

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/oqdxph>

## Научно-методическое сопровождение как инструмент профессионально-личностного развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования

Гейнце Лариса Александровна

Московский педагогический государственный университет, Россия, Москва

larissa\_geintze@mail.ru

**Аннотация:** Современное общество требует от многих специалистов и от педагогических работников в том числе постоянного развития и самосовершенствования. Обсуждается необходимость обеспечения организации научно-методического сопровождения для профессионально-личностного развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования; исследуется понятие *индивидуальная образовательная программа развития педагогов*; аргументируется разработка программы на основе выявленных профессиональных дефицитов с помощью различных форм и способов. Цель – анализ структуры научно-методического сопровождения по профессионально-личностному развитию педагогов на основе персонифицированного и личностно-ориентированного подходов к обучению и технологий, с помощью которых реализуются цели, направленные на повышение уровня профессионального и личностного развития педагогов: наставничество, коучинг и менторинг. В результате были определены схожие и отличительные характеристики данных технологий. Используя такие методы исследования, как анализ, систематизация, обобщение. Предлагается рассматривать понятие *научно-методическое сопровождение* как целостную систему взаимосвязанных действий и направлений работы, ориентированных на профессионально-личностное развитие каждого педагога. Помимо этого, в работе представлены результаты апробации отдельных элементов системы научно-методического сопровождения по итогам серии практических вебинаров с обучающимися педагогического вуза и педагогами общеобразовательных организаций.

**Ключевые слова:** научно-методическое сопровождение, профессионально-личностное развитие педагога, индивидуальная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут, диагностика профессиональных дефицитов, наставничество, менторинг, коучинг

**Цитирование:** Гейнце Л. А. Научно-методическое сопровождение как инструмент профессионально-личностного развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2024. Т. 8. № 1. С. 75–88. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-75-88>

Поступила в редакцию 22.08.2023. Принята после рецензирования 18.12.2023. Принята в печать 25.12.2023.

full article

## Scientific and Methodological Support of Teachers as a Tool for Developing Professional and Personal Competencies in Advanced Professional Education

Larisa A. Geintse

Moscow State Pedagogical University, Russia, Moscow

larissa\_geintze@mail.ru

**Abstract:** Life-long learning is compulsory in the modern teaching community. School teachers need scientific and methodological support for their professional and personal development, especially as part of advanced professional education. A tailored academic program uses various techniques and methods to fill in gaps in one's professional competencies. The author analyzed the structure of scientific and methodological support for the professional and personal development of schoolteachers based on personalized and personality-oriented approaches, e.g., such methods as supervision, coaching, and mentoring. The article introduces the concept of scientific and methodological support of schoolteachers as an integral system of interrelated actions and areas of work focused on the professional and personal development. Some elements of the scientific and methodological support system were tested at a series of practical webinars with students of a pedagogical university and schoolteachers.

**Keywords:** scientific and methodological training and support, professional and personal development of a teacher, individual education program, individual education route, diagnosis of gaps in professional competencies, supervision, mentoring, coaching

**Citation:** Geintse L. A. Scientific and Methodological Support of Teachers as a Tool for Developing Professional and Personal Competencies in Advanced Professional Education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(1): 75–88. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-75-88>

Received 22 Aug 2023. Accepted after review 18 Dec 2023. Accepted for publication 25 Dec 2023.

## Введение

В условиях постоянной конкуренции современное общество требует от многих специалистов и от педагогических работников в том числе постоянного развития и самосовершенствования, в противном случае они перестают быть конкурентноспособными. Учиться, учиться и еще раз учиться – сегодня этот лозунг как никогда актуален. Это связано с тем, что без получения новых знаний, без приобретения новых навыков и компетенций в настоящее время невозможно быть востребованным, современным и успешным. Возможности для самообучения и развития разнообразны: на курсах повышения квалификации можно выстраивать собственную траекторию развития, на курсах профессиональной переподготовки можно получить новую профессию, а также созданы все условия для проектирования собственного плана по самообразованию и его реализации. Первые две возможности предоставляются в системе дополнительного профессионального образования (ДПО), которое является особым видом образования, обеспечивающим профессиональное и личностное развитие и совершенствование человека в течение всей жизни.

В ст. 76 ФЗ «Об образовании в РФ» подчеркивается, что ДПО «направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» и «осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки)<sup>1</sup>. Однако данные организации не в полной мере обеспечивают всесторонний подход к профессиональному и личностному развитию педагогов. Проявляется недостаточно инициативы в разработке программ обучения «на опережение» с учетом глобальных вызовов и задач развития системы образования. Ярким примером подобной ситуации стал период самоизоляции и пандемии, когда многие педагоги столкнулись с тем, что не могли эффективно организовать учебный процесс обучающихся в дистанционном режиме, а помощь приходила с опозданием.

Помимо этого, наблюдается явная сконцентрированность курсов повышения квалификации преимущественно на профессиональной деятельности педагогов, а личностное развитие не представлено в должном объеме, в частности, курсы повышения квалификации, посвященные развитию надпрофессиональных навыков педагогов, практически отсутствуют.

В процессе работы мы посетили 42 официальных сайта организаций, находящихся в разных городах (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Новосибирск и др.), осуществляющих программы ДПО для педагогов; провели анализ предлагаемых ими курсов повышения квалификации, форм представления и методов обучения; сравнили полученные данные и пришли к следующим результатам:

- все исследуемые организации предоставляют курсы повышения квалификации для педагогов по профильным предметным дисциплинам (математика, иностранные языки, естественно-научные дисциплины и т.д.);
- 90 % организаций реализуют запросы педагогов на изучение метапредметных образовательных результатов (в соответствии с ФГОС 3.0);
- 23 % организаций предоставляют курсы повышения квалификации по темам, связанным с формированием и развитием гибких навыков у обучающихся;
- только 2 организации (что составляет почти 5 %) уделяют внимание развитию гибких или надпрофессиональных навыков у самих педагогов.

Если говорить о формах и методах курсов повышения квалификации, то практически все профессиональные программы не несут персонифицированный характер, иными словами, отсутствуют диагностические материалы по определению уровня сформированности у педагогов той или иной профессиональной компетенции. Кроме этого, не представлены разноуровневые, дифференцированные программы в соответствии с уровнем обученности самих педагогов, нет вариативности в содержании таких курсов. Среди прочего, формат курсов повышения квалификации – преимущественно (90 % организаций) дистанционный, другими

<sup>1</sup> Об образовании в РФ. ФЗ № 273 от 29.12.2012. СПС КонсультантПлюс.

словами, в личном кабинете слушателя размещается весь материал (теоретический материал, задания и итоговая контрольная работа), который подлежит самостоятельному изучению педагогом, обратная связь отсутствует. Лишь некоторые организации предлагают очно-заочный формат обучения (около 4 %), т. е. самостоятельное дистанционное обучение и очные встречи с преподавателем. Новые форматы обучения взрослых практически отсутствуют: видеоконференции, видео-обучающие практикумы, вебинары, семинары, педагогические мастерские онлайн не входят в активный запас данных организаций.

По результатам анализа деятельности организаций ДПО выделен ряд основных проблем, связанных с функционированием системы научно-методического сопровождения педагогических работников:

- недостаточное количество курсов повышения квалификации в системе ДПО, учитывающих индивидуальные особенности педагогов, уровень сформированности их профессиональных компетенций (способности решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности) и уровень развития личностных умений и навыков;
- чрезмерное количество курсов и программ, реализуемых в формате дистанционного обучения, и недостаточное количество таковых, проводимых в смешанном формате – очно-заочное, очное, онлайн-обучение.

Исходя из этого, считаем целесообразным указать на осуществление модернизации имеющейся системы профессионального развития, поиск принципиально

новых информационных и методических ресурсов и нового организационного механизма, реализующего формы непрерывного профессионально-личностного развития педагогов [1].

Мы уверены, что создание системы научно-методического сопровождения педагогов по их профессионально-личностному развитию на рабочем месте является тем спасательным кругом, который поможет им ориентироваться в океане государственных требований, запросов общества и личных потребностей.

**Результаты**

*Workplace learning* (или обучение на рабочем месте) не является новой методикой. Она появилась в начале прошлого века и имела название *трудоое обучение*, а позже – *обучение на рабочем месте* и относилась к производственной сфере.

В настоящее время концепция обучения без отрыва от производства заключается в том, что хорошо выстроенная работа по обучению и развитию сотрудников посредством трудовых отношений оказывает положительное влияние как на самого обучающегося, так и на весь коллектив в целом [2]. По результатам зарубежных исследований (80 %) такое обучения носит неформальный характер и часто включает в себя общение на рабочем месте и повседневный обмен опытом. Мы можем в этом убедиться, изучив модель обучения персонала на рабочем месте, разработанную Джейн Харт<sup>2</sup>, которая является основательницей Центра обучения и исполнительских технологий (русская адаптация представлена на рисунке 1).

Согласно Д. Харт, обучение персонала на рабочем месте включает в себя 7Ps: *Provide* (снабжать,

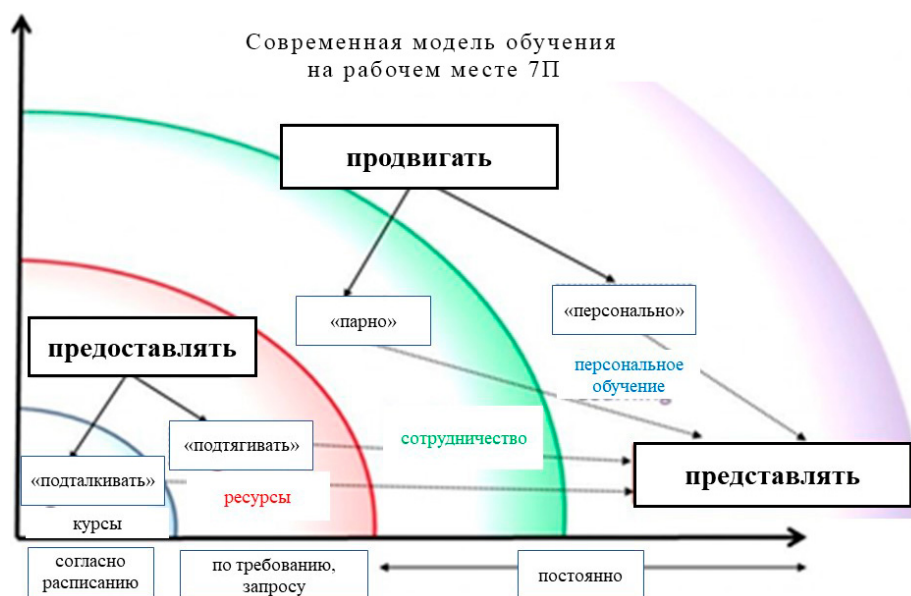


Рис. 1. Модель обучения персонала на рабочем месте Д. Харт  
Fig. 1. D. Hart's model of on-the-job training

<sup>2</sup> Modern workplace learning in England. 15 May 2015. URL: <https://www.maximillion.co.uk/modern-workplace-learning-in-england> (accessed 30 Jul 2023).

создать условия, обеспечивать), *Push* (подталкивать), *Pull* (подтягивать), *Promote* (продвигать, помогать), *Peer* (пара, коллега), *Personal* (личный), *Perform* (представлять, осуществлять). Организация предоставляет своим сотрудникам различные условия и ресурсы для развития и обучения. Это могут быть как обязательные профессиональные программы развития, которые предоставляются компанией (семинары, курсы повышения квалификации), так и те, которые даются по запросу самих сотрудников. На данном этапе компания использует любые методы и средства, начиная от принудительных и обязательных мер и заканчивая мотивирующими и поощрительными.

На стадиях продвижения и осуществления, а именно на стадии реализации непосредственного обучения, сотрудникам дается возможность выбора формы обучения: либо проходить таковое в различных рабочих и творческих группах, либо индивидуально. Однако результат, к которому стремится как компания, так и ее сотрудник – это представление результатов на практике, в своей профессиональной деятельности. Немаловажным фактором этого этапа является то, что он продолжителен во времени, т. е. происходит постоянно, в отличие от первого, который осуществляется согласно определенному расписанию или по требованию или запросу.

Структура модели, разработанная Д. Харт, может быть применена в обучении педагогов непосредственно на рабочем месте в рамках образовательной организации в системе научно-методического сопровождения по их профессионально-личностному развитию. Методологической основой создания такой системы можно назвать следующие подходы:

- системный подход, отражающий связи между структурными элементами и функциональными компонентами системы (взаимосвязь между всеми составляющими системы: субъектами обучения, этапами обучения (начиная с первичных диагностик определения уровня сформированности той или иной профессиональной и личностной компетенции педагогов), формулированием целей и задач для каждого педагога, выбором форм и методов обучения педагогов, предоставленных вариативно, процессом отслеживания промежуточных результатов, достижением итоговой цели и т. д.);
- личностно-ориентированный подход, предполагающий ориентацию на личность педагогического работника, но с учетом его потребностей, возможностей для непрерывного обучения;
- ресурсный подход, обосновывающий связи между внутренними ресурсами педагогов и ресурсами системы научно-методического сопровождения (что предлагается непосредственно на рабочем месте педагога).

Мы разделяем мнение О. В. Давлятшиной о том, что профессионально-личностное развитие педагогов представляет собой постоянный, непрерывный процесс обучения, который подразумевает целенаправленное и систематическое научно-методическое сопровождение в образовательной организации [3]. Для того, чтобы процесс обучения стал продуктивным, необходимы следующие составляющие:

- у каждого субъекта, включенного в процесс научно-методического сопровождения, есть четко прописанная цель и сформулированы задачи для ее достижения;
- каждый субъект принимает непосредственное участие в процессе обучения и выполняет свою роль обучаемого или тьютора (человека, являющегося представителем системы научно-методического сопровождения, отвечающего за организацию персонализированного обучения педагога);
- процесс научно-методического сопровождения является персонализированным, т. е. ориентированным на цели и запросы конкретного субъекта процесса;
- наличие разнообразных форм и методов работы с коллективом, исходя из его особенностей и возможностей: традиционные, инновационные, дистанционные, цифровые и т. д.;
- непосредственная работа с тьюторами (наставниками), которые реализуют данное научно-методическое сопровождение: учитывается их уровень подготовки и опыт работы со взрослыми, ведется непосредственная работа над их обучением.

Многочисленные требования, предъявляемые педагогу, темпы внедрения различных инноваций в педагогическую практику с учетом современных тенденций в системе непрерывного образования, например, дифференциация, цифровизация, индивидуализация образования, приводят к тому, что педагоги не всегда успевают за происходящими в обществе и в системе образования изменениями, вследствие чего у них накапливаются значительные профессиональные дефициты, которые препятствуют профессионально-личностному развитию педагога.

Существуют различные мнения относительно понятия *профессиональные дефициты*. И. Ю. Вороткова и А. В. Усачева предлагают рассматривать их с позиции управления персоналом в системе образования. С одной стороны, это кадровые дефициты, с другой – квалификационные, которые сначала необходимо у педагогов сформировать, а затем развивать и совершенствовать [4].

В психолого-педагогической литературе понятие *профессиональные дефициты педагога* раскрывается как недостатки или затруднения, которые испытывает учитель при решении профессиональных задач.



Одна из первых комплексно рассмотрела затруднения в педагогической деятельности Н. В. Кузьмина [5].

Типичные затруднения учителей в решении задач оптимизации учебно-воспитательного процесса впервые в отечественной дидактике проанализировал Ю. К. Бабанский. Он разработал систему методов совершенствования методической подготовки педагогов. Система представляла собой регулярное выполнение системных упражнений, анализ примеров по использованию передового педагогического опыта, самоанализ успехов и неудач в собственной деятельности [6].

И. А. Зимняя анализировала профессиональные затруднения, с которыми сталкиваются молодые педагоги в начале своего профессионального пути [7]. Н. В. Кузьмина и А. А. Реан определяют понятие *педагогические затруднения* как «субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которое вызывается внешними факторами деятельности и зависит от характера самих факторов, образовательной, нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и отношения к ней» [8, с. 45].

Начиная с 2000-х годов профессиональные затруднения учителей являются предметом рассмотрения многих современных российских исследований, посвященных изучению профессиональной педагогической деятельности учителя. Т. А. Загрягина изучила уровень профессиональной компетентности учителей [9]. С. В. Аранова и др. рассмотрели типичные затруднения учителей [10]. В. С. Собкин и Д. В. Адамчук исследовали множественные аспекты деятельности учителя [11].

Наиболее приемлемым для нас определением понятия *профессиональные дефициты* является то, которое предложила О. П. Дудина. Под профессиональными дефицитами она рассматривает профессиональные, личностные и социальные компетенции педагогических работников, которые отсутствуют вовсе или выражены недостаточно для эффективного осуществления профессиональной деятельности [12]. В данном определении неотъемлемой частью системы профессиональных дефицитов являются не только профессиональные, но и личностные и социальные компетенции. Это показывает важность развития

педагога как личности, как некоего примера для своих обучающихся. Социальный аспект развития педагога также необходим: умение общаться с коллегами, родителями, учащимися, умение адаптироваться и сотрудничать с разными представителями общества и многие др. Все это можно назвать одним выражением – гибкие навыки или навыки XXI века, которые твердо и надолго вошли в наше общество.

Таким образом, упоминая в работе профессионально-личностное развитие педагогических работников, мы нацелены на выявление профессиональных и личностных дефицитов педагогов. Однако простое выявление указанных дефицитов недостаточно для организации эффективной работы по их устранению. Весь успех решения проблемы зависит от грамотно сформированной системы образовательных направлений, которые логически выстроены и собраны в индивидуальную образовательную программу по развитию и совершенствованию профессионально-личностных компетенций педагогов. *Индивидуальная образовательная программа педагога* – это документ, в котором фиксируется *уровень* сформированности основных профессиональных и личностных компетенций, представлена программа по *устранению* таковых в установленные временные сроки, *достижения* педагога в разных областях. В таблице 1 представлен пример индивидуальной образовательной программы.

Представленная индивидуальная образовательная программа включает в себя четыре блока:

1. Прописаны те виды диагностик, с помощью которых были выявлены профессиональные дефициты.
2. Состоит из трех основных частей: *инвариантной* (сюда входит то, что является обязательным в конкретной образовательной организации, в частности, модуль «Системный анализ урока» является таковым для предложенной ОО); *вариативной*, которая формируется с учетом первичной диагностики, проведенной с каждым педагогом, и выявленных профессиональных дефицитов по уровням достижения (критический, пороговый, допустимый, оптимальный [13]); *вариативной* части, которую педагог формирует самостоятельно, учитывая собственные запросы и цели.

Табл. 1. Индивидуальная образовательная программа по профессионально-личностному развитию педагога  
Tab. 1. Tailored training program for professional and personal development of teachers

<p><b>Краткая характеристика педагога:</b>  <b>Опыт работы:</b> 7 лет, высшая квалификационная категория  <b>Учебная дисциплина:</b> иностранный язык  <b>Работа в данной ОО:</b> 5 лет</p>
<p><b>БЛОК 1:</b> виды диагностик, используемых для выявления профессиональных дефицитов педагога:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• тестирование по теме «Системный анализ урока»;</li> <li>• матрица внутренних и внешних ресурсов педагога;</li> <li>• диагностический опросник по теме «Надпрофессиональные компетенции педагога»;</li> <li>• самодиагностика, самостоятельные запросы и цели</li> </ul>

<b>БЛОК 2: результаты проведенных диагностик профессиональных дефицитов</b>	
<b>Модуль 1: Системный анализ урока</b>	
Первый уровень (критический)	
Второй уровень (пороговый)	<p>Педагог:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• имеет определенную систему знаний, но в своей практической деятельности руководствуется готовыми разработками, рекомендациями;</li> <li>• не умеет самостоятельно анализировать и конструировать учебный процесс;</li> <li>• не умеет находить обоснованное решение методической задачи и творчески его перерабатывать;</li> <li>• не умеет обоснованно выбирать пути решения проблемы, способы деятельности и технологии обучения;</li> <li>• испытывает затруднения в проектировании метапредметного содержания и видов деятельности обучающихся для достижения образовательных результатов</li> </ul>
Третий уровень (допустимый)	
Четвертый уровень (оптимальный)	
<b>Модуль 2: Индивидуальный стиль учебной деятельности в системе учитель – ученик</b>	
Первый уровень (критический)	
Второй уровень (пороговый)	
Третий уровень (допустимый)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• педагог, основываясь на методических рекомендациях и нормативных требованиях, может проанализировать предложенные решения на теоретической основе и осознанно выбрать последовательность применения выбранных методов, технологий и средств для достижения и оценки образовательных результатов;</li> <li>• педагог проектирует образовательный процесс с учетом внутренних ресурсов учащегося, подбирает соответствующие приемы и методы работы с классным коллективом, но испытывает затруднения в дифференцированном подборе форматов заданий, выборе форм для отдельных учащихся и в системе оценивания</li> </ul>
Четвертый уровень (оптимальный)	
<b>Модуль 3: Надпрофессиональные навыки в системе развития педагогов</b>	
Коммуникация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• испытывает незначительные затруднения в общении с учащимися (работа со сложными учениками дается с трудом), с остальными категориями учащихся быстро находит общий язык, особенно в неформальной обстановке (внеурочная деятельность)</li> </ul>
Сотрудничество, работа в команде	<ul style="list-style-type: none"> <li>• с коллегами отношения равные, однако предпочитает работать самостоятельно, т.к. надеется только на себя (по мнению самого педагога);</li> <li>• довольно остро реагирует на замечания и комментарии в свой адрес, особенно если это касается результатов его профессиональной деятельности</li> </ul>
Критическое мышление	<ul style="list-style-type: none"> <li>• умеет отстаивать свою точку зрения, привести убедительные аргументы в поддержку той или иной идеи, однако только в устной форме;</li> <li>• письменных форм изложения собственной позиции предпочитает избегать;</li> <li>• возникают трудности при работе с большими текстами и вообще с большим объемом информации</li> </ul>
Креативное мышление	<ul style="list-style-type: none"> <li>• очень творческий человек, всегда готов генерировать идеи по внеурочным мероприятиям, неординарно подходит к выбору форм подобных мероприятий;</li> <li>• довольно часто практикует проектную деятельность с учащимися</li> </ul>

БЛОК 3: Индивидуальный образовательный маршрут педагога на определенный период				
Название компетенции (выявленный дефицит)	Планируемая деятельность	Ресурсы для развития и устранения профессиональных дефицитов		Ожидаемый результат, форма представления
		внешние ресурсы	внутренние ресурсы	
Дефицит компетенции формирования и развития УУД у обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> <li>• посещение внутришкольных семинаров, посвященных формированию и развитию УУД учащихся;</li> <li>• взаимопосещение уроков коллег и наставников;</li> <li>• участие в работе внутришкольных вебинаров по данной теме;</li> <li>• посещение онлайн курсов повышения квалификации по теме</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• курсы повышения квалификации;</li> <li>• вебинары в ОО</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• желание искать новые формы и методы преподавания</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• применение готовых и разработка собственных заданий на развитие УУД учащихся 6–7 классов;</li> <li>• разработка заданий на мониторинг сформированности уровня УУД</li> </ul>
Дефицит профессионального общения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• посещение открытых уроков и мероприятий коллег и администрации (мастер-классы, педагогические мастерские)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• уроки в рамках методического марафона открытых уроков (см. расписание уроков);</li> <li>• серия мастер-классов наставников по актуальным темам учебного года</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• составление эффективного расписания всех внеурочных мероприятий</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• снятие языкового барьера в общении с коллегами;</li> <li>• активная позиция в коллективе;</li> <li>• выступление на заседаниях МО</li> </ul>
Дефицит компетенций командного сотрудничества	<ul style="list-style-type: none"> <li>• принять участие в предметной неделе учителей иностранных языков: провести совместное занятие с тьютором в 6 классе;</li> <li>• провести совместный урок с учителем математики (английский язык + математика);</li> <li>• принять участие в подготовке к педсовету</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• организация предметной недели учителей иностранных языков (см. расписание);</li> <li>• организация педагогических советов (см. расписание)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• снятие языкового барьера в общении с коллегами;</li> <li>• активная позиция в коллективе;</li> <li>• умение работать в команде с коллегами по вопросам реализации предметных проектов</li> </ul>
БЛОК 4: Дополнительные разделы ИОП (достижения на протяжении реализации образовательной программы)				

3. Представляет собой план действий по устранению выявленных дефицитов, так называемый индивидуальный образовательный маршрут, т. е. персонализированная траектория устранения профессиональных дефицитов и развития профессиональных компетенций педагогических работников в вариативном пространстве, учитывающая специфику дефицитов, личностные ресурсы обучающихся, педагогический и управленческий контекст, а также возможности и ресурсы образовательной организации, в которой работают педагоги.

4. Педагог фиксирует все свои достижения за предельный временной отрезок.

Стоит отметить тот факт, что индивидуальная образовательная программа (ИОП) составляется совместно педагогом и представителями учебного отдела или методической службой, или наставниками и тьюторами, то есть теми представительствами, в обязанности которых входит обеспечение научно-методического сопровождения педагогических работников в образовательной организации и мониторинг их профессионально-личностного развития и совершенствования. Далее представим алгоритм реализации индивидуальной образовательной программы педагогов по восполнению профессиональных дефицитов (рис. 2).

На первом этапе Диагностика, помимо разъяснительной работы о необходимости и важности развития профессионально-личностной компетентности педагогов, осуществляется диагностика для дальнейшей

организации работы по составлению индивидуального образовательного маршрута педагога, процесса выполнения определенных шагов по реализации целей и задач, зафиксированных в индивидуальной образовательной программе. В качестве объектов диагностики могут выступать профессиональные компетенции педагогов и трудовые функции, запросы самой образовательной организации в соответствии с программой развития или планирования, а также индивидуальные потребности самого педагога (табл. 2).

Наряду с выявленными направлениями диагностики профессиональных дефицитов считаем важным определить их формы диагностики. В работах многих исследователей выделяются следующие формы диагностики [13]: диагностика профессиональных дефицитов на основании стандартизированных оценочных процедур, на основании экспертной оценки практической деятельности, на основании результатов профессиональной деятельности и самодиагностика дефицитов на основании рефлексии профессиональной деятельности<sup>3</sup>. Две последние формы диагностики профессиональных дефицитов являются, по нашему мнению, самыми важными, т. к. без самоанализа собственной деятельности и результатов своего труда невозможно развиваться как профессионалу и как личности.

В ходе нашего исследования мы разработали чек-лист онлайн на базе *google forms*, в котором предложили слушателям программы профессиональной переподготовки проанализировать следующие аспекты



Рис. 2. Алгоритм реализации индивидуальной образовательной программы педагога по устранению профессиональных дефицитов  
 Fig. 2. Algorithm for implementing a tailored training program: filling in gaps in professional teaching competencies

<sup>3</sup> Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Распоряжение Министерства Просвещения РФ № Р-174 от 16.12.2020. (ред. от 15.12.2022). СПС КонсультантПлюс.



**Табл. 2. Направления диагностики профессиональных дефицитов педагогов на основе профессионального стандарта от 31.01.2022**

**Tab. 2. Diagnosing gaps in professional teaching competencies based on the Professional Standard for teachers (January 31, 2022)**

Компетенция	Направление
Методическая	Готовность педагога эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения, воспитания и развития различных категорий обучающихся
Технологическая	Совокупность технологических знаний учителя и готовность педагога к внедрению различных педагогических технологий и их элементов в реальный процесс обучения с целью повышения его рациональности, управляемости, результативности и эффективности в соответствии с образовательными потребностями обучающихся
Исследовательская	Готовность педагога занять активную позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту
Проектная	Способность педагога к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах
ИКТ	Готовность педагога к решению профессиональных задач, эффективному использованию технических и программных средств современных информационных технологий

профессиональной деятельности педагога, разделенные на два блока: надпрофессиональные умения и навыки и профессиональные компетенции и навыки. Участники тестирования должны были проанализировать необходимость и востребованность предложенных навыков и компетенций не только в профессиональной деятельности педагога вообще, но и с позиции сформированности этих компетенций у себя. Результаты анкетирования представлены в работе [14].

Педагоги определяют надпрофессиональные навыки как те, которые нуждаются в развитии, влекут за собой неуверенность в собственных возможностях педагога и приводят к отсутствию системы в деятельности. Однако стоит отметить, что не все участники анкетирования (в среднем 25 %) считают такие навыки важными и необходимыми в своей профессиональной деятельности, не все педагоги осознают необходимость занимать активную позицию в отношении изменений, происходящих как в системе образования, так и в собственной образовательной организации [14].

Полученные результаты диагностики профессиональных дефицитов должны стать основой действий по совершенствованию профессиональной деятельности педагогов и оказанию им персонализированной методической и практической помощи для восполнения выявленных профессиональных дефицитов.

Принципиальной особенностью новой модели профессионального роста педагогических работников является ориентация на использование персонализированного подхода к повышению профессионального и личностного развития каждого педагога на основе построения индивидуальной траектории развития. То есть каждый педагог, получив результаты своей комплексной диагностики, самостоятельно или совместно со своим наставником или коучером

составляет собственный план по саморазвитию и самосовершенствованию. Немаловажным является тот факт, что помимо дефицитов каждый педагог формулирует и фиксирует в индивидуальной программе развития собственные достижения и то, что может послужить ресурсом для восполнения профессионального дефицита или отправной точкой для совершенствования профессионального мастерства педагога в определенном контексте.

Стоит отметить, что вся работа по устранению профессиональных дефицитов будет неэффективна, если не проводить мониторинг системно и регулярно. Это осуществляется для того, чтобы, во-первых, определить эффективность выбранных форм работы с каждым конкретным педагогом, во-вторых, определить уровень профессионального развития педагога, в-третьих, вовремя скорректировать индивидуальный образовательный маршрут педагога, если ранее намеченные формы или методы работы неэффективны или не соответствуют индивидуальным особенностям обучающегося.

Чтобы сделать индивидуальную образовательную программу вариативной, необходимо владеть обширным спектром форм и методов обучения персонала (рис. 3). На схеме представлены индивидуальные формы обучения (консультации, электронное портфолио, конкурсы профессионального мастерства) и групповые (педагогические игры, педагогические мастерские, тренинги и т.д.). Последние являются приоритетными, т.к. именно в группе, в команде происходит эффективное общение и взаимообучение профессионалов. Особое место в системе научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов занимают технологии, с помощью которых



Рис. 3. Формы и методы обучения педагогов на рабочем месте  
 Fig. 3. Forms and methods of on-the-job training for schoolteachers

реализуются цели, направленные на повышение уровня профессионального и личностного развития педагогов. Наряду с традиционными технологиями (объяснительно-иллюстративное обучение, технология развивающего обучения, метод проектов, игровые технологии и др.), которые до сих пор преобладают в количественном соотношении, в образовательную жизнь проникают новые технологии, пришедшие к нам из других смежных областей, в частности, из психологии и менеджмента.

Сегодня профессионально-личностное обучение связывают с такими понятиями, как менторинг, наставничество, коучинг. Каждый из этих подходов имеет собственную теоретическую и методическую базу. При этом многие профессионалы уверены, что все эти понятия обозначают одно и то же, но это не так. Между ними есть различия, а в некоторых аспектах очень даже значительные.

Менторинг – это технология обучения, при которой обучающийся получает возможность наблюдать за наставником (ментором) и учиться у него. Данная технология не является новой, но в современном контексте приобрела иное значение. В прошлом веке менторинг применялся преимущественно для повышения эффективности труда работников компаний и реализации преемственности производства [15; 16].

Сегодня основными причинами, стимулирующими внедрение технологии менторинга, в особенности в образовательные организации, являются, во-первых, высокая конкурентоспособность на рынке труда и необходимость обмена опытом (интеллектуальным капиталом), а во-вторых, потребность в сохранении и передаче корпоративных ценностей как неотъемлемой части развития организации.

Как правило, менторинг используется в качестве инструмента подготовки будущих руководителей из числа кадровых резервистов, что позитивно отражается на так называемом возвращении собственных талантливых кадров. Мы же предлагаем использовать представленную технологию на всех представителях педагогического коллектива, вне зависимости от их должности, возраста, педагогического стажа и опыта преподавания в данной образовательной организации. Каждому педагогу необходимо развиваться не только в профессиональном плане, но и в личностном. И ментором в той или иной области может стать человек намного младше своего подопечного. В этой связи менторство сравнивают с понятием, которое более близко и понятно российскому педагогическому сообществу – наставничество. Но между этими двумя понятиями есть как сходства, так и существенные различия.

В российской системе образования наставничество рассматривают как технологию управления профессиональным становлением молодого специалиста по нескольким направлениям: теоретическое, практическое, ценностно-смысловое. Педагог-наставник в этом ключе является опытным как в профессиональном смысле, так и в возрастном. Наставническая деятельность проходит через демонстрацию определенных способов действий в разных ситуациях, опираясь на опыт, обмен приемами работы, а главное – формирование у молодого специалиста позитивного отношения к выбранной им педагогической профессии [17].

Однако в современном мире роль наставника может примерить на себя не только взрослый и старший по возрасту сотрудник, но и более молодой,

но считающийся профессионалом в определенной сфере. В первую очередь именно возрастной фактор стал причиной неприятия нового видения известного ранее понятия наставничества. Наставничество как метод обучения персонала осуществляется в рамках 3 шагов: «Расскажи – покажи – сделай» [18].

**1. Расскажи:** наставник подробно и поэтапно объясняет своему подопечному задание, необходимые его элементы, определяет степень осведомленности подопечного в данной области.

**2. Покажи:** наставник акцентирует внимание подопечного на алгоритме действий для выполнения задания.

**3. Сделай:** в рамках этого этапа непосредственно осуществляется реализация изученного и проанализированного ранее задания, подопечный выполняет, а наставник контролирует, выявляет неточности, комментирует их, совместно с подопечным выявляет причины неточностей, просит переделать некачественные этапы.

Исходя из собственного опыта реализации Школы наставников в одной из образовательных организаций Москвы, хочется отметить, что система наставничества состоит больше, чем из 3 шагов, т. к. здесь полностью отсутствует часть системы работы с самими наставниками. Ведь это является неотъемлемой составляющей всей системы работы: сначала необходимо подготовить, обучить, развить соответствующие компетенции у наставника, чтобы он мог эффективно построить работу со своим подопечным.

В нашей Школе наставников первый шаг представлял собой серию обучающих семинаров по основным аспектам системного анализа урока. На семинарах молодые специалисты знакомились с теоретическими аспектами данного вопроса, а затем переходили на второй этап – **Покажи**, на котором педагоги-наставники приглашали обучающихся на свои уроки и внеклассные мероприятия, демонстрировали, как можно реализовать внедрение того компонента системного анализа урока, который подопечные изучали в теории. После урока обязательно была беседа, обсуждение самого учебного процесса и его результатов. Затем наступала очередь практики – **Сделай**. На этом этапе подопечные проводили уроки, на которых демонстрировали степень усвоения всего того, что было изучено и увидено на уроках коллег. В течение всего учебного года этот трехэтапный процесс повторялся несколько раз. Помимо этого, проводились как групповые, так и индивидуальные консультации, на которых подопечные получали своевременную помощь, т. к. поддержка наставника необходима на всех этапах процесса обучения.

В отличие от наставничества в технологии менторинга, где нет явного разделения на обучающего и обучаемого, ментор в основном делает наводящие замечания менти, направляет его, помогает управлять

своими решениями и процессом обучения. Кроме этого, акцент делается на долгосрочном личностном развитии, на оказании помощи в определении направления этого развития, а также на передаче не только профессиональных знаний, но и ценного личного жизненного опыта.

Анализируя определение менторинга, мы делаем вывод, что менторинг – это процесс обучения и воспитания, в ходе которого человек, обладающий значительным опытом и знаниями, реализуя эталонную функцию, осуществляет обучение, опеку, поддержку, консультирование, а также оказывает дружескую помощь менее опытному и знающему с целью содействия личностному и (или) профессиональному росту и развитию последнего [19].

Формат работы ментора и менти представляет собой личные встречи, в ходе которых в неформальном общении совместными усилиями выполняются рабочие задания, проекты. Особыми характеристиками менторинга можно назвать формирование личной заинтересованности менти и повышение его личной мотивации к профессиональному росту. Отношения, возникающее между ментором и менти, имеют много определений и ролей. Ментор не только помогает развивать профессиональные навыки, способствовать личностному росту, дает нужные советы и рекомендации, но и сам развивается, становится другим даже при общении с разными подопечными. В этом и заключается одно из главных отличий менторинга от наставничества: обучая другим, учимся сами.

Если касаться еще одного понятия, напрямую связанного с двумя предыдущими, такого как коучинг, то оно также обладает специфическими особенностями. Коучинг интерпретируется как один из самых индивидуализированных процессов обучения, т. к. преподаватель или коуч концентрируется на внутренних ресурсах своего подопечного, личных и профессиональных затруднениях и подбирает свой особый стиль обучения для каждого из подопечных. Таким образом, преподаватель помогает своему подопечному спроектировать процесс своего обучения, представить итоговый желаемый результат. Технология коучинга подразумевает решение следующих задач:

- осуществить профессиональное развитие, предполагающее, что обучающийся сможет вырасти профессионально: осуществить вертикальный профессиональный рост – получить новую должность, получить новые обязанности; горизонтальный рост – обновить или развить свои компетенции, жесткие навыки и т. д.;
- нацелиться на личностное развитие, которое заключается в формировании или совершенствовании своих гибких навыков, таких как общительность, сотрудничество, креативное и критическое

мышление и др. (как отмечают исследователи психологической составляющей этого аспекта, работа над саморазвитием, над самосовершенствованием эффективно отражается и на производительности труда);

- развивать определенные навыки в различных областях;
- усовершенствовать собственную деятельность, повысить уровень ответственности на работе [20].

Задача коуча заключается в необходимости раскрыть потенциал каждого человека для максимального повышения его эффективности как профессионала, так и личности; обеспечить обучающегося необходимыми методами и навыками, применение которых позволит ему в конкретной ситуации самостоятельно найти решение вопроса и, самое главное, выработать навык ответственности за результаты своей деятельности. Здесь кроется главное отличие коучинга от наставничества и менторинга, в которых задачи решаются через обмен опытом и преимущественно предоставление готовых решений проблемы, и лишь иногда мы можем наблюдать самостоятельность у подопечных.

Завершая представление наставничества, менторинга и коучинга, нам хотелось бы отметить, что все технологии обладают положительными аспектами, которые необходимо учитывать при разработке индивидуализированной программы личностно-профессионального развития каждого педагога. Если мы говорим про каждого ученика, что он уникален и к нему необходим индивидуальный подход, то такое мы можем сказать и про педагога. Каждый педагог является уникальным и особенным, со своим набором качеств, навыков, компетенций, которые необходимо развивать, чтобы он смог успешно адаптироваться в быстро меняющемся современном мире.

Мы разделяем мнение Л. В. Козиловой и С. В. Фроловой, утверждающих, что профессионально-личностное развитие педагога происходит более интенсивно, если он является активным субъектом образовательной деятельности, если его практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживаются и поощряются индивидуально-творческие профессиональные поиски, а культура общения всех участников направлена на развитие каждого человека как личности [21].

Таким образом, реализация системы научно-методического сопровождения на рабочем месте для профессионально-личностного развития педагога может стать эффективной и продуктивной, если будет разработана индивидуальная образовательная программа для каждого педагога на основе результатов диагностики профессиональных и личностных

дефицитов, будут учтены его внутренние ресурсы и запросы образовательной организации, а также если педагогом самостоятельно или при непосредственной работе с тьютором (коучем или наставником) будет реализован индивидуальный образовательный маршрут. Все это поспособствует как профессионально-личностному развитию каждого педагога, так и педагогического коллектива в целом, т. к. педагог самостоятельно или с помощью компетентных коллег сможет определить свои личностные и профессиональные потребности, направление для собственного развития, сконструировать индивидуальное образовательное подпространство внутри общего [22].

### Заключение

Изменения, происходящие сегодня в содержании и формах образования, требуют новых подходов к организации системы научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития и совершенствования педагогов, которое в первую очередь должно носить персонифицированный характер и концентрироваться на оказании индивидуальной помощи педагогу. Индивидуальная образовательная программа способствует оказанию подобного рода помощи, т. к. содержит в себе необходимую информацию как о затруднениях, с которыми педагог сталкивается в профессиональной деятельности, так и о его сильных сторонах, областях, в которых уровень компетентности является оптимальным.

Персонифицированное научно-методическое сопровождение педагогов должно представлять собой систему научно-методической деятельности всего педагогического коллектива, обеспечивающую создание необходимых организационно-педагогических, психологических, методических и прочих условий для полноценного функционирования образовательной организации в целом и каждого педагога в отдельности. Одними из таких условий являются правильно выбранные эффективные технологии обучения педагогов, использование активных и интерактивных форм обучения, а также создание позитивного эмоционального фона в образовательной организации, способствующего продуктивному профессионально-личностному развитию педагогического коллектива.

**Конфликт интересов:** Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

**Conflict of interests:** The author declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.



## Литература / References

1. Жилина А. И. Дополнительное профессиональное педагогическое образование как стратегический ресурс развития системы образования в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2014. Т. 3. № 2. С. 56–68. [Zhilina A. I. Additional professional pedagogical education as a strategic resource for the development of education system in accordance with the Federal Law "On Education in the Russian Federation". *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina*, 2014, 3(2): 56–68. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tkjoint>
2. Гейнце Л. А. Современные методы обучения педагогов на рабочем месте. *Современная наука, общество и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации*: Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 5 июля 2022 г.) Пенза: Наука и Просвещение, 2022. Ч. 2. С. 144–148. [Geintse L. A. Modern methods of teachers' workplace learning. *Modern science, society and education: topical issues, achievements and innovations*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Penza, 5 Jul 2022. Penza: Nauka i Prosveshchenie, 2022, pt. 2, 144–148. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/bqktzw>
3. Давлятшина О. В. Организация образовательного методического пространства школы, обеспечивающего профессионально-личностное развитие педагогов. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015. № 7. С. 24–31. [Davlyatshina O. V. Organization of educational methodological space of the school that provides professional and personal development of teachers. *Izvestia of the Volgograd state pedagogical university*, 2015, (7): 24–31. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/uzbhq>
4. Вороткова И. Ю., Усачева А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности. *Педагогическое образование в России*. 2022. № 2. С. 105–112. [Vorotkova I. Yu., Usacheva A. V. Diagnostics of professional deficits of modern teachers based on the results of professional activity. *Pedagogical education in Russia*, 2022, (2): 105–112. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/elxfwk>
5. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л.: Ленингр. ун-т, 1967. 183 с. [Kuzmina N. V. *Essays on the psychology of teaching*. Leningrad: Leningrad University, 1967, 183. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/jzzxvu>
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедагогический аспект. М.: Педагогика, 1977. 256 с. [Babansky Yu. K. *Optimization of the learning process: General didactic aspect*. Moscow: Pedagogika, 1977, 256. (In Russ.)]
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология. 3-е изд. М.: МПСИ, 2010. 447 с. [Zimnyaya I. A. *Pedagogical psychology*. 3rd ed. Moscow: MPSI, 2010, 447. (In Russ.)]
8. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: СПбГУ, 1993. 54 с. [Kuzmina N. V., Rean A. A. *Professionalism of pedagogical activity*. St. Petersburg: SPbSU, 1993, 54. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qzbvqb>
9. Загрянная Т. А. Становление научно-методической компетентности педагогов в процессе профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 23 с. [Zagrivnaya T. A. *On-the-job training of scientific and methodological competence for teachers*. Cand. Ed. Sci. Diss. Abstr. St. Petersburg, 2006, 23. (In Russ.)]
10. Аранова С. В., Ивашова О. А., Лазукова Н. Н., Леонтьева О. В., Подходова Н. С., Суслов В. Г. Подготовка будущих учителей к организации педагогической поддержки неуспешных учащихся. СПб.: Свое изд-во, 2013. 137 с. [Aranova, S. V., Ivashova O. A., Lazukova N. N., Leontieva O. V., Podkhodova N. S., Suslov V. G. *Preparing future teachers for pedagogical support of unsuccessful students*. St. Petersburg: Svoio izd-vo, 2013, 137. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/rpjhj>
11. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. М.: ИУО РАО, 2016. 216 с. [Sobkin V. S., Adamchuk D. V. *Modern teacher: life and professional orientations*. Moscow: IEM RAO, 2016, 216. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wmcyl>
12. Дудина О. П. Мониторинг профессиональных дефицитов педагогических работников системы дополнительного профессионального образования как инструмент повышения качества реализации программ. *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования*. 2020. № 1. С. 113–118. [Dudina O. P. Monitoring the professional deficits of the workers of the additional vocational education system as a tool of the programs quality enhancement. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie otsenki kachestva obrazovaniia*, 2020, (1): 113–118. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/xbjdfh>
13. Вороткова И. Ю., Усачева А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности. *Педагогическое образование в России*. 2022. № 2. С. 105–112. [Vorotkova I. Yu., Usacheva A. V. Diagnostics of professional deficits of modern teachers based on the results of professional activity. *Pedagogical education in Russia*, 2022, (2): 105–111. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/elxfw>



14. Гейнце Л. А. Проектирование индивидуальной образовательной программы для профессионально-личностного развития педагогов в системе адаптивного обучения. *Флагман науки*. 2023. № 9. С. 199–206. [Geintse L. A. Designing an individual educational program for professional and personal development of teachers in the adaptive learning system. *Fragman nauki*, 2023, (9): 199–206. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37539/2949-1991.2023.9.9.030>
15. Ганичева Е. М. Применение уровневого подхода к оценке сформированности информационно-коммуникационной компетентности педагога. *Педагогическая информатика*. 2018. № 4. С. 18–24. [Ganicheva E. M. Training undergraduates of pedagogical education for practical use of tools of informatization in educational activity. *Pedagogical Informatics*, 2018, (4): 18–24. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yurozfv>
16. Ваныкина Г. В., Сундукова Т. О. Тренинг, фасилитация, коучинг и менторинг в непрерывном образовании. *Электронное обучение в непрерывном образовании*. 2016. № 1. С. 648–655. [Vanykina G. V., Sundukova T. O. Training, facilitation, coaching and mentoring in the lifelong education. *Elektronnoe obuchenie v nepreryvnom obrazovanii*, 2016, (1): 648–655. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vzkktj>
17. Игнатьева Е. В., Рябкова Ю. В. Менторинг и наставничество: сравнительный анализ понятийного поля. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 62-3. С. 102–104. [Ignatyeva E. V., Riabkova Ju. V. Mentoring: A comparative analysis of the term in Russian and English language literature. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2019, (62-3): 102–104. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yjyjkjf>
18. Загорюля Т. Б. Концепция педагогической фасилитации: понятие и сущность. *Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования: XX Междунар. конф.* (Екатеринбург, 22–23 марта 2018 г.) Екатеринбург: УрФУ, 2018. С. 900–906. [Zagorulya T. B. The concept of pedagogical facilitation: the concept and essence. *Culture, personality, society in the modern world: Methodology, empirical research experience: Proc. XX Intern. Conf.*, Ekaterinburg, 22–23 Mar 2018. Ekaterinburg: UrFU, 2018, 900–906. (In Russ.)]
19. Hobson A. J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P. D. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25(1): 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
20. Никулина Н. Н., Березина С. В., Ушаков И. И. Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2019. № 3. С. 165–169. [Nikulina N. N., Berezina S. V., Ushakov I. I. Essence and role of coaching in education. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadr education*, 2019, (3): 165–169. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2019-10161>
21. Козилова Л. В., Фролова С. В. Развитие личностного потенциала студентов бакалавриата на учебных занятиях в ВУЗе. *Образовательные ресурсы и технологии*. 2022. № 3. С. 41–48. [Kozilova L. V., Frolova S. V. Development of the personal potential of undergraduate students in the classroom at the university. *Educational resources and technologies*, 2022, (3): 41–48. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2022-3-41-48>
22. Тараданова И. И. Единая федеральная система научно-методического сопровождения педагогических работников – основа профессионального роста и развития педагога. *Траектория педагога: от педагогического образования к непрерывному профессиональному развитию: Междунар. практ. конф.* (Санкт-Петербург, 13 декабря 2021 г.) М., 2021. С. 8–12. [Taradanova I. I. Unified federal system of scientific and methodological support of teaching staff as the basis of professional development. *Career path of a teacher: from pedagogical education to continuous professional development: Proc. Intern. Prac. Conf.*, St. Petersburg, 13 Dec 2021. Moscow, 2021, 8–12. (In Russ.)]