

## **ИТОГИ ИССЛЕДОВАНИЯ: «МОДЕЛЬ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ»**

В рамках реализации Дорожной карты по трансформации технического и профессионального образования Республики Казахстан (далее – ТиППО) ключевым фактором успеха становится качественное развитие педагогического капитала. Настоящий отчет представляет результаты масштабного (или: данного) исследования, направленного на институциональный переход от традиционного, зачастую формального наставничества к системному менторству. Этот переход важен для обеспечения качественного рывка в подготовке рабочих кадров и формирования гибкой образовательной среды, отвечающей запросам современного рынка труда.

Для обеспечения объективной оценки текущей ситуации, выявления скрытых барьеров и проектирования эффективной модели менторства было проведено комплексное исследование.

**Цель исследования:** получение комплексной информации о существующих моделях взаимодействия опытных педагогов и начинающих специалистов на основе анализа зарубежного и отечественного опыта менторства, выявление барьеров реализации сопровождения и формирование предложений для разработки проекта Положения о системе менторства в организациях ТиППО с последующей реализацией пилотного проекта.

**Главная задача** состояла в определении степени готовности организаций ТиППО к внедрению такой модели, выявлению существующих барьеров и выработке управленческих решений, необходимых для её запуска и устойчивой работы.

Отдельное внимание уделялось трём группам участников образовательного процесса: опытным педагогам, начинающим педагогам и администрации колледжей. Такой подход позволил увидеть проблему с разных сторон и сформировать предложения, применимые не только на уровне одного колледжа, но и для системы в целом.

Логика исследования строилась вокруг практического вопроса: как сделать передачу опыта между поколениями педагогов не формальной обязанностью, а реальным инструментом профессионального роста.

Работа базировалась на смешанной методологии: был изучен зарубежный и отечественный опыт, проведено анкетирование с последующей организацией дискуссий в фокус-группах. Это позволило совместить статистическую картину и глубокое понимание причин, стоящих за ответами респондентов.

### **Разграничение понятий «наставничество» и «менторство»**

В действующей образовательной практике термины «наставничество» и «менторство» зачастую используются как синонимы, что приводит к серьезному искажению целей профессионального сопровождения и снижению его

эффективности. Исторически укоренившаяся в постсоветском пространстве традиционная модель наставничества строится на принципах иерархического, директивного управления. В этой парадигме фокус смещен на прямую трансляцию личного опыта по алгоритму «делай как я», строгий административный контроль за ведением учебно-методической документации, проверку поурочных планов и поддержание дисциплины в аудитории.

В свою очередь, менторство представляет собой современный институт непрерывного профессионального развития, выстроенный на фундаменте равноправного партнерства, доверия и коучингового подхода. В рамках этой парадигмы ментор выступает не в роли старшего контролера или ревизора, а в качестве фасилитатора, который через совместную рефлексию и анализ помогает начинающему специалисту или эксперту с производства выстроить индивидуальную траекторию профессионального развития и овладеть современными технологиями.

**Таблица 1. Сравнительная характеристика традиционного наставничества и модели менторства**

<b>Критерий сравнения</b>	<b>Наставничество (традиционное)</b>	<b>Менторство (современный подход)</b>
Характер взаимодействия	Иерархичный (отношение «старший – младший»)	Партнерский (отношения равных профессионалов, диалог и сотрудничество)
Главная цель	Быстрая адаптация к рабочему месту, недопущение ошибок в текущей документации и дисциплине	Раскрытие профессионального потенциала, помощь в построении долгосрочной карьеры
Методология передачи опыта	Трансляция (передача) личного опыта: «делай как я», выдача готовых инструкций и алгоритмов	Рефлексивная практика: совместное планирование и анализ уроков, коучинг, стимулирование самостоятельного поиска решений
Роль опытного педагога	Наставник отвечает на конкретные вопросы начинающего педагога по мере их возникновения. Передает базовые навыки и «секреты мастерства». Консультант по текущим вопросам	Ментор выступает как «адвокат развития», помогая проектировать профессиональный путь. Развитие сильных сторон специалиста, освоение новых (в том числе цифровых) педагогических технологий. Проактивное коучинговое сопровождение для достижения конкретных результатов
Оценка результата	Формальное выполнение требований администрации, заполнение отчетности	Рост профессиональной компетентности подопечного, успешное прохождение им аттестации

Переход к модели менторства имеет особое значение для колледжей ввиду специфики их кадрового состава. Если выпускнику педагогического вуза может быть достаточно базового наставничества для освоения документооборота, то специалисту, пришедшему преподавать специальные дисциплины напрямую с производства, требуется именно менторское сопровождение. Такой эксперт-практик уже обладает высочайшими техническими навыками, и задача ментора в данном контексте заключается не в том, чтобы учить его профессии, а в том, чтобы выступить

проводником в мир андрагогики (специфики обучения взрослых), дидактики и методов удержания внимания студенческой аудитории.

Исследование было проведено на основе смешанных методов и включало три последовательных этапа:

Первый этап – анализ зарубежного и отечественного опыта наставничества. На данном этапе были изучены мировые и отечественные практики менторства, их ключевые элементы, механизмы реализации и возможности адаптации к условиям системы ТиППО Республики Казахстан.

Второй этап – количественный опрос (анкетирование) для сбора данных и выявления общих тенденций.

Третий этап – качественное исследование (фокус-групповые дискуссии) для углубленного понимания причин, контекста и нюансов, выявленных на предыдущих этапах.

### **Анализ зарубежного и отечественного опыта менторства**

#### **Анализ зарубежного опыта**

Институционализация поддержки начинающих педагогов признана во всем мире ключевым фактором обеспечения качества образования. Профессиональная адаптация начинающих педагогов является строго регламентированным и ресурсно обеспеченным процессом, который критически влияет на удержание молодых кадров в профессии и общее качество преподавания. Во многих зарубежных странах активно практикуется программа адаптации (Induction) – структурированная программа поддержки в первые годы работы, где менторство рассматривается как ключевой инструмент индивидуального сопровождения. Анализ зарубежного опыта позволяет выделить наиболее эффективные механизмы для их адаптации к условиям казахстанской системы ТиППО.

**Таблица 2. Обзор международных практик менторства**

<b>Страна</b>	<b>Ключевые особенности модели</b>	<b>Ресурсное и нормативное обеспечение</b>
<b>Германия</b>	Обязательная профессионализация менторов (программа MeQ), строгое следование циклу Деминга (PDCA), программа социальных наставников VerAplus для студентов в зоне риска	Законодательно закрепленные «разгрузочные часы» для ментора без потери в заработной плате
<b>Великобритания</b>	Программа адаптации на 2 года, строгое разделение ролей: тьютор (административный контроль) и независимый ментор (поддержка)	Гарантированное сокращение учебной нагрузки новичка на 10% в первый год и на 5% во второй
<b>Финляндия</b>	Децентрализованный подход, опора на высочайшее качество базового 5-летнего университетского педагогического образования	Программы реализуются локально на уровне муниципалитетов и отдельных школ

<b>США (Массачусетс)</b>	Адаптация через наставничество является обязательным условием для получения профессиональной лицензии преподавателя	50 дополнительных часов структурированного наставничества и взаимного наблюдения
<b>Сингапур</b>	Менторство выделено в отдельный престижный карьерный трек (Senior Teacher, Master Teacher)	Радикальное снижение аудиторной нагрузки ментора, поддержка профильной Академии (AST)
<b>Япония</b>	Практика Lesson Study (Исследование урока) – форма коллективного менторства и рефлексии	Совместное проектирование и разбор уроков группами опытных мастеров и новичков
<b>Эстония</b>	Обязательный «Вводный год», трехстороннее партнерство: начинающий педагог, школьный ментор, университет	Обязательная предварительная 160-часовая подготовка менторов на базе университетов
<b>Россия</b>	«Целевая модель наставничества», особый акцент на форму взаимодействия «работодатель – педагог»	Привлечение действующих экспертов с предприятий для актуализации прикладных знаний

Синтез передового международного опыта позволяет выделить непреложные факторы успешности системы менторинга: добровольность и психологическая совместимость пар (Matchmaking), законодательно закрепленное «защищенное время» (Time Slots) с оплатой труда, абсолютная конфиденциальность рефлексивных бесед (The Safe Space), мощная методическая оснащенность цифровыми инструментами и системное институциональное признание статуса ментора как вершины педагогической карьеры.

### **Оценка отечественного опыта и нормативной базы**

В системе общего среднего образования (школах) наставничество является устоявшейся, формализованной практикой, которая строго регламентируется Правилами организации наставничества (Приказ Министра образования и науки РК от 24 апреля 2020 года № 160). За начинающим специалистом официальным приказом директора закрепляется педагог со стажем не менее трех лет, работа ведется по утвержденному плану и завершается сдачей отчетности. При этом стимулирование в школах подкреплено законодательно: согласно Закону РК «О статусе педагога», предусмотрена доплата в размере 100% от базового должностного оклада. Благодаря отработанному механизму централизованного финансирования в школах эта норма реализуется относительно успешно. Это объясняется тем, что выпускники педагогических вузов приходят с единой теоретической базой, и задача наставника сводится в основном к помощи в заполнении документации и адаптации к школьной дисциплине.

В системе высшего образования единый жесткий регламент отсутствует, вузы реализуют собственные программы сопровождения через институциональные структуры, такие как «Школа молодого преподавателя», а стимулирование регулируется внутренними политиками и системами KPI.

Система технического и профессионального образования (колледжи) оказалась в институциональной «слепой зоне» нормативного регулирования. Действующая в колледжах практика вынужденно опирается на общие школьные стандарты (Приказ № 160), которые категорически не учитывают специфику подготовки квалифицированных рабочих кадров и особенности дуального обучения. Ввиду отсутствия специализированной нормативной базы, разработанной именно для ТиППО, администрация колледжей самостоятельно, внутренними приказами закрепляет наставников в условиях высокой учебной занятости, что смещает фокус на административную отчетность и воспринимается самими педагогами как неоплачиваемая дополнительная нагрузка.

Анализ выявил ряд критических ограничений текущей отечественной практики для системы ТиППО. Во-первых, полностью отсутствует профилизация для специалистов, приходящих с производства. К мастерам производственного обучения, владеющим сложными технологиями, но не имеющим педагогических знаний, применяются те же адаптационные шаблоны, что и к двадцатилетним выпускникам педвузов. Во-вторых, наблюдается колоссальный финансовый и временной барьер. По данным исследования, доплаты в колледжах получают лишь около 6% наставников. В условиях тотальной учебной занятости и отсутствия материального стимулирования процесс передачи опыта нередко воспринимается как неоплачиваемая дополнительная нагрузка и вынужденно деградирует до уровня формального документационного контроля. В-третьих, фиксируется методический вакуум: из-за отсутствия единого стандарта подготовки самих наставников сопровождение ведется интуитивно, на основе личного опыта старшего поколения, который не всегда коррелирует с требованиями цифровизации и обновленного содержания образования.

**Таблица 3. Сравнительная характеристика зарубежного и отечественного опыта**

<b>Критерий сравнения</b>	<b>Зарубежный опыт</b>	<b>Отечественный опыт</b>
Нормативная рамка и системность	Сопровождение является частью комплексной и обязательной программы адаптации (Induction). Внедрены карьерные треки (ментор как отдельный статус)	Регулируется общими школьными правилами, не учитывающими специфику колледжей. Находится в нормативной «слепой зоне»
Распределение ролей	Четкое разделение функций: административный контроль и оценка (тьютор) отделены от повседневной доверительной поддержки (ментор)	Функции контроля, оценки и поддержки совмещены в одном лице. Процесс имеет директивный характер со смещением фокуса на административную отчетность
Ресурсное обеспечение (Время)	Законодательно закреплены «разгрузочные часы» (снижение аудиторной нагрузки на 5-20%) для обеспечения качественного взаимодействия	Нагрузка наставника не снижается. Работа с начинающим педагогом ведется в условиях дефицита времени и высокой занятости
Финансовое стимулирование	Финансовые механизмы гарантированы бюджетом либо компенсируются снижением нагрузки с сохранением полной зарплаты.	Норма о доплатах формально существует (100% от БДО), но де-факто механизм бюджетирования в

		колледжах дает сбои (доплаты получают лишь 6% наставников)
Подготовка наставников (Обучение)	Обязательная предварительная подготовка и сертификация менторов (обучение андрагогике, коучингу, супервизии на базе университетов/центров)	Единый стандарт подготовки наставников отсутствует. Передача опыта осуществляется интуитивно и компенсируется локальными «Школами молодого педагога»
Фокус на специалистов с производства	Разработаны целевые программы (тандемное обучение, модель «работодатель-педагог») для адаптации отраслевых экспертов. Фокус на освоении ими педагогического дизайна и работы со студентами	Профильные программы отсутствуют. К специалистам с производства применяются те же подходы, что и к выпускникам педвузов

### **Результаты социологического исследования: оценка состояния и готовности системы ТиППО (анкетирование и фокус-группы)**

Комплексный анализ результатов количественного опроса и качественных фокус-групповых дискуссий позволяет сформировать объективный профиль готовности системы ТиППО к институциональному переходу от наставничества к менторству.

В исследовании приняли участие 4 411 респондентов из 20 регионов Казахстана: 2 060 опытных педагогов, 1 424 начинающих педагога и 909 представителей администрации колледжей:

- анкетирование охватило 19 регионов Республики Казахстан (за исключением Кызылординской области), что позволило выявить ключевые статистические тренды и масштаб проблемы на республиканском уровне. Выборка анкетирования составила 4310 респондентов из числа педагогического и управленческого состава системы ТиППО, в том числе 2042 опытных педагога, 1386 начинающих (молодых) специалистов и 882 представителя администрации.

- фокус-групповые дискуссии обеспечили полный территориальный охват (все 20 регионов страны), что дало возможность детально изучить скрытые барьеры, региональную специфику и реальные потребности целевых аудиторий через живой диалог. В фокус-группах принял участие 101 респондент, представляющий три ключевые фокус-группы: 27 опытных педагогов, 38 начинающих (молодых) специалистов и 36 представителей администрации.

Возрастная структура наставников характеризуется преобладанием педагогов в диапазоне 35-44 лет (33,1%), далее следуют педагоги 45-54 лет (27,5%) и 55-64 лет (22,2%). Доля респондентов младше 30 лет минимальна. В противовес этому, структура начинающих педагогов ожидаемо концентрируется в младших возрастных группах: 45,6% относятся к возрасту 17-26 лет, а 32,9% – к группе 27-36 лет. Данный поколенческий разрыв требует внедрения в систему менторства обязательных модулей по психологии коммуникаций и преодолению ценностных барьеров.

Анализ профессионального стажа наставников свидетельствует о высокой степени кадровой зрелости: 73,9% имеют опыт работы в системе ТиППО более десяти

лет. В группе начинающих 62,7% работают в диапазоне от одного до пяти лет, а 28,2% – менее одного года. Однако анализ квалификационных категорий вскрывает институциональную проблему, описанную ранее: среди потенциальных менторов, доминируют педагоги с категорией «педагог-эксперт» (73,4%), тогда как доля «педагогов-исследователей» (18,2%) и «педагогов-мастеров» (8,3%) является недостаточной для полного покрытия потребностей системы в рамках текущих жестких нормативных правил.

### **Позиция опытных педагогов**

Данные анкетирования свидетельствуют, что в организациях ТиППО сформирована устойчивая практика передачи профессионального опыта. Более половины опытных педагогов (61,0%) вовлечены в наставническую деятельность, из которых 39,0% выполняли функции наставника на основании официального приказа, а 21,9% осуществляли поддержку в неформальном порядке.

Педагоги старшего поколения рассматривают наставничество прежде всего, как инструмент профессионального развития и сохранения преемственности: 73,6% респондентов видят главную цель в передаче педагогических приемов и методик, 42,1% связывают его с адаптацией к организационной культуре, а 25,4% акцентируют внимание на сокращении разрыва между теорией и реальным производством.

Трактовка наставничества как формального исполнения требований администрации получила минимальную поддержку (7,6%), что подтверждает глубокое профессиональное отношение старшего поколения к своей миссии. Инициативу по формализации системы менторства и закреплению единых прозрачных правил одобряют 76,0% опытных специалистов, из которых 32,3% считают это «давно необходимым» шагом. Готовность к участию в пилотном проекте выразили 56,4% респондентов. Однако эта готовность носит строго обусловленный характер. При оценке барьеров наиболее выраженным фактором, препятствующим качественной работе, педагоги называют абсолютное отсутствие материального стимулирования (средний балл 3,33 из 5). К группе высоких рисков также отнесены колоссальная учебная нагрузка, острый дефицит времени (2,97) и отсутствие прозрачных критериев оценки деятельности наставника (2,93).

В ходе фокус-групповых дискуссий педагоги подчеркнули, что в условиях текущей загруженности любое дополнительное неоплачиваемое поручение объективно переходит в разряд «нежелательной нагрузки». Процесс потребляет огромное количество времени и интеллектуальной энергии опытного педагога, но при этом системно обесценивается управленческим аппаратом как «фоновая работа». Для устранения этого восприятия 71,9% наставников считают наиболее справедливой мерой мотивации прямую денежную надбавку к заработной плате. Дополнительно 48,1% указывают на необходимость начисления баллов при аттестации.

Опытные педагоги также демонстрируют высокий уровень профессиональной рефлексии: 53,4% опрошенных считают, что одного лишь педагогического стажа недостаточно для эффективного менторства, и заявляют о необходимости

прохождения целенаправленной подготовки по психологии и методике работы со взрослыми (андрагогике). Оптимальной продолжительностью сопровождения 44,1% респондентов видят один полный учебный год, а наиболее эффективными формами взаимодействия признаны взаимопосещение занятий с последующим детальным разбором (59,6%) и совместная разработка методических материалов (54,1%)

Совпадение доли официальных наставников и начинающих педагогов (по 39%) указывает на то, что процесс институционализации находится лишь на промежуточном этапе.

### **Позиция начинающих педагогов и производственников**

Для начинающих педагогов и специалистов с производства первые годы работы в колледже сопряжены с комплексным адаптационным стрессом. Исследование выявило, что основные затруднения носят выраженный организационно-методический характер. Наиболее распространенными проблемами являются сложность в составлении учебной документации (22%), недостаток методических материалов и сложности в планировании уроков (20%), а также большая учебная и бюрократическая нагрузка (18%). Психологическая неуверенность и сложности с налаживанием дисциплины выражены в меньшей степени (около 9-10%), что свидетельствует о том, что ключевой зоной риска остается практическая реализация деятельности в условиях высокой регламентированности.

Институциональный охват наставнической поддержкой оказался высоким: 70,6% начинающих педагогов сообщили, что при начале работы за ними был официально закреплен наставник, еще 14,9% получали помощь в неформальном формате. При наличии наставника взаимодействие оценивается молодыми педагогами преимущественно положительно: уровень удовлетворенности составляет 4,62 балла из 5 по всем направлениям (методическая, организационная, психологическая помощь), а 82,1% респондентов характеризуют действующую систему как системную и результативную.

Однако анализ причин неэффективности вскрывает серьезные организационные дефициты. 57,6% начинающих педагогов главной проблемой называют острую нехватку времени у своих наставников, а 16,1% указывают на отсутствие у старших коллег мотивации из-за отсутствия стимулирования. Наиболее комфортным форматом сопровождения 61,9% считают индивидуальную модель (1:1), предполагающую регулярные плановые встречи не реже двух раз в месяц (48,8%) на протяжении полного учебного года (40,9%). 8,2% начинающих педагогов поддерживают двухлетний формат.

Фокус-групповые дискуссии выявили скрытые психологические барьеры. Многие начинающие специалисты признались, что часто испытывают страх задавать вопросы опытным коллегам, боясь показаться некомпетентными или отнять их драгоценное время. Чтобы избежать таких ситуаций, инициатива должна исходить от самого наставника через установление психологически безопасной среды общения («дружеской беседы», а не «экзамена»). Также зафиксирован и позитивный тренд

«реверсивного наставничества» (reverse mentoring), при котором молодые специалисты выступают консультантами для старшего поколения в вопросах цифровизации и искусственного интеллекта, что формирует органичный симбиоз в педагогическом коллективе. Часть респондентов также поддержала внедрение «Buddy-системы» (наставничество равных) – закрепление в качестве неформального наставника коллеги со стажем 3-5 лет, который сам недавно прошел этап адаптации и обладает высокой цифровой грамотностью.

Кроме того, молодые специалисты артикулировали потребность в административной защите в первый год работы, предлагая освободить их от кураторства учебных групп и организации общественных мероприятий, чтобы сфокусироваться на методике преподавания.

### **Оценка администрации колледжей**

Руководство колледжей демонстрирует высокую степень осознания стратегической важности менторства: в 77,4% организаций сопровождение осуществляется в официальном формате. Однако текущие управленческие механизмы базируются преимущественно на формально-статусном, а не на компетентностном подходе. Критериями назначения наставников в 51,0% случаев выступает стаж работы более 10 лет, а в 43,7% – наличие высших квалификационных категорий («педагог-исследователь», «педагог-мастер»). Лишь около четверти руководителей учитывают коммуникативные качества и наличие реальных наставнических навыков. Профессионализация роли наставника остается ограниченной: в 71,9% колледжей наставники не проходят специальной предварительной подготовки.

Администрация полностью подтверждает наличие ресурсного кризиса: 60,7% руководителей называют недостаток времени у наставников главным барьером, 34,1% указывают на недостаточное финансирование, а 31,4% – на дефицит мотивации у старшего поколения. Практика стимулирования ограничена сугубо символическим моральным поощрением (награждение грамотами, учет в рейтинге применяется в 51,2% колледжей), в то время как реальная материальная доплата к заработной плате предусмотрена лишь в 6,0% организаций, а снижение учебной нагрузки – всего в 1,4%.

Несмотря на ресурсные ограничения, администрация высоко оценивает результаты наставничества: 77,2% фиксируют ускоренную адаптацию начинающих педагогов, 62,7% – улучшение качества преподавания, 42,0% – рост мотивации, а 34,8% отмечают успешное формирование педагогических компетенций у специалистов с производства.

Готовность немедленно включиться в пилотный проект по внедрению новой модели менторства выразили 61,6% представителей администрации. Для обеспечения устойчивости новой системы 77,9% руководителей считают абсолютно необходимым внедрение обязательного материального стимулирования наставников, а 45,1% – организацию их обязательного обучения.

В ходе фокус-групповых дискуссий был выявлен критически важный управленческий инсайд относительно механизмов компенсации. Администрация

категорически отвергла идею официального снижения учебной нагрузки («разгрузочных часов») в качестве безальтернативной замены финансовым выплатам. Заработная плата педагога напрямую привязана к его тарификации. В условиях существующей системы изъятие часов у опытных педагогов автоматически снижает их доход, что в ситуации кадрового голода приведет к массовым отказам от менторства. Таким образом, единственно жизнеспособным механизмом признается установление фиксированной финансовой надбавки.

Существенной управленческой трудностью (43,2% ответов) является отсутствие прозрачных и измеримых критериев оценки эффективности менторов. Для снижения бюрократической нагрузки администрация предлагает перейти от еженедельных бумажных отчетов к автоматизированным цифровым платформам и сдаче итоговой документации строго в конце семестра.

Кроме того, руководство колледжей поддерживает пересмотр квалификационных требований Приказа № 160, предлагая легализовать в качестве менторов педагогов категории «эксперт» и опытных производственников без педагогических категорий. Данная мера критически важна для обеспечения кадрами региональных и сельских учебных заведений.

**Таблица 4. Ключевые результаты**

<b>Что показало исследование</b>	<b>Суть вывода</b>
Поддержка менторства	76,0% опытных педагогов поддержали введение прозрачной системы менторства
Готовность администрации	61,6% руководителей колледжей готовы включиться в пилотный проект
Главные барьеры	Нехватка времени, высокая нагрузка и слабая финансовая поддержка
Подготовка наставников	В большинстве колледжей менторы не проходят специального обучения
Форма работы	Наиболее востребована индивидуальная модель «один наставник – один начинающий педагог»

### **Выводы и рекомендации**

Исследование показало, что система ТиППО готова к переходу от формального наставничества к полноценной модели менторства, которая рассматривается участниками как реальный инструмент повышения качества преподавания и ускорения профессиональной адаптации педагогов.

Поддержка новой парадигмы зафиксирована как среди преподавательского состава, так и на уровне администрации колледжей. Важно отметить, что возможные риски внедрения связаны не с отсутствием интереса или внутренним сопротивлением, а носят сугубо прикладной характер.

Ключевые барьеры связаны с организационными и ресурсными ограничениями:

- высокая учебная нагрузка и нехватка времени у педагогов;
- отсутствие стабильного материального стимулирования;
- недостаточная нормативная и методическая база, адаптированная под систему ТиППО;
- отсутствие системной подготовки менторов.

В этих условиях система требует институционального оформления менторства – с чётким закреплением ролей, механизмов реализации и мер поддержки.

По итогам исследования участники сходятся во мнении, что наиболее эффективной является модель сопровождения в течение одного учебного года. Ключевыми элементами такой модели выступают регулярные встречи, взаимопосещение занятий и совместный разбор уроков, ориентированные на практическое развитие педагога.

Отдельным направлением выделяется необходимость разработки адаптационного сопровождения для специалистов, пришедших с производства. В их случае менторство должно включать не только методическую помощь, но и формирование базовых педагогических компетенций.

Анализ позиций целевых групп показывает различия в ожиданиях при общем понимании ценности менторства:

- опытные педагоги воспринимают менторство как передачу опыта и поддержку начинающих коллег и ожидают его официального закрепления и организационной поддержки.

- начинающие педагоги ориентированы на практическую помощь в ежедневной работе и воспринимают менторство как инструмент поддержки, а не контроля.

- администрация колледжей в целом поддерживает внедрение модели, при этом акцентируя внимание на необходимости чётких правил, управляемости процесса и обеспечении баланса нагрузки.

С учётом результатов исследования предлагается следующий комплекс рекомендаций по внедрению системы менторства в ТиППО:

### **1. Нормативное закрепление системы менторства**

Необходимо разработать и утвердить отдельное Положение о системе менторства в организациях ТиППО. Документ должен закрепить базовую модель «один ментор – один начинающий педагог» и продолжительность сопровождения не менее одного учебного года. Это позволит отказаться от механического переноса школьных подходов и создать собственную модель для организаций ТиППО.

### **2. Введение системы стимулирования**

Закрепить фиксированную доплату за выполнение функций ментора. Дополнительно предусмотреть механизм снижения учебной нагрузки при сохранении заработной платы. Финансовое стимулирование является ключевым условием устойчивости системы.

### **3. Определение требований к менторам и интеграция в карьерную систему**

Рекомендуется расширить круг потенциальных менторов, включая педагогов уровня «педагог-эксперт» и «педагог-модератор», а также специалистов с производственным опытом. Ключевым критерием должна быть профессиональная компетентность и практический опыт, а не только формальные показатели.

#### **4. Подготовка и обучение менторов**

Рекомендуется создать систему обучения менторов (например, «Школу ментора»). Программа должна включать основы психологии взрослых, методы андрагогики, коучинга, фасилитации, а также технологии предоставления развивающей обратной связи («Sandwich-Feedback») и методики сопровождения педагогов. Это позволит совершить качественный переход от интуитивного наставничества к профессиональному менторству.

#### **5. Разработка отдельных решений для специалистов с производства**

Разработать отдельные программы сопровождения для специалистов с производства. Основной акцент должен быть сделан на развитии педагогических и методических компетенций. Это позволит быстрее интегрировать их в образовательный процесс.

#### **6. Оптимизация модели взаимодействия**

Закрепить регулярность взаимодействия (встречи, взаимопосещение занятий, совместный разбор уроков). Снизить дополнительную нагрузку на начинающих педагогов в период адаптации.

#### **7. Снижение бюрократической нагрузки и цифровой мониторинг**

Минимизировать отчётность и перейти к простым инструментам мониторинга (портфолио, наблюдение, обратная связь). Оценку эффективности рекомендуется строить на основе наблюдения занятий, обратной связи и профессионального прогресса начинающего педагога.

#### **8. Интеграция менторства в систему аттестации**

Учитывать результаты менторской деятельности при прохождении аттестации педагогов как дополнительное профессиональное достижение. Это повысит статус менторства и мотивацию педагогов.

Внедрение предложенной модели целесообразно осуществлять поэтапно:

**Этап 1. Нормативно-правовое обеспечение:** формирование рабочей группы, разработка и утверждение «Положения о системе менторства в организациях ТиППО».

**Этап 2. Организационно-методическая подготовка:** подготовка методических материалов и инструментов сопровождения, запуск «Школы ментора» для обучения старшего поколения педагогов основам андрагогики, техникам фасилитации и обратной связи.

**Этап 3. Пилотное внедрение:** отбор пилотных колледжей и запуск пилотного проекта для отработки на практике механизмов взаимодействия и оценки первичных результатов.

**Этап 4. Оценка и масштабирование:** анализ результатов, доработка модели и повсеместное внедрение утвержденной модели во всех организациях ТиППО с переходом на цифровой мониторинг и интеграцией статуса ментора в систему профессиональной аттестации.

Реализация данных рекомендаций позволит перейти от формального наставничества к устойчивой системе менторства, обеспечивающей качественную подготовку и адаптацию педагогических кадров в системе ТиППО.