

Научная статья

УДК 371.398:371.213.3.047/.048

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-1-56-72

РАЗРАБОТКА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ НАСТАВНИКА В КОНТЕКСТЕ АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Дина Евгеньевна Щипанова

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующий Лабораторией развития
исследовательских компетенций*

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

dina_evg@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0003-2823-3765>



Валерий Яковлевич Шевченко

*кандидат педагогических наук, доцент,
заслуженный учитель РФ, заместитель начальника
Научно-методического центра*

*Государственное автономное нетиповое
образовательное учреждение Свердловской области
«Дворец молодежи»,
Екатеринбург, Россия*

shevvy025@gmail.com,

<https://orcid.org/0000-0002-1012-5945>



Ольга Николаевна Самсонова

методист

*Государственное автономное нетиповое
образовательное учреждение Свердловской области
«Дворец молодежи»,
Екатеринбург, Россия*

samsonova@irc66.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-3348-1002>

Аннотация. Рассмотрены подходы к определению структуры компетенций наставника в дополнительном образовании. Представлена компетентностная модель, включающая три блока компетенций: педагогические (методические, организаторские, проектировочные,

психолого-педагогические), профессиональные (по направленностям дополнительных общеобразовательных программ), гибкие навыки (коммуникативные компетенции, эмоциональный интеллект, критическое мышление, компетенции в сфере планирования и тайм-менеджмента). Развитие компетенций наставника представлено в контексте активизации профессионального самоопределения обучающихся системы дополнительного образования.

Ключевые слова: наставничество, компетенции, профессиональное самоопределение, дополнительное образование

Для цитирования: Щипанова Д. Е., Шевченко В. Я., Самсонова О. Н. Разработка компетентностной модели наставника в контексте активизации профессионального самоопределения обучающихся системы дополнительного образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 1 (13). С. 56–72. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-56-72>.

Original article

DEVELOPING A MENTOR'S COMPETENCE MODEL IN THE CONTEXT OF THE ACTIVATION OF LEARNERS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Dina Ye. Shchipanova

*Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor,
Head of the Laboratory for the Development of Research Competences*

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

dina_evg@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0003-2823-3765>

Valery Ya. Shevchenko

*Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor,
Honored Teacher of the Russian Federation
Deputy Head of the Scientific and Methodological Center*

*State Autonomous Non-Standard Educational Institution
of the Sverdlovsk Region "Palace of Youth",
Ekaterinburg, Russia*

shevvy025@gmail.com,

<https://orcid.org/0000-0002-1012-5945>

Olga N. Samsonova

Methodologist

*State Autonomous Non-Standard Educational Institution
of the Sverdlovsk Region "Palace of Youth",
Ekaterinburg, Russia*

samsonova@irc66.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-3348-1002>

Abstract. The article considers approaches to identifying the mentor competence structure in additional education. The article presents the model of mentor's competencies that includes three types of competencies: pedagogical competencies (methodological, organizational, pedagogical design, psychological and pedagogical competencies); professional competencies (in the areas of additional general education programs); soft skills (communicative competencies, emotional intelligence, critical thinking, competencies of planning and time management). The article presents the development of the mentor's competencies in the context of the activation of learners' professional self-determination in the system of additional education.

Keywords: mentoring, competencies, professional self-determination, additional education

For citation: Shchipanova D. Ye., Shevchenko V. Y., Samsonova O. N. Developing a mentor's competence model in the context of the activation of learners' professional self-determination in the system of additional education // INSIGHT. 2023. № 1 (13). P. 56–72. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-56-72>.

Введение и постановка проблемы. Развитие и совершенствование системы наставничества является одним из приоритетных направлений в сфере российского образования. Указом Президента России от 27 июня 2022 г. № 401 2023 год объявлен Годом педагога и наставника. Мероприятия в рамках этого Года будут направлены на признание особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность.

Кроме того, на федеральном уровне разработана методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования [1]. Развитие института наставничества не только в отношении обучающихся, но и педагогов отражено в Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей [2].

Отметим, что сегодня сфера труда и профессий характеризуется высоким темпом смены технологических укладов и неравномерностью этого процесса в глобальном масштабе. Обучение профессии, которое ранее представляло собой усвоение информации (парадигма знаний), сегодня в большей степени ориентировано на парадигму развития личности, в частности на развитие гибких навыков (*soft skills*). Профессиональное самоопределение как проявление субъектности обучающихся представляет собой не единичный факт выбора профессии, а дли-

тельный, многоступенчатый, динамичный процесс осознания и конструирования человеком смыслов деятельности [3]. Роль наставника в этом процессе значительно возрастает.

На наш взгляд, для выполнения поставленных задач развития наставничества необходимо разработать компетентностную модель наставника с учетом совершенствования материальной базы и создания в системе дополнительного образования высокотехнологичных образовательных подразделений, например детских технопарков «Кванториумов» и центров цифрового образования детей «IT-Кубов». Таким образом, целью настоящего исследования является разработка и научно-теоретическое обоснование модели компетенций наставника, которые могут стать основой эффективного наставничества, направленного на максимально полное раскрытие потенциала личности наставляемого, на поддержку успешной личной и профессиональной самореализации, самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся в современных условиях неопределенности.

Материалы и методы. Разработка компетентностной модели наставника в системе дополнительного образования основана на результатах анализа зарубежной и отечественной практики, который был проведен на первом этапе описываемого исследования, а также на идеях компетентностного подхода.

Понятие наставничества достаточно изучено в отечественной науке. В историческом аспекте развития человеческого общества наставничество являлось одной из базовых форм обучения, передачи опыта, культуры, ценностей и традиций следующим поколениям.

Теоретический анализ исследований показал, что система наставничества была тесно связана с процессом социализации и выполняла следующие функции: *нормативно-регулятивная* (развитие индивида внутри социальной группы в соответствии с определенными нормами), *личностно-преобразовательная* (выстраивание социальных взаимоотношений на основе внутриличностных ценностей, привитых наставником), *компенсаторная* (развитие наставником недостающих психических, физиологических, интеллектуальных особенностей наставляемого) [4]. Н. М. Полетаева и Л. Е. Лукина отмечают в своих работах, что еще в Древней Греции Платон говорил о важности роли наставника в постижении мира идей, и называют наставничество древ-

ней и эффективной технологией формирования педагогических кадров на основе субъект-субъектных отношений [5]. В данном случае субъектами наставнической деятельности являются *наставник*, обладающий знаниями, опытом, ресурсами и испытывающий потребность в их трансляции и *наставляемый*, имеющий определенные потребности развития, для удовлетворения которых ему недостаточно имеющихся знаний, опыта, ресурсов [6].

Пара «наставник и наставляемый» рассматривается только в рамках партнерства, во время которого устанавливаются взаимонаправленные, продуктивные отношения по обмену знаниями и опытом. Оба субъекта этих отношений приносят и получают пользу друг от друга, что позитивно отражается на их деятельности, в том числе и профессиональной, т. е. они взаимодействуют на протяжении всего периода наращивания профессиональных компетенций [7]. Таким образом, наставничество является двусторонним, взаимообогащающим, взаимонаправленным процессом, необходимым обоим субъектам деятельности.

В педагогике и других социальных науках существует большое количество определений наставничества, его сущность раскрыли в своих трудах С. Г. Вершловский, С. Я. Батышев, Л. Н. Лесохина, В. Г. Сухобская и др. [8].

С. Я. Батышев, С. Г. Вершловский, П. Н. Осипов одними из первых определили наставничество как форму обучения и воспитания начинающих работников, осуществляемую опытными людьми на рабочем месте в рабочее время [6]. А. С. Воронин определяет наставничество как одну из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает профессиональные приемы под непосредственным руководством педагога-мастера [9]. С. Г. Вершловский выделил наставничество в качестве важного элемента входа в профессию. Исследователь рассматривал наставничество как способ подготовки педагога к осуществлению образовательной деятельности, содействующий изучению профессии изнутри с помощью более опытного коллеги [5]. Таким образом, в условиях конкретной образовательной организации наставничество позволит активизировать подготовку педагогов дополнительного образования с учетом их потребностей в совершенствовании профессионально-педагогической и технологической компетентностей [10].

В целевой модели наставничество представлено как универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [1]. Модель взаимодействия может быть организована в наставнической паре или группе, в состав которой входят следующие участники [1]:

- наставляемый – участник программы наставничества, который через взаимодействие с наставником и при его помощи и поддержке решает конкретные жизненные, личные и профессиональные задачи, приобретает новый опыт и развивает новые навыки и компетенции;
- наставник – участник программы наставничества, имеющий успешный опыт в достижении жизненного, личностного и профессионального результата, готовый и компетентный поделиться опытом и навыками, необходимыми для стимуляции и поддержки процессов самореализации и самосовершенствования наставляемого.

Следовательно, наставничество можно определить как эффективное взаимодействие двух субъектов в рамках наставнической пары для достижения практических и иных целей.

Также наставничество является видом педагогической деятельности, которая актуализируется в «переходные» и кризисные периоды, причем как для наставника, так и для наставляемого. В наставниках нуждаются и работающие, и обучающиеся: молодые специалисты, новые сотрудники, специалисты, переходящие на новую, более высокую должность, школьники и студенты.

Важно отметить, что зарубежные исследователи считают процесс наставничества исключительно добровольным, но М. А. Червонный, например, утверждает, что наставник должен быть назначен к наставляемому административным путем [5]. Был проведен опрос, в котором участвовало 240 наставников и начинающих работников промышленных предприятий. Большинство опрошенных наставников (80 %) ответили, что им нравится заниматься наставнической деятельностью, хотя 70 % из них при этом заявили, что работают в качестве наставника по поручению руководства [6]. Также, по данным исследования, все начинающие работники считают необходимым присутствие наставника на предприятии. Другими словами, назначать наставников

для новых начинающих сотрудников целесообразно, но лишь тех, кто прошел отбор и обучение и (или) вызвался на добровольной основе. Среда такого взаимодействия должна не только учитывать образовательный, профессиональный и социальный контекст, но и иметь мотивирующий характер [10]. Значимость развития института наставничества на предприятии как технологии привлечения и подготовки новых рабочих кадров отмечена в работе А. И. Лыжина [11].

Д. Клаттербак и Г. Лейн провели опрос среди менеджеров, профессиональных менторов (наставников, занимающих руководящие должности) и специалистов по персоналу о тех видах поведения и способностях, которые оказались наиболее полезными в наставничестве. Вместе с этим были опрошены участники и организаторы различных обучающих семинаров, после чего было выделено пять пар совпадающих способностей, которые обычно ассоциировались с наиболее эффективными наставниками: самосознание и поведенческая осведомленность (понимание других), деловая/профессиональная смекалка и чувство меры, коммуникация и концептуальное моделирование, стремление к собственному обучению и заинтересованность в том, чтобы помогать учиться другим, управление взаимоотношениями и ясность целей [12].

С точки зрения деятельностного сопровождения выделяют следующие модели наставничества [13]:

- *авторитарная* (закрытое совместное действие наставника и наставляемого);
- *лидерская* (обращенное совместное действие наставника и наставляемого);
- *партнерская* (открытое совместное действие наставника и наставляемого).

Форма наставничества – способ организации наставничества, в котором работа группы наставников, пары наставников или одного наставника осуществляется в рамках ролевой ситуации, выбор которой обусловлен программой наставничества [7]. Формы организации можно охарактеризовать по количеству участников и степени открытости.

По количеству участников стоит отметить следующие формы:

- *групповая* (группа наставляемых);
- *индивидуальная* (одна наставническая пара «наставник и наставляемый»);

- *коллективно-индивидуальная* (шефство над одним молодым сотрудником осуществляет коллектив наставников);
- *коллективно-групповая* (группа наставников осуществляет наставничество над коллективом наставляемых).

По степени открытости можно выделить формальное (установление формального контакта в виде советов и рекомендаций) и неформальное взаимодействия (субъекты наставничества общаются не только во время рабочего процесса, но и в неформальном пространстве) [8].

Также в современном образовательном пространстве выделяют различные модели наставнической деятельности. К основным моделям наставничества относят традиционное (*one-on-one mentoring*), ситуационное (*situational*), партнерское, или «равный-равному» (*peer-to-peer*), групповое (*group*), краткосрочное, или целеполагающее (*short-term or goal-oriented*), скоростное (*speed*), реверсивное (*reverse*), командное (*team*), флэш-наставничество (*flash mentoring*), а также виртуальное, или дистанционное (*virtual*), предполагающее использование электронных платформ, приложений для видеоконференций, социальных сетей [7, 13].

В 70-е гг. прошлого века в области образования и менеджмента появились понятия *competence* и *competency*, которые в дальнейшем легли в основу компетентностного подхода. Данные понятия связаны с необходимыми для работы специальными навыками (*skills*), способностями, знаниями и различными отношениями (*attitudes*) человека к миру (мотивационно-личностными, эмоциональными и т. д.).

Рассмотрим понятия компетенций, содержащиеся в нормативно-правовых документах Министерства просвещения Российской Федерации. Профессиональные компетенции представлены как способность и готовность успешно действовать на основе практического опыта, знаний, умений и навыков при решении профессиональных задач [14]. Профессиональные компетенции педагогических работников рассматриваются как совокупность профессиональных знаний, умений, навыков и профессиональной позиции, необходимой для успешной профессиональной (педагогической) деятельности [15].

Компетенции рассматриваются как способность делать что-либо хорошо, успешно или эффективно, а также как качество или состояние быть компетентным [16]. В отечественной литературе термины «компетенция» и «компетентность» разграничиваются. А. В. Хуторской определяет компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере» [цит. по: 17]. Другие исследователи под термином «компетенция» (лат. *competentia* – соразмерность, согласие; от *competere* – соответствовать, подходить) понимают комплексную характеристику способности и готовности личности регулировать поведение на основе имеющихся знаний, умений и навыков [18].

Важно, что понятие «компетенция» обладает более широким смысловым значением и имеет направленность на результат, а понятие «знания, умения, навыки» – более узкое и направлено на сам процесс. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), компетенция рассматривается как нормативное требование к уровню образовательной подготовки обучающегося. В связи с этим выделяют ключевые образовательные компетенции – набор базовых знаний, умений, навыков, ценностно-смысловых ориентиров, владея которыми обучающиеся могут осуществить их эффективную реализацию [18].

Общей и согласованной классификации компетенций не существует. На данном этапе разные исследователи предлагают универсальные или авторские классификации. В универсальной модели профессиональных компетенций А. В. Овчинников выделяет пять групп, выстроенных в определенном порядке: *личностные, социальные, технические, организационные* и *административные* [19]. Другие исследователи называют следующие группы компетенций [17]:

- *связанные с деятельностью* (познавательная, социально-трудовая, гражданско-правовая);
- *с коммуникацией* (информационная, межличностная, эмпатическая);
- *со становлением внутреннего самосознания* (ценностно-смысловая, социорефлексивная, аутопсихологическая, интеллектуальная, мотивационная, аналитическая, эмоционально-психологическая).

В методических рекомендациях по внедрению целевой модели наставничества для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным и дополнительным общеобразовательным программам определены два ключевых направления подготовки наставников: развитие самоанализа и навыков самопрезентации, а также формирование навыков эффективной коммуникации [20].

Анализ зарубежных исследований показывает, что компетенции наставника включают в себя знания и навыки о структуре и процессе отношений наставничества, способность справляться с проблемами, возникающими в отношениях наставничества, а также понимание ролей и обязанностей в отношениях наставничества. Д. Хамер и соавторы выделяют девять ключевых компетенций [21]: 1) поддержание эффективной коммуникации; 2) согласование ожиданий; 3) предоставление навыков и знаний для достижения успеха; 4) учет разнообразия; 5) поощрение независимости; 6) содействие профессиональному развитию; 7) содействие профессиональной честности и этическому поведению; 8) преодоление ограничений ресурсов; 9) содействие институциональным изменениям.

К. Пател и соавторы делают акцент на коммуникативных компетенциях наставника и считают, что эффективные коммуникативные навыки являются одними из самых важных. Эффективное общение, если оно выполняется правильно, приводит к достижению профессиональных целей подопечного и в конечном итоге к профессиональному успеху. Авторы выделяют пять навыков общения, которыми должен обладать успешный наставник: устанавливать ожидания и предоставлять обратную связь, умение слушать, мотивировать, проявлять уважение и поддерживать контакт [22].

В сфере дополнительного образования детей значительная часть образовательного процесса отведена проектной деятельности детских и молодежных команд. Для успешной реализации проектного обучения были выделены 10 областей компетенций, которые составляют ядро профессионализма наставника проектной деятельности [23]:

- контекст проекта;
- нормы и требования;
- этика и культура;
- осознанность и рефлексивность;

- работа в команде;
- целеполагание;
- генерация идей;
- комплексное планирование;
- оценивание и контроль;
- развитие участников и команды проекта.

Оценивать компетенции предлагают на трех уровнях: начальном, базовом и продвинутом. Перечисленные компетенции являются характеристиками, отражающими общую компетентность наставника и позволяющими ему не только правильно и четко поставить задачу, но и добиться ее качественного выполнения.

Интервью и опрос более 150 наставников и молодых специалистов предприятий Республики Татарстан показали, что наличие только высокого уровня профессиональной подготовки не гарантирует наставнику знаний и компетенций, необходимых для наставнической деятельности. Анализ задач современного наставника позволил исследователям выделить основные кластеры компетенций, необходимых для успешной наставнической деятельности [24]:

- общепрофессиональные;
- общекультурные;
- специальные, необходимые для осуществления наставнической деятельности.

Кластер общепрофессиональных компетенций включает компетенции, характеризующие производственные задачи, выполняемые наставниками и молодыми специалистами, например, способность управлять технологическими процессами. Кластер общекультурных компетенций включает в себя обширный перечень компетенций: коммуникативные, управленческие, исследовательские и т. д. Кластер специальных компетенций содержит компетенции, необходимые для осуществления эффективной наставнической деятельности, и основывается на профессионально-психологическом портрете наставника [24].

Выделенные кластеры характеризуют наставника не только как работника, но и как личность со своими особенностями. Это имеет большое значение для системы дополнительного образования детей, в которой педагог-наставник занимает важную роль в профессиональном определении детей.

Результаты. Современный наставник в своей деятельности сочетает работу не только педагога, но и модератора, тьютора, коуча, эксперта, исследователя-инженера и предпринимателя. На основе анализа подходов к выделению компетенций наставника мы предлагаем следующую компетентностную модель наставника для современной системы дополнительного образования детей. Разработанная нами компетентностная модель включает в себя три блока компетенций (рисунок).



Компетентностная модель наставника

Блок *педагогических* компетенций позволяет наставнику эффективно организовать образовательный процесс с применением педагогических технологий для работы с детьми разных возрастных и культурных групп, обеспечить мотивацию обучающихся, планировать и проектировать процесс профессионального самоопределения наставляемого.

Профессиональные компетенции позволяют наставнику использовать современные методы исследования и технические средства (в том числе высокотехнологичное оборудование) в образовательном процессе системы современного дополнительного образования, дать обучающемуся информацию о специфике определенной профессиональной сферы и обеспечить его погружение в проектную деятельность.

Блок *гибких навыков* содержит компетенции для продуктивной коммуникации, управления конфликтами, креативного мышления и конструктивной критики. Компетенции в сфере планирования и тайм-менеджмента важны на всех этапах обучения, особенно при реализации проектной деятельности, и обеспечивают грамотное целеполагание

в соответствии с возможностями, ожиданиями и потребностями всех заинтересованных сторон.

Обсуждение результатов. Содержание и структура модели отвечают требованиям и актуальным тенденциям развития рынка профессий и системы дополнительного образования. Для осуществления эффективной наставнической деятельности, особенно педагогов высокотехнологичных образовательных подразделений, таких как детские технопарки «Кванториумы» и центры цифрового образования детей «IT-Кубы», важно сочетание всех указанных блоков компетенций. На наш взгляд, блок гибких навыков у наставников имеет первостепенное значение, что обусловлено приоритетными направлениями подготовки наставника (личностное развитие и коммуникативные навыки), определенными в методических рекомендациях по внедрению целевой модели наставничества для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным и дополнительным общеобразовательным программам [20].

Для дальнейшего исследования компетентностной модели авторами определены следующие этапы работы:

- эмпирическое исследование блока гибких навыков наставников в системе дополнительного образования детей и уточнение компетентностной модели;
- разработка технологий развития гибких навыков наставников в системе дополнительного образования детей.

Апробация разработанной компетентностной модели осуществляется в рамках деятельности ГАНУ СО «Дворец молодежи» (Екатеринбург), в частности в работе его высокотехнологичных образовательных подразделений – «Кванториумов» и «IT-Кубов» (Екатеринбург, Первоуральск, Верхняя Пышма).

Компетенции наставника в инклюзивном взаимодействии изучаются в процессе реализации проекта «Школа юных мастеров инклюзии», поддержанного Фондом президентских грантов. В рамках этого проекта пройдет 3-дневный Хакатон, где наставники будут работать с инклюзивными командами.

Впоследствии компетентностная модель наставника может быть использована при создании программы подготовки и повышения квалификации молодых специалистов и педагогов системы дополнительного образования, а также при разработке системы диагностики и мониторинга владения компетенциями.

Заключение. Развитие и совершенствование системы наставничества, а также разработка компетентностной модели наставника является актуальной задачей, направленной на обеспечение условий для личностного развития и достижения образовательных результатов в системе дополнительного образования детей. Модель будет актуальна при работе с одаренными детьми, при планировании детских и молодежных проектных смен и последующем отборе наставников, а также при организации сетевого взаимодействия учреждений дополнительного образования детей с организациями общего и профессионального образования, с предприятиями. Использование разработанной модели может способствовать реализации цели наставничества: поддержки успешной личной и профессиональной самореализации, самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся.

Список источников

1. Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися: распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 г. № Р-145 // Юридическая информационная система «Легалакт – законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации». URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-25122019-n-r-145-ob-utverzhdanii/>.

2. Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей: приказ Минпросвещения России от 03.09.2019 г. № 467 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912090014>.

3. Щипанова Д. Е. Профессиональное самоопределение личности как построение смыслов будущего. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. 119 с.

4. Годлевская Е. В., Любченко Г. Н. Система наставничества: генезис и типы организационной культуры, функции, опыт применения в среднем профессиональном образовании // Современная высшая школа:

инновационный аспект. 2018. Т. 10, № 1 (39). С. 45–51. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2018-10-1-45-51>.

5. Фролова С. В., Базарнова Н. Д. Наставничество и менторинг: анализ понятий // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–2. С. 213–215.

6. Осипов П. Н., Ирисметова И. И. Наставничество как форма дополнительного профессионального // Казанский педагогический журнал. 2020. № 4 (141). С. 52–57. <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.141.4.007>.

7. Ваганова О. И., Гладкова М. Н., Кобалян А. А. Формы и виды наставничества педагогических работников в образовательных организациях // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76 (3). С. 49–52.

8. Челнокова Е. А., Тюмасева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 4. Ст. 11. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-4-11>.

9. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. техн. ун-та, 2006. 135 с. https://study.urfu.ru/Aid/Publication/415/1/Voronin_v.pdf.

10. Антопольская Т. А., Токарева О. Н. Актуальные проблемы организации наставничества для педагогических работников системы дополнительного образования детей // Непрерывное образование. 2020. № 3 (33). С. 114–116.

11. Лыжин А. И. Институт наставничества как технология привлечения и подготовки новых рабочих кадров // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2020. № 1 (1). С. 15–24.

12. Clutterbuck D. Establishing and maintaining mentoring relationships: an overview of mentor and mentee competencies // South Asian Journal of Human Resource Management. 2005. Vol. 3, iss. 3. P. 2–9. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v3i3.70>.

13. Державина В. В. Особенности наставничества в инклюзивной среде: его содержание и виды // Казанский педагогический журнал. 2020. № 6 (143). С. 237–243. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2020.22.80.032>.

14. Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения

педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Министерства просвещения РФ от 04.02.2021 г. № Р-33 // Официальный интернет-ресурс Минпросвещения России. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce2585500acd9236624>.

15. Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Министерства просвещения РФ от 16.12.2020 г. № Р-174 // Официальный интернет-ресурс Министерства просвещения РФ. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/>.

16. Беспалов Б. И. Профессионально важные компоненты деятельности человека и подходы к их психодиагностике // Организационная психология. 2014. Т. 4, № 4. С. 12–50. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2014-4-4/140448545.html>.

17. Тенитилова К. С., Беляева В. Г., Абаева С. М. Понятие, классификация и общая характеристика ключевых образовательных компетенций // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 4–3 (106). С. 122–124. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.106.4.087>.

18. Шелехов И. Л., Белозерова Г. В., Берестнева О. Г. Оценка компетентности: системные исследования, методы и подходы // ИТНОУ: информационные технологии в науке, образовании и управлении. 2019. № 2 (12). С. 3–7.

19. Овчинников А. В. Универсальная модель профессиональных компетенций // Наукovedение. 2014. № 4 (23). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/100EVN414.pdf>.

20. О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций (вместе с «Методическими рекомендациями по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися»): письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 г. № МР-42/02 // Судебные и нормативные акты РФ. URL: <https://sudact.ru/law/pismo-min-prosveshcheniia-rossii-ot-23012020-n-mr-4202/>.

21. Global health research mentoring competencies for individuals and institutions in low- and middle-income countries / D. H. Hamer [et al.] // *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*. 2019. Vol. 100, iss. 1. P. 15–19. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.18-0558>.

22. Patel K., Gupta Y., Patel A. Key communication skills for mentors // *Journal of the American College of Radiology*. 2022. Vol. 19, iss. 7. P. 903–904. <https://doi.org/10.1016/j.jacr.2022.03.001>.

23. Никольский В. С., Неслуховская А. В. Компетенции наставника проектного обучения и его роль в освоении проектного подхода учащимися // *Исследователь/Researcher*. 2020. № 1 (29). С. 135–143.

24. Масалимова А. Р. Модель компетенций современного наставника // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2012. № 4 (8). С. 104–108.

Статья поступила в редакцию 12.01.2023; одобрена после рецензирования 14.02.2023; принята к публикации 27.02.2023.

The article was submitted 12.01.2023; approved after reviewing 14.02.2023; accepted for publication 27.02.2023.