

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ НАСТАВНИЦТВА МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У США

*У статті розкрито особливості реалізації програм наставництва молодих учителів у США, виокремлено та охарактеризовано основні підходи до здійснення педагогічного наставництва у США. З'ясовано, що існування різних підходів до розробки й реалізації програм наставництва вчителів-початківців у США є наслідком гетерогенності системи професійної підготовки вчителів, їх ліцензування та сертифікації, а також широкої автономії шкільних округів, що встановлюють правила і висувають власні вимоги до кандидатів на посаду вчителя. Висвітлено прогресивні ідеї американського досвіду реалізації програм педагогічного наставництва з урахуванням контекстуальних факторів, реальних потреб їх учасників та конкретного навчально-виховного закладу. Обґрунтовано доцільність імплементації у вітчизняну практику наставництва рефлексивного, мотиваційного й андрагогічного підходів, а також здійснення наставництва у формі діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.*

**Ключові слова:** наставництво, молодий учитель, наставник, підопічний, концептуальний підхід, період входження у професію, програма підтримки молодих учителів, професійне становлення.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Підвищення якості освіти, її оновлення відповідно до світових тенденцій глобалізації, інтернаціоналізації, інформатизації й міжкультурного діалогу, а також нових соціально-економічних реалій, сьогодні є одним із пріоритетних завдань політики більшості розвинених країн. Ключову роль у реалізації цих завдань відіграє учитель, який виступає активним суб'єктом вдосконалення освітнього процесу, ініціатором власного неперервного професійного розвитку. Цілком очевидно, що якісна професійна підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі не завжди гарантує, що його випускник є цілком сформованим учителем. Для успішної адаптації, професійного становлення і подальшого професійного розвитку молодим учителям необхідна чітко спланована і науково-обґрунтована система індивідуальної соціально-психологічної й методичної підтримки. Така система підтримки молодих учителів, ядром якої є педагогічне наставництво, протягом 3-х останніх десятиліть успішно функціонує у США та інших економічно розвинених країнах (Канада, Австралія, Велика Британія, Франція, Нідерланди тощо). Актуальність проблеми та відсутність наукових досліджень, сфокусованих на особливостях здійснення педагогічного наставництва у США, зумовлюють вибір теми статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогічне наставництво як інструмент оптимізації професійної адаптації, становлення й розвитку молодих учителів, подолання високої плінності педагогічних кадрів та підвищення ефективності навчально-виховного процесу широко висвітлено у дослідженнях відомих американських науковців: С. Вінмана, Г. Вонга, Т. Бей, К. Гальвез-Хьорневік, Т. Гансера, Д. Геселкорна, Л. Гулінг-Остін, М. Джейкобі, Л. Дарлінг-Гаммонд, Р. Інгерсолла, К. Крем, Д. Левінсона, Дж. Літгла, Д. Лорті, Ш. Мерріем, Е. Муар, С. Оделл, Х. Портнера, Р. Стануліса, Л. Тілман, Ш. Фейман-Немсер, Г. Флукігер, М. Фуллана, А. Харгрівса та ін. Окремі аспекти наставництва молодих учителів у США розкрито у дисертаційних дослідженнях українських науковців Я. М. Бельмаз, Т. С. Кошманової, М. В. Нагач, Р. М. Роман, Т. Г. Чувакової, О. В. Садовець.

**Мета статті** – проаналізувати американський досвід реалізації програм наставництва молодих учителів, з'ясувати особливості та виокремити підходи до здійснення педагогічного наставництва у США.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз літературних джерел дає підстави констатувати, що американськими науковцями не досягнуто єдиної думки щодо визначення наставництва у педагогічній діяльності. Проте, синтезувавши низку трактувань цього терміну, можна охарактеризувати педагогічне наставництво як форму співпраці досвідченого педагога і молодого вчителя, спрямовану на оптимізацію процесу соціалізації молодого фахівця у шкільному середовищі, його професійної адаптації і становлення, а також на взаємний професійний розвиток на засадах партнерства. Окрім надання практичної методичної підтримки, завдання наставника – допомогти учителеві-початківцю пристосуватися до реальних умов праці, сформувати стійку професійну мотивацію і позитивне ставлення до своєї професії, відчутти психологічний комфорт в нових умовах середовища навчального закладу, встановити доброзичливі взаємини із суб'єктами навчально-виховного процесу, розвинути власний педагогічний стиль.

Педагогічне наставництво у США здійснюється за декількома напрямками: а) практична професійна підготовка майбутніх учителів (студентів-практикантів); б) надання професійної допомоги і підтримки молодим учителям зі стажем роботи до 3 років; в) допомога досвідченим учителям щодо освоєння ними новітніх інформаційних технологій. Окрім учителів-початківців, у програмах педагогічного наставництва у США беруть участь: а) випускники педагогічних коледжів й університетів, що

розпочинають педагогічну діяльність і проходять процедуру сертифікації/ліцензування; б) вчителі з певним досвідом роботи, які прибули на нове місце роботи з іншого шкільного округу ("вчителі-мігранти"); в) вчителі, що приступають до роботи після довготривалої перерви (більше трьох років).

У процесі дослідження програм наставництва молодих учителів у США, нами виявлено різні підходи до трактування ролей наставника і підопічного, змісту їх співпраці. Так, у деяких програмах використовується *навчальний* підхід, що передбачає їх спрямованість на навчання, інформування вчителя-початківця, надання йому консультативної допомоги. Навчальний підхід передбачає компенсацію відсутніх знань та вмінь учителів-початківців, що зумовлена: по-перше, теоретичним характером додипломної підготовки; по-друге, значними відмінностями у її якості, що склалися як наслідок децентралізації освітньої системи США; по-третє, розбіжностями у вимогах, що висуваються до кандидатів на посаду вчителя у різних штатах. Так, диференційована процедура прийому вчителів на роботу в якості стажиста, що застосовується американськими штатами, розрахована на різні рівні їх підготовки: 1) вчителі, ліцензовані за традиційною програмою; 2) ліцензовані за альтернативною програмою; 3) неліцензовані, але залучені до певної програми підготовки (інтерни); 4) неліцензовані і незалучені до жодної програми підготовки. У цьому контексті важливою функцією наставництва як процесу навчання молодого вчителя є нівелювання наслідків гетерогенності системи професійної підготовки, ліцензування й сертифікації американських учителів. Адже американські вищі навчальні заклади мають досить широкі повноваження і є автономними, що спричиняє значні відмінності у змісті та якості програм підготовки студентів.

*Інструментальний підхід* до планування й організації програм наставництва молодих учителів висуває на перший план реалізацію методичної складової процесу наставництва: передачу наставником певного набору методів і прийомів навчання, розвитку професійних умінь і навичок. Застосування американськими освітянами інструментального підходу до планування й організації програм наставництва пояснюється тим, що вчителі-початківці відчують потребу в оперативній методичній допомозі досвідченого педагога, вирішенні професійних проблем початківців синхронно з їх виникненням. Про занепокоєність молодих учителів проблемами організації класу, планування занять, добору дидактичного матеріалу, підтримання дисципліни на уроці свідчать результати численних опитувань, проведених Національним центром освітньої статистики США (National Center for Education Statistics) та експериментальних досліджень американських науковців С. Вінмана, Д. Лорті, Д. Бейнер та ін. Програми, орієнтовані на реалізацію інструментального підходу, зазвичай, реалізуються шкільними округами з метою швидкого підвищення методичної компетентності молодих учителів, профілактики чи подолання плинності педагогічних кадрів і не передбачають здобуття молодим учителем глибоких знань предмету викладання чи ґрунтовної загальнопедагогічної підготовки.

В останнє десятиліття в американській психолого-педагогічній літературі все частіше обґрунтовується необхідність імплементації у практику наставництва *рефлексивного* підходу. На відміну від нав'язування певного способу мислення й ідеології, що притаманне навчальному підходу до організації підтримки молодих учителів, а також суто практичного характеру наставницької діяльності, що лежить в основі інструментального підходу, "рефлексивні" програми торкаються філософських і концептуальних проблем, спонукають молодого вчителя до аналізу власної професійної діяльності, осмислення себе як педагога і суб'єкта власного професійного розвитку. Упродовж минулих століть педагогічна практика майбутніх вчителів та стажування молодих вчителів мали пасивний характер, тобто зводилися до спостереження за роботою наставника. Сучасна інформаційна ера вимагає широкого спектру когнітивних, міжособистісних і технічних умінь та навичок, і наставництво змінюється з метою задоволення потреб, що зростають. Сьогодні, перед учителем-початківцем ставляться інші завдання: брати активну участь, цікавитися, здобувати нові знання і мислити критично. Завдання сучасних учителів-початківців – не копіювати методикку досвідчених учителів, а розвивати педагогічну рефлексію і відкривати власні стилі викладання. Роль наставника XXI ст. також змінилася. Наставник, діяльність якого раніше зводилася до надання консультативної допомоги і вирішення проблем підопічного, тепер повинен уміти слухати, ставити запитання, обговорювати і сприяти розвитку рефлексії у підопічного. Ефективний наставник виступає у ролі активного спостерігача, радше ніж виконавця, не нав'язуючи своєї думки, а радше спонукаючи підопічного до професійної рефлексії [1: 132-134]. При цьому, самому наставнику рефлексія забезпечує можливість оновлення й регенерації, що мотивує його до подальшого професійного зростання, а також сприяє більш усвідомленому і самовідданому ставленню до співпраці з підопічним. Рефлексивне наставництво спонукає вчителів до критичної оцінки своєї роботи, усвідомлення власних помилок і досягнень.

Метою *мотиваційного* підходу до підтримки вчителів-початківців є надання соціально-психологічної допомоги молодим фахівцям, підвищення їх впевненості у собі, заохочення до усвідомлення свого професійного "Я", активної взаємодії з іншими учасниками навчально-виховного процесу. Програми, в яких домінує мотиваційна складова, спрямовані, насамперед, на подолання плинності педагогічних кадрів, а також запобігання емоційному виснаженню молодих учителів. Результати аналізу програм

підтримки молодих учителів у США свідчать про те, що у більшості з них присутня імпліцитна психологічна підтримка. Рідше надається експліцитна цілеспрямована психологічна допомога у рамках комплексних програм підтримки молодих учителів, які реалізуються за участі психолога або психологічно компетентного педагога і містять тести на визначення наявності у вчителів ознак емоційного виснаження, пропонують техніки регуляції емоцій та рекомендації щодо боротьби зі стресом. Деякі шкільні округи у США також пропонують літні психотренінги для вчителів.

До освітніх реформ 1980-х років у кадровій політиці США переважав принцип "sink or swim" ("пан або пропав") [2: 1619], що полягав у ігноруванні потреб і проблем молодих учителів, пов'язаних із їх професійною адаптацією та становленням. Після отримання диплому вчителя, молоді фахівці, не заручившись кваліфікованою підтримкою, відправлялися у "вільне плавання", що нерідко нагадувало "вільне падіння". Реформи 1980-х років поклали початок вдосконаленню системи психолого-педагогічної підтримки педагогічних кадрів, оптимізації їх професійного становлення та розвитку. Впродовж трьох наступних десятиліть було здійснено ґрунтовні дослідження, що довели існування безпосереднього впливу психологічного комфорту вчителів на якість їх ефективної професійної діяльності.

Увага до психологічних проблем учителів з боку американських науковців зумовлена тим, що професія вчителя у США традиційно вважається однією із найбільш стресогенних професій. Згідно з рейтингом 2013 р., за рівнем професійного стресу, педагогічна діяльність поступається лише роботі військовослужбовців, що перебувають у зонах бойових дій, та поліцейських [3]. Найбільш стресовою є робота вчителів у центральних муніципальних школах великих міст з соціально й етнічно гетерогенним складом учнів, де частіше виникають проблеми незадовільної поведінки учнів, проявів насильства і агресії, низькою академічною успішністю учнів. Високий рівень плинності педагогічних кадрів у таких школах, у свою чергу, погіршує психологічний комфорт учнів і лише підсилює неблагополучність таких шкіл.

Робота вчителя, у процесі якої щоденно реалізуються різні форми міжособистісної взаємодії, призводить до більшого емоційного навантаження, ніж інші види професійної діяльності. Про це, зокрема, свідчать результати соціологічних досліджень, здійснених американським Інститутом Геллапа, у ході яких з'ясовано, що майже половина американських учителів (46 %) скаржаться на високий рівень щоденного стресу протягом усього навчального року. З опитаних груп представників 14 професій такі ж високі показники лише у медичних сестер (46 %) і лікарів-терапевтів (45 %) [4]. Постійне емоційне напруження вчителів нерідко призводить до емоційного і фізичного виснаження, цинічного ставлення до педагогічної діяльності, відчуття власної непотрібності і безсилля.

Для характеристики хронічного пригніченого стану досвідчених педагогів у психолого-педагогічній літературі США використовується термін "емоційне вигорання" (burnout), введений 1974 р. американським психіатром Г. Фрейнденбергером як вид неспецифічної професійної деформації [5: 160-162]. Синдром емоційного вигорання проявляється у вигляді емоційного і фізичного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень (зниження робочої продуктивності) [6: 102-103]. Найбільш поширеними факторами, що спричиняють емоційне вигорання вчителів, є: а) незадовільна поведінка учнів; б) надмірне робоче навантаження; в) тенденція до нав'язування учителям шкільною адміністрацією вузькопрагматичної моделі досягнення цілей (goal-achievement behavior) в організації навчально-виховного процесу, що не сприяє розвитку їх професійної творчості; г) недостатня віра у професійну компетентність учителя; д) шкільна культура, що обмежує особистість вчителя і його діяльність; ж) некомфортне фізичне середовище [7: 497]. Іншими чинниками, що впливають на розвиток синдрому емоційного вигорання вчителів, науковець вважає вік, стать, рівень освіти та педагогічний стаж.

На думку ізраїльського психолога І. Фрідмана, у вчителів, що добре підготовлені до професійних реалій, набагато більше шансів уникнути психологічних проблем, пов'язаних з професійною діяльністю. Учений стверджує, що навчання без відриву від робочого місця (in-service training) довело свою ефективність у боротьбі зі стресом та емоційним вигоранням для фахівців різних галузей. Щодо вчителів, головну роль у зменшенні професійного стресу і запобіганні синдрому емоційного вигорання І. Фрідман відводить вирішенню проблем дисципліни учнів й організації навчально-виховного процесу [8: 602]. З цією метою, ним обґрунтовано проведення з учителями методичних семінарів, що складаються з двох етапів – діагностики (аналіз причин, що лежать в основі тієї чи іншої проблеми) і "лікування" (тренування учасників у пошуку оптимальних шляхів вирішення проблем, моделювання реальних педагогічних ситуацій, обговорення учасниками семінару відеозаписів, що демонструють проблемні педагогічні ситуації під керівництвом досвідченого педагога-наставника) [8: 603]. Важливе місце у зазначеному дослідженні відводиться: а) групам взаємодопомоги професіоналів (peer-professional help groups), що мають на меті поширення досвіду між рівними за статусом колегами, зменшення відчуття власної ізольованості і зниження рівня тривожності; б) роботі досвідчених учителів у якості наставника.

Позитивний вплив наставництва на психоемоційний стан самого наставника пояснюється тим, що у процесі наставництва педагог може регенеруватися у психологічному і професійному плані, виконуючи функцію передачі досвіду наступному поколінню, відчуття своєї потрібності, авторитет і визнання, а також безпосередню причетність до професійного становлення молодого фахівця. Також, часткове або

повне звільнення наставника від навчально-виховної роботи сприяє зміні роду діяльності, переключенню фокусу з суб'єкт-об'єктних відносин з учнями на суб'єкт-суб'єктну взаємодію – партнерську творчу співпрацю з підопічним. Окрім того, наставницька діяльність стимулює педагогічну рефлексію і дає можливість перейти на більш високий рівень професійного розвитку, таким чином попереджаючи професійну стагнацію вчителя. Доведено, що особи, які мали наставників на початку своєї кар'єри, більш схильні у майбутньому теж стати наставниками для молодих фахівців, що дає підстави вважати наставництво саморепродуктивною системою.

Зарубіжні науковці наголошують на доцільності трактування наставництва як процесу навчання дорослих і надають особливого значення *андрагогічному* підходу до розробки програм наставництва та програм підтримки молодих учителів. Так, на думку британської дослідниці Р. Райс [9], наставництво варто розглядати, насамперед, як взаємодію двох дорослих осіб. Відтак, підготовка навіть найбільш досвідчених учителів до виконання функцій наставника може викликати певні труднощі за відсутності у них досвіду навчання дорослих. Адже доросла людина – це фізіологічно, психологічно, соціально і морально зріла особа, яка має певний життєвий досвід і рівень самосвідомості. Вчителі-початківці, на відміну від учнів, мають професійні інтереси, знання, вміння та навички, професійні погляди й переконання. Вони виступають ініціаторами власного навчання і професійного розвитку.

Дослідження американського науковця Р. Стануліса [10] також містить обґрунтування важливості побудови стосунків наставника з підопічним з урахуванням принципів навчання дорослих і окреслює низку важливих завдань, що стоять перед наставником: спостереження за роботою молодого вчителя у класі, забезпечення належної зворотної реакції, аналіз роботи учнів, спільне планування уроків, розробка навчально-методичних матеріалів, визначення шляхів професійного зростання підопічного, спільне вирішення проблем, допомога у досягненні успішності учнів. Для реалізації зазначених завдань, андрагогічно компетентний наставник повинен бути толерантним, комунікабельним, емпатійним, коректним і доброзичливим.

При цьому, з метою виявлення індивідуальних психологічних особливостей, когнітивного стилю, професійних потреб та рівня компетентності вчителів-початківців, доцільно здійснювати андрагогічну діагностику, результати якої використовуються для оцінювання і прогнозування їх професійного розвитку. Методична робота з молодими учителями повинна бути зорієнтована на дотримання принципів спільної діяльності, діагностичності, системності, актуалізації результатів, опори на досвід молодого фахівця, розвитку освітніх потреб та розвитку педагогічної рефлексії. Андрагогічний підхід до організації наставництва також передбачає: а) створення сприятливої атмосфери співпраці: демократичність, відмову від критики молодих учителів, заохочення вільного висловлення думок, розвитку творчості; б) реалізацію принципів мотивованого навчання (*invitational learning*) [11: 94-96]. Принципи мотивованого навчання полягають у тому, що всі учні є цінними і відповідальними особами, які мають нерозкритий потенціал, і завданням учителя є сприяти їх особистісному і професійному розвитку. Наставництво вимагає від більш досвідченого фахівця заохотити початківця брати активну участь у житті організації, тобто виконувати більше, ніж поставлені завдання чи вимоги.

Американський педагог М. Ноулз, який у 1970 р. вперше використав термін "андрагогіка", стверджує, що у навчанні дорослих необхідною є чітка мотивація до навчання, його емпіричність, проблемний підхід. М. Ноулз визначає 6 принципів навчання дорослих, відповідно до яких дорослі учні: 1) є самокерованими і потребують атмосфери довіри, відвертості, поваги і співробітництва; 2) вимагають урахування попереднього досвіду в навчальному процесі; 3) мають усвідомити необхідність навчатися; 4) є більш схильними до проблемного методу навчання; 5) прагнуть бачити перспективи подальшого застосування здобутих знань, умінь та навичок; 6) засвоюють знання лише за умови достатньої самомотивації [12: 57]. На ефективність навчання дорослих також впливають такі чинники: мотивація тих, хто навчається; рівень зрозумілості та сприйняття цілей і завдань навчання; атмосфера і умови навчання (найбільш ефективним є навчання, що здійснюється у неформальній, неавторитарній атмосфері); рівень підготовленості; вибір навчальних методів; урахування життєвого досвіду слухачів і можливість майбутнього застосування здобутих знань та вмінь у практичній діяльності. Тому у США програми наставництва, що реалізуються з урахуванням принципів андрагогіки, орієнтовані на те, щоб під час педагогічної взаємодії наставника з підопічним обговорювалися реальні життєві ситуації освітньої направленості, використовувалися сучасні педагогічні технології, створювалися умови для самостійного пошуку знань, розвитку педагогічної рефлексії.

Андрагогічна модель організації навчання передбачає, що головною рушійною силою навчання є той, хто навчається, в той час як викладач відіграє роль координатора процесу, обираючи найбільш ефективні методи і форми донесення інформації. Зокрема, для наставника це: дискусії, майстер-класи, семінари, тренінги, вебінари, презентації, онлайн-конференції. Андрагогічно компетентний наставник демонструє: а) розуміння особливостей навчання дорослих; б) знання особливостей дорослої людини як суб'єкту освітньої діяльності; в) володіння технологіями навчання, що відповідають особливостям позиції дорослих учнів; г) здатність до взаємодії, що ґрунтується на партнерстві. На відміну від традиційного

навчання з його дидактичною спрямованістю, взаємодії наставника з молодим учителем притаманна, з одного боку, чітка практична спрямованість, вбудованість навчально-виховних ситуацій у структуру професійної діяльності вчителя, з іншого боку, – спрямованість на самопізнання і самореалізацію у професійній діяльності.

На думку американського експерта з професійного становлення і наставництва молодих учителів, що консулює шкільні округи, освітні організації та заклади освіти, Х. Портнера, для досягнення високої ефективності програм наставництва молодих учителів у процесі їх розробки й реалізації має застосовуватися *системний* підхід, що охоплює як внутрішні, так і зовнішні зв'язки [13: 76]. Х. Портнер переконаний, що всі компоненти системи підтримки молодих учителів є взаємозалежними і мають бути задіяні у процесі прийняття рішень. Системний підхід передбачає застосування кругового зворотного зв'язку (circular feedback) у процесі прийняття рішень і вирішення проблем, на відміну від лінійного причинно-наслідкового зв'язку (cause-and-effect decision-making). Системний підхід вимагає об'єднання усіх учасників на усіх рівнях задля реалізації спільної мети і передбачає: а) спільну розробку, реалізацію і моніторинг програм наставництва багатьма учасниками; б) безпосередній зв'язок з молодими вчителями, врахування їх потреб і побажань; в) підтримку наставників і їх підопічних за допомогою матеріального і нематеріального забезпечення [13: 78].

Однією із сучасних тенденцій в організації наставництва у США є перехід від монологічної до *діалогічної* ідеології, тобто націленість наставництва на задоволення потреб обох сторін – наставника і підопічного. Низка американських науковців (М. Бого, Дж. Глоberman, М. Дамі, Л. Захарі, Дж. Клері) вважають, що наставник є не лише донором, але й реципієнтом у співпраці з учителем-початківцем, оскільки результатом його роботи є власний професійний розвиток, самоактуалізація і розвиток педагогічної рефлексії. Проведені ними експериментальні дослідження містять оцінку вчителями-наставниками результатів програм наставництва. Зокрема, досвідчені педагоги визнають, що у процесі роботи з молодими вчителями вони поглибили свої знання у галузі освітніх технологій та інновацій, а також вдосконалили власну професійну майстерність. Для педагога робота в якості наставника є ефективним способом самореалізації, підвищення своєї кваліфікації, психологічного оновлення та виходу на більш високий рівень професійної компетентності.

**Висновки.** Отже, у процесі дослідження з'ясовано, що існування у США різних підходів до розробки й реалізації програм наставництва молодих учителів пов'язане з гетерогенністю системи професійної підготовки, ліцензування та сертифікації вчителів, а також широкою автономією шкільних округів, які, зазвичай, надають фінансування, матеріально-технічне та методичне забезпечення програм наставництва, здійснюють їх моніторинг.

Вважаємо, що імплементація у вітчизняному освітньому просторі окремих підходів до здійснення педагогічного наставництва, що довели свою ефективність у США (зокрема рефлексивного, мотиваційного та андрагогічного підходів), могла б сприяти підвищенню ефективності психолого-педагогічної підтримки молодих учителів.

**Перспективи подальших розвідок** у цьому напрямі вбачаємо у дослідженні змісту програм наставництва молодих учителів у США та особливостей їх реалізації, а також оцінюванні ефективності здійснення наставництва з метою оптимізації професійної адаптації та професійного становлення вчителів-початківців.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Stevens N. "R" and "R" for mentors : renewal and reaffirmation for mentors as benefits from the mentoring experience / N. Stevens // Educational Horizons, 1995, № 73 (3). – P. 130–137.
2. Guthrie J. W. Encyclopedia of Education / J. W. Guthrie. – [second edition]. – New York : Macmillan Press, 2002. – 3357 p.
3. Ten Most Stressful Jobs in America. By Linda C. Brinson, 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://money.howstuffworks.com/10-most-stressful-jobs-in-america.htm#page=9>>.
4. State of America's schools. The Path to Winning Again in Education. Washington, D.C., Gallup, Inc., 2014, 48 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://scee.groupsite.com/uploads/files/x/000/0a5/e37/Gallup%20Report%20--%20State%20Of%20Americas%20Schools.pdf?1397063851>>.
5. Freunderberger H. J. Staff Burn-Out / H. J. Freunderberger // Journal of Social Issues, 1974, Vol. 30, Issue 1. – P. 159–165.
6. Maslach C. The measurement of experienced burnout / C. Malach, S. E. Jackson // Journal of Occupational Behaviour, 1981, Vol. 2. – P. 99–113.
7. Hakanen J. J. Burnout and work engagement among teachers / J. J. Hakanen, A. B. Bakker // Journal of School Psychology, 2006, Vol. 43. – P. 495–513.
8. Friedman I. A. Burnout in Teachers : Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance / I. A. Friedman // Psychotherapy in Practice, John Wiley & Sons, Inc., 2000, Vol. 56 (5). – P. 595–606.
9. Rice R. The Theory and Practice of Mentoring in Initial Teacher Training : Is there a dichotomy in the role of learning theories? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <[www.leeds.ac.uk/educol/documents/166209.doc](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/166209.doc)>.

10. Stanulis R. N. Learning to Mentor : Evidence and Observation as Tools in Learning to Teach, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.auburn.edu/academic/societies/professional\\_educator/articles/stanulis\\_final.pdf](http://www.auburn.edu/academic/societies/professional_educator/articles/stanulis_final.pdf).
11. Purkey W. Inviting School Success : A self-concept approach to teaching, and Democratic Practice / W. Purkey, J. Novak. – Cengage Learning Publishing, 1996. – 222 p.
12. Early P. A changing discourse : from management to leadership / P. A. Early, D. Weindling // Understanding school leadership. – London : Paul Chapman Publishing, 2004. – 175 p.
13. Portner H. Embedding induction and mentoring into the school's culture / H. Portner // Teacher mentoring and induction. – Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2005. – P. 75–94.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Stevens N. "R" and "R" for mentors : renewal and reaffirmation for mentors as benefits from the mentoring experience / N. Stevens // Educational Horizons, 1995, № 73 (3). – P. 130–137.
2. Guthrie J. W. Encyclopedia of Education / J. W. Guthrie. – [second edition]. – New York : Macmillan Press, 2002. – 3357 p.
3. Ten Most Stressful Jobs in America. By Linda C. Brinson, 2013 [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <<http://money.howstuffworks.com/10-most-stressful-jobs-in-america.htm#page=9>>.
4. State of America's schools. The Path to Winning Again in Education. Washington, D.C., Gallup, Inc., 2014, 48 p. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <<http://scee.groupsites.com/uploads/files/x/000/0a5/e37/Gallup%20Report%20--%20State%20Of%20Americas%20Schools.pdf?1397063851>>.
5. Freunderberger H. J. Staff Burn-Out / H. J. Freunderberger // Journal of Social Issues, 1974, Vol. 30, Issue 1. – P. 159–165.
6. Maslach C. The measurement of experienced burnout / C. Malach, S. E. Jackson // Journal of Occupational Behaviour, 1981, Vol. 2. – P. 99–113.
7. Hakanen J. J. Burnout and work engagement among teachers / J. J. Hakanen, A. B. Bakker // Journal of School Psychology, 2006, Vol. 43. – P. 495–513.
8. Friedman I. A. Burnout in Teachers : Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance / I. A. Friedman // Psychotherapy in Practice, John Wiley & Sons, Inc., 2000, Vol. 56 (5). – P. 595–606.
9. Rice R. The Theory and Practice of Mentoring in Initial Teacher Training : Is there a dichotomy in the role of learning theories? [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <[www.leeds.ac.uk/educol/documents/166209.doc](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/166209.doc)>.
10. Stanulis R. N. Learning to Mentor : Evidence and Observation as Tools in Learning to Teach, 2009 [Elektronnyy resurs]. – Режим доступу : [http://www.auburn.edu/academic/societies/professional\\_educator/articles/stanulis\\_final.pdf](http://www.auburn.edu/academic/societies/professional_educator/articles/stanulis_final.pdf).
11. Purkey W. Inviting School Success : A self-concept approach to teaching, and Democratic Practice / W. Purkey, J. Novak. – Cengage Learning Publishing, 1996. – 222 p.
12. Early P. A changing discourse : from management to leadership / P. A. Early, D. Weindling // Understanding school leadership. – London : Paul Chapman Publishing, 2004. – 175 p.
13. Portner H. Embedding induction and mentoring into the school's culture / H. Portner // Teacher mentoring and induction. – Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2005. – P. 75–94.

Матеріал надійшов до редакції 24.12. 2014 р.

#### ***Зембицкая М. В. Концептуальные подходы к осуществлению наставничества молодых учителей в США.***

*В статье раскрыты особенности реализации программ наставничества молодых учителей в США, выделены и охарактеризованы основные подходы к осуществлению педагогического наставничества в США. Выяснено, что существование различных подходов к разработке и реализации программ наставничества молодых учителей в США является следствием гетерогенности системы профессиональной подготовки учителей, их лицензирования и сертификации, а также широкой автономии школьных округов. Освещены прогрессивные идеи американского опыта реализации программ педагогического наставничества с учетом контекстуальных факторов, реальных потребностей их участников и конкретного учебно-воспитательного заведения. Обоснована целесообразность имплементации в отечественную практику наставничества рефлексивного, мотивационного и андрагогического подходов, а также осуществление наставничества в форме диалогического субъект-субъектного взаимодействия.*

**Ключевые слова:** *наставничество, молодой учитель, наставник, подопечный, концептуальный подход, период вхождения в профессию, программа поддержки молодых учителей, профессиональное становление.*

***Zembytska M. V. Conceptual Approaches to Novice Teachers' Mentoring in the USA.***

*The research reveals peculiarities of novice teachers' mentoring programs in the United States and characterizes major approaches to teachers' mentoring in the USA. It has been found out that the existence of different approaches to designing and implementing novice teachers' mentoring programs in the United States results from the heterogeneity of pre-service teachers' training, licensing and certification, as well as the broad autonomy of school districts. Progressive ideas of the American experience of implementing new teachers' mentoring programs which take into account contextual factors, real needs of their participants and the school itself have been suggested. The rationale for implementing reflective, motivational and andragogical approaches into the national teachers' mentoring practice has been given. The analysis of previous studies related to the U.S. model of novice teachers' support reveals the nonhierarchical and voluntary nature of mentoring. It is viewed as a mutually beneficial subject-subject interaction which fosters the professional development of both participants and the organization itself.*

**Key words:** *mentoring ,beginning/novice teacher, mentor, protégé, conceptual approach, induction, new teacher induction program, professional development.*