/teachers.pdf> (Дата обращения: 12.07.2025)
250. Ушинский, К. Д. Воскресные школы / К. Д. Ушинский. — Собр. соч. в 11 т. Т. 2, Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1948. — С. 489–504.
251. Файн, М. Б. Подготовка молодого педагога в системе дополнительного профессионального образования к формированию индивидуальной профессиональной траектории: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. Б. Файн. — Махачкала, 2020. — 23 с.
252. Федотова, В. С. Организация исследовательской деятельности студентов педагогических специальностей университета на основе праксиологического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. С. Федотова. — Великий Новгород, 2011. — 27 с.
253. Фихте, И. Г. Сочинения в двух томах / И. Г. Фихте. Соч.: в 2 т. — Санкт-Петербург: Мифрил, 1993. — 687 с. (Т. 1), 798 с. (Т. 2).
254. Фрумин, И. Д. Педагогическая поддержка: между помощью и выращиванием / И. Д. Фрумин // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании. — Москва: УВЦ «Инноватор», 1996. — 28 с.
255. Хамизова, И. Х. Акмеологические факторы готовности молодых специалистов и студентов к успешной профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / И. Х. Хамизова. — Нальчик, 2013. — 273 с.
256. Хамидулина, Н. А. Профессиональная адаптация молодых учителей в современных социально-экономических условиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. А. Хамидулина. — Кемерово, 2000. — 167 с.
257. Харавинина, Л. Н. Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. Н. Харавинина. — Ярославль, 2011. — 238 с.

258. Цыбина, Л. Л. Поддержка молодых специалистов / Л. Л. Цыбина // Организация работы школы в области поддержки молодых учителей: обобщение опыта / под общ. ред. А. Н. Шевелева, О. Н. Шиловой, Т. В. Щербовой. — Санкт-Петербург: СПб АППО, 2018. — С. 38–43.
259. Цыпкина, В. М. Мотивированный молодой учитель — успешные и заинтересованные ученики / В. М. Цыпкина // Вестник магистратуры. — 2022. — № 5-3 (128). — С. 78–79.
260. Чарнолуский, В. И. Земство и народное образование: очерки из прошлого и настоящего земской деятельности в различных областях общественного образования / В. И. Чарнолуский. — Санкт-Петербург: Знание, 1910–1911. — Ч. 2. — 1911. — С. 187–345.
261. Черникова, Е. Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ: монография / Е. Г. Черникова. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. — 184 с.
262. Чернышов, В. Н. Двинин, А. Л. Человек и персонал в управлении / В. Н. Чернышев, А. П. Двинин. — Санкт-Петербург: Энергоатомиздат: С.-Петерб. изд-ие, 1997. — 568 с.
263. Чеченкова, М. В., Распопова, С. Н. Модель методического сопровождения педагогических работников ШНОР как механизм совершенствования качества образовательных результатов / М. В. Чеченкова, С. Н. Распопова // Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования / Академический вестник. — 2022. — № 1. — С. 22–31.
264. Чудинов, А. Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / А. Н. Чудинов. — Санкт-Петербург: Издание книгопродавца В. И. Губинского; Типография С. Н. Худекова, 1894. — 1004 с.
265. Чурекова, Т. М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений / Т. М. Чурекова // Кемер. гос. ун-т, Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001. — 262 с.
266. Шагова, Э. В. Взаимосвязь результативности и методики воспитательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Э. В. Шагова. — Санкт-Петербург,

1998. — 185 с.

267. Шаршакова, Л. Б. Педагогическая диагностика образовательного процесса: методическое пособие / Л. Б. Шаршакова. — СПб ГБОУ ДОД Дворец детского (юношеского) творчества «У Вознесенского моста», 2013. — 52 с.

268. Шафигулина, Л. Р. Педагогические условия формирования профессиональной самоактуализации личности молодого учителя в процессе внутришкольного повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шафигулина Лилиана Равильевна. — Астрахань, 2009. — 205 с.

269. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. / В. Д. Шадриков. — Москва: Логос, 1996. — 320 с.

270. Шалагина, Е. В., Пряникова, Е. В. Проблемы профессиональной адаптации и интеграции молодых педагогов: способы поддержки / Е. В. Шалагина, Е. В. Пряникова // Педагогическое образование в России. — 2022. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-professionalnoy-adaptatsii-i-integratsii-molodyh-pedagogov-sposoby-podderzhki> (дата обращения: 26.11.2022).

271. Шевелёв, А.Н. Молодые петербургские педагоги: опыт реализации дистанционного обучения в условиях пандемии / А. Н. Шевелёв // сборник статей межрегиональной научно-практической конференции «Диалог учительских поколений. Точки роста» СПбАППО. — Санкт-Петербург, 2021. — С. 63–69.

272. Шевелёв, А. Н. Молодой петербургский учитель: потенциал развития образования и проблемы интеграции в профессию / А. Н. Шевелёв // сборник статей научно-практической конференции «Подготовка педагогов в контексте инновационных изменений в высшем образовании». — Санкт-Петербург, Астерион, 2019. — С. 16–30.

273. Шилова, О. Н., Ермолаева, М. Г. Ахтиева, Г. Р. Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей / О. Н. Шилова, М. Г. Ермолаева, Г. Р. Ахтиева // Человек и образование. — 2018. — № 4 (57). — С. 202–209.

274. Шишова, А. В. Формирование здоровья детей 7–11 лет и дифференцированная система их медико-педагогического сопровождения при различных программах обучения: автореф. дис. ... д-ра мед. наук: 14.01.08 / А. В. Шишова. — Иваново, 2010. — 47 с.

275. Школа молодого учителя: система работы с молодыми специалистами / /авт.-сост. Л. А. Вагина, Е. Ю. Дорошенко, Т. В. Хуртова. — Волгоград: Учитель, 2007. — 139 с.
276. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; АПН СССР. — Москва: Педагогика, 1989. — 554 с.
277. Эспинас, Альфред Виктор. Социальная жизнь животных: опыт сравнительной психологии / А. Эспинас; пер. с фр. Ф. Ф. Павленкова. — 3-е изд. — Москва: ЛИБРОКОМ, 2012. — 319 с.
278. Этимологический словарь современного русского языка /сост. А. К. Шапошников: в 2 т. — Москва: Флинта; Наука, 2010. Т. 2 — 576 с.
279. Этимологический онлайн-словарь русского языка Н. М. Шанского. — Москва: Дрофа, 2000. — 399 с.
280. Яничева, Т. Г. Психологическое сопровождение деятельности школы: Подход. Опыт. Находки / Т. Г. Яничева // Журнал практического психолога. — 1999. — № 3. — С. 101–119.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Глоссарий исследования

Приложение 1

**Андрогическое сопровождение молодого педагога** – это процесс создания условий, поддерживающих профессионально-личностное становление молодого педагога на основе «проживания» им этапов адаптации и интеграции в профессию как взрослой социальной ситуации [75, с.16].

**Андрогическое сопровождение молодого педагога** – это взаимодействие наставника (ков) и сопровождаемого МП, направленное на создание условий, способствующих профессиональноличностному становлению молодого педагога на основе осознанного, ответственного, инициативного «проживания» этапов адаптации и интеграции в профессию, актуализации внутренних ресурсов МП и принятию им оптимальных решений в различных ситуациях профессионального выбора.

**Андрогическая поддержка** – это процесс совместного с молодым педагогом определения его собственных потребностей, целей, возможностей и путей преодоления проблем, которые мешают его адаптации в профессии и в педагогическом коллективе [173, с.113].

**Андрогические принципы** – это основные принципы, определяющие специфику обучения взрослых. К ним относятся принципы: самостоятельности, рефлексивности, опоры на профессиональный, социальный и жизненный опыт, индивидуализации, кооперативности (совместной деятельности), системности обучения, развития образовательных потребностей, контекстности, элективности и вариативности выбора, инновационности, актуализации результатов образования [93, с. 316-317; 31, с.69].

**Андрогические условия сопровождения результативной профессиональной деятельности молодых педагогов** — это комплекс внешних (объективных) воздействий и внутренних (субъективных) усилий, которые обуславливают возможность повышения результативности профессиональной

деятельности МП на различных этапах вхождения в профессию (определение, принятое в рамках данного исследования).

**Андрогическое сопровождение результативной профессиональной деятельности молодых педагогов** – это содействие раскрытию возможностей организации собственной профессиональной деятельности при помощи праксеологического практико-ориентированного знания и участия в непрерывном образовании (определение, принятое в рамках данного исследования).

**Молодой специалист** – педагог в возрасте до 35 лет, имеющий среднее профессиональное или высшее профессиональное образование, впервые получивший документ государственного образца о соответствующем уровне образования и впервые поступивший на работу по специальности в государственное учреждение не позднее 3 лет после получения документа государственного образца. Молодой специалист – человек, находящийся на стадии адаптации или интеграции к профессиональной деятельности, подверженный внутренним изменениям в зависимости от настроя и условий окружающей социальной среды, имеющий недостаток опыта практической деятельности и при этом представляющий собой потенциальный ресурс системы образования с возможностями для дальнейшего развития (определение, принятое в рамках данного исследования).

**Мотивы.** Под мотивами профессионально-педагогической деятельности следует понимать осознанные внутренние побуждения к постановке целей данной деятельности, действиям и поступкам по достижению этих целей [164, с.20].

**Мотивация.** Совокупность мотивов в их взаимообусловленности и иерархической зависимости правомерно рассматривать как мотивацию [164, с.20].

**Мотивация молодых педагогов** – совокупность субъективных мотивов к осуществлению результативной деятельности и участию в непрерывном образовании (в контексте данного исследования).

**Непрерывное педагогическое образование** – это социально-педагогическая система взаимосвязанных форм, этапов, средств, способов подготовки учителя, повышения его профессионального мастерства, развития личностных качеств и

способностей в течение жизни (определение, представленное в различных литературных источниках).

**Неформальное образование** – это любая организованная, систематическая образовательная деятельность, осуществляемая вне системы формального базового или дополнительного образования, отличается общедоступностью независимо от возраста, пола, уровня образования. Оно не обязательно подтверждается дипломом или каким-либо свидетельством о его получении. Учреждения, занимающиеся неформальным образованием, не обязаны иметь государственных лицензий на проведение программ или курсов неформального образования [195, с. 141].

**Педагогическая деятельность** – профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, обучения, развития и самообразования личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения [127, с. 126]

**Педагогическая деятельность** - профессиональная активность педагога, в которой с помощью разных средств воздействия на учеников решаются задачи их воспитания и обучения [157, с.12].

**Педагогическая деятельность** – вид профессиональной деятельности, основным содержанием которой является целенаправленное обеспечение на гуманистической основе оптимальных возможностей воспитания, обучения, развития и самообразования личности воспитанников (обучающихся) в процессе взаимодействия с ними (153, с.37)

**Профессиональная педагогическая деятельность** — это создание педагогом в педагогическом процессе на гуманистической основе оптимальных условий для воспитания, обучения, развития и самообразования личности обучающегося или воспитанника, для выбора возможностей свободного и творческого самовыражения (определение, принятное в рамках данного исследования).

**Праксеология** (от греч. πρᾶξις, лат. praxeos - действие, деяние) - общая теория организации рациональной деятельности, теория совершенствования практической деятельности, которая представляет собой наиболее общую практическую науку,

дающую методологию эффективной реализации любого действия, имеющего конкретную цель [153, с.65].

**Профессиональная адаптация** - процесс, способствующий достижению двух моментов. С одной стороны, наиболее полного согласования между требованиями, предъявляемыми к профессии учителя в целом и их реализацией в собственной педагогической деятельности молодого специалиста в условиях конкретного образовательного учреждения. С другой - профессиональной социализации МП на основе его потребности к самореализации и самообразованию (определение, принятое в рамках данного исследования).

**Профессиональная интеграция** - процесс, подразумевающий такое объединение МП с профессией, при которой на основе принятия им профессиональных целей, ценностей происходит выработка индивидуального стиля профессиональной деятельности и самоопределение в профессиональном пространстве (определение, принятое в рамках данного исследования).

**Результативность профессиональной педагогической деятельности** - степень соответствия ожидаемых (нормативных и субъективных) и реально полученных (достигнутых) результатов [240, с.90].

**Результативность воспитательной деятельности** – это прежде всего, достижение определённого качества организации совместной деятельности воспитанников, которое обеспечивает возможность их успехов и достижений, а также положительной динамики ценностно-смысовых личностных проявлений [240, с.88].

**Результативность профессиональной педагогической деятельности молодых педагогов** – это достижение такого качества организации деятельности, которое обеспечивает во-первых, соответствие результатов поставленным образовательным целям, нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям; во-вторых, положительную динамику познавательного развития учащихся (воспитанников), их личностных проявлений, осознания ценностно-смысовых оснований жизнедеятельности учащихся (воспитанников), а также профессиональный рост педагога в аспекте формирования совокупности умений:

1. проектировать свою профессиональную деятельность с позиции достижения запланированного результата и организовывать образовательный процесс, обеспечивающий возможность достижения учащимися (воспитанниками) планируемых образовательных результатов и положительной динамики их личностных проявлений и учебной мотивации;
2. устанавливать и поддерживать контакты с участниками образовательного процесса на основе учёта взаимных профессиональных интересов и ценностей, личностных особенностей и субъектных позиций;
3. системно и целостно анализировать свои усилия на предмет их оптимальности при организации образовательного процесса: рефлексировать по поводу основных аспектов своей деятельности (от цели до реализации), осуществлять адекватную самооценку своих усилий и готовность внести коррективы в случае необходимости (определение, принятное в рамках данного исследования).

**Результативная деятельность** – это деятельность, которая характеризуется результативностью итогов деятельности, а именно степенью соответствия полученных итогов намеченным целям и задачам, достигнутых благодаря правильной организации деятельности на основе праксеологических знаний (определение, принятое в рамках данного исследования).

**Сопровождение МП** – это взаимодействие наставника (наставников) и сопровождаемого МП, направленное на разрешение профессиональных проблем молодого педагога, обеспечивающее создание условий для принятия сопровождаемым оптимальных решений в различных ситуациях профессионального выбора (определение, принятое в рамках данного исследования).

## **Список сокращений**

**МП** – молодые педагоги

**ОУ** – образовательное учреждение

**Репертуарная решётка  
по характеристикам (структурные компоненты)  
педагогической деятельности (определения)**

Автор (ы)/ ссылка на определение	Цель	Предмет	Мотив	Средства	Результат
1. П.И. Пидкастый [192, с.6]	+	+	+	-	+
2. В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [245, с.17].	+	+	+	-	+
3. В.А. Сластёнин [227, с.38].	+	-	-	-	-
4. Б.Т. Лихачёв [149, с.168].	+	+	+	-	+
5. Г.М. Коджаспирова [127, с.36].	+	+	+	-	+
6. И.А. Зимняя. [91, с.157].	+	+	+	-	+
7. Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская [179, с.9].	-	+	+	-	-
8. А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошников [216, с.7].	-	+	+	-	-
9. Н.В. Кузьмина [139, 114 с.].	+	+	+	+	+
10. А.К. Маркова [157, с.11].	+	+	+	+	-
11. И.А. Зазюн, Л.В. Крамущенко, И.Ф. Кривосонов [88, с.78].	+	+	+	-	+
12. Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов [142, с. 28].	+	+	+	+	+
13. О.В. Любогор [153, с. 37].	+	+	+	+	+

<b>14.</b> Л.М. Митина. [169, с. 15]	+	+	+	-	+
<b>15.</b> Источник- википедия. [193].	+	+	+	-	+
<b>16.</b> Источник - Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [194].	+	+	+	+	-
<b>17.</b> Источник. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. [194].	+	+	+	+	+

**Сущностные основания  
педагогической деятельности в определении**

№ п/п	Сущностное основание педагогической деятельности в определении	Автор(ы)/источник	Порядковый номер определения
1.	Социальная направленность и передача накопленных человечеством культуры и опыта, подготовка подрастающего поколения, усвоение социального опыта	П.И. Пидкастый; В.А. Сластёин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Б.Т. Лихачёв, Л.П. Крившенко; И.А. Зазюн, Л.В. Крамущенко, И.Ф. Кривосонов.	1; 2; 4; 11
2.	Содержание деятельности (акцент: воспитание, обучение, развитие)	В.А. Сластёин; Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская; А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова; О.В. Любогор; источник-основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога).	3; 7; 8; 13; 16.
3.	Направленность на создание условий, возможностей для воспитания, обучения, развития	Г.М. Коджаспирова В.А. Сластёин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов	2; 5
4.	Воздействие учителя на ученика, направленное на его развитие	И.А. Зимняя, А.К. Маркова; И.А. Зазюн, Л.В. Крамущенко, И.Ф. Кривосонов	6; 11
5.	Осмыслиение содержания и функций педагогической деятельности через её структуру	Н.В. Кузьмина	9
6.	Профессиональная активность педагога как условие решения задач воспитания и обучения	А.К. Маркова; Л.М. Митина	10,14

7.	Воспитание культурного человека как основное содержание педагогической деятельности	Ю.Н. Кулютин, В.П. Бездухов	12
8.	Отношения при передаче духовно-практического опыта	Википедия	15
9.	Деятельность, осуществляемая профессионалами в соответствии с нормативными документами	Источник. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика.	17

## Приложение 4

**Анализ тем диссертационных исследований.**

**Цель:** выявление тем, соответствующих определённому аспекту, подразумевающему взаимоотношения понятий «молодой специалист» и «педагогическая деятельность».

<b>Аспект</b>	<b>Автор, тема диссертационных исследований, год защиты</b>	<b>Наличие (количество)</b>
Деятельность молодого специалиста	-	-
Адаптация к деятельности	1.Угарова, Наталья Михайловна. Социально-профессиональная адаптация выпускников педагогического колледжа к деятельности в дошкольных учреждениях. – 2002 г. 2. Головко Елена Алексеевна. Технология формирования коммуникативной компетенции молодых специалистов вуза на этапе адаптации к педагогической деятельности. – 2004 г. 3. Мирошниченко Дмитрий Юрьевич. Творческая самореализация личности молодого специалиста как условие успешной адаптации к профессиональной деятельности. – 2005г.	3
Формирование .... в (к)деятельности	1.Козберг Геннадий Александрович. Формирование профессиональной компетентности учителя в первоначальной педагогической деятельности. – 2000 г. 2.Дмитриева Ольга Борисовна. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности. – 1997 г.	2
Становление стиля деятельности	Горькова Юлия Александровна. Становление индивидуального стиля деятельности молодого педагога.- 2010 г.	1
Деятельность как средство по отношению к развитию культуры молодых специалистов	Слесарчук Оксана Михайловна. Оптимизация корпоративной культуры молодых специалистов средствами социально-культурной деятельности. – 2010 г.	1
Роль деятельности в саморазвитии	Лучкина Татьяна Викторовна. Роль инновационной деятельности в личностно-профессиональном саморазвитии молодого педагога.- 2000 г.	1
Деятельность в качестве примера	Колесниченко, Клавдия Владимировна. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов: на примере педагогической деятельности. – 2012 г.	1
Факторы готовности к деятельности	Хамизова Ильяна Хусеновна. Акмеологические факторы готовности молодых специалистов и студентов к успешной профессиональной деятельности. – 2013 г.	1

Условия развития конкурентоспособности молодых специалистов в процессе деятельности	Подосинникова Евгения Анатольевна. Психологические условия развития конкурентоспособности молодых специалистов в процессе профессиональной деятельности. – 2006 г.	<b>1</b>
Деятельность как условие подготовки (обучения) молодых специалистов	1.Сидорова, Людмила Васильевна. Подготовка молодого специалиста в условиях инновационной деятельности колледжа сферы быта и услуг. – 2000г. 2.Ивченко Татьяна Павловна. Адаптационные ресурсы обучения молодых специалистов в условиях производственно-профессиональной деятельности. -2007г.	<b>2</b>

## Опросник для молодых педагогов

*Уважаемые коллеги!*

Кафедра педагогики и андрагогики приглашает вас принять участие в опросе, который даст возможность каждому высказать свое мнение по вопросам факторов, способствующих результативной педагогической деятельности молодых специалистов, а также о проблемах и трудностях, встречающихся на пути достижения результативности педагогических усилий.

1. ВАШ ПОЛ? \*

- Женский
- Мужской

2. ВАША ВОЗРАСТНАЯ ГРУППА?

- От 20-25 лет
- От 25-30 лет
- От 30-35 лет
- Старше 35 лет

3. ВАШ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СТАЖ (полных лет)?

- 0-1 года
- 1-2 года
- 2-3 года
- Больше 3-х лет
- 

4. ВАШЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- высшее педагогическое;
- высшее непедагогическое;
- среднее профессиональное педагогическое;
- среднее профессиональное непедагогическое

5. ВАША ДОЛЖНОСТЬ

- учитель;
- педагог дополнительного образования;
- воспитатель;
- методист;
- психолог;
- социальный педагог;
- тьютор;
- Другое:

**6. В КАКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫ ПРЕПОДАЕТЕ \***

- общеобразовательная школа;
- школа с углубленным изучением отдельных предметов;
- гимназия;
- лицей;
- центр образования;
- коррекционная школа;
- Другое:

**7. РАЙОН, В КОТОРОМ РАСПОЛОЖЕНА ВАША ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ**

---

**8. СКОЛЬКО ЧАСОВ В НЕДЕЛЮ СОСТАВЛЯЕТ ВАША ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ НАГРУЗКА?**

- 9 часов
- 9-17
- 18 часов
- 18-27
- 27-36
- Другое \_\_\_\_\_ :

**9. ЕСТЬ ЛИ У ВАС ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ЗАРАБОТОК, КРОМЕ ОСНОВНОЙ СТАВКИ? \***

- Административная нагрузка;
- Факультативы, дополнительные занятия;
- Совместительство (преподавание в другой школе);
- Совместительство (другая работа, но не в школе);
- Репетиторство;
- Нет дополнительного заработка

**Основные вопросы анкеты**

**1. С КАКИМИ ТРУДНОСТЯМИ ВЫ СТАЛКИВАЕТЕСЬ В СВОЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ УРОКА?**

(выберите не более трех вариантов ответа)

- составление календарно – тематического планирования;
- подготовка конспектов уроков;
- определение цели и задач урока;
- выделение главного при изучении той или иной темы;
- применение «деятельностного метода обучения» на уроке;
- использование различных форм организации деятельности учащихся, включая групповую и парную работу;

- обращение к субъектному опыту учащихся;
- применение на уроке разнообразного дидактического материала;
- активизация способов учебной работы;
- подбор оптимального объема материала для достижения цели урока;
- четкая логика построения урока;
- чередование видов работы;
- формирование навыков самоконтроля и самоанализа у учащихся;
- составление технологических карт, схем, алгоритмов, инструкций;
- создание проблемно – поисковых ситуаций на уроке;
- дифференцированный и индивидуальный подход к обучению;
- удерживание внимания учащихся;
- Другое:

**2. КАКИЕ ВАРИАНТЫ УЧАСТИЯ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЫ ВЫБРАЛИ БЫ ДЛЯ СЕБЯ КАК НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ? (ВЫБЕРИТЕ НЕ БОЛЕЕ 3 ВАРИАНТОВ)**

- самообразование
- практико-ориентированные семинары
- курсы повышения квалификации
- мастер-классы
- творческие лаборатории
- индивидуальная помощь со стороны наставника
- предметные методические объединения
- школа молодого специалиста
- Другое \_\_\_\_\_

**3. ОТМЕТЬТЕ ПРИОРИТЕТНЫЕ ФАКТОРЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ВАШЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, проранжировав их по степени значимости для Вас. Предлагаемая шкала: от «1» до «7», где позиция «2» – наиболее значимая, позиция «6» (В случае выбора «Другое» - «7») – наименее значимая.**

	1	2	3	4	5	6	7
вариативность (разные подходы) моделей сопровождения на стадии адаптации и на стадии интеграции к профессиональной деятельности;							
возможность участия в непрерывном образовании, включая формальное (например, курсы повышения квалификации), неформальное (различные профессиональные объединения, клубы), информальное (самообразование);							
компетентные наставники;							

наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность;						
возможности для самоопределения как в выборе образовательного маршрута, так и в организации профессиональной деятельности;						
отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее Вам чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса.						
Другое _____						

**4. ОБОЗНАЧЬТЕ СУЩЕСТВОВАНИЕ УКАЗАННЫХ ФАКТОРОВ В ВАШЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ?**

	Да	Нет
Вариативность (разные подходы) моделей сопровождения на стадии адаптации и на стадии интеграции к профессиональной деятельности;		
Возможность участия в непрерывном образовании, включая формальное (например, курсы повышения квалификации), неформальное (различные профессиональные объединения, клубы), информальное (самообразование)		
Компетентные наставники		
Наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою		

профессиональную деятельность;		
Возможности для самоопределения как в выборе образовательного маршрута, так и в организации профессиональной деятельности;		
позволяющее Вам чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса.		
Другое _____ _____		

5. УКАЖИТЕ ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ, КОТОРЫЕ БУДУТ ЯВЛЯТЬСЯ ЗНАЧИМЫМИ ДЛЯ ВАШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ВАШЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ОДИН ВЫБОР) :

- Мотивация к осуществлению результативной профессиональной деятельности и к участию в непрерывном образовании;
- Понимание основ своей профессиональной деятельности с позиций ее основных субъективных и объективных смыслов и способов ее оптимальной организации;
- Знание характеристик деятельности, приводящих к ее успешности, результативности, эффективности;
- Личностное самоопределение в пространстве профессиональной деятельности;
- Организационно-проектировочные, коммуникативные и рефлексивные умения относительно своей деятельности с позиций её результативности и эффективности
- Другое: \_\_\_\_\_

6. КАК ВЫ МОЖЕТЕ ОХАРАКТЕРИЗОВАТЬ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВАШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ? (выберите один вариант)

- как поддержку и помощь;
- как процесс взаимодействия на уровне «равный с равным»;
- как процесс создания необходимых условий;
- как декларативное руководство;
- как формальную необходимость;
- Другое \_\_\_\_\_

**7. КАКОЙ ИЗ ПЯТИ ПРЕДЛОЖЕННЫХ ВАРИАНТОВ СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫБРАЛИ БЫ ВЫ? (выберите один вариант)**

- поддержка и помощь;
  - процесс взаимодействия на уровне «равный с равным»;
  - процесс создания необходимых условий;
  - декларативное руководство;
  - формальная необходимость;
  - Другое \_\_\_\_\_
- 

**8. ВЫБЕРИТЕ ВАРИАНТ, НАИБОЛЕЕ СООТВЕТСТВУЮЩИЙ СИТУАЦИИ, В КОТОРОЙ ВЫ НАХОДИТЕСЬ:**

- В организации созданы необходимые условия для профессионального роста молодых педагогов и у меня есть мотивация к профессиональной деятельности, много сил, энергии, планов, стремлений к достижению результатов и самореализации;
- В организации не созданы необходимые условия для профессионального роста деятельности, много сил, энергии, планов, стремлений к достижению результатов и самореализации;
- В организации созданы необходимые условия для профессионального роста молодых педагогов, но у меня недостаточно сильная мотивация к профессиональной деятельности, не хватает сил, энергии, планов, стремлений к достижению результатов и самореализации;
- В организации не созданы необходимые условия для профессионального роста молодых педагогов, у меня недостаточно сильная мотивация к профессиональной деятельности, не хватает сил, энергии, планов, стремлений к достижению результатов и самореализации.

**Карта анализа результативности педагогической деятельности**  
**(автор – к.п.н. О.В. Любогор)**

*Уважаемые коллеги!*

Кафедра педагогики и андрагогики приглашает вас принять участие в опросе, который даст возможность каждому высказать свое мнение по вопросам результативной педагогической деятельности молодых специалистов, а также о проблемах и трудностях, встречающихся на пути достижения результативности педагогических усилий. Ваше мнение выразите с помощью баллов:

3 балла – индикатор проявлен в полной мере,

2 балла – индикатор проявлен в достаточной степени,

1 балл – индикатор проявлен частично, 0 баллов – индикатор не проявлен.

ФИО педагога, должность, место работы: \_\_\_\_\_

<b>Параметр 1. Качество организации образовательного процесса</b>				
Критерии	Показатели	Индикаторы	Баллы	Ср. балл
1.3. Организация деятельности детей (учащихся, воспитанников)	1.3.1. Организация сотрудничества участников образовательного процесса.	Педагог организует педагогически целесообразное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса: - педагог-дети, дети-педагог; - дети-дети; - педагог-родители, родители-педагог.		
		В процессе взаимодействия преобладают субъект-субъектные отношения.		
		Педагог целенаправленно формирует коллектив, демонстрирует организаторские способности.		
	1.1.2. Включение в деятельность каждого ребенка	Педагог владеет способами активизации, вовлечения в деятельность, инициирует активное мышление.		
		Педагог предоставляет информацию с учетом типов модальности детей (визуал, аудиал, кинестетик).		
		Педагог применяет задания различной степени сложности с учетом индивидуальных возможностей детей.		
	1.1.3. Управление деятельностью детей (учащихся, воспитанников)	Педагог формирует умение трудиться, получать ощущение удовлетворенности от труда, навыки рациональной организации деятельности, самоконтроля в обучении, рационального планирования деятельности. Обучает продумывать каждый следующий шаг своей деятельности, умению работать самостоятельно.		

		Педагог обеспечивает состояние работоспособности и преодоления утомления детей.		
		Ведет целенаправленный контроль. Ставит акцент на обучающую функцию контроля.		
1.4. Обеспечение образовательного процесса (создание условий)	1.2.1. Построение и подбор предлагаемого детям содержания деятельности.	Педагог обладает высоким уровнем знаний в области своей деятельности и эффективно реализует их в профессиональной практике.		
		Содержание имеет личную значимость для детей.		
		Содержание способствует формированию мировоззрения. Трансляция через содержание позитивного отношения к миру.		
	1.2.2. Уровень методического, информационно-коммуникативного и материально-технического оснащения образовательного процесса.	Педагог создает и применяет пособия, рекомендации, методические материалы, дидактические средства, способы и приемы обучения, позволяющие активизировать познавательную деятельность детей и гарантированно достигать поставленные цели.		
		Разработана система задач разного уровня сложности (учебных, развивающих, воспитывающих) для всего курса. Подобраны диагностические материалы результатов освоения программ.		
		Целесообразность и обоснованность применяемых методов, средств, форм, приемов. Соответствие методов и технологий содержанию.		
<b>Параметр 2. Эффективность педагогической деятельности.</b>				
2.1. Динамика образовательных результатов.	2.1.1. Соответствие достигнутых эффектов нормативным требованиям.	Содержание деятельности освоено детьми по критериям полноты, глубины, прочности, осмыслинности, системности. Образовательные результаты соответствуют стандартам.		
		Универсальные учебные действия сформированы, коммуникативные, познавательные и регулятивные умения развиты.		
		Наличие сверхнормативных достижений детей (предметные олимпиады, конкурсы, соревнования и т.д.).		
	2.1.2. Личностные проявления детей.	Наличие динамики проявлений на внешнем уровне (поведение, поступки, действия).		
		Наличие динамики проявлений на внутреннем уровне (самоопределение, самоактуализация, социализация, позиция).		
		Сформированность мотивации у детей.		

2.2. Удовлетворенность участников образовательного процесса.	2.2.1. Соответствие достигнутых эффектов личностным ожиданиям.	Дети положительно оценивают организацию образовательного процесса и жизнедеятельность в образовательном учреждении. Дети удовлетворены эмоциональной окраской уроков (занятий).		
		Родители положительно оценивают организацию образовательного процесса и жизнедеятельности в образовательном учреждении.		
		Педагог удовлетворен результатами образовательного процесса.		
2.2. Удовлетворенность участников образовательного процесса.	2.2.2. Соответствие достигнутых эффектов социальным ожиданиям.	Физическое и психическое здоровье участников деятельности – в сохранности.		
		Условия для социальной адаптации детей созданы (для учителей). Контингент сохранен (для педагогов дополнительного образования)		
		Внутриколлективные отношения строятся на основе доверия, доброжелательности взаимного уважения членов коллектива.		
<b>Параметр 3. Профессиональные проявления и достижения.</b>				
3.1. Технологичность педагогической деятельности.	3.1.1. Уровень проектировочных умений (способность проектировать деятельность).	Прогнозирует оперативные и долгосрочные результаты профессиональной деятельности. Владеет процедурой целеполагания (цель сформулирована конкретно, имеет адресата, реальна (достижима), диагностична, соотносится с проблемами, которые необходимо решить).		
		Определяет педагогические задачи с учетом индивидуальных особенностей детей и потребности семьи.		
		Планирует и реализует в профессиональной деятельности комплекс целей и задач (развитие, воспитание, обучение).		
3.1. Технологичность педагогической деятельности.	3.1.2. Уровень методологической грамотности педагога (способность осуществлять деятельность).	Свободная ориентировка педагога в современных психолого-педагогических концепциях обучения и воспитания, способность использовать их как основу в своей педагогической деятельности.		
		Умение педагога осуществлять отбор и обоснованно применять методы и технологии обучения и воспитания, приводящие к результивности.		
		Обращение педагога к различным формам психолого-педагогической диагностики. Умение оценивать образовательные результаты с использованием гибких способов.		

	3.1.3. Рациональность педагогических действий (способность действовать оптимально).	Действия педагога продуманы, осознаны, оптимальны и органичны.  Функционально организует каждый элемент образовательного пространства. Удобное расположение детей и педагога, рациональное размещение всех предметов, наглядного материала и мебели.  Экономично расходует физические и психологические собственные силы и экономит силы других участников образовательного процесса.		
	3.2.1. Коммуникативность и культура педагогического общения.	Педагогическая этика во взаимоотношениях и тактичность в общении с коллегами, учащимися и родителями соблюдаются педагогом на уровне проявления уважительного и деликатного отношения к детям, доброжелательной манеры общения. Навыки саморегуляции развиты.		
		Педагог выступает в ролях организатора, наставника, тьютора, консультанта.		
		Использует адекватные невербальные средства общения.		
3.2. Динамика личностных проявлений педагога.	3.2.2. Сформированность рефлексивных навыков.	Педагог способен адекватно проанализировать свой профессиональный опыт. Сопоставляет полученные результаты с целями. Владеет системой процедур, позволяющих включать в рефлексию различных участников образовательного процесса.		
		Допущенные ошибки исправляются педагогом, при этом усиливаются позитивные моменты в работе, находя при этом эффективные решения.		
		Сознательно намечает программу самосовершенствования, её цель, задачи, пути реализации.		
	3.2.3. Уровень профессиональных достижений.	Педагог повышает квалификацию, осваивает новые профессиональные знания и умения.		
		Педагог участвует в профессиональных конкурсах, смотрах, фестивалях и т.д., занимается обобщением и распространением опыта.		
		Педагог занимается разработкой инновационных продуктов, дидактических и методических материалов.		
<b>Итого баллов:</b>				

## Опросники о степени развития умений молодых педагогов

### **1. Опросник о степени развития умений МП на этапе адаптации**

*Уважаемые коллеги!*

*Просим ответить на предлагаемые вопросы для дальнейшей разработки вариантов сопровождения на основании вашей самооценки своих профессиональных умений*

**1. Я знаю содержание профессионального стандарта (ПС) и соотношу с требованиями профессионального стандарта и образовательной организации (ОО) свои знания и умения по проектированию и реализации своей профессиональной деятельности, выявляя свои сильные стороны и профессиональные дефициты**

- а) знаю содержание ПС, требования ОО, полностью осознаю свои сильные стороны и профессиональные дефициты в своей деятельности;
- б) знаком(а) с требованиями ПС и ОО, но есть некоторые трудности в осознании своих профессиональных дефицитов, мне нужна для этого помощь наставника;
- в) просматривал(а) ПС, плохо осознаю свои сильные стороны и дефициты и не чувствую необходимости в осознании своих профессиональных дефицитов в моей деятельности

**2. Для развития своих умений я знакомлюсь с опытом деятельности моих коллег, посещаю семинары, мастер-классы, ориентируюсь на рекомендации наставника:**

- а) делаю это регулярно, при этом стараюсь проявлять самостоятельность, делаю выводы
- б) делаю это периодически, иногда самостоятельно, иногда по инициативе администрации (наставника),
- в) делаю это редко

**3. Для решения педагогических задач в своей профессиональной деятельности:**

- а) занимаюсь самообразованием, могу обратиться за помощью к наставнику, коллегам;
- б) постоянно обращаюсь с вопросами к наставнику и коллегам, чтобы узнать, из каких источников можно получить информацию (почитать, посмотреть и др.)
- в) решаю ситуативно и интуитивно

**4. Для адаптации в ОУ понимание целей и ценностей педагогического коллектива как основы продуктивного взаимодействия**

- а) для меня очень важно
- б) важно в некоторой степени
- в) не важно

**5. Я готов (а) к установлению продуктивных и позитивных взаимоотношений с участниками педагогического процесса:**

- а) со всеми: учащимися, их родителями, коллегами, администрацией и др., открыт (а) для диалога, готов (а) к активному слушанию, к компромиссам;
- б) чаще с учащимися и педагогами, иногда – с родителями учащихся, реже – с администрацией
- в) есть сложности в отношениях на всех уровнях

**6. Я взаимодействую с профессиональной образовательной средой: изучаю и анализирую её информационную, пространственную, документальную составляющие**

- а) мне важно быть в курсе актуальной профессиональной информации образовательного учреждения (ОУ), представленной на информационных стендах и сайте ОУ, по функционалу, расположению кабинетов и др.;
- б) периодически интересуюсь,
- в) интересуюсь только тем, что касается моего актуального пребывания в ОУ, не вникаю в информацию, представленную на стенах или электронных ресурсах ОУ

**7. Я осуществляю рефлексию относительно процесса своей профессиональной деятельности и тех условий, которые способствуют её осуществлению**

- а) делаю это регулярно, самостоятельно или при помощи администрации, наставника, коллег;
- б) делаю это периодически, самостоятельно или при помощи администрации, наставника, коллег;
- в) делаю это редко, по рекомендации администрации, наставника, коллег

**8. Я анализирую свои коммуникации с участниками образовательного процесса, прихожу к определённым выводам, в случае необходимости корректирую свои мысли, поведение для достижения продуктивных и позитивных взаимоотношений**

- а) регулярно
- б) периодически
- в) редко

**9. Я анализирую, достаточно ли моих знаний и умений для осуществления результативной профессиональной деятельности:**

- а) регулярно
- б) периодически
- в) редко

## ***2. Опросник для наставников о степени развития умений МП на этапе адаптации***

**Уважаемые коллеги!**

*Для дальнейшей разработки вариантов сопровождения молодых педагогов нужна ваша помощь! Ответьте, пожалуйста, на предлагаемые ниже вопросы о степени развития умений молодых педагогов, находящихся на этапе адаптации. Надеемся, что в ответах вам поможет опыт наблюдения и взаимодействия с молодыми педагогами*

**1. Молодой педагог знает содержание профессионального стандарта (ПС) и соотносит с требованиями профессионального стандарта и образовательной организации (ОО) свои знания и умения по проектированию и реализации своей профессиональной деятельности, выявляя свои сильные стороны и профессиональные дефициты**

- а) знает содержание ПС, требования ОО, полностью осознаёт свои сильные стороны и профессиональные дефициты в своей деятельности;
- б) знаком(а) с требованиями ПС и ОО, но есть некоторые трудности в осознании профессиональных дефицитов, нужна для этого помочь наставника;
- в) просматривал(а) ПС, плохо осознаёт свои сильные стороны и дефициты и не стремится к осознанию своих профессиональных дефицитов в деятельности

**2. Для развития своих умений молодой педагог знакомится с опытом коллег, посещает семинары, мастер-классы, ориентируется на рекомендации наставника**

- а) делает это регулярно, при этом старается проявлять самостоятельность, делает выводы;
- б) делает это периодически, иногда самостоятельно, иногда по инициативе администрации (наставника);
- в) делает это периодически, иногда самостоятельно, иногда по инициативе администрации (наставника)

**3. Для решения педагогических задач в своей профессиональной деятельности молодой педагог**

- а) занимается самообразованием, но охотно обращается за помощью к наставнику, коллегам;
- б) постоянно обращается с вопросами к наставнику и коллегам, чтобы узнать, из каких источников можно получить информацию (почитать, посмотреть и др.);
- в) решает задачи ситуативно и интуитивно

**4. Для адаптации в ОУ молодой педагог ориентирован на понимание целей и ценностей педагогического коллектива как основы продуктивного взаимодействия, поскольку для него это**

- а) очень важно;
- б) важно в некоторой степени;

в) не нацелен, т.к. для него это не важно

**5. Молодой педагог готов к установлению продуктивных и позитивных взаимоотношений с участниками педагогического процесса**

- а) со всеми: учащимися, их родителями, коллегами, администрацией и др., открыт (а) для диалога, готов (а) к активному слушанию, к компромиссам;
- б) чаще с учащимися и педагогами, иногда – с родителями учащихся, реже – с администрацией;
- в) есть сложности в отношениях на всех уровнях

**6. Молодой педагог взаимодействует с образовательной средой ОУ: изучает и анализирует её информационную, пространственную, документальную составляющие**

- а) ему (ей) важно быть в курсе актуальной профессиональной информации образовательного учреждения (ОУ), представленной на информационных стендах и сайте ОУ, по функционалу, расположению кабинетов и др.;
- б) периодически интересуется;
- в) интересуется только тем, что касается его актуального пребывания в ОУ, не вникает в информацию, представленную на стенах или электронных ресурсах ОУ

**7. Молодой педагог осуществляет рефлексию своей профессиональной деятельности и тех условий, которые способствуют её осуществлению**

- а) делает это регулярно, самостоятельно, иногда с помощью администрации, наставника, коллег;
- б) делает это периодически, иногда самостоятельно, но чаще с помощью администрации, наставника, коллег;
- в) делает это редко, по рекомендации администрации, коллег или наставника

**8. Молодой педагог анализирует свои коммуникации с участниками образовательного процесса, делает выводы, при необходимости корректирует свои мысли и поведение для достижения продуктивных и позитивных взаимоотношений**

- а) регулярно
- б) периодически
- в) редко

**9. Молодой педагог анализирует, достаточно ли у него (у неё) знаний и умений для осуществления результативной профессиональной деятельности**

- а) регулярно
- б) периодически
- в) редко

### **3. Опросник о степени развития умений для МП на этапе интеграции**

**Уважаемые коллеги!**

*Просим ответить на предлагаемые вопросы для дальнейшей разработки вариантов сопровождения на основании вашей самооценки своих профессиональных умений*

**1. Я осуществляю целеполагание, планирование, выбор методов и приёмов профессиональной деятельности в русле требований профессионального стандарта (ПС) и концептуальных требований ОУ**

- а) самостоятельно, с опорой на профессиональный опыт мой и моих коллег, на основе участия в непрерывном образовании;
- б) при помощи наставника, коллег, в основном ориентируясь на их мнение и опыт;
- в) использую в работе готовые конспекты, где сформулированы цели и план урока (занятия), общеизвестные методы и приёмы профессиональной деятельности, не стремлюсь что-либо менять

**2. Для повышения качества своей профессиональной деятельности и создания плана самообразования я выбираю те способы, которые дают возможность скорректировать профессиональные дефициты и реализовать мои сильные стороны: участвую в непрерывном образовании, посещаю различные профессиональные мероприятия и т.д.**

- а) делаю это регулярно, чаще – по своей инициативе;
- б) делаю это периодически, иногда по своей инициативе, иногда – по инициативе администрации, коллег;
- в) делаю это редко, меня всё устраивает

**3. Для решения педагогических задач в своей профессиональной деятельности и выработки индивидуального стиля деятельности:**

- а) постоянно занимаюсь самообразованием, ориентируясь на результаты полученного опыта, обсуждаю свои идеи с наставником, коллегами;
- б) периодически занимаюсь самообразованием и ориентируюсь на результаты полученного опыта, спрашиваю совет у наставника, коллег;
- в) решаю задачи ситуативно и интуитивно, ориентируясь в работе на существующие в организации алгоритмы

**4. Я понимаю цели и ценности педагогического коллектива, а также свою роль в выстраивании продуктивных и позитивных отношений с участниками образовательного процесса:**

- а) стараюсь учитывать особенности участников коммуникации, находить общие интересы и уважать позиции собеседников, способствовать оптимальному взаимодействию;
- б) пока не во всех случаях вижу свою роль и место в плане построения продуктивных отношений, но стараюсь минимизировать ситуации, провоцирующие

конфликты, выстраивать контакты с коллегами при поддержке наставника и опытных коллег;

в) уверен(а), что отношения зависят от всех участников взаимодействия, не вижу своей особой роли в этом процессе

**5. Для меня важно самоопределение в профессиональном сообществе, понимание приоритетных для меня социальных и личностных контактов с участниками образовательного процесса, взаимодействие в позиции «на равных» с коллегами и наставником**

- а) да
- б) время от времени
- в) нет

**6. Я взаимодействую с информационной, пространственной, документальной составляющими образовательной среды, осознаю значимость моего участия в её оснащении:**

- а) активно помогаю в обеспечении кабинета (класса) всем необходимым, делаюсь информацией при помощи всех доступных источников (стенды, социальные сети и т.д.), создаю пособия;
- б) периодическиучаствую в оснащении кабинета по своей инициативе или по просьбе коллег, администрации;
- в) только в случае необходимости (например, по требованию или просьбе администрации), пока меня не привлекают к выполнению этих функций

**7. Я осуществляю самоанализ свой профессиональной деятельности: соотношу цель с полученным результатом, корректирую план урока (занятия) при необходимости, учитываю соответствие содержательного и технологического компонентов деятельности возрастным и индивидуальным особенностям участников образовательного процесса:**

- а) регулярно, в основном самостоятельно;
- б) периодически, иногда самостоятельно, иногда по инициативе наставника (администрации, коллег и др.);
- в) редко

**8. Я анализирую способы и варианты установления позитивных и продуктивных взаимоотношений с участниками образовательного процесса на основе соотношения целей и ценностей участников взаимодействия:**

- а) регулярно, в основном самостоятельно;
- б) периодически, иногда самостоятельно, иногда по инициативе наставника (администрации, коллег и др.);
- в) редко

**9. Я анализирую, достаточно ли моих знаний и умений, опыта для осуществления результативной профессиональной деятельности**

- а) регулярно, в основном самостоятельно;

- б) периодически, иногда самостоятельно, иногда по инициативе наставника (администрации, коллег и др.);
- в) редко

#### ***4. Опросник о степени развития умений у МП на этапе интеграции для наставников***

*Уважаемые коллеги!*

*Для дальнейшей разработки вариантов сопровождения молодых педагогов нужна ваша помощь! Ответьте, пожалуйста, на предлагаемые ниже вопросы о степени развития умений молодых педагогов, находящихся на этапе адаптации. Надеемся, что в ответах вам поможет опыт наблюдения и взаимодействия с молодыми педагогами*

**1. Молодой педагог (МП) осуществляет целеполагание, планирование, выбор методов и приёмов профессиональной деятельности в русле требований профессионального стандарта (ПС) и концептуальных требований ОУ, при этом вырабатывает свой профессиональный стиль**

- а) самостоятельно, с опорой на свой профессиональный опыт и опыт коллег, на основе участия в непрерывном образовании;
- б) при помощи наставника, коллег, в основном ориентируется на их опыт;
- в) использует в работе готовые конспекты, где сформулированы цели и план урока (занятия), общеизвестные методы и приёмы профессиональной деятельности

**2. Для повышения качества своей профессиональной деятельности и создания плана самообразования МП выбирает те способы, которые дают возможность скорректировать профессиональные дефициты и реализовать сильные стороны: участвует в непрерывном образовании, посещает различные профессиональные мероприятия и т.д.**

- а) делает это регулярно, чаще – по своей инициативе;
- б) делает это периодически, иногда по своей инициативе, иногда – по инициативе администрации, коллег;
- в) делает это редко

**3. Для решения педагогических задач в своей профессиональной деятельности и выработки индивидуального стиля деятельности МП:**

- а) постоянно занимается самообразованием, ориентируется на результаты полученного опыта, обсуждает свои идеи с наставником, коллегами;
- б) периодически занимается самообразованием и ориентируется на результаты полученного опыта, спрашивает совет у наставника, коллег;
- в) решает задачи ситуативно и интуитивно, ориентируется в работе на существующие в организации алгоритмы

**4. МП понимает цели и ценности педагогического коллектива, а также свою роль в выстраивании продуктивных и позитивных отношений с участниками образовательного процесса:**

а) старается учитывать особенности участников коммуникации, находить общие интересы и уважать позиции собеседников, способствовать оптимальному взаимодействию;

б) пока не во всех случаях видит свою роль и место в плане построения продуктивных отношений, но старается минимизировать ситуации, провоцирующие конфликты, выстраивать контакты с коллегами при помощи и поддержке наставника и опытных коллег;

в) уверен(а), что отношения зависят от всех участников взаимодействия, не видит своей особой роли в этом процессе

**5. Для МП важно самоопределение в профессиональном сообществе, понимание приоритетных для него социальных и личностных контактов с участниками образовательного процесса, взаимодействие в позиции «на равных» с коллегами и наставником**

а) да

б) время от времени

в) нет

**6. МП взаимодействует с информационной, пространственной, документальной составляющими образовательной среды, осознаёт значимость своего участия в её оснащении:**

а) активно помогает в обеспечении кабинета (класса) всем необходимым, делится информацией при помощи всех доступных источников (стенды, социальные сети и т.д.), создаёт пособия;

б) периодически участвует в оснащении кабинета по своей инициативе или по просьбе коллег, администрации;

в) только в случае необходимости (например, требование администрации)

**7. МП осуществляет самоанализ своей профессиональной деятельности: соотносит цель с полученным результатом, корректирует планы урока (занятия) при необходимости, учитывает соответствие содержательного и технологического компонентов деятельности возрастным и индивидуальным особенностям участников образовательного процесса:**

а) регулярно, в основном самостоятельно;

б) периодически, иногда самостоятельно, иногда по инициативе наставника (администрации, коллег и др.);

в) редко

**8. МП анализирует способы и варианты установления позитивных и продуктивных взаимоотношений с участниками образовательного процесса на основе соотношения целей и ценностей участников взаимодействия:**

а) регулярно, в основном самостоятельно;

- б) периодически, иногда самостоятельно, иногда по инициативе наставника (администрации, коллег и др.);  
в) редко

**9. МП анализирует, достаточно ли его опыта, знаний и умений для осуществления результативной профессиональной деятельности, и выработки индивидуального стиля деятельности:**

- а) регулярно, в основном самостоятельно;  
б) периодически, иногда самостоятельно, иногда по инициативе наставника (администрации, коллег и др.);  
в) редко

**Ориентировочные вопросы для интервью МП и наставников**

1. Был ли для Вас предложенный опросник полезным? Поясните, пожалуйста, свой ответ.
2. Существовали ли трудности при выборе варианта ответа? Назовите пожалуйста затруднения, и, если это возможно, поясните причины затруднений.
3. Какой из вопросов (один или несколько) показался Вам наиболее важным для Вашей деятельности и развития?
4. Если бы Вам снова предложили ответить на те же вопросы, что бы Вы изменили или добавили к своим ответам?

## Профессионально-педагогическая компетентность

(Представленный материал разработан кафедрой теоретической педагогики и педагогического мастерства в УПМ под руководством И.А. Колесниковой)

Профессионально-педагогическая компетентность отражает готовность и способность человека профессионально выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент образовательными нормативами и стандартами. Поскольку социальные нормы подвижны, данная характеристика носит конкретно-исторический характер. Её содержательное и структурное наполнение динамично. Оно проявляется и может быть оценено только в ходе практической деятельности «здесь и сейчас». Успешный сегодня учитель послезавтра может «отстать от времени». Со временем индивидуальный уровень компетентности может повышаться или постепенно сходить на нет. В качестве примера представим одну из возможных структур профессионально-педагогической компетентности.

Первый, базовый компонент структуры профессиональной компетентности, то, что связано с работой в системе «человек—человек». Личностно-гуманская ориентация. Открытость людям, внимание к каждому в отдельности взятому человеку, деятельный интерес к нему, знание закономерностей, по которым развивается, формируется индивидуальность на разных этапах жизнедеятельности, Основное требование к профессиональной деятельности педагога, которое обусловлено наличием в структуре компетентности гуманно-личностной ориентации, можно обозначить как «умение чувствовать человека». Индикаторами присутствия этого умения всегда выступает «другая сторона».

Профессионально компетентного педагога отличает также особый стиль мышления, особое системное видение мира, особенно в той его части, которая может быть определена как педагогическая реальность. Системно-целостный взгляд, сочетающий умение структурировать педагогические явления и процессы с восприятием их в контексте целого. Умение ощущать специфику образовательных

систем разного масштаба и уровня; умение конструировать, воссоздавать логические звенья той или иной педагогической деятельности. Этот компонент профессиональной компетентности обозначим как умение системно воспринимать педагогическую реальность (СВПР). СВПР формируется в ходе целенаправленной работы по совершенствованию профессионального мышления и требует усилий. В результате в сознании складывается профессиональная картина мира как целостный образ педагогической реальности.

Следующим компонентом профессионально-педагогической компетентности является способность свободно ориентироваться в предметной области, на базе которой выстраивается образовательное взаимодействие (в математике, литературе, физике, живописи, художественной культуре, спорте и др.). Педагог должен понимать тенденции развития предметной сферы, в которой он действует, уметь самостоятельно обновлять информацию, касающуюся данной области, ощущать ценностно-смысловые доминанты, вокруг которых в тот или иной исторический период концентрируется учебное содержание.

Важным структурным компонентом педагогической компетентности является технологичность. Профессионально компетентным педагогом невозможно быть без умения грамотно и адекватно своему историческому времени использовать механизмы воспитания и обучения, наработанные в ходе культурно-цивилизационного развития.

Специфика современной ситуации требует от учителя еще целого ряда качеств, среди которых умение интегрироваться с «другим» опытом (историческим, инновационным, опытом коллег). Подобное умение предотвращает неразумное заимствование деятельности носителей иного по природе опыта, предупреждает пренебрежение к существованию других подходов. Наличие данного компонента в структуре профессиональной компетентности — ключ к тому, чтобы вписаться в педагогическое сообщество, в единое информационно-педагогическое пространство, складывающееся по мере развития мировой педагогической культуры.

В контексте творческой свободы, представленной современному педагогу «Законом об образовании РФ», возникает потребность в креативности («творческости») как в нормативном, профессионально необходимом качестве. В структуре

компетентности оно является своеобразным выражением способности адаптироваться к постоянно меняющейся образовательной (воспитательной) ситуации, свидетельствует о готовности пользоваться профессиональной свободой на индивидуально-личностном уровне.

Еще одним компонентом структуры профессионально-педагогической компетентности является способность к педагогической рефлексии. Овладение её приемами вырабатывает «здоровую критичность», предупреждает формирование стереотипов мышления и поведения.

Следующим компонентом структуры профессионально-педагогической компетентности является необходимость самообразования как возможности постоянного самосовершенствования и развития педагога.

Перечисленные компоненты профессионально-педагогической компетентности можно рассматривать как нормативно необходимые для успешной деятельности педагога в современных условиях. Все они тесно взаимосвязаны, причем каждый последующий продуктивен лишь при наличии предыдущего, сформированного в достаточной степени. Каждый компонент выполняет свои праксеологические функции. Гуманно-личностная ориентация, отвечающая принципу сообразности деятельности природе человека, помогает удержать цели, содержание и результаты педагогических действий в границах взаимодействия с человеческим качеством. Системность видения позволяет осуществить правильное построение структуры методов, конструирование методик, грамотное использование технологий. Технологичность гарантирует высокую продуктивность действий и ориентацию на безусловное достижение запланированного результата. Способность взаимодействовать со своим и чужим педагогическим опытом становится источником критериальной информации о правильности и неправильности действий. Креативность и рефлексивность сопутствуют специалисту при изучении и преобразовании системы профессионального поведения.

Источник –[122, с.225-228].

**Список «правил» (возможностей),  
помогающих молодым педагогам чувствовать себя  
полноправными участниками педагогического сообщества**

*(даные правила сформулированы на основе Методических рекомендаций «Развитие системы сопровождения молодых педагогов» - авторы Даутова О.Б., Ермолаева М.Г., Шевелев А.Н., СПб, 2020г).*

1. Возможность выбора молодыми педагогами собственных профессиональных методов работы в контексте существующих профессиональных норм;
2. Возможность обсуждения с коллегами различных аспектов профессиональной деятельности на уровне её целей, способов осуществления, достижения результатов;
3. Возможность иметь конструктивные взаимосвязи в профессиональном сообществе организации и за её пределами;
4. Возможность консультироваться с коллегами по профессиональным вопросам, а также предлагать свои варианты их решения;
5. Возможность осуществлять педагогическую рефлексию и получать от наставника и опытных коллег обратную связь по результатам работы;
6. Обсуждение с наставником и коллегами способов улучшения своей профессиональной деятельности;
7. Возможность принимать участие в различных конкурсах, проектах, в том числе, совместно с опытными коллегами;
8. Право на проектирование и реализацию собственного образовательного маршрута и дальнейшего обсуждения его с коллегами;
9. Деловое и вежливое обращение при взаимодействии с коллегами с минимизацией демонстрирования профессионального превосходства;
10. Доброжелательное отношение со стороны коллег, готовность делиться своими опытом и знаниями, конструктивная похвала и критика, «право на ошибку»;

11. Взаимоосуществление конструктивной критики;
12. Взаимодействие с коллегами на уровне активного улучшения своего рабочего места, а также территории своего образовательного учреждения;
13. Поддержка инициатив молодых педагогов со стороны коллег и администрации;
14. Развитие как формального, так и неформального общения с коллегами (совместные праздники, экскурсии и т.д.).
15. Возможность для представления и распространения своих профессиональных идей и разработок в своей образовательной организации и за её пределами.

**Анкета для выявления мотивации у молодых педагогов**

*Уважаемые педагоги!*

Данное анкетирование проводится в рамках исследования «Андрогинические условия сопровождения результативной профессиональной деятельности молодых специалистов в процессе непрерывного образования».

Анкетирование анонимно. Его целью является уточнение мотивационной готовности молодых учителей к личностно-профессиональному росту, а также важных

позиций для проектирования сопровождения результативной деятельности молодых педагогов.

Будем признательны за ваши ответы!

- Прочтите, пожалуйста, перечисленные ниже мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку из значимости для Вас по пятибалльной системе. Насколько для Вас актуален тот или иной мотив?

1 балл – в очень незначительной мере;  
 2 балла – в незначительной мере;  
 3 балла – в небольшой, но и в немаленькой мере;  
 4- балла – в достаточно большой мере;  
 5 баллов – в очень большой мере.

	<b>Мотивы профессиональной деятельности</b>	<b>Кол-во баллов</b>
1.	Денежный заработка	
2.	Стремление к продвижению по работе	
3.	Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег	
4.	Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	
5.	Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	
6.	Удовлетворение от самого процесса и результата работы	
7.	Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности	

- Отметьте те пункты, которые отражают то, что привлекает Вас в избранной профессии. Отмечайте только то, что для Вас действительно значимо. Делать выбор во всех без исключения строках необязательно.

- Профессия одна из важнейших в обществе
- Работа с людьми
- Работа требует постоянного творчества
- Работа не вызывает переутомления
- Большая зарплата
- Возможность самосовершенствования
- Работа соответствует моим способностям
- Работа соответствует моему характеру
- Небольшой рабочий день
- Отсутствие частого контакта с людьми
- Возможность достичь социального признания, уважения

3. Отметьте те пункты, которые отражают то, что не привлекает Вас в избранной профессии. Отмечайте только то, что для Вас действительно значимо. Делать выбор во всех без исключения строках необязательно.

- Мало оценивается важность труда
- Не умею работать с людьми
- Нет условий для творчества
- Работа вызывает переутомление
- Небольшая зарплата
- Невозможность самосовершенствования
- Работа не соответствует моим способностям
- Работа не соответствует моему характеру
- Большой рабочий день
- Частый контакт с людьми
- Невозможность достичь социального признания, уважения

4. Выберите из предложенного списка наиболее заинтересовавшие Вас стимулы, побуждающие или помогающие Вашему профессиональному развитию (можно сделать несколько выборов – от 5 до 7)

№ п/п	Варианты для выбора	Отметка
1.	Открытие собственного мастер – класса для учителей района или города.	
2.	Возможность работать по интересующей программе, выбирать класс	
3.	Возможность устанавливать желаемый и наиболее удобный график работы( расписание)	
4.	Содействие в получении гранта на реализацию интересующего Вас проекта	
5.	Содействие в разработке, утверждении и распространении Вашей авторской программы	
6.	Направление на стажировку или престижные курсы	
7.	Предоставление времени на методическую работу (работа на дому)	
8.	Творческий отпуск в каникулярное время	
9.	Дополнительные дни к отпуску	
10.	Оплата научно-методической литературы, необходимой Вам для работы	
11.	Содействие в переподготовке по интересующей Вас специальности	
12.	Возможность распространения Вашего опыта работы на проблемных конференциях, педагогических чтениях, семинарах	
13.	Помощь в организации обобщения опыта, содействие в подготовке собственных публикаций и пособий в печати	
14.	Представительство от школы на ответственных мероприятиях городского, областного значения	
15.	Привлечение к руководству структурными подразделениями методической службы школы	
16.	Получение права на проведение семинаров для своих коллег	
17.	Назначение на должность методиста, наставника, ответственного за стажировку молодых учителей	
18.	Рекомендация для Вашей работы в экспертных группах	
19.	Вхождение в состав различных групп или органов, решающих важные проблемы жизни школы	

20.	Гарантия защищенности от посягательств на профессиональную честь учителя со стороны недобросовестных вышестоящих руководителей, методистов, родителей	
21.	Предоставление оплачиваемых часов на методическую работу	
22.	Гарантия имеющегося статусного положения в коллективе	
23.	Методическое сопровождение различных конкурсов профессионального мастерства	
24.	Возможность участия в конкурсах профессионального мастерства	
25.	Другое: _____	

Источники: 1. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности: Теория, методы исследования, практикум. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. С. 84-86  
**(Методика «Изучение мотивации профессиональной деятельности»)**

Авторы методики: Замфир К., модификация Реана А.;  
 Реан А. Психология личности. <https://iknigi.net/avtor-artur-rean/111475-psihologiya-lichnosti-artur-rean/read/page-11.html>. Методика «Изучение факторов привлекательности профессии» модификация Н.В.Кузьминой, А.А.Реана.

**Типы трудовой мотивации  
(Автор типологии – В.И. Герчиков)**

**Инструментальная.** Сама работа не является для такого работника сколько-нибудь значимой ценностью и рассматривается только как источник заработка и других благ, получаемых в качестве вознаграждения за труд.

Но его интересуют не любые деньги, а именно заработок; поэтому он будет работать с максимальной отдачей на любой работе, если его труд будет справедливо и высоко (в его понимании) оплачиваться.

**Патриотическая.** Основана на высоких моральных, религиозных, идеологических соображениях, на убеждении работника в своей нужности для организации. Такой работник способен «загореться» перспективной стратегией, выдвинутой руководством, и будет работать с полной отдачей, способствуя воплощению этой стратегии.

Он более всего ценит результативность общего дела, в котором участвует, и общественное признание своего участия, выраженное более в моральных (нежели в материальных) знаках и оценках.

**Профессиональная.** Работник этого типа ценит в работе ее содержание, возможность проявить себя и доказать (не только окружающим, но и себе), что он может справиться с трудным заданием, которое не каждому посильно.

Отличается развитым профессиональным достоинством. К руководителю чаще всего относится с известной долей иронии.

**Хозяйская.** Выражается в добровольном принятии работником на себя полной ответственности за выполняемую работу. Работник с таким типом мотивации будет выполнять свою работу с максимальной отдачей, не настаивая на ее особой интересности или высокой оплате, не требуя ни дополнительных указаний, ни постоянного контроля.

Но хозяином очень трудно управлять — он суверенен и не только не нуждается в приказаниях или наказаниях (свойственных распространенному у нас административному стилю управления), но и не терпит их.

**Избегательная.** Работник этого типа обладает очень слабой мотивацией к эффективной работе. У него низкая квалификация и он не стремится ее повышать; он безответствен и старается избежать любой работы, связанной с личной ответственностью; он сам не проявляет никакой активности и негативно относится к активности других. Его основное стремление — минимизировать свои трудовые усилия на уровне, допустимом со стороны непосредственного руководителя. В силу этих качеств он как работник ценится невысоко, не может обеспечить себя своим трудом и смирился с этим!

## **Важные моменты для учёта различных типов трудовой мотивации**

### **ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ**

- Чёткое понимание -что есть вознаграждение для меня и стремление к этому;
- Осведомлённость администрации о тех способах вознаграждения, которые будут для меня актуальны;
- Определение моих внутренних профессиональных ресурсов, чтобы больше зарабатывать;
- Согласование с администрацией соответствия дополнительной нагрузки и оплаты;
- Исследование рынка труда –выяснение требований к уровню квалификации и соответствующей оплаты;
- Самоанализ моей профессиональной компетентности с выяснением того, на какой уровень доходов я могу претендовать;
- Повышение квалификации и результативности деятельности при условии, что это может привести к получению прибыли;
- Преодоление комплексов. Принятие своей мотивации.

### **ПАТРИОТИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ**

- Самое важное – сопричастность к общему делу и значимость моего участия;
- Чёткое понимание: «Вся надежда на меня!»;
- Выполнение ответственных заданий от администрации учреждения, района;
- Важно, чтобы результаты моей работы были значимы и высоко оценивались руководством и трудовым коллективом – тогда я буду работать над повышением результативности деятельности;
- Важность поощрений в присутствии трудового коллектива;
- Осознание того, что деятельность каждого сотрудника (а значит, и меня) приведёт к общему успеху организации;

- Наличие грамот и наград, где я являюсь участником, и одновременно, членом команды профессионалов;
- Наличие на рабочем месте предметов, которые напоминают о значимости выполняемой работы: общие фото с детьми и родителями; общие фото с членами трудового коллектива; фото радостных моментов, на которых запечатлены различные общие трудовые достижения и т.д.

### ***ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ***

- Возможность актуального для меня профессионального развития;
- Возможность решать сложные профессиональные задачи, что я могу осуществить лучше других;
- Отсутствие негативного или иронично-надменного отношения к моим профессиональным достижениям;
- Оплата должна соответствовать интересным для меня профессиональным целям;
- Критика со стороны уважаемых профессионалов – «Если критикуете мою профессиональную деятельность – докажите, что Ваша квалификация этому соответствует!»;
- Признание приоритета значимости смыслов и содержания деятельности над формальным исполнительством;
- Взаимоотношения с администрацией – на основе интереса к обсуждению профессиональных дел и перспектив усовершенствования профессиональной деятельности;
- Профессиональный диалог – рефлексия своей деятельности с коллегами, выявление её сильных и слабых сторон, нахождение способов решения профессиональных проблем.

### ***ХОЗЯЙСКАЯ МОТИВАЦИЯ***

- Полное принятие ответственности на себя при выполнении профессиональных задач;
- Доверие к моей профессиональной компетентности – я несу ответственность за достижение результата;
- Возможность согласования с администрацией и коллегами позиции: «Автономия и ответственность. Контроль – при достижении конечного результата»;
- Возможность самостоятельно решать: что и в какой последовательности мне делать;
- Возможность самостоятельно распределять своё рабочее время;

- Владение инструментарием и самостоятельное решение, как им распоряжаться: «Дайте мне профессиональные инструменты, покажите способ действия, а процесс работы оставьте мне»;
- «Своя территория, своё пространство» - возможность и необходимость создания «хозяйского поля действий».

### **ИЗБЕГАТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ**

1. Метод «кнута и пряника» - буду работать, если совсем нет денег;
2. Если избирательная мотивация стала результатом профессионального выгорания или отсутствия адекватной поддержки профессиональных мотивов сотрудника со стороны администрации и коллег, тогда:
  - Смена места работы;
  - Смена содержания профессиональной деятельности;
  - «Возвращение к началу» - припоминание трудовой мотивации, существовавшей до появления профессионального равнодушия. Ответ на вопрос: что нужно сделать для возврата былого интереса к работе?
  - Индивидуальная работа с психологом;
  - Овладение способами восстановления, если речь идёт о профессиональном выгорании: обретение смыслов, раскрытие творческого потенциала, релаксационные техники.

## **Примеры ответов молодых педагогов на вопросы о смыслах профессиональной деятельности**

1. «Каждое утро я иду на работу с мыслью о том, что мои ученики меня ждут, хотя с ними множество забот, я этому рада».
2. «Каждое утро я радуюсь тому, что ещё молодая и могу многое успеть сделать полезного для себя и для других».
3. «По утрам мне всегда придаёт сил высказывание: «Вставайте, граф! Вас ждут великие дела!» И я настраиваюсь на то, что действительно делаю великие дела».
4. «Я иногда сильно устаю во время работы, но беру себя в руки и продолжаю, потому что мне нравится передавать детям то, что я знаю и умею».
5. «Во имя чего я совершаю те или иные действия в профессиональной жизни? У меня мама учительница, и я, приходя в класс, всегда задумываюсь о том, как бы поступила моя мама в той или иной ситуации. Мне это помогает».
6. «Прошло пять лет. Я вижу себя уже на другой должности, скорее всего, на должности методиста. И опыт, который я получила в работе с детьми, очень мне пригодился, потому что я была педагогом-практиком».
7. «Через пять лет многое кажется другим. Вижу, где совершала ошибки, а где всё делала правильно. Но я знаю, что работаю не зря, что моя работа приносит пользу».

## **Программа формирующего этапа эксперимента**

**Цель:** разработка и создание условий, обозначенных молодыми педагогами как недостаточно значимых для результативности деятельности; дополнительная диагностика и апробация андрагогических условий, которые названы молодыми педагогами значимыми для результативности их деятельности, в процессе андрагогического взаимодействия.

Программа формирующего этапа эксперимента реализуется путём формирования групп молодых педагогов, участвующих в групповых тематических форматах взаимодействия с ведущим, в индивидуальном взаимодействии с ведущим, в реализации полученных знаний в практической деятельности и предоставлении сведений о выполнении заданий ведущему.

### **1. Развёрнутый план обучающего этапа в ходе формирующего эксперимента**

**Цель обучающих семинаров/вебинаров:** знакомство молодых педагогов с праксеологическим практико-ориентированным знанием в качестве инструмента, овладение которым способствует повышению результативности профессиональной деятельности.

**Оснащение педагогического процесса:** наличие платформы zoom; помещение для встреч в очном формате; презентации как дополнение к основному тексту вебинара; задания и видеоматериалы для самостоятельной работы после получения законченного информационного блока; литературные источники, используемые автором, которые предоставляются молодым педагогам для работы через ссылки, использование виртуальных комнат на платформе zoom для моделирования ситуаций, способствующих закреплению полученных знаний.

**Принципы взаимодействия в процессе семинара/вебинара:**

- Развитие образовательных потребностей
- Рефлексивность
- Опора на профессиональный, социальный и жизненный опыт
- Наличие обратной связи

- Взаимное уважение, готовность к продолжению диалога в другом формате.

№ п/п	Название семинара/ вебинара	Содержательно- целевой блок	Организационно - практический блок	Рефлексивно- оценочный блок
1.	Праксеология. Что это? Зачем? О чём?	Ознакомление молодых педагогов с пониманием сущности практико-ориентированного знания на основе праксеологического подхода для дальнейшего совершенствования их профессиональной деятельности.	Вебинар на платформе zoom или семинар на базе образовательного учреждения/ ИМЦ	<p>1. Рефлексия в процессе вебинара/семинара.</p> <p>Выполнение практических заданий.</p> <p>Средство: чат или диалог в очном формате.</p> <p>2. Рефлексия после выполнения итоговых заданий вебинара.</p> <p>Средства: e-mail, zoom</p>
2.	Характеристика качества выполнения действий.	Ознакомление молодых педагогов с характеристиками качества выполнения действий с позиций праксеологии.	Вебинар на платформе zoom или семинар на базе образовательного учреждения/ ИМЦ	<p>1. Комментарии ведущего по итогам самостоятельной работы и рефлексии участников в начале встречи.</p> <p>Средства: монолог, чат.</p> <p>2. Выполнение практических заданий.</p> <p>Рефлексия в процессе встречи.</p> <p>Средство: чат, очный диалог.</p> <p>3. Рефлексия после выполнения итоговых заданий.</p> <p>Средства: e-mail, zoom</p>
3.	Понимание деятельности как	Помощь молодым педагогам в	Вебинар на платформе	1. Комментарии ведущего по

	результативной.	осмыслении деятельности как результативной с позиции оптимальной организации.	zoom или семинар на базе образовательного учреждения/ ИМЦ	итогам самостоятельной работы и рефлексии участников в начале встречи. Средства: монолог, чат. 2.Выполнение практических заданий. Рефлексия в процессе встречи. Средство: чат, очный диалог. 3.Рефлексия после выполнения итоговых заданий встречи. Средства: e-mail, zoom
4.	Праксеологические характеристики хорошего плана и результата. Эффекты.	Ознакомление молодых педагогов с праксеологическими характеристиками плана, результата и пониманием эффективности деятельности и помочь в осмыслении инструментальности этого знания.	Вебинар на платформе zoom или семинар на базе образовательного учреждения/ ИМЦ	1.Комментарии ведущего по итогам самостоятельной работы и рефлексии участников в начале встречи. Средства: монолог, чат. 2.Выполнение практических заданий. Рефлексия в процессе встречи. Средство: чат, очный диалог. 3.Рефлексия после выполнения итоговых заданий. Средства: e-mail, zoom
5.	Карта анализа результативности	Знакомство молодых педагогов	Вебинар на платформе	1.Комментарии ведущего по

	и О.В.Любогор как праксеологический инструмент.	с картой как инструментом для анализа результативности педагогической деятельности.	zoom или семинар на базе образовательного учреждения/ ИМЦ	итогам самостоятельной работы и рефлексии участников в начале встречи. Средства: монолог, чат. 2.Выполнение практических заданий. Рефлексия в процессе встречи. Средство: чат, очный диалог. 3.Итоговая рефлексия и самоанализ. Средства: e-mail, zoom, Google-Диск.
--	---	---	---	--

**2. Развёрнутый план тематических встреч на тему:**  
**«Андрогогические условия сопровождения результативной профессиональной деятельности»**

**Цель встреч:** углубление понимания молодыми педагогами андрогогических условий сопровождения результативной деятельности и возможностей для их реализации в практической деятельности.

**Оснащение:** наличие платформы zoom; помещение для встреч в очном формате; диагностические методики, необходимые для проведения дополнительных исследований; литературные источники, используемые автором, которые предоставляются молодым педагогам для работы через ссылки, использование виртуальных комнат на платформе zoom для моделирования ситуаций, способствующих закреплению полученных знаний.

**Принципы взаимодействия в процессе встреч:**

- Развитие образовательных потребностей
- Рефлексивность

- Опора на профессиональный, социальный и жизненный опыт
- Наличие обратной связи
- Взаимное уважение, готовность к продолжению диалога в другом формате.

№ п/п	Название встречи	Содержательно- целевой блок	Организационно- практический блок	Рефлексивно- оценочный блок
1.	Информирование о вариативности (разных подходах) сопровождения на этапах адаптации и интеграции к профессиональной деятельности и её реализация.	<p>1. Информирование молодых педагогов о вариативности способов сопровождения молодых педагогов на различных этапах входления в профессию (о целях и противоречиях этапов);</p> <p>2. Выяснение уровня развития трёх групп умений МП на разных этапах входления в профессию, групповое и индивидуальное обсуждение.</p> <p>3. Диагностика: «Значимость способов помощи и поддержки на этапах адаптации и интеграции в профессию», и «Вариативность способов помощи и поддержки молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию, существующая в образовательных учреждениях»;</p>	<p>1. Вебинар на платформе zoom или семинар на базе ОУ/ ИМЦ;</p> <p>2. Индивид. встречи с МП и их наставниками (беседы, консультации).</p>	<p>1. Рефлексия в процессе вебинара/семинара. Выполнение практических заданий. Средство: чат или диалог в очном формате.</p> <p>2. Рефлексия после выполнения диагностики. Средства: очный диалог, e-mail, zoom.</p>

		4. Обсуждение возможности реализации полученных данных на рабочем месте.		
2.	Содействие участию в непрерывном образовании, включая формальное, неформальное, информальное (самообразование)	1. Знакомство с определениями понятия «непрерывное образование»; 2. Причины и история перехода к непрерывному образованию; 3. Формальное, неформальное, информальное образование. 4. Перечень возможностей для участия в непрерывном образовании.	1. Вебинар на платформе zoom или семинар на базе ОУ/ ИМЦ; 2. Ссылки на адреса организаций, на базе которых проводятся курсы повышения квалификации, на литературные источники, обмен контактными данными между МП.	1.Обратная связь от участников про их участие в непрерывном образовании. 2.Рефлексия после информационной части встречи об индивидуальных предпочтениях относительно формального, неформального и информального образования. Средства: очный диалог, e-mail, zoom/
3.	Содействие развитию компетентности наставников. Модель ППК (профессионально -педагогической компетентности).	1. Знакомство с моделью ППК; 2. Диагностика уровня ППК наставников; 3. Мнения молодых педагогов о полученной информации и возможности использования результатов диагностики.	1.Вебинар на платформе zoom или семинар на базе ОУ/ ИМЦ; 2. Индивидуальные встречи с МП и наставниками (беседы, интервью).	1. Рефлексия после знакомства с моделью КПП с позиции появления новой информации для молодых педагогов; 2. Рефлексия после выполнения диагностики на тему: «Целостный образ моего наставника». Средства: очный диалог, e-mail, zoom.
4.	Анализ и учёт отношений МП с участниками образовательного	1. Знакомство со схемой: «Вариативность позиций молодого	1. Вебинар на платформе zoom или семинар на базе ОУ/ ИМЦ;	1. Рефлексия в процессе встречи относительно представленной

	процесса для решения актуальных коммуникативных проблем	педагога на основе самоощущения в педагогическом коллективе»; 2. Идентификация молодыми педагогами своего самоощущения в профессиональной среде. 3. Выбор 5 знач. утверждений, помогающих молодым педагогам чувствовать себя равноправными участниками педагогического сообщества в своей организации.	2. Пролонгированное наблюдение изменений самоощущения МП в ходе индивидуальных консультаций.	структуры. Средство: чат, очный диалог. 2. Рефлексия после выполнения итоговых заданий в индивидуальном общении. Средства:очно; e-mail, zoom.
5.	Обеспечение возможностей для самоопределения в выборе образовательного маршрута и организации проф. деятельности	1. Предоставление практико-ориентированного знания и структуры самоопределившейся личности;	1. Семинары/вебинары по освоению практико-ориентированного знания и структуры самоопределившейся личности (В.Ф. Сафин); 2. Организация самоанализа проф. дефицитов; 3. Проведение тренингов с включением различных ролей для МП (модератор и т.д.)	1. Самоанализ; 2. Оценка сопровождающего. Средства: очно; e-mail, zoom.
6.	Содействие развитию мотивации к результативной	1. Диагностика и самодиагностика («Мотивация профессиональной	1. Организация самодиагностики МП; 2. Вебинар на	1. Рефлексия на тему: «Как знание моих мотивов поможет достичь

	профессиональной деятельности и участию в непрерывном образовании	<p>деятельности»): предоставление участникам «ключей» и обсуждение (по желанию) полученных результатов;</p> <p>2. Определение типа трудовой мотивации, обсуждение результатов самодиагностики;</p> <p>3. Разработка установок, мотивирующих представителей различных типов трудовой мотивации к результативной деятельности;</p> <p>4. Написание МП эссе для понимания собственных мотивационных механизмов с дальнейшим обсуждением в ходе индивидуальных бесед в очном или дистанционном формате.</p>	<p>платформе zoom или семинар на базе ОУ/ ИМЦ;</p> <p>3.</p> <p>Индивидуальные беседы, консультации для МП</p>	<p>результативности деятельности»;</p> <p>2. Итоговая групповая рефлексия на тему: «Возможности мотивирования представителей различных типов трудовой мотивации».</p> <p>Средства: очный диалог, e-mail, zoom, Google-Диск.</p>
7.	Помощь в понимании смысловых основ профессиональной деятельности.	<p>1. Выяснение объективных и субъективных смыслов в определении понятия «Педагогическая деятельность»;</p> <p>2. Полилог на тему: «Взаимосвязь смыслов и самоактуализации»;</p>	<p>1. Вебинар на платформе zoom или семинар на базе ОУ/ ИМЦ;</p> <p>2.</p> <p>Индивидуальные консультации для МП о значимости выявления и следования</p>	<p>1. Рефлексия при ответах на сформулированные ведущим вопросы;</p> <p>2. Рефлексия своей деятельности, проводимая в процессе обсуждения с коллегами.</p> <p>Средства: очный</p>

		3. Полилог на тему: «Как решить проблему «исчезающего смысла»».	своим смыслам в профессиональной деятельности при согласовании с требованиями ОУ	диалог, e-mail, WhatsApp, Google-Диск.
8.	Содействие личностному самоопределению МП относительно проф. деятельности	1. Беседа о самоопределении при разработке своего образовательного маршрута с акцентом на знании своих профессиональных дефицитов и понимании сильных сторон; 2. Знакомство со структурой самоопределившейся личности; 3. Ролевые взаимодействия МП (тиютор, консультант и т.д.)	1. Вебинар на платформе zoom или семинар на базе ОУ/ ИМЦ; 2. Организация интерактивных игр; 3. Индивидуальное взаимодействие с МП (беседы, консультации)	1. Рефлексия в процессе группового взаимодействия о взаимосвязи самоопределения и выстраивания своего образовательного маршрута молодыми педагогами; 2. Рефлексия относительно нового понимания своего самоопределения. Средства: очный диалог, e-mail, Google-Диск.
9.	Помощь в развитии трёх групп умений, способствующих проектированию и реализации результативной деятельности	1. Ознакомление МП с праксеологическим знанием, предметное взаимодействие с МП; 2. Самостоятельная работа МП по освоению праксеологическому инструмента.	1. Вебинар на платформе zoom или семинар на базе ОУ/ ИМЦ; 2. Индивид. взаимодействие с МП (беседы, консультации)	1. Самооценка своих умений; 2. Оценка умений наставниками; 3. Общая рефлексия. Средства: очный диалог, e-mail, zoom/

**Вопросы для эссе**

1. Важно ли Вам было, чтобы кто-то из близких или друзей (учителей, знакомых) учитывал Вашу индивидуальность, Ваши мысли и чувства? Кто это был?
2. Был ли человек, который поддерживал Вашу активность или просто помог в нужный момент словом, взглядом, действием?
3. Может быть, Вам предоставили выбор, позволили самим решать, что и как делать – и это окрылило? Вам помогло самоопределение?
4. Вам помогло какое-то особое знание? Может быть, Вы просто знали, как выполнять работу, поэтому все получилось?
5. Ваше собственное желание помогло добиться успеха? Вы настолько этого хотели, что мотивация явила топливом?
6. Может быть, «помощниками» были книги, участие в тренингах, семинарах, другие виды обучения?
7. Может быть, Вы обдумывали свои шаги, анализировали то, что делаете, «учились на своих ошибках и удачах» - и именно это стало залогом успеха?
8. Дело, которое оказалось успешным, имело для Вас особый смысл? Возможно, именно смысл явился залогом успеха?
9. Нечто особенное, свое, что не указано в этом списке.

**Дополнительные вопросы к карте анализа результативности  
профессиональной педагогической деятельности  
на этапе контрольного эксперимента**

1. Планируете ли Вы использовать в дальнейшем карту анализа результативности как диагностический инструмент в работе?

Да \_\_\_\_\_

Если «да», то почему? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Нет \_\_\_\_\_

Если «нет», то почему? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Была ли полезна Вам предложенная карта как диагностический инструмент для анализа своей деятельности?

Да \_\_\_\_\_

Нет \_\_\_\_\_

3. Какие изменения при анализе результативности своей деятельности Вы можете отметить после ознакомления с праксеологическим подходом?  
Оцените предложенные варианты изменений с учетом степени их проявленности по шкале от 0 до 3.

Шкала: «0» - не проявлены

«1» - проявлены частично

«2» - проявлены в достаточной степени

«3» - проявлены полностью

№п/п	Варианты изменений	0	1	2	3
1	Появилось праксеологическое осмысление результативности педагогической деятельности				
2	Появилось понимание понятий «эффекты» и «эффективность», «результаты» и «результативность» педагогической деятельности.				
3	Появилось представление о правильности выполнения действий с учетом соответствия результата и поставленной цели.				
4	Произошло углубление педагогической рефлексии и понимание ее значения для результативной педагогической деятельности				
5	Появилось понимание задач для самообразования с целью повышения результативности своей педагогической деятельности				

## **Опросник (итоговый) для молодых педагогов**

*Уважаемые коллеги!*

Кафедра педагогики и андрагогики приглашает вас принять участие в опросе, который даст возможность после посещения цикла тематических вебинаров каждому высказать свое мнение по вопросам условий, способствующих результативной педагогической деятельности молодых специалистов.

(Вопросы с 1 по 7 являются повторением вопросов анкеты, представленной в приложении №5. Внешние и внутренние условия сформулированы удобным для восприятия молодыми педагогами способом).

### **Основные вопросы**

1. Какие изменения произошли в Вашем понимании необходимости представленных внешних условий для повышения результативности педагогической деятельности после их реализации и ознакомления с праксеологическим подходом?

Представьте свое мнение с помощью показателя от «1» до «3», где:

«1» - мое мнение осталось прежним: это значимое условие для результативной деятельности;

«2» - мое мнение осталось прежним: это не самое значимое условие для результативной деятельности;

«3» - мое мнение изменилось: это условие мне представляется более значимым для результативной деятельности после ознакомления с праксеологическим подходом.

	<b>1 ПО- ПРЕЖНЕМУ ЗНАЧИМОЕ</b>	<b>2 ПО- ПРЕЖНЕМУ НЕ ЗНАЧИМОЕ</b>	<b>3 СТАЛО БОЛЕЕ ЗНАЧИМЫМ</b>
Информирование о вариативности (разные подходы) сопровождения на этапе адаптации и на этапе интеграции к профессиональной деятельности;			
Содействие участию в непрерывном образовании,			

включая формальное (например, курсы повышения квалификации), неформальное (различные профессиональные объединения, клубы), информационное (самообразование);			
Содействие развитию компетентности наставников;			
Наличие диагностического инструментария, позволяющего разносторонне анализировать свою профессиональную деятельность;			
Обеспечение возможностей для самоопределения в выборе образовательного маршрута и в организации профессиональной деятельности;			
анализ и учёт отношений МП с участниками образовательного процесса для организации работы с проблемными зонами коммуникации (отношение со стороны коллег, наставника, позволяющее Вам чувствовать себя взрослым, полноправным участником педагогического процесса).			
Другое			

2. Какие изменения произошли в Вашем понимании необходимости представленных внутренних условий для повышения результативности педагогической деятельности после их реализации и ознакомления с праксеологическим подходом?

Представьте свое мнение с помощью показателя от «1» до «3», где:  
 «1» - мое мнение осталось прежним: это значимое условие для результативной деятельности;

«2» - мое мнение осталось прежним: это не самое значимое условие для результативной деятельности;

«3» - мое мнение изменилось: это условие мне представляется более значимым для результативной деятельности после ознакомления с праксеологическим подходом.

	<b>1 По- прежнему значимое</b>	<b>2 По- прежнему незначимое</b>	<b>3 Стало более значимым</b>
Содействие развитию мотивации к осуществлению результативной профессиональной деятельности и к участию в непрерывном образовании			
Помощь в понимании смысловых основ своей профессиональной деятельности способов её оптимальной организации			
Содействие реализации деятельности в соответствии с предоставлением праксеологического практико-ориентированного знания и оценка на основе диагностического инструментария. Знание характеристик деятельности, приводящее к её результативности, эффективности.			
Содействие личностному самоопределению в пространстве профессиональной деятельности			
Помощь в развитии организационно-проектировочных, коммуникативных, рефлексивных умений, помогающих проектированию и реализации результативной деятельности.			
Другое			

Можно ли сказать, что при взаимообусловленности внешних и внутренних условий результативность педагогической деятельности будет повышаться?

Да \_\_\_\_\_

Нет \_\_\_\_\_

3. Какой вид наставничества для Вас является наиболее предпочтительным?

Выберите три варианта из представленных 10 моделей сопровождения.

(Молодым педагогам предлагается заполнить таблицу по предлагаемой форме)

Модели наставничества	Принцип взаимодействия	Выбор

Модели наставничества и принципы взаимодействия в рамках предлагаемой модели представлены в литературном источнике: Молодой петербургский учитель: перспективы и проблемы интеграции в профессию: монография/под ред. А.Н. Шевелёва. – СПб: СПб АППО, 2019. – с. 149

**Методические рекомендации для администрации образовательных учреждений и наставников по обеспечению комплекса андрагогических условий сопровождения результативной профессиональной деятельности молодых педагогов:**

Реализация комплекса разработанных и апробированных в исследовании андрагогических условий сопровождения на базе ОУ подразумевает:

- готовность администрации ОУ и наставников молодых педагогов к взаимодействию с ними на основе андрагогических принципов, а также с учетом особенностей этапа вхождения в профессию молодых педагогов;
- выявление и решение проблемы профессиональных дефицитов, обозначенных молодыми педагогами на уровне образовательного учреждения;
- осуществление андрагогического сопровождения поэтапно с включением четырёх последовательно реализуемых этапа: диагностический, проектировочный, этап реализации и рефлексивный;
- осведомлённость как молодых педагогов, так и администрации учреждения о возможности альтернатив в выборе модели сопровождения (модели наставничества) и предоставление молодому педагогу со стороны администрации учреждения возможности принимать участие в модели сопровождения, которая представляется для него интерес как профессионально значимая;
- владение понятийно-категориальным аппаратом, выбор молодыми педагогами «своего» определения профессиональной деятельности как базового «исходного пункта» для дальнейшей работы;
- обращение к праксеологическому подходу как возможности оптимизации, рационализации профессиональной деятельности с целью повышения её результативности, знакомство с практико-ориентированным знанием;
- развитие рефлексивных умений молодых педагогов по отношению к своей практической деятельности, к самоопределению в профессиональном пространстве, к смыслам профессии, в которой они себя реализуют.

На основании вышеизложенного могут быть предложены  
следующие рекомендации:

1. Акцентирование внимания на андрагогическом характере взаимодействия педагогов-участников образовательного процесса с учётом гибкости границ этапов вхождения в профессию и особенностей сопровождения молодых педагогов. Для этого необходимо выявление тех сущностных оснований сопровождения, которые считают важными сами молодые педагоги (Перечень сущностных оснований сопровождения – Приложение 3). Необходимо учитывать варианты взаимодействия с молодыми педагогами на этапах адаптации и интеграции в профессию с учётом основного противоречия и цели каждого этапа и (п.1.2.1., с. 59 Таблица 4);
2. Специальная андрагогическая подготовка наставников, работающих с молодыми педагогами, которая возможна при участии их в непрерывном образовании (курсы повышения квалификации, самообразование, взаимодействие с компетентными в данной области специалистами). Самодиагностика компетентности наставников может проводиться на основании модели профессионально-педагогической компетентности наставников с позиции наличия в ней основных актуальных показателей деятельности наставников. Компоненты модели ППК (профессионально-педагогической компетентности) представлены на схеме. Для её разработки была взята модель, созданная в 1996г. в УПМ под руководством И.А. Колесниковой, и дополненная М.Г. Ермолаевой в 2020 г. (п.2.2, с.130, рисунок 14);
3. Диагностика профессиональных дефицитов молодых педагогов на основе диагностических методик, применяемых в образовательном учреждении, а также с применением ранее представленного праксеологического инструментария, позволяющего определить проблемные зоны, препятствующие результативной профессиональной деятельности. Включение карты анализа результативности профессиональной деятельности (автор О.В.Любогор) в диагностический инструментарий ОУ как возможность разностороннего изучения результативности деятельности молодых педагогов на основе их самооценки и экспертной оценки (Приложение 6);

4. Планирование организации (с учётом периода взаимодействия наставника с молодым педагогом) сопровождения деятельности молодого педагога в соответствии с ранее обозначенными последовательно реализуемыми стадиями (п. 1.2.3., с.68);

5. Осведомлённость о наличии и содержании моделей сопровождения молодых педагогов в Санкт-Петербурге как для предоставления этой информации подопечным, так и для возможности применениях в собственной практике интересного опыта работы с молодыми специалистами;

6. Включение практико-ориентированного знания на основе праксеологического подхода в программу взаимодействия (на уровне неформального обучения) с молодыми педагогами на базе образовательного учреждения. При этом можно обратиться к циклу тематических встреч, содержание которых ориентировано на быстрое применение в практике и конструирование молодыми педагогами собственной деятельности с позиций её оптимальности, рациональности и результативности (Приложение 15).

7. Обращение к понятийно-категориальному аппарату как смысловому основанию совершения деятельности можно провести при помощи с вопросов: о сущности: «Что есть моя профессиональная деятельность?», о целях и результатах: «Чего я хочу добиться?», о способах: «Что следует сделать, чтобы добиться результата?»; о ценностях: «Почему это важно для меня?». После этого молодым педагогам предлагается выбор того понимания профессиональной деятельности, который отвечает их внутренней позиции (Авторы и ссылки на источники, в которых даются определения педагогической деятельности – Приложение 2).

Рекомендации могут быть скорректированы или востребованы частично в зависимости от специфики и ценностно-смысловых ориентиров образовательного учреждения, а также запросов администрации и наставников.