

УДК 371.13: 371.1.082 (73)

Зембицька М. В.*

СУЧАСНІ ФОРМИ І ВИДИ НАСТАВНИЦТВА МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У США

У статті здійснено аналіз американського досвіду організації педагогічного наставництва, охарактеризовано його сучасні форми і види. Автором з'ясовано основні проблеми, що виникають в учителів-початківців протягом перших років професійної діяльності; виявлено чинники, що сприяють підвищенню рівня задоволеності педагогічною діяльністю.

Ключові слова: наставництво, наставник, молодий учитель/учитель-початківець, професійна адаптація, професійне становлення, період входження у професію.

Підвищення якості педагогічних кадрів, забезпечення їх здатності здійснювати різнобічний розвиток індивідуальності учня й виступати ініціатором власного професійного розвитку є пріоритетними напрямками вдосконалення вітчизняної системи освіти. Щороку в навчально-виховні заклади нашої країни приходять десятки тисяч молодих фахівців. На початковому етапі професійної діяльності вони стикаються з багатьма проблемами: нездатністю встановити контакт з аудиторією; налагодити міжособистісні зв'язки з колегами, учнями та їх батьками; раціонально планувати заняття; підтримувати дисципліну в класі; використовувати найбільш ефективні методи і засоби навчання тощо. Процес адаптації молодих учителів до трудової діяльності нерідко ускладнюється низкою соціальних, економічних та психологічних факторів (зниження соціального статусу вчителя у сучасному суспільстві, низька оплата праці, надмірне робоче навантаження, обмеженість навчальних матеріалів і новітніх технічних засобів навчання, несприятливий психологічний клімат у педагогічному колективі). У вітчизняній шкільній практиці простежується безсистемність методичного супроводу професійного становлення молодого фахівця, ігнорування його професійних потреб і проблем, відсутність моніторингу професійного зростання учителя-початківця. Для подолання труднощів, що виникають протягом перших років роботи в школі, молодому вчителю необхідна комплексна підтримка з боку адміністрації школи, методичної служби та педагога-наставника. У цьому контексті, вважаємо доцільним звернення до багаторічного теоретичного та практичного досвіду США з підвищення якості та ефективності педагогічних кадрів, оптимізації процесу професійної адаптації та професійного становлення вчителів-початківців.

Різні аспекти наставництва, підтримки молодих шкільних учителів, їх підготовки на робочому місці впродовж останніх тридцяти років є ключовими для досліджень провідних американських науковців (В. Ванс, Г. Вонг, Т. Гансер, Е. Ганушек, К. Глікман, Л. Дарлінг-Гаммонд, М. Джейкобі, Р. Інгерсолл, Л. Келлі, К. Крем, Д. Лорті, С. Меррієм, Е. Муар, С. Оделл, Дж. Понтіселл, С. Рівкін, Т. Сміт, Л. Тілман, Ш. Фейман-Немсер, Г. Флукігер, М. Фуллан, А. Харгрівз, П. Шлехті та ін.). В українській і російській психолого-педагогічній літературі педагогічне наставництво висвітлено переважно у рамках досліджень професійного становлення і розвитку вчителів (С. А. Агапова, Г. Д. Івлієва, І. В. Круглова, Л. І. Литвин, М. В. Нагач, О. В. Садовець, Т. Г. Чувакова, Н. О. Юдіна), професійної адаптації молодих учителів (Г. Б. Андреева, О. Г. Мороз, О. В. Назарова, Н. А. Хамідуліна). Аналіз літератури з проблеми дослідження дає підстави констатувати, що недостатньо вивченими є сучасні форми, види і стилі педагогічного наставництва, які довели свою актуальність й ефективність у зарубіжній практиці підтримки молодих учителів.

Мета статті – на основі аналізу практичного досвіду підтримки молодих учителів у США охарактеризувати сучасні форми і види педагогічного наставництва у США; визна-

* © Зембицька М. В., 2014

чити доцільність і можливості їх імплементації у методичну роботу навчально-виховних закладів України.

У процесі дослідження встановлено, що педагогічна підтримка професійної діяльності молодих учителів у США здійснюється шляхом реалізації індивідуальних програм підтримки молодих учителів у період їх «входження у професію» (induction), програм наставництва (mentoring), орієнтаційних програм, взаємного навчання колег (peer coaching), систем керування продуктивністю кадрів (performance management systems), супервізії. Випускника педагогічного навчального закладу у США не розглядають як повністю сформованого вчителя: диплом і звання вчителя, а також ліцензію на здійснення педагогічної діяльності, кандидат на посаду вчителя здобуває після певного періоду стажування в школі (зазвичай, 2-3 роки), під час якого він повинен довести свою відповідність вимогам, що висуваються до особистості вчителя у США. У цей період молодий учитель (з досвідом роботи 1-3 роки), зазвичай, одержує інтенсивну методичну та соціально-психологічну підтримку з боку спеціально призначеного педагога-наставника та інших суб'єктів управління його професійним становленням: координатора програми наставництва/підтримки молодих учителів, адміністрації школи, інспекторів шкільного округу, колег, а також консультантів, які входять до складу атестаційної комісії. Причому, деякі програми наставництва передбачають допомогу не лише молодосвідченим вчителям, але й «новоприбулим» педагогам, які мають досвід роботи в навчальних закладах інших шкільних округів.

Педагогічне наставництво у США може здійснюватися як самостійна форма роботи з молодими вчителями, однак частіше воно є компонентом комплексних програм підтримки молодих учителів (induction programs), що розробляються шкільними округами спільно з адміністраціями шкіл й педагогічними університетами. Поштовхом до їх масової реалізації стала гостра проблема плинності педагогічних кадрів в американській шкільній освіті, що виникла у 80-х рр. минулого ст. і досі залишається злободедною. З огляду на значний відтік учителів зі шкільної освіти в інші галузі національної економіки, американським урядом та департаментами освіти штатів було переглянуто принципи здійснення кадрової політики. Оновлена кадрова політика передбачала підвищення рівня задоволеності педагогічною діяльністю шляхом: 1) створення належних умов праці вчителів, системи матеріального і морального стимулювання ефективної педагогічної діяльності; 2) стимулювання професійного розвитку вчителів, диверсифікацію форм і методів його здійснення; 3) спрощення процедури працевлаштування молодих учителів шляхом запровадження їх альтернативної сертифікації; 4) надання допомоги вчителям-початківцям на етапі їх утвердження у педагогічній діяльності шляхом реалізації спеціальних програм підтримки молодих учителів, стрижневим компонентом яких є педагогічне наставництво [4, с. 27-29].

Результати аналізу теорії і практики здійснення педагогічного наставництва у США свідчать про диверсифікованість і гнучкість форм його реалізації в залежності від місцевого контексту (реальних потреб і особливостей конкретного навчального закладу; потреб шкільного округу, його можливостей, фінансових і кадрових ресурсів тощо). Відтак, вважаємо доцільною класифікацію поширених у США форм і видів наставництва молодих учителів відповідно до окремих характеристик: 1) кількість учасників процесу: індивідуальне, групове, командне наставництво; 2) регламентованість взаємодії наставника з підопічним, ступінь їх підконтрольності і підзвітності: формальне, неформальне наставництво; 3) характер здійснення наставництва: пряме, опосередковане, дистанційне; 4) вектор розвивальної дії наставництва: колегіальне, взаємне, зворотне; 5) тривалість програми наставництва: ситуаційне, корекційне.

Традиційною і найбільш поширеною формою педагогічного наставництва у США є *індивідуальне* наставництво (one-to-one mentoring), в рамках якого один наставник працює з одним підопічним. У процесі регулярної співпраці, наставник здійснює діагностику рівня сформованості професійно значущих якостей молодого вчителя, виявляє прога-

лини у його професійній підготовці, допомагає стажистові подолати труднощі у щоденній практичній діяльності. Наставник і молодий учитель спільно складають індивідуальний план наставництва з опорою на результати проведеної діагностики. На початковому етапі співпраці наставник знайомить молодого фахівця з культурою школи, педагогічним колективом, допомагає розібратися у шкільній документації. Упродовж всієї програми стажування, наставник регулярно відвідує уроки молодого вчителя, приділяючи особливу увагу їх попередньому і підсумковому аналізу, а також проводить власні майстер-класи з їх подальшим обговоренням. Індивідуальна робота з молодим учителем здійснюється через індивідуальне консультування, майстер-класи, рефлексивні тренінги, практичні заняття, аналіз проведених уроків, анкетування, бесіди і неформальне спілкування. Авторитетна американська некомерційна організація «Центр підтримки молодих учителів» (New Teacher Center) рекомендує наставникам і підопічним присвячувати безпосередній взаємодії мінімум 2-2,5 години на тиждень [7].

Висока ефективність індивідуальної форми наставництва забезпечується завдяки тісному особистому контакту учасників програми та спроможності наставника організувати методичну роботу з молодим учителем з урахуванням його індивідуальних особливостей і потреб, приділити підопічному достатню кількість часу. Разом з тим, реалізація індивідуального наставництва є досить витратною (заробітна плата наставника від 1000\$ на місяць, покриття витрат на підготовку наставника, його професійний розвиток, навчально-методичні матеріали тощо), а також становить проблему для тих шкільних округів, які внаслідок тривалого відтоку педагогічних кадрів не забезпечені достатньою кількістю досвідчених педагогів-наставників. Варто зазначити, що федеральний уряд покриває лише невелику частину (12.5%) фінансових витрат на утримання муніципальних середніх шкіл. Більша частина їх фінансового забезпечення здійснюється шкільними округами і органами місцевого самоврядування (43.4%) та урядом штату (44.1%) [8]. Це спричиняє значну різницю у розмірах коштів, що виділяються на потреби учнів і вчителів, між штатами і навіть між різними шкільними округами у межах одного штату. Тож, попри численні переваги індивідуального наставництва, його висока вартість змушує шкільні округи з обмеженим фінансуванням шукати більш економічно вигідні форми допомоги молодим учителям – групове або колективне наставництво, теленаставництво.

У рамках *групового* наставництва (group mentoring) один наставник одночасно працює з невеликою групою молодих фахівців (зазвичай, від 3 до 10; рідше – до 15), які мають однакові професійні обов'язки, інтереси або потреби. При цьому, група молодих учителів більшою мірою є самокерованою, і несе відповідальність за розробку власного плану наставництва та його виконання. У процесі роботи, наставник ставить запитання, слухає й аналізує, залучає всіх учасників групи до рефлексивної бесіди, моделювання ситуацій. Для досвідченого вчителя перевагою групового наставництва є заощадження часу; для вчителя-початківця – можливість спільного обговорення проблем і аналізу не лише власних успіхів і невдач, але й помилок інших молодих учителів. Найбільш поширеними формами групової роботи наставника з підопічними у США є групові диспути і бесіди, групове консультування, ділові ігри, спільне вирішення педагогічних задач, груповий рефлексивний тренінг. Групове наставництво можна розглядати як більш егалітарне (таке, що передбачає рівноправність учасників) і менш структуроване співробітництво з метою навчання між багатьма учасниками. На думку Дж. Балатті, завдяки поєднанню вертикальних, і горизонтальних зв'язків між членами групи, їх включеності у процес наставництва і спільної відповідальності за його результати, групова форма наставництва у більшій мірі здатна стимулювати навчання на робочому місці, ніж традиційна індивідуальна [1, с. 291]. Однак, існують й інші дослідження, що свідчать про недосконалість цієї форми роботи з молодими вчителями через неспроможність наставника приділити кожному із підопічних достатню кількість часу для вирішення його щоденних професійних проблем.

В залежності від того, наскільки регламентованою і підконтрольною є взаємодія наставника з підопічним, виділяють два види наставництва: формальне і неформальне. У США *формальне* наставництво є частиною програм підтримки молодих учителів, які затверджуються адміністрацією школи або шкільним округом і, зазвичай, вимагають від наставників звітувати перед адміністрацією школи про результати. Формальне затвердження пари «наставник-підопічний» сприяє більш серйозному ставленню обох сторін до виконання обов'язків і зменшує ймовірність експлуатації наставниками своїх підопічних. Більшість формальних програм передбачають проміжне і/або підсумкове оцінювання роботи молодих учителів.

Особливістю *неформального* наставництва є його латентність, тобто для молодого вчителя зв'язок з наставником може реалізуватися непомітно, у процесі неформального спілкування у вигляді порад, вказівок, пояснень, методичних рекомендацій, психологічної допомоги, навчальних матеріалів тощо. Неформальне наставництво протікає у довільній формі, не регулюється адміністрацією школи, не вимагає чіткого дотримання пунктів, окреслених програмою наставництва і не забезпечується додатковим фінансуванням чи адміністративною підтримкою з боку шкільного округу. Відсутність адміністративного тиску сприяє встановленню довірливих стосунків «наставник-підопічний», що дає можливість реалізувати психосоціальну функцію наставництва.

Ретроспективний аналіз теорії і практики наставництва у США дає підстави стверджувати, що упродовж минулих століть у наставництві домінувала модель «театру одного актора», в якій основною дійовою особою виступав наставник, при цьому підопічний виконував роль пасивного реципієнта знань. У ХХІ столітті наставництво еволюціонувало до розуміння молодого фахівця як суб'єкта наставництва, ініціатора власного професійного розвитку. Відомий американський експерт з наставництва Л. Захарі [6, с. 23] переконана, що відбулась і трансформація суті наставництва, яка полягає у переміщенні фокусу із результату (передання певного набору професійних знань і вмінь від наставника до підопічного) на процес (набуття знань, їх застосування, пошук нових знань і відповідей на запитання, рефлексія). Така переорієнтація наставництва стала поштовхом до виникнення і розвитку нових форм його здійснення, серед яких: командне, зворотне, взаємне, колегіальне та ситуативне наставництво.

Концептуально відмінним від традиційного наставництва є *взаємне* наставництво (reciprocal mentoring), що ґрунтується на принципі взаємного навчання різних за віком і статусом колег, у процесі якого молодший фахівець виступає наставником більш досвідченого колеги, і навпаки. У практиці підтримки молодих учителів у США така модель наставництва є інноваційною і наразі не досить дослідженою, однак вона довела свою ефективність у кадровому менеджменті підприємств і організацій. Аналіз сучасної літератури з проблеми дослідження дає підстави вважати, що концепція взаємного навчання (mutual learning) сьогодні домінує в теорії і практиці підтримки професійного становлення учителів у США.

Виникнення *командного* наставництва (team mentoring) пов'язане, насамперед, з негативним досвідом здійснення індивідуального наставництва, коли співпраця наставника з підопічним не приносила жодних результатів через невдалий підбір пари, несумісність їх характеристик і світоглядних позицій, невідповідність професійних інтересів і очікувань від програми. Командне наставництво передбачає роботу декількох наставників з одним молодим учителем або групою початківців, причому допомога наставників може здійснюватися як спільно, так і окремо. Перевагою командної роботи з молодим учителем є забезпечення об'єктивності оцінювання його професійної діяльності завдяки мультиперспективному підходу до аналізу проблем.

Протягом двох останніх десятиліть зростає популярність *зворотного* наставництва (reverse mentoring), у процесі якого молоді фахівці навчають старших і більш досвідчених учителів або представників адміністрації школи. Потреба у зворотному наставництві викли-

кана постійною появою нових інформаційних комп'ютерних технологій та динамічними змінами у житті суспільства. Доцільність роботи молодих фахівців у якості наставників пояснюється тим, що молодь значно швидше, ніж старше покоління, пристосовується до нових реалій життя і краще орієнтується в інформаційному просторі. Зворотнє наставництво дає змогу досвідченим учителям за короткий період часу ознайомитися з інноваціями у галузі методики викладання, сучасними навчальними ресурсами, новітніми інформаційними технологіями, прогресивними тенденціями в освіті.

Для екстреної допомоги щодо вирішення конкретних проблем чи конфліктних ситуацій, що виникли у вчителя-початківця, у США використовується *ситуативна* форма наставництва (situational mentoring). Зазвичай, така взаємодія між наставником і підопічним є короткотривалою. Для вирішення більш складних проблем підопічного, особливо за наявності у нього негативного педагогічного досвіду, здійснюється довгострокове *корекційне* наставництво (long term mentoring).

Значної популярності з початку 1980 р. у США набуло *колегіальне* наставництво (peer mentoring). В американській науково-педагогічній літературі поряд із терміном «peer mentoring» використовується «peer coaching» – «взаємне навчання/інструктування колег», що точніше відображає добровільний і нерегламентований характер цієї взаємодії. Взаємне навчання колег – це групова або індивідуальна форма співпраці рівних за статусом вчителів (зазвичай, початківців), які мають одну і ту ж паралель учнів і працюють в одній школі. Колегіальна форма підготовки молодих учителів спрямована на розвиток педагогічної рефлексії і вдосконалення методики викладання шляхом взаємовідвідування уроків з їх попереднім і підсумковим обговоренням у дружній атмосфері. Перевагою такої взаємодопомоги є формування почуття приналежності до колективу, атмосфери колегіальності, а також відсутність факторів, які, на думку проф. Л. Дарлінг-Гаммонд [2, с. 286-287], суперечать філософії наставництва: ієрархічності, надмірної критичності, формального оцінювання і підзвітності.

З огляду на децентралізований характер американської системи освіти, кожен шкільний округ уповноважений самостійно обирати оптимальні форми підтримки молодих учителів і їх професійного розвитку, орієнтуючись на власні потреби, кадрові і матеріальні ресурси. Деякі шкільні округи з високим рівнем плинності педагогічних кадрів для надання термінової соціально-психологічної підтримки молодим учителям у період їх професійної адаптації застосовують метод «buddy system» («робота в парі»). Старший учитель, який після короткотривалої підготовки або й без неї, призначається наставником молодого фахівця, знайомить підопічного з правилами і культурою школи, допомагає у соціалізації, але з огляду на відсутність належної підготовки, не виконує більш глибоких цілей – стимулювання його професійного становлення та розвитку.

Стрімкий розвиток інтернет-комунікації сприяв виникненню дистанційної форми підтримки молодих учителів – *теленаставництва* (telementoring). Теленаставництво (також «електронне наставництво», «онлайн-наставництво» – e-mentoring) здійснюється шляхом спілкування між наставниками і підопічними за допомогою електронної пошти, на професійних форумах, блогах або за допомогою відеоконференцій протягом тривалого періоду часу – від одного до кількох років. Дослідження Е. Еншер, К. Хеуна і А. Бланчард доводить, що теленаставництво не поступається традиційному наставництву щодо своєї здатності забезпечувати професійну допомогу і підтримку молодих учителів, у тій чи іншій мірі виконуючи основні функції наставництва – функцію кар'єрного зростання, психосоціальної й еталонної функції [3, с. 266-271]. Водночас, згідно з концептуальним аналізом функцій наставництва К. Крем [5, с. 182], функція кар'єрного зростання включає захист підопічного, посередництво між ним та адміністрацією школи, представлення його інтересів на рівні школи та шкільного округу, які неспроможне забезпечити теленаставництво.

Зазначене дослідження також обґрунтовує важливість тісної міжособистісної взаємодії наставника і підопічного як умови реалізації психосоціальної функції наставництва. У процесі теленаставництва, що не передбачає регулярних зустрічей його учасників, складно досягти достатньо високого рівня близькості у взаємовідносинах наставника і підопічного. Реалізація еталонної функції наставництва у віртуальному середовищі також є малоімовірною, оскільки вона зазвичай потребує прямого спостереження за поведінкою наставника. Серед потенційних ризиків теленаставництва більшість дослідників називають ймовірність непорозуміння між учасниками процесу, формування менш тісних міжособистісних зв'язків, менше почуття взаємного обов'язку і прив'язаності. Водночас, теленаставництво має низку переваг, порівняно з традиційними формами: спонтанність, гнучкість, доступність, незначні часові витрати, низька вартість, відсутність психологічних, гендерних, вікових та етнічних бар'єрів.

Аналіз теорії і практики педагогічного наставництва у США дає підстави зробити висновок про диверсифікованість форм оптимізації професійного становлення вчителів та їх адаптованість до місцевого контексту. Американські педагоги, поряд із традиційним індивідуальним та груповим наставництвом, успішно застосовують інноваційні форми підтримки молодих учителів: теленаставництво, колегіальне, командне, зворотне, ситуаційне наставництво та ін. Особливу увагу розробники й координатори програм наставництва приділяють організації методичної роботи на діагностико-прогностичній основі, стимулюванню самоосвітньої діяльності вчителя, створенню сприятливого психологічного клімату у шкільному середовищі, заохоченню молодого вчителя до партнерства з іншими учасниками освітнього процесу й здійсненню систематичного контролю за результативністю реалізації програм.

Список використаних джерел

1. Balatti, J. Mentoring Dyad to Learning Community: A Narrative Case Study / Jo Balatti. – Queensland: James Cook University Press, 2001. – 632 pages.
2. Darling-Hammond, L. Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature / L. Darling-Hammond, A. Wise, S. Pease // Review Of Educational Research. – 1983. – № 53, 3. – P. 285-328.
3. Ensher, E. Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research / Ensher, E., Heun, C., Blanchard, A // Journal of Vocational Behavior. – 2003. – № 63. – P. 264-288.
4. Hunt, J. No Dream Denied. A Pledge to America's Children / J. Hunt, T. Carrol. – Washington, D.C : Washington Mutual, 2010. – 40 pages.
5. Kram, K. Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life / Kathy Kram. – Glenview, IL.: Scott, Foresman, 1985. – 252 pages.
6. Zachary, L. Creating a Mentoring Culture. The Organization's Guide / Lois J. Zachary. – Jossey-Bass Publishers, 2005. – 337 pages.
7. Goldrick, L. Review of State Policies on Teacher Induction, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.newteachercenter.org/sites/default/files/ntc/main/resources/brf-ntc-policy-state-teacher-induction.pdf>>
8. National Center for Education Statistics. Revenues for public elementary and secondary schools [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_235.10.asp> – Мова англ.

The paper studies the American experience in teacher mentoring and describes the types and forms currently being used. The author reveals basic problems of novice teachers which are likely to occur during the first years of teaching and suggests the factors contributing to teacher satisfaction with the profession.

Keywords: mentoring, mentor, novice/beginning teacher, professional adaptation, professional development, induction.