

Ж.К. Киынова , Ә.Қ. Құрманкүлова* ,
А.К. Еркебекова , Ш.А. Умирханова 

Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

*e-mail: Amyna92@bk.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ СЕЛЬСКИХ ПЕДАГОГОВ

Развитие движения наставничества в казахстанских школах требует ее институционализации как ресурса профессионального развития педагогов. Цель статьи – проанализировать содержание и основные формы организации профессионального взаимодействия сельских молодых педагогов с наставниками, а также определить проблемные «зоны» в реализации программ наставничества в сельских общеобразовательных и малокомплектных школах.

Авторы аргументируют тезис о том, что развитие движения наставничества в казахстанских школах требует ее институционализации на основе трансформации программ подготовки и переподготовки педагогических кадров.

С целью выявления основных форм организации профессионального взаимодействия молодых педагогов с наставниками были проведены анкетирование и интервью среди молодых и опытных сельских педагогов Алматинской области, основную часть которых составили выпускники Казахского национального женского педагогического университета.

В ходе интервьюирования молодых сельских педагогов на вопрос о том, какие формы профессионального развития предпочитают молодые сельские педагоги, были получены ответы, которые позволяют определить проблемные «зоны» в реализации программ наставничества в сельских школах. Согласно данным интервью только 16,3% начинающих учителей готовы получать консультации от наставников. Напротив, большинство молодых педагогов предпочитают самообразование (32,7%) и курсы повышения квалификации, включая мастер-классы, семинары, онлайн-курсы и вебинары (26%). Всего 9,6% указали предметные методические объединения как одну из эффективных форм профессионального развития, несмотря на то, что они призваны оказывать методическую помощь начинающему учителю.

Авторы приходят к выводу о том, что нормативное регулирование статуса учителя-наставника и внедрение институционализации наставничества как части программы введения в профессию окажет непосредственное влияние на усиление педагогического потенциала страны и повышение роли непрерывного профессионального развития сельских педагогов.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессиональная адаптация, институционализация наставничества, сельские учителя

Zh.K. Kiyнова, A.K. Kurmankulova*,
A.K. Yerkebekova, Sh.A. Umirkhanova

Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

*e-mail: Amyna92@bk.ru

Social Mentoring Practices as a Factor in the Professional Development of Young Rural Teachers

The development of the mentoring movement in Kazakhstani schools requires its institutionalization as a resource for the professional development of teachers. The purpose of the article is to analyze the content and main forms of organization of professional interaction of rural young teachers with mentors, as well as to identify problematic “zones” in the implementation of mentoring programs in rural general education and small schools. The authors argue that the development of the mentoring movement in Kazakhstani schools requires its institutionalization based on the transformation of training and retraining programs for teachers.

In order to identify the main forms of organization of professional interaction between young teachers and mentors, questionnaires and interviews were conducted among young and experienced rural

teachers of the Almaty region, most of whom were graduates of the Kazakh National Women's Pedagogical University.

During the interview of young rural teachers, answers were received to the question of what forms of professional development young rural teachers prefer, which make it possible to identify problematic "areas" in the implementation of mentoring programs in rural schools. According to interviews, only 16.3% of novice teachers are willing to receive advice from mentors. On the contrary, the majority of young teachers prefer self-education (32.7%) and advanced training courses, including workshops, seminars, online courses and webinars (26%). Only 9.6% indicated subject methodical associations as one of the effective forms of professional development, despite the fact that they are designed to provide methodological assistance to a novice teacher.

The authors conclude that the regulatory regulation of the mentor teacher status and the introduction of institutionalization of mentoring as part of the professional introduction program will have a direct impact on strengthening the country's pedagogical potential and enhancing the role of continuous professional development of rural educators.

Keywords: professional development, professional adaptation, institutionalization of mentoring, rural teachers.

Ж.Қ. Киынова, Ә.Қ. Құрманқұлова*, А.К. Еркебекова, Ш.А. Умирханова

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

*e-mail: Amyna92@bk.ru

Әлеуметтік тәлімгерлік тәжірибелер жас ауыл мұғалімдерінің кәсіби даму факторы ретінде

Қазақстандық мектептерде тәлімгерлік қозғалысын дамыту оны педагогтердің кәсіби даму ресурсы ретінде институттандыруды талап етеді. Мақаланың мақсаты-ауылдық жас педагогтердің тәлімгерлермен кәсіби өзара іс-қимылын ұйымдастырудың мазмұны мен негізгі нысандарын талдау, сондай-ақ ауылдық жалпы білім беретін және шағын жинақты мектептерде тәлімгерлік бағдарламаларын іске асырудағы проблемалық «аймақтарды» анықтау. Авторлар қазақстандық мектептерде тәлімгерлік қозғалысын дамыту педагог кадрларды даярлау және қайта даярлау бағдарламаларын трансформациялау негізінде оны институттандыруды талап ететінін дәлелдейді.

Жас педагогтер мен тәлімгерлер арасындағы кәсіби өзара байланысты ұйымдастырудың негізгі нысандарын анықтау мақсатында Алматы облысының жас және тәжірибелі ауыл педагогтері арасында сауалнама және сұхбат жүргізілді, олардың негізгі бөлігін Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің түлектері құрады.

Ауылдық жас мұғалімдерден сұхбат алу барысында олардың кәсіби дамудың қандай формаларын қалайтыны туралы сұраққа ауылдық мектептерде тәлімгерлік бағдарламаларын іске асыруда проблемалық «аймақтарды» анықтауға мүмкіндік беретін жауаптар алынды. Сұхбатқа сәйкес, жаңадан келген мұғалімдердің тек 16,3% – ы тәлімгерлерден кеңес алуға дайын. Керісінше, жас тәрбиешілердің көпшілігі өзін-өзі тәрбиелеуді (32,7%) және шеберлік сабақтарын, семинарларды, онлайн курстарды және вебинарларды (26%) қоса, біліктілікті арттыру курстарын қалайды. Барлығы 9,6% пәндік әдістемелік бірлестіктерді бастаушы мұғалімге әдістемелік көмек көрсетуге шақырылғанына қарамастан, кәсіби дамудың тиімді нысандарының бірі ретінде көрсетті.

Авторлар педагог-тәлімгердің мәртебесін нормативтік-құқықтық реттеу мен мамандыққа «кіру» бағдарламасы аясында тәлімгерлік институтын енгізу елдің педагогикалық әлеуетін нығайтуға және ауыл мұғалімдерінің үздіксіз кәсіби дамуының рөлін арттыруға тікелей әсер етеді деген қорытындыға келеді.

Түйін сөздер: кәсіби біліктілікті арттыру, кәсіби бейімделу, тәлімгерлікті институттандыру, ауыл мұғалімдері.

Введение

В «Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы» (2023) обозначены наиболее важные проблемы среднего образования, решение которых позволит модернизировать систему образования.

В данном стратегическом документе обозначено ежегодное участие Казахстана в международном исследовании «PISA для школ», результаты которого будут определены в качестве национальных показателей. Особое внимание уделяется сокращению отставания по качеству образования между городскими и сельскими школами. Разрыв в качестве знаний между городскими и

сельскими учащимися подтверждается исследованием PISA. К примеру, разница по читательской грамотности PISA-2022 составила 37 баллов в пользу городских.

Результаты международного исследования ОЭСР TALIS-2018 (2019), в котором казахстанские педагоги принимали участие впервые, показали объективные данные, иллюстрирующие проблемы казахстанского среднего образования. TALIS является масштабным международным исследованием, цель которого состоит в предоставлении достоверных и сравнительных данных, позволяющих странам пересмотреть и определить новые приоритеты в развитии образовательной политики. Анализ полученных данных оказал мощное влияние на реформирование казахстанского образования и выработать стратегии реализации образовательной политики в Казахстане. Был разработан и принят «Закон о статусе педагога», реализация которого позволило решить многие проблемы учительского корпуса.

Основные задачи повышения доступности массового качественного образования опубликованы в проекте Национального доклада к I Съезду педагогов «Качественное образование, доступное каждому» (2023), в котором отмечается, что дефицит кадров в сфере образования остается актуальной, поскольку 20 % выпускников педагогических вузов не имеют желания работать по своей профессии. Предлагаются эффективные способы преодоления проблем путем перехода от фрагментарного обучения к непрерывному профессиональному развитию учителей с учетом их профессиональных потребностей и навыков, которыми они должны обладать. Безусловно, развитие менторства является важным фактором в профессиональной адаптации молодых педагогов, особенно в условиях сельской местности, где нет больших возможностей транслировать опыт заслуженных педагогов, активного взаимодействия между другими районными школами, за исключением редких семинаров и выездных мероприятий. Как правило, в сельских школах небольшой круг учителей-предметников ограничивает профессиональную коммуникацию, а в некоторых случаях определить наставника для молодого педагога остается трудной задачей для руководства школ. В таких случаях, возрастает роль предметно-методических объединений, которые призваны, при условии их качественно организованной работы, совершенствовать педагогическое мастерство

учителей в целом и оказывать систематическую помощь молодым педагогам.

Одним из факторов решения проблемы повышения качества образования в сельских школах является развитие движения менторства, т.е. сопровождение молодых педагогов в начале их профессиональной карьеры. В современной научной литературе феномен наставничества изучается активно, дискуссии вызывают такие вопросы, какие формы и виды введения в профессию считаются наиболее эффективными, кто может выступать в качестве наставника, должен ли он проходить предварительное обучение и каким образом будет оплачиваться его труд и др. Несмотря на противоположные выводы движение наставничества необходимо регламентировать и развивать, поскольку в мировой практике доказано, что это один из эффективных способов профессионального развития молодых педагогов, которым необходима профессиональная поддержка с целью формирования профессиональных навыков, перениманию опыта авторитетных коллег, адаптации в педагогическом сообществе, эффективного и гармоничного взаимодействия с обучающимися и их родителями.

В мировой практике доказана и признана эффективность движения наставничества, поскольку профессиональный уровень педагогов оказывает непосредственное влияние на качество и конкурентоспособность образования. В Казахстане движение наставничества как ресурс профессионального развития педагогов остается стихийным процессом, поэтому нормативное регулирование социальных практик наставничества является требует ее институционализации. В связи с этим адаптация молодых педагогов в казахстанских школах не имеет четкой правовой регламентации. Важным в реализации менторства является вопрос о подготовке наставников из числа наиболее опытных учителей, формы организации профессионального взаимодействия, а также разработка программ профессиональной адаптации молодых педагогов.

На наш взгляд, чтобы повысить качество обучения и улучшить образовательные достижения сельских школьников, следует уделить особое внимание профессиональному развитию сельских педагогов, поскольку качество их профессионального роста имеет непосредственное влияние на академический успех сельских учащихся, их мотивации к изучению предмета, формированию функциональной грамотности и др.

В связи с этим в профессиональном сопровождении и создании мотивирующей образовательной среды особенно нуждаются сельские педагоги, которые испытывают большие трудности в организации своей первоначальной профессиональной деятельности.

Методы исследования

В нашей работе были использованы следующие методы: сбор первичной информации, включающий анализ статистических отчетов международных исследований ОЭСР (PISA, TALIS); контент-анализ стратегических документов, связанных с управлением качеством образования.

В ходе сбора и обработки исследовательского материала были использованы качественные методы, которые изначально собираются в виде устных (нетекстовых) данных. Качественные исследования проводятся с целью понимания значения и опыта отдельных лиц или групп явлений. При этом основное внимание уделяется качеству и глубине данных, изучению сложных явлений посредством полного описания и интерпретации. В связи с этим необходимо учитывать рефлексивность данных; эффективное планирование, пилотное применение, использование технологий; управление данными, четкие рамки кодирования, непрерывный анализ данных.

Метод сбора качественных данных включает в себя интервью, по итогам которого определяются взгляды и суждения отдельных лиц на месте исследования с помощью открытых вопросов (неструктурированных или полуструктурированных). Интервью рассматривается как основное средство сбора информации для достижения целей исследования и служит инструментом выявления факторов и взаимосвязей. Как правило, используется в сочетании с другими методами исследования, что позволяет определить неожиданные данные или результаты опроса, а также глубоко изучить мотивацию респондентов и причины, по которым они отвечают именно таким образом.

С целью получения более полной и развернутой информации о профессиональных трудностях и проблемах молодых сельских учителей были использованы анкетирование и интервью как наиболее распространенная форма устного опроса, который является мощным способом получения реальной картины образовательного процесса посредством осознания опыта педаго-

гов. Кроме того, полученные ответы позволяют улучшить анализ, обработку и описание полученных данных. Однако мы понимаем, что качественные исследования не могут абсолютно достоверными, поскольку они выражают субъективное отношение к какой-либо проблеме, исходя из профессионального опыта и личной интерпретации.

В ходе проведения интервью была использована аудиозапись, которая позволяет многократно воспроизвести речь респондентов и сохраняет первоначальные данные для последующего анализа. Для того, чтобы устные данные преобразовать в текстовую форму было использовано кодирование (расшифровка). Невербальные знаки, использованные респондентом, во время интервью также выражают определенные смыслы, поэтому их необходимо кодировать следующим образом: паузы указывать в скобках, при этом обозначать их длину, многоточие означает неполное высказывание, XXX обозначает речь, которая не поддается расшифровке, наиболее значимые слова выделяются курсивом и др.

В анкетировании и интервью приняли участие 53 молодых учителей-предметников, среди которых преобладали учителя русского языка и литературы (70%), основная часть которых являются выпускниками нашего вуза – Казахского национального женского педагогического университета. Для нашего исследования были важны факторы, иллюстрирующие профессиональную адаптацию наших выпускников, проблемы, с которыми они сталкиваются в начале своей профессиональной карьеры и др. Полученные данные свидетельствуют о том, что, несмотря на трудности, которые испытывает любой молодой специалист при входе в профессию, он предпочитает самообразование как свободную форму своего профессионального развития. В интервью молодые педагоги отмечают, что подготовка к профессиональной деятельности началась в школе в период прохождения педагогической практики, во время которой они впервые «столкнулись» с проблемами, связанными с подготовкой и ведением уроков, а также взаимоотношениями с обучающимися и курирующими учителями-предметниками.

Литературный обзор

В современной зарубежной научной литературе имеется большое количество исследований, посвященных феномену наставничества. Иссле-

дователи предлагают различные модели взаимодействия и коммуникации между наставником и молодым педагогом. Так, концептуальная модель MERID: Mentor (teacher) Roles in Dialogues (Красборн, 2011) иллюстрирует такие личностные характеристики наставника, как «повелитель», руководитель, консультант, мотиватор.

Программа подготовки наставников SMART (Supervision Skills for Mentor teachers to Activate Reflection in Teachers) ориентирована на подготовку наставников, которые занимают лидерские позиции по отношению к своим подопечным (Красборн, 2008; Тимперлей, 2001). Авторитарность опытных педагогов не всегда приводит к эффективному взаимодействию, поскольку для молодого педагога необходима поддержка и понимание со стороны своих коллег.

Движение наставничества широко распространенное явление в зарубежных странах, эффективность которого подтверждается международными исследованиями. Развитие движения наставничества оказывает непосредственное влияние на профессиональное развитие педагогов, что, в свою очередь, отражается на качестве образования. Деятельность наставника оказывает влияние не только адаптацию в школе молодого учителя и его профессиональное развитие, но и трансформирует школьную культуру в целом (Эйсеншмидт, 2013).

Безусловно, менторство является одной из эффективных форм введения начинающего педагога в профессиональную деятельность. Именно качество профессиональной поддержки помогает адаптироваться к новым реалиям и уникальной культуре школы, а также стимулирует молодых педагогов остаться в профессии. Эффективным способом удержания учителей в профессии является введение в профессию и менторство для учителей, повышение квалификации (Мейсел, 2016).

Помимо сформированной профессиональной идентичности наставнику необходимо обладать коммуникативными компетенциями, проявлять гибкость в общении и иметь желание делиться с опытом. Личные качества наставника играют важную роль в эффективном взаимодействии со своими подопечными. Исследователи выделяют несколько личных, профессиональных и этических качеств наставника (Хобсон, 2009). Во-первых, это практикующий специалист, обладающий высоким авторитетом среди коллег и умеющий демонстрировать результаты своей работы, делать их доступными для других. Во-

вторых, хороший наставник внушает доверие, готов оказать помощь, выслушать и поддержать. В-третьих наставник является интересной и яркой личностью, привлекательной для молодых педагогов. Наконец, у него есть желание работать с начинающими учителями и делиться с ними профессиональным опытом.

Большинство исследователей в области образования считает, что профессиональное развитие учителя повышает качество образования, способствуют повышению мастерства педагога и мотивируют его на дальнейший непрерывный профессиональный рост. Профессиональное развитие меняет убеждения учителей и применяемые ими практики, способствует повышению их профессионализма и успеваемости учащихся, а также более успешному внедрению образовательных реформ (Жованова-Митковская, 2010).

В российской системе образования наставничество существует в виде неформальных и стихийных практик (Марголис, 2019). Исследователи отмечают необходимость институционализации наставничества и приводят факторы, которые могут качественно повлиять на нормативное регулирование наставничества. На основании интервью с руководителями общеобразовательных школ и учителями, приводится интерпретация полученных, позволяющих определить причины отсутствия официального статуса позиции наставника.

В настоящее время в мировой практике движения наставничества сложились различные традиции. К примеру, в Германии и Израиле, подготовка наставников из числа опытных учителей осуществляется посредством специального дифференцированного обучения на курсах подготовки наставников. В Новой Зеландии и Шотландии наставники не проходят обязательное обучение. Напротив, в Японии, все начинающие учителя программу входа в профессию *Shoninsha-kenshu*.

На наш взгляд, педагоги не совсем ясно понимают роль менторства в их профессиональном развитии. Необходимо отметить, что педагогические вузы и колледжи не могут подготовить своих выпускников ко всем аспектам профессиональной деятельности, поэтому программы введения в профессию и движение наставничества отдельно предусмотрены в Законе «О статусе педагога»(2019) в статье о повышении квалификации и переподготовки кадров, где основными формами профессионального разви-

тия педагога являются участие в тренингах, семинарах, визиты в другие организации с целью обмена опытом, проведение мастер-классов, наставничество и др.

Результаты

В системе казахстанского образования реализация программ менторства еще не стала востребованной формой профессионального развития молодых педагогов.

Для того, чтобы определить содержание и основные формы организации профессионального взаимодействия молодых педагогов с наставниками были проведены анкетирование и интервью среди молодых педагогов сельских школ Илийского, Талгарского, Карасайского и Енбек-

шиказахского районов Алматинской области с целью выявления их профессиональных потребностей. В анкетировании и интервью приняли участие более 50 (пятидесяти) молодых учителей-предметников, среди которых преобладали учителя русского языка и литературы (70%), основная часть которых являются выпускниками нашего вуза – Казахского национального женского педагогического университета. Для нашего исследования были важны факторы, иллюстрирующие профессиональную адаптацию наших выпускников, проблемы, с которыми они сталкиваются в начале своей профессиональной карьеры и др. Полученные данные иллюстрируют формы профессионального развития, которые предпочитают сельские педагоги в начале своей профессиональной карьеры (рис.1).



Рисунок 1 – Формы профессиональной адаптации и профессионального развития молодых сельских педагогов

Как показывают результаты опроса начинающие учителя испытывают трудности, связанные с профессиональной адаптацией к условиям школьной образовательной среды, при этом не рассматривают помощь со стороны более опытных коллег. В консультациях с опытными коллегами нуждаются немногие молодые сельские педагоги (16,3%), что возможно объясняется не

регламентированностью деятельности наставника, отсутствием его официального статуса. Возможно, что молодые педагоги не осознают преимуществ подобного взаимодействия с опытным коллегой и недооценивают роль наставника, который мог бы сформировать четкое представление о профессии, развить профессиональные компетенции и практические навыки,

восполнить пробелы в знаниях. Молодые учителя зачастую не обращаются за помощью к более опытным коллегам и стремятся найти выход самостоятельно. Большая часть молодых сельских учителей (32,7%) предпочитают свободные траектории профессионального развития, поскольку понимают необходимость и эффективность самообразования, которое стало доступной формой самообучения в условиях современной информационной эпохи. Курсы повышения квалификации, включая мастер-классы, семинары, онлайн-курсы и вебинары предпочитают 26% опрошенных молодых педагогов. Современные курсы повышения квалификации зачастую проходят в интерактивной форме, на которых организаторы показывают различные инновационные формы организации урока с использованием *lesson study* как особой формы исследования действий на уроках, возможности применения новых цифровых ресурсов и инструментов, а также искусственного интеллекта в решении учебных задач. Курсы повышения квалификации рассматриваются учителями как основная форма профессионального развития, посещение которых способствуют освоению инновационных технологий обучения, повышению качества знаний, развитию профессиональных компетенций и др. На наш взгляд, для профессионального развития молодых педагогов эффективны различные формы мероприятий с использованием рефлексивных методик – семинары, мастер-классы, коучинг, исследовательские проекты и др. Предметные методические объединения при условии серьезной организации их работы должны оказывать необходимую помощь начинающему учителю в совершенствовании его педагогического мастерства. Однако всего 9,6% указали эту форму профессионального развития. Особую роль играет взаимное посещение занятий коллег-предметников, что может служить наглядным примером использования методов и приемов на уроке. Каждый урок взаимного посещения – это демонстрация педагогического мастерства опытных коллег, который может перенять молодой учитель.

В ходе интервьюирования молодых сельских педагогов на вопрос о том, какие формы профессионального развития предпочитают молодые сельские педагоги, были получены ответы, которые позволяют определить проблемные «зоны» в реализации программ наставничества в сельских школах. Большинство начинающих учителей испытывают трудности методическо-

го плана в планировании урока, подборе заданий и учебных материалов. Сельские учителя считают, что они менее мотивированы чем их коллеги, работающие в городских школах. По их мнению, в городе больше возможностей для профессионального роста, большое количество школ позволяют коллегам создавать сообщества, обмениваться опытом, посещать мероприятия, которые проводятся на базе различных школ. В сельских школах небольшой контингент учащихся, в связи с чем педагогический состав немногочисленный, всего 2-3 предметника, которые взаимодействуют между собой. Однако в некоторых школах пригорода, к примеру, в Илийском и Талгарском районах контингент обучающихся не меньше, чем в общеобразовательных школах г.Алматы. Анализ материалов интервью показывает, что молодые сельские педагоги, как и другие их коллеги в разных странах, испытывают целый ряд профессиональных и личностных проблем: не сформированность практических навыков, трудность адаптации в коллективе, решение задач, связанных с обучением и воспитанием и др.

В процессе проведения интервью мы опросили молодых и опытных сельских педагогов с целью выявления проблем, связанных с внедрением и реализацией движения наставничества. Полученные ответы отражены на рисунке 2 и были систематизированы следующим образом: многие опытные педагоги (41%) не имеют полного и четкого представления о деятельности наставника, его функциях и обязанностях, многие проявили желание быть наставниками, поскольку отсутствуют мотивация и материальное стимулирование, а также нет нормативного регулирования статуса учителя-наставника (22%). Кроме того, опытные педагоги справедливо отмечают, что на базе городских учреждений часто проводятся обучающие мероприятия для молодых специалистов, в то время как для наставников не существует единой профессиональной площадки, на которой они могли бы обмениваться опытом и обсуждать актуальные проблемы по организации и реализации программы входа в профессию. Между тем на проблему отсутствия внимания со стороны администрации школы указали 16% педагогов, что вызывает определенные трудности в профессиональной адаптации начинающих учителей, отсутствие нормативного регулирования социальных практик наставничества отметили 13% учителей. Наименьшее число сельских учителей

лей отметили, что одной из проблем внедрения и развития движения наставничества являются взаимоотношения между опытными и молодыми коллегами. По мнению участников интервью, наставник должен обладать высокими профессиональными компетенциями, однако челове-

ческие качества наставника играют определяющую роль, поскольку желание делиться своим опытом, оказывать профессиональную и методическую помощь, коммуникативные навыки и гибкость в общении характеризуют личностные качества наставника.



Рисунок 2 – Основные проблемы, связанные с внедрением и реализацией движения наставничества

Несмотря на то, что молодые педагоги сельских школ испытывают трудности в начале трудовой деятельности многие из них не рассматривают индивидуальную помощь со стороны опытных коллег, они предпочитают более свободные траектории профессионального роста. Напротив, большая часть опытных педагогов не понимают роли и позиции наставника и, может быть, поэтому у них нет желания становиться ими. Как показывают результаты интервью, квалифицированные учителя с большим опытом работы имеют желание стать наставниками при условии правовой регламентации этой деятельности и специальных мер стимулирования к участию в движении наставничества. Этот факт иллюстрирует то, что 13% респондентов указывают на отсутствие нормативного регулирования социальных практик наставничества.

Согласно результатам нашего исследования молодым специалистам необходима помощь в оформлении документов, планировании уроков, подборе учебного материала, навыки и подходы в психологическом взаимодействии с учащимися и их родителями.

Дискуссия

Безусловно, для формирования профессиональных компетенций педагогов необходимо определять потребности каждого учителя. Поэтому необходимо предоставить педагогам возможность выбора курсов повышения квалификации в связи с их индивидуальными потребностями, а также внедрить ваучерную систему для самостоятельного выбора профессиональных программ и организации образования для повышения квалификации.

Необходимы научные разработки по внедрению институционализации наставничества как ресурса профессионального развития сельских педагогов, реализация которых решит ряд актуальных проблем в сфере профессионального развития сельских учителей, развития движения наставничества в сельских школах, а также выстраивания системы регулируемого входа в профессию педагога. Это будет способствовать нормативному регулированию статуса учителя-наставника и внедрению институционализации

наставничества как части программы введения в профессию.

На наш взгляд, основные проблемы, связанные с внедрением и реализацией движения наставничества, сводятся к следующему:

- неясность и «размытое» представление о деятельности и функциях наставника;
- большинство опытных педагогов не имеют желания становиться наставниками, поскольку нет регламентации этой деятельности и материального вознаграждения;
- администрация школы не уделяет достаточного внимания к профессиональной адаптации молодых педагогов;
- отсутствие нормативного регулирования социальных практик наставничества, поскольку адаптация молодых педагогов в казахстанских школах остается стихийным процессом;
- проблемы, связанные с выстраиванием взаимоотношений между опытными и молодыми коллегами.

Наставничество в зарубежной практике рассматривается как диалог, обмен мнениями и совместное получение новых знаний; это взаимообусловленный процесс, в котором участвуют и развиваются как опытный педагог, так и начинающий учитель. Зарубежные исследователи этот процесс называют «преобразующим наставничеством» (transformative mentoring), под которым понимается взаимодействие равноправных коллег, и совместное сотрудничество и обучение (Хау, 2006).

Таким образом, в мировой практике доказана и признана эффективность сопровождения молодого учителя при входе в профессию опытными педагогами, при этом процесс профессиональной адаптации и входа в профессию неразрывно связан с оказанием методической, консультативной и психологической поддержки молодым педагогам.

Заключение

Таким образом, в современной мировой практике признаны необходимость и эффективность сопровождения молодого специалиста при входе в профессию. Как правило, в роли наставника выступает опытный педагог, который может оказать начинающему учителю методическую, консультативную и психологическую поддержку. В Казахстане движение наставничества не имеет определенной правовой регламентации,

поэтому существует в форме неформальных и стихийных практик. Начинающие учителя могут испытывать определенные трудности в начале своей карьеры (в том числе и психологические, связанные с адаптацией к новой школьной среде), не осознавать свои профессиональные потребности, испытывать неуверенность в себе, неловкость обращаться за помощью к опытным и квалифицированным педагогам. Выпускники педагогических вузов на выходе сдают национальное квалификационное тестирование, что позволяет выстроить систему регулируемого входа в профессию, определить уровень предметных знаний и владение методикой преподавания учебного процесса. По итогам тестирования можно получить достоверную информацию о своих пробелах и дефицитах профессиональной подготовки, что может быть положено в основу специальной программы постдипломного обучения без отрыва от производства, на базе школы, где работает начинающий специалист, при этом обязательно сопровождение наставника.

Сокращение разрыва в образовательных достижениях учащихся городских и сельских школ остается актуальной проблемой современного казахстанского образования, что непосредственным образом связано с качественным составом педагогов, работающих в сельских школах, особенно молодых учителей, испытывающих определенные трудности в начале своей профессиональной карьеры. Поэтому с целью усиления педагогического потенциала страны, повышения роли непрерывного профессионального развития педагогов сельских школ, а также привлечения молодых педагогов в регионы, испытывающих дефицит в педагогических кадрах, необходимо разработать и внедрить институционализацию наставничества как ресурса профессионального развития молодых педагогов, особенно учителей сельских школ, где вход в профессию усложняется различными факторами.

Качество образования и его конкурентоспособность в большей степени определяются уровнем сформированности профессиональных компетенций педагога, а также непрерывностью его профессионального развития. Фрагментарное обучение не способствует качественному профессиональному росту, поэтому необходимо ввести непрерывное профессиональное развитие педагогов посредством самообразования, стажировок, менторства и участия в конференциях.

Нормативное регулирование статуса учителя

ля-наставника и внедрение институционализации наставничества как части программы введения в профессию окажет непосредственное

влияние на усиление педагогического потенциала страны и повышение роли непрерывного профессионального развития сельских педагогов.

Литература

1. Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>
2. Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.003>
3. Eisenschmidt, E., Oder, T., & Reiska, E. (2013). The induction program – Teachers' experiences after five years of practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(3), 241–257. <https://doi.org/10.1080/13611267.2013.821152>
4. Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
5. Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 238(3), 287–297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00172.x>
6. IEA. (2021). PIRLS-2021 International report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Retrieved from <https://www.iea.nl/news-events/news/pirls-2021-international-report-and-results-now-online>
7. Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need for continuous professional teacher development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2921–2926. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.436>
8. Meissel, K., Parr, J., & Timperley, H. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.010>
9. OECD. (2019). PISA-2018 results. Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
10. Марголис, А. А., Аржаных, Е. В., & Хуснутдинова, М. Р. (2029). Интситуционализация наставничества как ресурс профессионального развития. *Вопросы образования / Education Studies*, 4, 1–10.
11. Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. (2023). Качественное образование, доступное каждому. Проект Национального доклада к I Съезду педагогов. https://www.gov.kz/uploads/2023/9/27/458d2d741748ec0d82c386baf02c2d2b_original.836609.pdf
12. Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. (2023). Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы. <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/451747?lang=ru>
13. Министерство образования и науки Республики Казахстан, АО «Информационно-аналитический центр». (2019). Международное исследование преподавания и обучения TALIS-2018: первые результаты Казахстана. Национальный отчет. Нурсултан.
14. Республика Казахстан. (2019). Закон «О статусе педагога» от 27 декабря 2019 г. № 293-VI ЗРК. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293>

References

- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499–514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.003>
- Eisenschmidt, E., Oder, T., & Reiska, E. (2013). The induction program – Teachers' experiences after five years of practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(3), 241–257. <https://doi.org/10.1080/13611267.2013.821152>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 238(3), 287–297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00172.x>
- IEA. (2021). PIRLS-2021 International report. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Retrieved from <https://www.iea.nl/news-events/news/pirls-2021-international-report-and-results-now-online>
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need for continuous professional teacher development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2921–2926. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.436>
- Margolis, A. A., Arzhanyh, E. V., & Husnutdinova, M. R. (2029). Intsitucionalizacija nastavnichestva kak resurs professional'nogo razvitiya [Institutionalization of mentoring as a resource for professional development]. *Voprosy obrazovaniya / Education Studies*, 4, 1–10. (in Russian)
- Meissel, K., Parr, J., & Timperley, H. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163–173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.010>
- Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Respubliki Kazahstan. (2023). Kachestvennoe obrazovanie, dostupnoe kazhdomu.

Proekt Nacional'nogo doklada k I S#ezdu pedagogov [Quality education accessible to everyone. The draft National report for the I Congress of educators]. Retrieved from https://www.gov.kz/uploads/2023/9/27/458d2d741748ec0d82c386baf02c2d2b_original.836609.pdf (in Russian)

Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Respubliki Kazakhstan. (2023). Konceptiya razvitiya doshkol'nogo, srednego, tehnikeskogo i professional'nogo obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2023–2029 gody [Concept of development of preschool, general secondary, technical, and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029]. Retrieved from <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/451747?lang=ru> (in Russian)

Ministerstvo obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan, AO «Informacionno-analiticheskij centr». (2019). Mezhdunarodnoe issledovanie prepodavaniya i obucheniya TALIS-2018: pervye rezul'taty Kazahstana. Nacional'nyj otchet [International study of teaching and learning TALIS-2018: First results from Kazakhstan. National report]. Nursultan. (in Russian)

OECD. (2019). PISA-2018 results. Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

Respublika Kazakhstan. (2019). Zakon «O statute pedagoga» ot 27 dekabrja 2019 g. № 293-VI 3PK [Law “On the status of the teacher” of December 27, 2019, No. 293-VI 3PK]. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293> (in Russian)

Авторлар туралы мәлімет:

Ж.К. Киянова – ф.ғ.д., профессор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: zhanarkiyanova@gmail.com)

Ә.Қ. Құрманқұлова – докторант, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: Amyna92@bk.ru)

А.К. Еркебекова – докторант, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: altyn0803@mail.ru)

Ш.А. Умирханова – докторант, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Алматы қ., Қазақстан, e-mail: umirhanovas@gmail.com)

Сведения об авторах:

Ж.К. Киянова – д.ф.н., профессор, Казахский национальный женский педагогический университет (г.Алматы, Казахстан, e-mail: zhanarkiyanova@gmail.com)

Ә.Қ. Құрманқұлова – докторант, Казахский национальный женский педагогический университет (г.Алматы, Казахстан, e-mail: Amyna92@bk.ru)

А.К. Еркебекова – докторант, Казахский национальный женский педагогический университет (г.Алматы, Казахстан, e-mail: altyn0803@mail.ru)

Ш.А. Умирханова – докторант, Казахский национальный женский педагогический университет (г.Алматы, Казахстан, e-mail: umirhanovas@gmail.com)

Information about authors:

Zh.K. Kiyanova – Doctor of philological sciences, professor, Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: zhanarkiyanova@gmail.com)

A.K. Kurmankulova – Doctoral student, Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: Amyna92@bk.ru)

A.K. Yerkebekova – Doctoral student, Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: altyn0803@mail.ru)

Sh.A. Umirkhanova – Doctoral student, Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: umirhanovas@gmail.com)

Поступила: 03.11.2024

Принята: 01.03.2025