

УДК 37.08

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ В США**

**О.Н. Хохлова, М.А. Березина**

Тверской государственный университет

Выявлены основные принципы и подходы к профессиональной поддержке начинающих учителей на основе анализа материалов Института педагогических наук (США), Центра новых преподавателей (США), нормативно-правовой базы и работ современных американских исследователей.

*Ключевые слова:* адаптация молодых учителей, индукционные программы, ментор, педагогическое образование, профессиональная поддержка, сопровождение.

В настоящее время все более актуальными становятся проблемы старения и текучести педагогических кадров. Согласно исследованиям, проводимым по заказу Национального фонда подготовки кадров (НФПК), средний возраст учителя в России составляет 52 года [2]. Эмпирические данные показывают, что каждый второй из принявших решение об уходе из учительской профессии имел рабочий стаж до трех лет. В качестве глобальной причины добровольного ухода преподавателей из школы является неконструктивное разрешение «кризиса профессиональных ожиданий», который обусловлен несопадением профессиональных ожиданий с реальностью. Декларируемая уволившимися неудовлетворенность материальных потребностей в качестве основания принятия решения является лишь проявлением срабатывания защитных механизмов эго [3, с. 32]. Данная ситуация требует разработки системы эффективных мер адаптации молодых учителей к профессиональной деятельности. В этой связи интересным представляется опыт Соединенных Штатов Америки, где наблюдается тенденция омоложения кадров. Если в 1987–1988 гг. у типичного учителя было 15 лет практики, то к 2007–2008 гг. типичный учитель преподавал первый год. Данные, приведенные в отчете директора подразделения по вопросам политики Центра новых учителей (New Teacher Center / NTC) Лиамы Голдрика за 2016 г., свидетельствуют о том, что учителя-новички сейчас более распространены в школах, чем в предыдущий 20-летний период [7, р. i–ii].

Для начинающих преподавателей администрацией штатов разрабатываются так называемые индукционные программы («induction program»). Они представляют собой систему профессиональной поддержки после окончания образовательного учреждения педагогического профиля. Основная задача индукционных программ – преодоление разрыва между начальной подготовкой учителей и непрерывным профессиональным развитием [1]. По данным на 2016 г., в 29 штатах индукционные программы проходили все начинающие учителя [7, р. iv]. В некоторых штатах завершение такой программы является обязательным условием для получения профессиональной лицензии (Коннектикут, Делавэр и Айова) [7, р. iii], в других штатах (Мэриленд) это необходимо для получения постоянной штатной должности [16, р. 5].

Индукционная программа состоит из нескольких модулей, направленных на профессиональное развитие, адаптацию к условиям конкретного учебного заведения, предусматривает время на посещение уроков опытных учителей и систему менторства. После прохождения каждого модуля преподаватели пишут отчет по рефлексии, в котором указывают, что они узнали, и выделяют изменения в практике преподавания и достижениях обучающихся (учеников) в результате своего профессионального развития. Отчеты по рефлексии оцениваются независимыми экспертами.

Каждый штат имеет право установить минимальные требования к индукционным программам, касающиеся, например, контингента обучающихся, продолжительности программ, регламента их проведения, требований к менторам. Центр новых преподавателей (New Teacher Center) предлагает разработать три группы стандартов для разработки индукционных программ: 1) базовые стандарты, которые отражают цели программы, процедуру ее оценки, формы отчетности и формы участия в ней администрации; 2) структурные стандарты, регламентирующие роль и обязанности ментора, оценку профессионального развития преподавателя; 3) стандарты преподавания, обеспечивающие равенство и всеобщий доступ к передовому педагогическому опыту [14].

Ключевая роль в реализации индукционных программ принадлежит ментору – более опытному преподавателю, к которому прикрепляется стажер. Совместно с преподавателями менторы разрабатывают планы индивидуального роста, которые соотносятся с Едиными образовательными требованиями штата. В ходе совместной деятельности преподаватели ставят цели, разрабатывают план действий и осуществляют рефлексию относительно своего прогресса. Ментор анализирует работу молодого коллеги, дает советы по эффективному проектированию учебных программ и отдельных уроков, а также оказывает индивидуальную помощь в преодолении возникающих трудностей. При этом исследователи, занимающиеся проблемами повышения эффективности индукционных программ, рекомендуют установить единые для всех штатов и округов критерии для выбора и назначения менторов, важнейшими из которых являются следующие: навыки межличностного общения, знание и практическое применение методов андрагогики (обучения взрослых), эффективность собственного преподавания, лидерские качества, опыт работы. При назначении ментора, по мнению американских ученых, необходимо также, чтобы ментор и стажер преподавали одинаковые предметы в одних и тех же классах (параллелях). Ментор и его подшефный не обязательно должны работать в одном учебном заведении, хотя в некоторых штатах это считают важным условием для оказания оперативной и эффективной психолого-педагогической поддержки: раздел нормативного акта штата Кентукки, касающийся подбора ментора, рекомендует рекрутировать преподавателей в следующем порядке: 1) преподаватели с такой же сертификацией в той же школе; 2) преподаватели с той же сертификацией в том же округе; 3) преподаватели в той же школе; 4) преподаватели в том же округе; 5) преподаватели в соседнем округе [11].

Не до конца решенным остается вопрос о модели взаимодействия ментора и преподавателя-стажера. Одним из параметров данной модели

является частота их личных встреч. Например, в штате Кентукки требуется, чтобы каждый ментор в процессе реализации программы проводил минимум 70 часов с начинающим преподавателем, а в штате Арканзас установлен объем контакта между менторами и новыми преподавателями, равный 2 часам в неделю [16, р. 4]. На частоту встреч может повлиять нагрузка ментора, которая состоит из собственных учебных занятий со школьниками и количества молодых подшефных учителей, закрепленных за ним (например, Административный кодекс штата Мэриленд устанавливает соотношение менторов к подшефным на уровне «1 ментор к 15 подшефным» [4]. В нормативных актах штата Нью-Джерси особое внимание уделено взаимодействию начинающего и опытного преподавателей в начале учебного года: в течение первых четырех недель встречи должны происходить не реже одного раза в неделю. Другим важным психологическим аспектом взаимодействия являются прерогативы ментора. Так, например, в штате Нью-Джерси ментор не может напрямую руководить работой начинающего педагога или проводить оценку его профессиональной деятельности. Разработчики нормативной базы этого штата при обосновании своей позиции указывают на то, что беседы между ментором и «подшефным» должны носить конструктивный характер и не восприниматься как наказание [13].

При реализации данного программного подхода необходима организация профессиональной поддержки менторов. В нормативных документах более 30 штатов содержится требование однократного обучения менторов для их участия в индукционных программах, в 18 штатах предусмотрено их непрерывное профессиональное образование [7, р. V]. Наставники должны получать важную информацию о программе и помощь в развитии навыков коучинга и педагогической экспертизы. Например, администрация Руководителя государственного образования в Вашингтоне во время летних каникул проводит 4-дневные курсы для менторов по разнообразной тематике: технологии профессионального развития начинающих преподавателей, потребности обучения взрослых, управление классом, методы оценки обучающихся. После окончания данных курсов проводятся 2-дневные семинары для дальнейшего развития навыков менторов и предоставления им возможности обсудить свою деятельность. Прочие виды поддержки включают тренинги менторов по выработке навыков коучинга, совместной работы и консультирования, круглые столы и ежегодные симпозиумы.

Продолжительность индукционных программ варьируется. По данным 2016 г., 15 штатов выставляют требование о поддержке начинающих учителей в 1-й и 2-й годы работы. Администрация 8 штатов рекомендует реализовывать трёхлетние индукционные программы, а в Огайо менторы оказывают помощь молодым специалистам в течение 4 лет [7, р. 7–8]. Исследование, проведенное Институтом педагогических наук США, показало, что двухлетнее обучение молодого педагога эффективнее одногодичного. Улучшение преподавания, снижение процента оттока преподавателей достигается только в случае многогодичного курса профессиональной поддержки [8, р. 7].

Важнейшими условиями успешной реализации индукционной программы является мотивация ее участников. Американские исследователи [5, 10, 15] считают, что в качестве стимулов могут выступать временные и материальные ресурсы. Наставникам и начинающим преподавателям предоставляется

возможность получения сокращенной нагрузки. Так, нормативный акт штата Коннектикут предписывает местным и региональным образовательным советам школ «обеспечить преподавателя на замену для ментора и начинающих преподавателей с тем, чтобы они могли участвовать в модулях в соответствии с планом обучения преподавателя». Административный кодекс штата Мэриленд (COMAR) позволяет не только сократить учебную нагрузку молодому специалисту, но и освободить его от участия во внеучебных мероприятиях во второй половине дня. Предоставление школам возможности составления гибкого расписания учебных занятий создает благоприятные условия для акклиматизации молодых педагогов на новой работе и уменьшения вероятности того, что преподаватель почувствует себя перегруженным, что в конечном счете повышает эффективность программы.

Финансирование индукционных программ и менторства по штатам и округам осуществляется через грантовую поддержку на конкурсной основе [5, 7, 10, 15, 19]. Объем финансирования и порядок расходования выделенных средств существенно различаются как по годам, так и по штатам США. Так, в 2010–2011 гг. штат Айова выделял средства исходя из расчета 1 300 долларов на нового учителя (1 000 долларов на стипендию ментора плюс дополнительные 300 долларов на расходы по программе), грантовая программа штата Орегон предусматривала выплаты до 5 000 долларов на каждого учителя-новичка. Коннектикут выделял 4,1 млн долларов на финансирование стипендий менторов, обучение менторов, руководителей (координаторов) вводных программ и специалистов по проверке отчетов по рефлексии [6]. В 2016 г. 16 штатов приняли решение о целевом финансировании программ профессионального обучения персонала школ. Например, в бюджете Калифорнии предусмотрены 490 млн долларов на 2015–2016, 2016–2017 и 2017–2018 уч. гг., которые могут быть использованы на обучающие программы для преподавателей и администраторов, а также оплату услуг менторов [7, р. 30]. В Миннесоте школьные округа обязаны расходовать 2 % базового образовательного дохода штата на развитие персонала, в том числе на реализацию индукционных программ [7, р. iv]. Некоторые штаты резервируют средства только для выплат менторам, размер которых варьируется в пределах от 500 до 1 600 долларов в год.

При составлении программ профессиональной поддержки начинающих преподавателей рекомендуется воздерживаться от излишней регламентации, соблюдать баланс обязательных требований (стандартов) и гибкости. Под гибкостью программ понимается соответствие программы финансовым возможностям региона и индивидуальным потребностям преподавателей. Проведенный обзор литературы [18] выявил специфические потребности начинающих коррекционных педагогов: совместная работа с педагогами общего образования в инклюзивных ситуациях; работа с администрацией, парапрофессионалами и родителями; управление поведением учеников.

Для придания программам гибкости в нормативных документах штата необходимо ясно и четко разграничивать обязательные требования для округов и обозначать их вариативное пространство [19].

На основе анализа данных Опроса школ и персонала Национального центра статистики в сфере образования (National Center for Education Statistics

(NCES)) Р. Ингерсолл и Т. Смит [9] установили, что по мере увеличения количества мероприятий по программам профессиональной поддержки молодых преподавателей текучесть кадров сокращалась. Для преподавателей, работающих первый год, предполагаемый коэффициент текучести кадров составил 40 %, а коэффициент текучести кадров для прошедших 8 мероприятий вводной поддержки – 18 %.

Важным компонентом реализации программ профессиональной поддержки педагогов в США является мониторинг результатов педагогической деятельности на всех стадиях профессиональной карьеры – до начала работы, учитель-новичок, стадия карьеры и учитель-лидер.

Таким образом, система психолого-педагогической поддержки молодых учителей в США базируется на следующих принципах: системности, который выражается в личностной, социальной и профессиональной поддержке; гибкости; конкретности и ясности формулировок; индивидуальности; стимулировании основных акторов процесса адаптации. В целом подходы к профессиональному сопровождению молодых педагогов в США и странах Западной Европы совпадают. В России тоже создана система наставничества, функционируют школы молодых педагогов, однако практически не реализуется принцип стимулирования наставников и молодых специалистов.

### **Список литературы**

1. Заир-Бек Е.С., Пискунова Е.В. Зарубежный опыт поддержки развития профессионализма учителя // Эмиссия. Оффлайн (науч.-пед. интернет журн.). URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2416.htm> (дата обращения: 29.08.2017).
2. Средний возраст российского учителя – 52 года // Livejournal. URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&ct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjW1oOcq4HWAhUrKpoKHU5DnkQFggpMAE&url=http%3A%2F%2Fiuol-carmelo.livejournal.com%2F172554.html&usq=AFQjCNH6cSQPzIRHIRME3phYvWdh1ekwAw> (дата обращения: 28.08.2017).
3. Филинкова Е.Б. Мотивация ухода учителей из педагогической сферы // Психол. наука и образование. 2012, № 2. С. 21–37.
4. The Code of Maryland Regulations (COMAR) // The Office of the Secretary of State, Division of State Documents (DSD), for the State of Maryland. Ст. 13A.07.01.06. URL: <http://www.dsd.state.md.us/comar/comarhtml/13a/13a.07.01.06.htm> (дата обращения: 11.08.2017).
5. Examining the effects of new teacher induction / М.Е. Wechsler [и др.]. 2010 // SRI International. URL: [http://www.sie.edu/ierc/projects/pdf/SRI\\_Examining\\_Effects\\_of\\_Induction\\_April\\_2010.pdf](http://www.sie.edu/ierc/projects/pdf/SRI_Examining_Effects_of_Induction_April_2010.pdf) (дата обращения: 11.08.2017).
6. General Statutes of Connecticut // Connecticut General Assembly. Гл. 166, Ст. 10-145o-b4e. URL: [https://www.cga.ct.gov/2015/pub/chap\\_166.htm](https://www.cga.ct.gov/2015/pub/chap_166.htm) (дата обращения 04.09.2017).
7. Goldrick L. Support from the start: a 50-state review of policies on new educator induction and mentoring. 2016 // New Teacher Center. URL: <https://newteachercenter.org/wp-content/uploads/2016CompleteReportStatePolicies.pdf> (дата обращения: 11.08.2017).
8. Impacts of comprehensive teacher induction: final results from a randomized controlled study (NCEE 2010-4027). / S. Glazerman [и др.] // National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. 2010. URL: <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf> (дата обращения: 11.08.2017).
9. Ingersoll R., Smith T. Do teacher induction and mentoring matter? // NASSP Bulletin. 2004. № 88(638), p. 28–40. (цит. по: Koehler A. A., Kim M. C. Improving beginning teacher induction programs through distance education // Contemporary Educational Technology. 2012. № 3(3). С. 212–233. URL: [https://www.researchgate.net/publication/299804413\\_Improving\\_beginning\\_teacher\\_induction\\_programs\\_through\\_distance\\_education](https://www.researchgate.net/publication/299804413_Improving_beginning_teacher_induction_programs_through_distance_education) (дата обращения: 26.06.2017).

10. Kapadia K., Coca V. (with Easton J.Q.). Keeping new teachers: A first look at the influences of induction in the Chicago public schools. 2007 // Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago. URL: [http://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/keeping\\_new\\_teachers012407.pdf](http://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/keeping_new_teachers012407.pdf) (дата обращения: 11.08.2017).
11. Kentucky Revised Statutes // Kentucky Legislature. Ст. 161.030.6f. URL: <http://www.lrc.ky.gov/statutes/statute.aspx?id=3830> (дата обращения: 11.08.2017).
12. Mendelson A. New teacher support in Maryland: Rhetoric vs. Reality. 2016 // The Maryland State Education Association (MSEA) Newsfeed. URL: <https://mseanewsfeed.com/new-teacher-support-in-maryland-rhetoric-vs-reality-4fa0190977f3> (дата обращения: 25.07.2017).
13. New Jersey Administrative Code and Statute // The New Jersey State Board of Education. Ст. 6А:9С-5.1, 6А:9С-5.2. URL: <http://www.nj.gov/education/code/current/title6a/chap9c.pdf> (дата обращения: 11.08.2017).
14. New Teacher Center Induction Program Standards // Scribd. URL: <https://ru.scribd.com/document/341803213/NTC-Program-Induction-Standards-pdf> (дата обращения: 11.08.2017).
15. Peer review: Getting serious about teacher support and evaluation / D.C. Humphrey [и др.] // Californians Dedicated to Education (CDE) Foundation. 2011. URL: [http://cdefoundation.org/lmi/wp-content/uploads/2014/09/PAR\\_Report2011.pdf](http://cdefoundation.org/lmi/wp-content/uploads/2014/09/PAR_Report2011.pdf) (дата обращения: 11.08.2017).
16. Potemski A., Matlach L. Supporting new teachers: What do we know about effective state induction policies? Policy Snapshot. 2014 // Center on Great Teachers and Leaders at American Institutes for Research. URL: [http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/Induction\\_Snapshot.pdf](http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/Induction_Snapshot.pdf) (дата обращения: 26.07.2017).
17. Review of state policies on teacher induction / L. Goldrick. [и др.] 2012. // New Teacher Center. 2012. URL: <https://newteachercenter.org/wp-content/uploads/brf-ntc-policy-state-teacher-induction.pdf> (дата обращения: 11.08.2017).
18. A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions (NCIPP Doc. No. RS-1) / B.S. Billingsley [и др.] // National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development. 2009. URL: [http://ncipp.education.ufl.edu/files\\_6/NCIPP\\_Induc\\_010310.pdf](http://ncipp.education.ufl.edu/files_6/NCIPP_Induc_010310.pdf) (дата обращения: 11.08.2017).
19. State policies to improve the mentoring of beginning special education teachers (NCIPP Doc. No. PA-1) / E. Hirsch [и др.]. 2009. // National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development. 2009. URL: [http://ncipp.education.ufl.edu/files\\_6/NCIPP\\_Policy\\_010310.pdf](http://ncipp.education.ufl.edu/files_6/NCIPP_Policy_010310.pdf) (дата обращения: 11.08.2017).
20. Teacher induction in Illinois and Ohio / D.C. Humphrey [и др.]. // SRI International. 2008. URL: <http://www.siu.edu/ierc/projects/pdf/JoyceTeacherInduction2008.pdf> (дата обращения: 11.08.2017).

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF BEGINNING TEACHERS IN USA**

**O.N. Khokhlova, M.A. Berezina**

Tver State University

The article formulates basic principles and approaches to professional support of beginning teachers based on the analysis of materials by Institute of Education Sciences (USA), New Teacher Center (USA), codes and statutes of the states and works by contemporary American researchers.

**Keywords:** *New teacher adaptation, induction programs, mentor, teacher education, professional support, supervision.*

*Об авторах:*

ХОХЛОВА Ольга Николаевна – кандидат исторических наук., доцент кафедры всеобщей истории ФГОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: [fpc\\_tver@mail.ru](mailto:fpc_tver@mail.ru)

БЕРЕЗИНА Мария Александровна – переводчик, Москва, e-mail: [berezina.maria.al@gmail.com](mailto:berezina.maria.al@gmail.com)