

МИНОБРНАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



БОЯРСКАЯ ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА

**ПОДГОТОВКА СОВЕТНИКОВ ДИРЕКТОРОВ ПО ВОСПИТАНИЮ К
РЕВЕРСИВНОМУ НАСТАВНИЧЕСТВУ В УСЛОВИЯХ
ВНУТРИКОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

5.8.7. – Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
И.Э. Куликовская

Ростов-на-Дону – 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы подготовки советников директоров по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения	20
1.1. Подготовка советников по воспитанию в условиях внутрикорпоративного обучения	20
1.2. Теоретические основы и педагогический потенциал наставничества в деятельности советников по воспитанию	48
1.3. Система подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения	74
Выводы по первой главе	105
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по апробации системы подготовки советников директора по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения	108
2.1. Организация, этапы и методы исследования готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству	108
2.2. Апробация системы подготовки к реверсивному наставничеству советников по воспитанию в условиях внутрикорпоративного обучения	142
2.3. Анализ и интерпретация результатов опытнo-экспериментальной работы	166
Выводы по второй главе	193
Заключение	200
Библиографический список	210
Приложения	230

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Современный этап развития системы образования в Российской Федерации характеризуется усилением внимания к воспитанию подрастающего поколения. Это нашло отражение в изменениях Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», корректировке федеральных государственных образовательных стандартов, разработке Федеральной программы воспитания, а также в реализации национального проекта «Молодежь и дети». Указанные законодательные и программные инициативы закрепляют приоритет государственной задачи по совершенствованию воспитательного процесса в образовательных организациях.

В рамках реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года в штатное расписание общеобразовательных организаций введена должность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в общеобразовательных организациях (далее – советник по воспитанию). На данного специалиста возложена миссия инновационного поиска путей решения современных проблем системы воспитания обучающихся, включая организацию взаимодействия с детскими общественными объединениями (Российское движение детей и молодёжи «Движение первых», Юнармия, волонтёрские отряды и др.). Практика показывает, что эффективность выполнения этих функций напрямую зависит от уровня сформированности у советников по воспитанию особых компетенций: умения выстраивать партнёрские отношения с разновозрастными группами, сопровождать ученическое самоуправление, использовать современные форматы воспитательной работы. Однако существующая система повышения квалификации и внутрикорпоративного обучения советников по воспитанию не в полной мере отвечает этим вызовам, поскольку ориентирована преимущественно на передачу знаний от более опытных педагогов к менее опытным, что не позволяет в полной мере использовать взаимодополняющий потенциал специалистов с разным стажем и профилем компетенций.

Анализ кадрового состава советников по воспитанию выявил его гетерогенный характер. Наряду с педагогами, имеющими многолетний опыт воспитательной работы, в эту должность приходят молодые специалисты – недавние выпускники педагогических вузов, вожатые, лидеры детских общественных объединений. Молодые советники зачастую демонстрируют высокий уровень владения цифровыми технологиями, знание современных молодёжных субкультур и трендов, опыт проектной деятельности и навыки работы в социальных сетях, но испытывают дефицит в области методики воспитания, разрешения конфликтов, взаимодействия с родительским сообществом и документационного сопровождения. Опытные же педагоги, напротив, обладают богатым арсеналом воспитательных методов и устоявшимися профессиональными ценностями, однако не всегда готовы к работе в новых форматах детских объединений, использованию цифровых инструментов и гибких подходов. В связи с этим возникает объективная потребность в такой форме профессионального взаимодействия, которая позволила бы организовать двусторонний обмен профессиональным опытом между начинающими и опытными советниками по воспитанию.

Объявление 2023 года Президентом Российской Федерации В.В. Путиным «Годом педагога и наставника» актуализировало переосмысление технологий наставничества в отечественной педагогической науке. Вместе с тем, традиционная модель наставничества («опытный педагог – молодой специалист») не в полной мере отвечает выявленной специфике, поскольку закрепляет асимметричную позицию участников и не предполагает встречного движения профессионального опыта. В качестве альтернативы выступает реверсивное наставничество – технология, основанная на субъект-субъектном взаимодействии и равноправном обмене компетенциями, где каждый участник может выступать как в роли наставника, так и в роли наставляемого в зависимости от контекста решаемой профессиональной задачи. Реверсивное наставничество позволяет не только нивелировать профессиональные дефициты советников по воспитанию с разным стажем, но и сформировать у них готовность осознанно менять позицию в диаде

«обучающий – обучающийся», «транслятор опыта – реципиент опыта», сохраняя фокус на достижении воспитательного результата.

Особую значимость реверсивное наставничество приобретает в контексте взаимодействия советников по воспитанию с детскими общественными объединениями. Современные детские объединения функционируют в условиях быстро меняющихся коммуникативных практик, цифровой среды и запросов подростков. Молодые советники, недавно сами бывшие участниками таких объединений, обладают актуальным знанием их внутренней логики и мотивации детей, тогда как опытные педагоги могут передать методику устойчивого развития объединения, работы с нормативной базой и профилактики рисков. Реверсивное наставничество создаёт институциональную рамку для такого обмена, что непосредственно повышает качество воспитательной работы в школе.

Ключевым организационным ресурсом подготовки советников к реверсивному наставничеству выступает внутрикорпоративное обучение, которое в настоящее время сложилось на базе региональных ресурсных центров федерального проекта «Навигаторы детства» и непосредственно в образовательных организациях. Образовательная организация при этом рассматривается как полноправный участник внутрикорпоративного обучения, где реализуются наставнические и образовательные программы для педагогов. Внутрикорпоративное обучение советников по воспитанию, каждый из которых совмещает трудоустройство в школе и в Российском детско-юношеском центре, включает методические объединения, стажировки, супервизии, проектные сессии и обладает всеми признаками корпоративного: советники образуют единое профессиональное сообщество, объединённое общими целями, ценностями, профессиональным этосом и решаемыми задачами в сфере воспитания. Именно внутри этой корпоративной среды, охватывающей как региональные центры, так и школьные площадки, создаются условия для внедрения реверсивного наставничества как формы горизонтального взаимообучения, где снимаются статусные барьеры и актуализируется принцип «равный – равному». Внедрение в программу внутрикорпоративного обучения советников по воспитанию модулей

по реверсивному наставничеству позволит системно восполнять профессиональные дефициты как начинающих, так и опытных специалистов, что повысит качество воспитательной работы в образовательных организациях.

Степень разработанности проблемы. Проблематика профессионального становления начинающих педагогических работников и роль наставничества в этом процессе имеют глубокие корни в отечественной и зарубежной педагогической науке. Теоретико-методологические основы были заложены в трудах классиков педагогики, таких как К.Д. Ушинский, М.Ф. Зарецкий и др., а генезис понятия «наставничество» всестороннее исследован С.Я. Батышевым, С.Г. Вершловским, В.А. Сластениным и др. Значимость наставничества для адаптации молодого учителя отражена в работах В. А. Сухомлинского, В.А. Сластенина, К.Д. Ушинского и др. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность наставнической деятельности, были определены в исследованиях Н. М. Таланчука, М.И. Махмутова, М.Ф. Зарецкого и др.

Феномен наставничества достаточно широко представлен в научной литературе, о чём свидетельствуют работы Е. В. Игнатьевой, Н.Д. Базарновой, Б. Р. Ванзатовой, С.Я. Батышева, И. В. Кругловой, Л. Н. Нугумановой, З. И. Тюмасевой, Е. А. Челноковой, И.А. Урминой и др. Зарубежный опыт использования наставничества представлен в работах П. Брока, Г. Льюиса, Д. Маклерни и др. Исторические и системные аспекты наставничества раскрыты в диссертационных исследованиях А. Р. Масалимовой, И.И. Ирismetовой, А. Н. Плотникова, И. В. Кругловой и др.

Отдельные аспекты реверсивного наставничества в образовательном контексте рассмотрены Т. С. Дороховой, Ю. Н. Галагузовой, Л. Н. Нугумановой, Е. В. Мигуновой, М. А. Жигалик, В. Н. Аверкиным, В. И. Блиновым, Е. Ю. Есениной, И. С. Сергеевым, А. Аугустиниене и Н. Чючюлькене, С. Кралера, Н. Порраса, В. Мерфи, Чен, С. Сан и др.

Вопросы, связанные непосредственно с функционалом и профессиональной деятельностью советника по воспитанию, нашли отражение в современных работах О. А. Лаврентьевой, А. В. Богдашина и Т. О. Соловьёвой, М. М. Бетильмерзаевой,

И. В. Мусхановой, А. В. Кислякова, А. В. Щербакова, С. В. Буравова, Е. А. Евстифеевой, О. В. Гукаленко, А. Г. Бермуса, В. Н. Пустовойтова, О. С. Рыжовой и др.

Анализ существующих исследований показывает, что, несмотря на обширную теоретическую базу, остаётся нерешённым вопрос о подготовке советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.

Актуальность и степень разработанности обозначенной проблемы исследования позволили определить следующие **противоречия между:**

- *заказом государства и общества* на модернизацию и гуманизацию системы воспитания и *недостаточным уровнем* готовности советников по воспитанию к решению профессиональных задач в условиях обновлённой воспитательной парадигмы;

- *объективной необходимостью* образовательной практики в инновационных формах сопровождения и профессионального развития советников по воспитанию, готовых к равноправному двустороннему наставничеству (с молодыми и опытными коллегами), и *отсутствием* научно обоснованной системы формирования готовности советников к реверсивному наставничеству в процессе решения профессиональных задач в условиях внутрикорпоративного обучения;

- *необходимостью* уточнения теоретико-методологических основ подготовки советников по воспитанию в условиях внутрикорпоративного обучения и *недостаточной их разработанностью* в педагогической науке.

Выявленные противоречия определили **проблему исследования:** как результативно организовать подготовку к реверсивному наставничеству советников по воспитанию в условиях внутрикорпоративного обучения.

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы определили выбор темы исследования: «**Подготовка советников директоров по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения**».

Объект исследования: внутрикорпоративное обучение советников директоров по воспитанию.

Предмет исследования: система подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать систему подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения.

Гипотеза исследования строится на предположении о том, что система подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения будет результативной, если:

- ключевое понятие «реверсивное наставничество в деятельности советников по воспитанию» раскрывается как новая профессиональная функция ценностно-обусловленного субъект-субъектного взаимодействия, основанная на диагностически обоснованной и рефлексивно сопровождаемой смене ролей «наставник – наставляемый»;
- организационной основой выступает модель системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения, включающая методологический, целевой, субъектный, содержательный, технологический и оценочный блоки, где профессиональные дефициты советников с различным стажем педагогической деятельности являются системообразующим фактором, определяющим содержание процесса подготовки;
- процессуальное обеспечение формирования готовности реализуется на этапах (диагностико-установочный, контентно-практический, проектно-интегративный, рефлексивно-оценочный);
- результатом является готовность советников по воспитанию к реверсивному наставничеству, оцениваемая в соответствии с критериями (мотивационный, когнитивный, аксиологический, рефлексивно-оценочный).

Актуальность проблемы, цель, объект, предмет и выдвинутая гипотеза определили следующие **задачи исследования:**

1. Определить теоретические основы и педагогический потенциал наставничества в деятельности советников по воспитанию и сформулировать ключевое понятие

исследования «реверсивное наставничество в деятельности советников по воспитанию» как новой профессиональной функции.

2. Обосновать и разработать модель системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения.

3. Определить и обосновать этапы формирования готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.

4. Провести опытно-экспериментальную работу по апробации системы *подготовки* и оценить готовность советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в соответствии с разработанными критериями.

Методологическую основу исследования составили:

- *системно-деятельностный подход* (Л.В. Байбородова, А.Н. Леонтьев, М.И. Рожков, и др.), позволивший рассмотреть подготовку советников по воспитанию как целостную систему, построить её модель, определить виды деятельности, направленные на решение реальных профессиональных задач, и обеспечить трансформацию профессионального опыта и профессиональных ценностей участника реверсивного наставничества с учётом его индивидуальных особенностей, интересов и потребностей;

- *аксиологический подход* (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, И.Э. Куликовская, и др.), обеспечивший ценностную основу разработки содержания и методов подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.

Теоретические основы исследования составили:

– *теоретические положения андрагогики и профессионального становления молодого педагога* (С.Г. Вершловский, В.А. Сластенин, С.И. Змеев и др.), раскрывающие принципы самостоятельности, активности, практической направленности и рефлексии, что обеспечивает осознанное и ответственное отношение советников к профессиональному развитию, позволяет организовать наставничество в позиции «равный – равному» и обосновать значимость развития инициативности и субъектной позиции начинающих педагогов в процессе субъект-субъектного взаимодействия с опытными коллегами;

– *компетентностный подход* (А.В. Хуторской, В.И. Байденко, И.А. Зимняя и др.), определивший логику построения содержания программы внутрикорпоративного обучения «РОСТ» через профессиональные компетенции (педагогические, проектные, сопровождения, культурно-просветительские, психолого-педагогические), а также обосновавший критериально-диагностический аппарат оценки готовности советников к реверсивному наставничеству;

– *теоретико-методологические основы наставничества и реверсивного наставничества* (Л.Н. Нугуманова, Е.В. Мигунова, С.Я. Батышев и др.), выступившие теоретической основой для определения базового понятия исследования – реверсивного наставничества в деятельности советников по воспитанию, конкретизации этого понятия применительно к деятельности советников и разработки модели системы их подготовки, а также обусловившие определение содержания и методов подготовки советников к реверсивному наставничеству;

– *исследования, посвящённые внутрикорпоративному обучению* (Р.М. Шерайзина, А.Г. Ерина, О.А. Ильясова и др.), раскрывающие сущность и потенциал внутрикорпоративного обучения как ресурса непрерывного профессионального развития педагогов и обосновывающие его возможности для подготовки советников по воспитанию.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы была использована совокупность **методов исследования**:

- *теоретические методы*: анализ психолого-педагогической и социологической литературы; обобщение, сопоставление, систематизация отечественного и зарубежного опыта по проблеме применения реверсивного наставничества в образовательной практике; моделирование; ретроспективный анализ собственной педагогической деятельности в качестве руководителя проекта «Школа молодого педагога», анализ динамики развития субъектов модели позволил выявить эффективность технологии реверсивного наставничества; анализ опыта внедрения результатов исследования в педагогическую практику;

- *эмпирические*: педагогический эксперимент, опрос, тестирование, обобщение передового педагогического опыта; авторская методика оценки знаний по реверсивному наставничеству (Ю.В. Боярская), авторская анкета оценки эмоциональной удовлетворенности субъектов наставнических пар (Ю.В. Боярская), методика изучения профессиональных ценностей педагога (О.С. Ноженкина), карты педагогического наблюдения по технологии SWOT-анализа для оценки способности участников к самоанализу и наставнической деятельности;
- *методы математической статистики*: Т-критерий Вилкоксона, z-стандартизация, расчеты производились с помощью программного обеспечения SPSS Statistics.

Научная новизна исследования:

- *выявлена и обоснована новая профессиональная функция* советников по воспитанию – реверсивное наставничество, что актуализирует задачу разработки системы их подготовки в условиях внутрикорпоративного обучения; в отличие от существующих подходов (Е.В. Мигунова, М. А. Жигалик, В. Н. Аверкина и др.), рассматривающих реверсивное наставничество преимущественно как партнёрство поколений, в настоящем исследовании оно обосновано как самостоятельная профессиональная функция, реализуемая советником в логике двустороннего обмена компетенциями;
- *разработана и обоснована система подготовки к реверсивному наставничеству* советников по воспитанию в процессе внутрикорпоративного обучения, обеспечивающая развитие готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству как новой профессиональной функции ценностно обусловленного субъект-субъектного взаимодействия;
- *научно обоснована модель* системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения, включающая методологический, целевой, субъектный, содержательный, технологический, оценочный блоки, что дополняет научное знание о внутрикорпоративном обучении;
- *выявлены и обоснованы критерии* готовности советников по воспитанию к

реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения (мотивационный, когнитивный, аксиологический и рефлексивно-оценочный).

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- *уточнён категориальный аппарат* теории и методики профессионального образования за счёт определения содержания понятия «реверсивное наставничество в деятельности советников по воспитанию»;

- *определена специфика* профессиональной функции советников по воспитанию, состоящая в том, что реализуемое наставничество приобретает реверсивный характер ценностно обусловленного субъект-субъектного взаимодействия, что расширяет теоретические представления об их деятельности и создаёт основу для проектирования содержания и технологий подготовки советников в условиях внутрикорпоративного обучения;

- *определены основные этапы* подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству: диагностико-установочный, контентно-практический, проектно-интегративный, рефлексивно-оценочный.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что:

- *разработаны и доказали свою результативность* программа внутрикорпоративного обучения «РОСТ», которая реализуется научно обоснованными технологиями (проектная, форсайт, кейс-стади);

- *разработан и апробирован* инструментарий оценки готовности к реверсивному наставничеству советников по воспитанию в соответствии с разработанными критериями и показателями;

- *результаты исследования использовались автором при разработке* рабочих тетрадей «Наставник внутри», «Методический конструктор: собираем инструменты для эффективного сопровождения советников по воспитанию» для специалистов по методическому сопровождению проекта «Навигаторы детства».

Результаты исследования обеспечивают научно-методическую основу для совершенствования программ внутрикорпоративного обучения советников по воспитанию; для развития системы наставничества в образовательных организациях, направленной не только на адаптацию молодых специалистов, но и

на взаимное обогащение опытом всех участников образовательного процесса; для специалистов региональных ресурсных центров «Навигаторы детства» результаты предоставляют апробированную модель системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения, диагностический инструментарий выявления профессиональных дефицитов для формирования наставнических пар на основе данных о зонах взаимного восполнения компетенций и систему критериев мониторинга результативности подготовки; для методистов результаты обеспечивают содержательную основу проектирования модульных программ, соотнесённых с группами дефицитов и требованиями профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», банк технологий реверсивного наставничества и диагностический инструментарий для оценки готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.

Опытно-экспериментальной базой исследования являются региональный ресурсный центр федерального проекта «Навигаторы детства» Ростовской области. В эксперименте приняли участие советники директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями из 51 муниципалитета Ростовской области в количестве 102 человек.

Исследование осуществлялось с 2021 г. по 2026 г. и состояло из следующих этапов.

Первый этап (2021-2022 гг.) – поисково-теоретический: изучение, анализ философских, психологических, педагогических источников по проблеме подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству; разработка проблемного поля исследования; формулировка исходной гипотезы исследования; определение теоретико-методологических основ исследования; разработка и теоретическое обоснование системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения.

Второй этап (2022-2024 гг.) – опытно-экспериментальный: апробация модели системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения; проведение

констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы; обработка полученных эмпирических данных;

Третий этап (2025-2026 гг.) – заключительный: проведение контрольного этапа опытно-экспериментальной работы; систематизация, обобщение, интерпретация результатов исследования; оформление текста диссертационного исследования; формулировка выводов; определение дальнейших направлений исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись:

- на конференциях международного уровня: Международная конференция Topical areas of fundamental and applied research XXXV: Proceedings of the Conference (Bengaluru, Karnataka, India, 2024); II Международная научно-практическая конференция в Иджеване, Армения, (Иджеван, 2023); XXXIV Международная научно-практическая конференция «Фундаментальные и прикладные науки сегодня», (Москва, 2024г.); Международный научный форум «Наука и инновации -современные концепции» (г. Москва, 2024 г.);

- на конференциях всероссийского уровня: Всероссийский семинар – совещание для специалистов по методическому сопровождению федерального проекта «Навигаторы детства» (г. Череповец, 2022г., г. Москва, 2023г., г. Москва, 2024г., г. Москва, 2025г., г. Москва, 2026г.); V Всероссийский научно-образовательный форум «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке (г. Ростов-на-Дону, 2023г.); Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Учитель-будущее страны» (Майкоп, 2023); IV Всероссийская научно-практическая конференция (г. Томск, 28-29 октября 2024г.); Январские педагогические чтения (г. Симферополь, 2026г.);

- на конференциях регионального уровня: Региональный форум «Единый день воспитания» (г. Ростов-на-Дону, 2023г., 2024г.),

- посредством публикации статей в научных журналах;

- на методологических семинарах кафедр дошкольного образования, образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики Южного федерального университета;

-посредством участия соискателя в процессе подготовки к реверсивному наставничеству советников по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (эксперт Всероссийского конкурса «Навигаторы детства»).

Материалы диссертационного исследования используются в деятельности регионального ресурсного центра федерального проекта «Навигаторы детства» Ростовской области и в Учебном центре ФГБУ «Росдетцентр».

По теме исследования опубликовано 11 работ, в том числе 4 статьи – в научных изданиях, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации.

Достоверность и обоснованность результатов исследования подтверждены методологией научного познания, корректностью методологического аппарата, использованием не противоречащих и взаимодополняющих методологических подходов, соответствующих изучаемой проблеме; научной и практической согласованностью исходных теоретико-методологических позиций и итоговых результатов исследования; использованием комплекса методов, адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования; взаимосвязанным анализом теоретического и эмпирического материала; экспериментальной проверкой положений, составивших гипотезу исследования; опорой на разнообразный фактический материал, корректной обработкой полученных данных.

Положения, выносимые на защиту.

1. Реверсивное наставничество в деятельности советников по воспитанию – это новая профессиональная функция ценностно обусловленного субъект-субъектного взаимодействия, основанная на диагностически обоснованной и рефлексивно сопровождаемой смене ролей «наставник – наставляемый» между участниками образовательных отношений (опытные педагоги-наставники, начинающие советники, педагоги-кураторы, представители детских объединений) для взаимного восполнения профессиональных дефицитов и развития личностных качеств. Данная функция является основанием для организации внутрикорпоративного обучения советников по воспитанию, особенностями

которого выступают: опора на горизонтальные профессиональные связи и взаимообучение, практико-ориентированный характер, интеграция в реальную воспитательную деятельность; гибкость и модульность построения подготовки; учёт профессиональных дефицитов советников с различным стажем; формирование единого ценностно-смыслового пространства профессионального сообщества.

2. *Модель системы подготовки советников директора по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения* включает в себя следующие блоки:

- методологический: системно-деятельностный, компетентностный, аксиологический подходы; положения андрагогики, двустороннего обучения, гибридная модель компетенций, концепция «равный – равному» в организации процесса подготовки советников по воспитанию; принципы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству: двустороннего обучения, компетентностный, реверсивности, ценностно-ориентационный, профессиональной ответственности, адресности;

- целевой: развитие готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству как новой профессиональной функции, где профессиональные дефициты советников с различным стажем педагогической деятельности выступают системообразующим фактором, определяющим содержательную направленность модулей программы подготовки;

- субъектный: опытные педагоги-наставники (носители практического опыта), начинающие советники (носители актуальных цифровых компетенций и образовательных трендов), педагоги-кураторы (координаторы взаимодействия), представители детских объединений (ключевые партнёры по направлениям воспитания);

- содержательный: модульное построение программы подготовки «РОСТ» на основе комплементарного принципа – модули выделяются по группам профессиональных дефицитов советников (ценностно-мотивационные, операционально-технологические, рефлексивно-развивающие);

- технологический: реверсивность реализуется через специфические формы (групповые – лекции, семинары-практикумы, тренинги, деловые игры, дискуссии и круглые столы, «перевернутые» мастер-классы; индивидуальные – самостоятельная работа, разработка индивидуальных проектов, консультации с педагогами-кураторами, супервизии) и технологии (проектная, форсайт-технология, кейс-стади);

- оценочный: включает систему критериев (мотивационный, когнитивный, аксиологический, рефлексивно-оценочный) и соответствующих показателей для оценки эффективности подготовки советников по воспитанию.

3. *Основными этапами формирования готовности* советника по воспитанию к реверсивному наставничеству, на основании выявленных профессиональных дефицитов являются:

- диагностико-установочный: выявление и осознание советником собственных профессиональных дефицитов и зон ближайшего развития; понимание ценности двустороннего обмена опытом как ресурса профессионального роста; участие в формировании наставнических пар и индивидуальных маршрутов профессионального развития; результатом этапа выступает сформированное ценностное принятие реверсивности и готовность к ролевой смене;

- контентно-практический: освоение новых ролей в процессе внутрикорпоративного обучения; развитие умения запрашивать и предоставлять обратную связь, не фиксируясь на иерархическом статусе; готовность обращаться за помощью к коллеге с меньшим формальным стажем, если он владеет необходимым знанием или навыком; результатом этапа выступает сформированная когнитивная основа готовности к реверсивному наставничеству: знания алгоритмов реверсивного наставничества и понимание логики двустороннего обмена, а также готовность к ролевой смене;

- проектно-интегративный: совместное распределение ролей при проектировании и реализации воспитательных событий и проектов, основанное на актуальных компетенциях участников; готовность учиться у лидеров детских общественных объединений и одновременно передавать им опыт организационной

и методической работы; результатом этапа выступает сформированная аксиологическая основа готовности к реверсивному наставничеству: приоритет ценностей взаимообучения и равноправного партнёрства;

- рефлексивно-оценочный: анализ результатов воспитательной деятельности и оценка эффективности собственных ролевых переходов; тиражирование успешных практик реверсивного взаимодействия; результатом этапа выступает способность анализировать собственную готовность в обеих ролях и сформированная мотивационная основа готовности к реверсивному наставничеству.

4. *Готовность советников по воспитанию к реверсивному наставничеству, как новой профессиональной функции* оценивается в соответствии со следующими критериями и показателями:

- мотивационный критерий включает показатели: эмоциональная удовлетворенность участием в реверсивном наставничестве; готовность к смене ролей «наставник – наставляемый»;

- когнитивный критерий включает показатели: знание алгоритмов реверсивного наставничества, понимание логики двустороннего обмена опытом;

- аксиологический критерий включает показатели: приоритет ценностей взаимообучения, равноправного партнёрства независимо от стажа;

- рефлексивно-оценочный критерий включает показатели: способность анализировать собственную эффективность в обеих ролях (наставника и наставляемого) и тиражировать успешные практики реверсивного взаимодействия.

Развитие готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству предполагает развитие каждого обозначенного критерия.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности: работа соответствует названию и шифру специальности по Паспорту научной специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования» (п.5. Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование. п. 21. Внутрикорпоративная подготовка кадров

как форма дополнительного профессионального образования. Наставничество как форма дополнительного образования).

Структура и объём диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения. Общий объём текста составляет 271 страница. В работе содержится 30 таблиц, 14 рисунков. В список литературы включены 156 источник, в том числе 21 на иностранном языке.

ГЛАВА 1. Теоретико-методологические основы подготовки советников директоров по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения

1.1. Подготовка советников по воспитанию в условиях внутрикорпоративного обучения

В условиях динамичных социально-экономических и культурных трансформаций российского общества проблема воспитания подрастающего поколения приобретает особую актуальность, становясь предметом активных дискуссий в педагогическом сообществе и приоритетным направлением государственной политики в сфере образования. Трансформации, затрагивающие все уровни системы образования, от внесения законодательных поправок до разработки и внедрения новых форм воспитательной работы в образовательных организациях, обуславливают необходимость переосмысления теоретико-методологических основ воспитания и поиска эффективных путей решения возникающих вызовов. Это в полной мере относится и к системе подготовки новых педагогических кадров – советников по воспитанию.

Одним из ключевых ответов на эти вызовы стала законодательная актуализация воспитания подрастающего поколения. Отправной точкой современных изменений выступило закрепление понятия «воспитание» в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», что подчеркнуло его приоритетность. В Законе представлено следующее развёрнутое определение: «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения,

бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [123]. Этот фундаментальный документ позволил разработать последующие нормативные акты, такие как Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., которая рассматривает процесс воспитания «как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях» [111].

Теоретическое осмысление воспитания глубоко укоренено в данных психологической науки, которая рассматривает его как механизм социализации, формирования личности и адаптации индивида к обществу. Если педагогика исследует формы, принципы и технологии, то психология фокусируется на внутренних механизмах усвоения норм, ценностей и поведенческих паттернов, а также на роли среды, наследственности и индивидуальных особенностей. В педагогической науке сформировался спектр подходов, развивающих и конкретизирующих эти психологические основания.

Социокультурный подход (А. Г. Асмолов, Н. Е. Щуркова, О. С. Газман и др.) рассматривает воспитание как «процесс введения ребенка в контекст общечеловеческой культуры, обретение ребенком способности жить на уровне культуры, воссоздавать ее достижения и созидать новые материальные и духовные ценности» [5; 26; 136]. В контексте данного подхода акцентируется внимание на роли культуры, социальной среды и взаимодействия с другими людьми в формировании сознания, ценностей и идентичности ребёнка.

Личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, Н. М. Борытко, С. В. Кульневич, В. В. Сериков и др.) акцентирует внимание на самооценности и индивидуальности ребёнка, рассматривая воспитание как «процесс самоорганизации личности средствами своих внутренних ресурсов, требующих определенной внешней инициации» [19; 20; 101; 122]. Педагог здесь выступает не транслятором готовых знаний, а партнёром и помощником, сопровождающим обучающегося на пути самопознания и самоопределения. Приоритетными

методами воспитания становятся те, которые стимулируют самостоятельность, инициативность, творчество и критическое мышление.

Деятельностный подход (М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, П. В. Степанов) определяет воспитание как «педагогический компонент социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека» [8; 97; 110], подчёркивая, что эффективное воспитание реализуется через совместную деятельность под руководством педагога, создающего условия для удовлетворения интеллектуальных, культурных и нравственных потребностей обучающихся.

Вместе с тем современная система воспитания сталкивается с рядом существенных вызовов, обусловленных социально-экономическими и культурными изменениями в российском обществе. Экономические проблемы, такие как социальное неравенство, бедность и безработица, могут приводить к деформации ценностных ориентаций у подростков, формированию потребительского отношения к жизни (И. М. Ильинский, В. А. Луков) [50]. Процессы глобализации и влияние западной культуры, в свою очередь, способны размывать традиционные ценности и негативно влиять на формирование российской идентичности. Рост экстремистских проявлений в подростковой среде требует усиления работы по формированию толерантности, уважения к другим культурам и религиям (А. Г. Асмолов, Д. А. Хамидова и др.) [5; 33; 44; 128]. Влияние социальных сетей и распространение дезинформации представляют серьёзную угрозу для формирования критического мышления и ценностных ориентаций у подростков (О. В. Рубцова, Е. М. Шпагина, А. А. Шведовская, Н. В. Дворянчиков и др.) [98]. Всё это обуславливает необходимость построения системы воспитания, направленной на формирование гражданской идентичности, развитие критического мышления, укрепление традиционных ценностей и профилактику экстремизма.

Современные дети, принадлежащие к «цифровому поколению», обладают широким доступом к информации, что оказывает существенное влияние на формирование их жизненного опыта. Однако виртуальная активность не всегда

соответствует реальности, что может приводить к дезориентации и проблемам в социализации. В условиях цифрового пространства формирование личности характеризуется множественностью и неопределённостью (Л. В. Жихарева, А. И. Лучинкина, И. С. Лучинкина, Т. В. Юдеева) [42]. В связи с этим одной из ключевых задач советника по воспитанию является поддержка детских инициатив, направленных на развитие социально значимых объединений.

Детское общественное объединение трактуется как «добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование, созданное по инициативе детей и взрослых, объединившихся на основе общности интересов для реализации общих целей, указанных в Уставе общественного объединения», правовой основой которого является Федеральный закон «Об общественных объединениях» [124]. Направления деятельности детских общественных объединений столь же разнообразны, как и многообразие видов деятельности в современном обществе. В детском движении в России представлены военно-патриотические, экологические, творческие, научные, многопрофильные детские объединения, что позволяет удовлетворить различные интересы и потребности детей.

М. Р. Мирошкина и С. В. Лобынцева подчёркивают значительный воспитательный потенциал детских общественных объединений, рассматривая их как важный социальный институт, способствующий развитию личности. По мнению исследователей, этот потенциал реализуется посредством:

- приобретения ребёнком (подростком) иного, отличного от ученического, социально одобряемого опыта индивидуальной и общественной самоорганизации;
- участия ребёнка в общественно-полезной деятельности объединения;
- самостоятельного выбора ребёнком форм и способов участия в деятельности объединения;
- развития навыков командообразования и умения работать в команде;
- приобретения реального опыта гражданственности через участие в демократических процедурах самоуправления (выборы руководящих органов, подотчётность, ротация состава);

- приобретения реального опыта управления объединением и деятельности в лидерской позиции;
- приобретения опыта реальной ответственности через процедуру отчётности за выполненное поручение;
- формирования чувства принадлежности к коллективу объединения через уважение к атрибутам, символам, ритуалам, церемониям, определяющим его субкультуру;
- приобретения опыта разработки и поддержки медийного образа детского общественного объединения;
- приобретения опыта продвижения интересов детского общественного объединения в органах управления образовательной организации;
- расширения позитивного социального и культурного пространства жизнедеятельности, снижающего уровень агрессии подростков и их деструктивного поведения [75].

Можно констатировать, что детские общественные объединения обладают многоаспектным воспитательным потенциалом, который может быть эффективно реализован при условии грамотного педагогического сопровождения. Л. В. Алиева, Г. Ю. Беляев и В. В. Круглов отмечают, что основополагающим методом воспитания в детских общественных объединениях является организация процесса на основе развития и стимулирования инициативы и самостоятельности подростков «в создании детского общественного объединения, определении его ценностей и целей, основного содержания деятельности, достижения практико-ориентированных результатов» [2, с. 768]. В условиях, когда в школе действуют несколько детских общественных объединений, именно советник по воспитанию становится проводником и наставником для детей, создавая единую воспитательную среду.

В ответ на выявленные вызовы в современной школе создаются детские общественные объединения: Российское движение детей и молодёжи «Движение первых», «Юнармия», «Орлята России», «Юные инспекторы дороги», а также различные экологические, журналистские, волонтёрские и другие объединения.

Эти объединения позволяют реализовать естественные потребности детей в социализации, самоопределении и самопрезентации. Внедряются Федеральная программа воспитания, программы внеурочной деятельности «Разговоры о важном», «Орлята России» и другие. Важным элементом системы патриотического воспитания стало еженедельное поднятие флага и исполнение гимна Российской Федерации, способствующее формированию чувства гордости за свою страну и уважения к государственным символам. Воспитательная работа всё больше выходит за рамки традиционных школьных мероприятий и классных занятий, приобретая интерактивные и проектные формы.

Проведённый анализ современных научных подходов к воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями позволяет констатировать, что в условиях динамичных социокультурных изменений в российском обществе возрастает значимость целенаправленного формирования личности обучающегося, обладающей гражданской ответственностью, высокой духовно-нравственной культурой и устойчивой российской идентичностью. Педагогическая наука акцентирует внимание на необходимости интеграции различных подходов к воспитанию, учитывающих как традиционные ценности и культурное наследие, так и современные вызовы, и потребности подрастающего поколения. Однако вопросы подготовки советников к эффективной работе в современных социокультурных реалиях остаются недостаточно изученными. Перспективным направлением является использование реверсивного наставничества в системе внутрикорпоративного обучения.

В ответ на выявленные вызовы в отечественной системе образования реализуется ряд новаций, направленных на совершенствование воспитательного процесса. Одной из институциональных мер стало введение по поручению Президента Российской Федерации с 2021 года должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (далее – советник по воспитанию). Это было осуществлено в рамках федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», входящего в национальный проект «Образование», в образовательных организациях 10

субъектов РФ. В 2023 году должность советника по воспитанию введена в организациях среднего профессионального образования, а к 2026 году – во всех субъектах Российской Федерации. Развитие института советников по воспитанию в 2025 году продолжилось в рамках федеральных проектов «Мы вместе» и «Педагоги и наставники» национального проекта «Молодёжь и дети». Проект «Навигаторы детства», в рамках которого введена данная должность, стал важным кадровым ресурсом обновления системы воспитания в стране [15; 21].

Особенностью проекта является то, что все претенденты на должность советника по воспитанию проходят Всероссийский конкурс «Навигаторы детства», который реализуется Министерством просвещения Российской Федерации на платформе сайта навигаторыдетства.рф. Для формирования и совершенствования профессиональных компетенций советника по воспитанию выстроена единая система обучения. На первом этапе советники, успешно прошедшие конкурсный отбор, обучаются по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Основы деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в общеобразовательной организации» в заочной форме с применением дистанционных образовательных технологий на платформе Учебного центра ФГБУ «Российский детско-юношеский центр». На втором этапе советники проходят очное обучение на площадках педагогических вузов (Омский государственный педагогический университет, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Московский педагогический государственный университет и др.). В целях обеспечения системного подхода к повышению квалификации педагогов разработана единая дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в общеобразовательных организациях».

Региональный опыт организации конкурсного отбора и подготовки советников представлен в исследовании Н.В. Антонова (2023), в котором анализируется практика Москвы по проведению конкурса «Навигатор детства 2.0»

и обучению советников директора по воспитанию [3]. Автор выделяет субъекты воспитания образовательных организаций, подчёркивает многогранность молодёжных движений и обосновывает необходимость формирования единой понятийной среды, единого информационного пространства, а также координации создания региональных и первичных отделений. В статье представлены этапы конкурса и направления оценки компетентности участников. Опыт Москвы демонстрирует, что эффективная подготовка советников требует не только федеральных, но и региональных механизмов отбора и сопровождения, учитывающих специфику конкретной территории [3].

Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», утверждённый в 2023 году, закрепил должность советника директора по воспитанию, определил семь обобщённых трудовых функций и требования к квалификации (6-й уровень). Как отмечают Е.В. Безвиконная и Е.А. Гыдова, его введение знаменует смену парадигмы государственной политики с образовательной на воспитательную функцию школы [12; 88]. Однако практика внедрения профстандарта выявила ряд проблем. Сравнительный анализ стандартов 2017 и 2023 гг. позволил авторам указать на проблему разграничения полномочий (пересечение функций советника с обязанностями заместителя директора, педагога-организатора, старшего вожатого); квалификационную неоднозначность (допуск к должности специалистов с непрофильным образованием при наличии двухлетнего опыта работы с молодёжью).

Исследование Е.В. Безвиконной и А.В. Богдашина выявило недостатки типовых должностных инструкций: отсутствие специфики для разных типов организаций, формальное копирование формулировок профстандарта, неразрешённое противоречие в статусе советника (административно-управленческий и педагогический работник одновременно), проблема разграничения полномочий с заместителем директора [11]. Е.В. Безвиконная и А.А. Савкин (2024) систематизировали практические барьеры: неоднозначность при оформлении трудовых отношений, коллизии в разграничении функционала,

отсутствие единых подходов к оплате труда и учёту ненормированного характера работы [13].

Выявленные системные ограничения показывают, что даже идеально подготовленный советник может столкнуться с правовыми сложностями на рабочем месте. В этих условиях технология реверсивного наставничества может выступить не только как инструмент обучения, но и как механизм взаимной правовой и административной поддержки.

Современный этап развития системы образования, характеризующийся усилением воспитательной составляющей в соответствии с новыми законодательными и стратегическими ориентирами, порождает комплекс практических вызовов. К ним относятся необходимость оперативной реализации обновлённой государственной политики в области воспитания на уровне каждой образовательной организации, а также адаптация педагогических практик к динамичным социальным условиям и ценностным запросам молодого поколения. Введение должности советника директора по воспитанию стало прямым организационным ответом на эти вызовы. Однако сама по себе институционализация новой роли не снимает ключевого вопроса о кадровом обеспечении.

Эмпирические данные о профессиональных дефицитах и проблемах советников по воспитанию представлены в исследованиях учёных (О.А. Лаврентьевой, А.В. Богдашина, Т.О. Соловьева, А.Д. Текучевой и др.) [18; 31; 40; 58]. В функциональные обязанности советников директоров по воспитанию входит реализация федеральной воспитательной повестки в школах, объединение всех участников образовательного процесса. Это требует обновления механизмов взаимодействия как в системах детско-родительских и школьно-ученических отношений, так и в системе отношений «педагоги – родители». Если ранее воспитательная работа осуществлялась преимущественно в традиционных форматах (классные часы, мероприятия), то сегодня, в условиях цифровизации и многообразия контента, кардинально меняются требования к содержанию, методам и формам воспитательного процесса.

Обзорно-теоретический анализ направлений деятельности советника представлен в исследовании Е.М. Скрыпниковой (2023), в котором характеризуются актуальные направления работы советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Автор выделяет приоритетные направления: взаимодействие с детскими и молодёжными общественными объединениями, взаимодействие с родителями обучающихся, вовлечение детей в социально значимую деятельность. Кроме того, в статье раскрываются основные виды педагогической деятельности, осуществляемой советником: прогностическая, проектировочная, организаторская, коммуникативная, координирующая и рефлексивная. Данное исследование важно для настоящей работы, поскольку задаёт содержательную рамку для анализа профессиональных компетенций и дефицитов советников, а также позволяет конкретизировать те направления деятельности, которые требуют особого внимания в процессе подготовки к реверсивному наставничеству [103].

Значимым вкладом в понимание профессионального профиля советника по воспитанию является исследование И.П. Геращенко и Ю.Б. Дроботенко (2025), в котором представлен социально-педагогический портрет советника по воспитанию на основе анализа социально-демографических характеристик (возраст, образование, педагогический стаж, стаж работы в образовательной организации, опыт участия в конкурсах по воспитательной деятельности). Авторы уточняют компетентностную модель советника и выделяют пять формирующих компетенций, которые выступают целевыми ориентирами уровневых программ подготовки: личностные, психолого-педагогические, эмпатические, коммуникативные и управленческо-организационные. Выявленные профессиональные дефициты и образовательные запросы советников, согласно выводам исследователей, позволяют разработать научно обоснованную концепцию подготовки советников как в высшем, так и в дополнительном профессиональном образовании. Особую ценность для настоящего исследования представляет вывод авторов о том, что социально-педагогический портрет советника служит инструментом выявления профессиональных дефицитов, что напрямую

соотносится с задачей проектирования персонализированных траекторий подготовки, в том числе на основе реверсивного наставничества [28].

В работе Т.О. Соловьёвой (2025) предлагается классификация профессиональных задач советника по трём стратегическим направлениям: задачи, направленные на деятельность (организация воспитательного процесса, консультативно-методическая поддержка); задачи, направленные на субъект (учёт личностных особенностей и интересов обучающихся); задачи, направленные на социум (обеспечение взаимодействия с социальными институтами, прежде всего с детскими общественными объединениями) [108]. Данная классификация операционализирует компетенции, выделенные Лаврентьевой, и задаёт содержательные модули для подготовки советников.

Теоретико-методологические основания деятельности советника по воспитанию раскрыты в исследовании О.А. Лаврентьевой [64]. Автор определяет ключевые задачи специалиста: организация эффективного информационного обмена и связи с общественностью, проведение тематических мероприятий, направленных на формирование гражданской идентичности, патриотизма, духовно-нравственных ценностей, а также поддержка деятельности детских и молодёжных общественных объединений. Особую ценность работе придаёт её эмпирическая основа – опрос 177 практикующих советников. О.А. Лаврентьева структурирует необходимые компетенции по двум взаимодополняющим группам: личностные (открытость, включённость в детское пространство, мотивация на общественную активность, инициативность) и специальные (стратегичность, взаимодействие с общественными партнёрами, стимулирование социальной активности и развитие детского самоуправления). Такой подход преодолевает узкое восприятие советника как технического организатора, позиционируя его как стратега воспитательного процесса.

В контексте вузовской подготовки советников интерес представляет исследование Э.Р. Диких (2025), в котором представлено описание содержания профессиональной деятельности советника директора по воспитанию в виде групп профессиональных задач. Автор проводит сравнительный анализ результатов

освоения образовательных программ бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) и групп профессиональных задач советника. На основе этого анализа делаются выводы о содержании профессиональных компетенций как результате подготовки советников в вузе на уровне бакалавриата. Исследование показывает, что существующие образовательные программы не в полной мере соответствуют всему спектру профессиональных задач советника, что требует их дальнейшей корректировки и усиления практической направленности [36; 37].

Исследование О.А. Лаврентьевой выявляет противоречие между государственным заказом на модернизацию воспитания и недостаточной практической проработанностью новой роли. Данные опроса демонстрируют возрастную дифференциацию проблем: молодые специалисты (20-30 лет) указывают на дублирование функций с другими педагогами и нечёткость собственного функционала, а более опытные коллеги (старше 35 лет) острее ощущают дефицит материальной базы. Эта дифференциация становится аргументом для обоснования целесообразности реверсивного наставничества, позволяющего организовать взаимовыгодный обмен: опытный педагог делится знанием школьной системы, а молодой специалист – актуальными цифровыми компетенциями и методами коммуникации с подростковыми сообществами.

Важным эмпирическим подтверждением системных проблем стало исследование А.Д. Текучевой (2025), основанное на неструктурированных интервью с 67 педагогами – слушателями курсов повышения квалификации [115]. Оно позволило выявить ключевые проблемы:

- восприятие роли как вспомогательной и дублирующей: большинство респондентов видят позицию советника не как самостоятельную, отмечая дублирование функций с педагогом-организатором или заместителем директора;
- содержательная неопределённость: общий функционал оценивается как размытый, недостаточно разъяснённый на законодательном уровне;

- ключевой дефицит в сфере работы с родителями: респонденты указывают на острую нехватку конкретных методик и инструментов взаимодействия с семьями обучающихся.

Исследование А.Д. Текучевой подтверждает наличие запроса от практиков на повышение компетентности, что доказывает актуальность разработки практико-ориентированных механизмов поддержки, таких как реверсивное наставничество. Выявленные дефициты (особенно в работе с родителями и размытость функционала) не могут быть устранены в рамках традиционного повышения квалификации, что обосновывает необходимость внедрения непрерывных форм внутрикорпоративного обучения и, в частности, подготовку к реверсивному наставничеству.

Важным аспектом в понимании роли советника является определение его ключевых профессиональных функций. Исследование В.В. Николиной (2024) акцентирует внимание на наставнической функции как стержневой и преобразующей для воспитательного процесса [77]. Автор определяет наставничество как деятельность, ориентированную на становление личности обучающихся через поддержку их инициатив и ценностных ориентаций. Предложенный ею методологический принцип «равный – равному» и использование гуманитарных технологий концептуально близки к модели реверсивного наставничества, поскольку предполагают субъект-субъектные, горизонтальные отношения. В.В. Николина и А.А. Лощилова внесли значимый вклад в научно-методическое обеспечение процесса, разработав критериальную базу для оценки эффективности воспитательной деятельности советника [78]. Авторы структурируют оценку по двум аспектам: процессуальному (организация деятельности, методическое сопровождение, взаимодействие с детскими объединениями) и результативному (динамика личностного развития обучающихся, достижение воспитательных результатов). Данный подход предоставляет содержательные ориентиры для проектирования образовательных программ.

Как справедливо отмечает Б.А. Дейч, максимальный стаж работы советников не превышает двух лет, что делает всех специалистов в определённом смысле «молодыми» [35]. В этих условиях наставничество, понимаемое как «универсальная технология передачи опыта через неформальное взаимообогащающее общение», приобретает роль критически важного ресурса профессионального становления. Автор предлагает два формата наставнической поддержки: горизонтальный обмен опытом между советниками («опытный педагог – молодой педагог») и научно-методологическое сопровождение («учёный – практики»).

В условиях поликультурного характера современного общества и усиления поликультурного характера информационно-образовательной среды возникает вопрос о специфических профессиональных качествах советника. Этому аспекту посвящено исследование М.А. Шевцовой (2025), в котором рассматривается формирование поликультурно-медиативной компетенции советника директора по воспитанию [134]. Автор определяет данную компетенцию как профессионально важное качество педагога, характеризующееся готовностью эффективно участвовать в поликультурной среде на основе стратегий межкультурной коммуникации и бесконфликтного взаимодействия. В структуре компетенции выделены четыре компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-поведенческий и рефлексивно-оценочный. Эмпирическая база исследования – анкетирование 123 будущих советников по воспитанию – выявила серьёзный разрыв: при положительной мотивации к работе в поликультурной среде у респондентов отмечены недостаточные знания и практические навыки в этой области, а также дефицит конкретных инструментов для работы с детьми из разных социокультурных страт. Наиболее значимым для нашего исследования является предложенный автором ответ на выявленные проблемы. М.А. Шевцова разработала лекционный и практический материал, а также предложила модель обучения, основанную на реверсивном подходе, интеграции тем поликультурного образования и медиации в учебный процесс, активном использовании личностно-развивающих ситуаций. Это служит прямым теоретическим и методическим

обоснованием актуальности и эффективности реверсивного наставничества как технологии, способной обеспечить практико-ориентированное, персонализированное освоение сложных интегративных компетенций. Следовательно, работа М.А. Шевцовой демонстрирует, как общие принципы реверсивного наставничества могут быть применены для решения конкретной задачи профессиональной подготовки советника – формирования его поликультурно-медиативной компетенции [134].

Переходя от анализа компетенций к целостному видению должности, следует рассмотреть исследование А.Е. Пьянковой, предлагающее модель деятельности советника [94]. Автор определяет основу модели как индивидуализированный, гуманистический подход, ориентированный на уникальность каждого обучающегося. В структурном плане модель конкретизируется через воспитательное, нормативно-правовое, административное, информационно-просветительское направления, работу с обучающимися «группы риска» и самообразование. Смысловым стержнем выступают базовые ценности (честность, толерантность, ответственность, сотрудничество) и принципы деятельности (профессионализм, эффективная коммуникация, эмпатия). Ключевой вывод автора о том, что модель «находится на этапе разработки и становления», является обоснованием для внедрения инновационных форматов подготовки, таких как реверсивное наставничество.

Практико-ориентированную методическую разработку представляют С.В. Фролова, С.И. Аксенов и Н.Д. Базарнова, предлагающие технологическую карту как основной инструмент организации наставнической деятельности советника [125]. Авторы определяют её как обобщённо-графическое выражение вариативных сценарных планов, включающее целевой, содержательный, операционально-технологический и результативный компоненты. Технологическая карта раскрывается через четыре направления наставничества: сопровождение развития педагогического коллектива; наставничество обучающихся в деятельности детских общественных объединений; наставничество в проектировании персонального маршрута развития; индивидуально-ситуативное наставничество обучающегося,

нуждающегося в сопровождении. Акцент на горизонтальных связях (создание «института кураторства обучающихся старших классов над младшими») является практической реализацией принципов реверсивного наставничества.

Комплексную модель оценки, имеющую отношение к управлению профессиональным развитием, предлагают С.В. Фролова, С.И. Аксенов и О.Е. Фефелова (2024) [127]. Ядро модели составляет четырёхблочная структура диагностики: экспертиза воспитательного пространства; диагностика компетенций в области воспитательной деятельности; оценка эффективности воспитательного события; диагностика воспитательного результата обучающегося. Ключевой инновацией является система 14 гибких треков оценки, позволяющая комбинировать блоки диагностики в зависимости от целей. Предложенные критерии и показатели могут быть операционализированы для измерения динамики профессионального роста советника в условиях наставнического сопровождения.

Подготовка советников, опирающаяся на такую критериальную базу, приобретает практико-ориентированный и диагностически обеспеченный характер. Это создаёт предпосылки для перехода от дискретных форм повышения квалификации к конструированию индивидуальных профессиональных траекторий. Сами авторы видят дальнейшую перспективу исследований в разработке «интегративной модели персонализированных траекторий» советника, что напрямую соотносится с задачей построения гибких программ в системе внутрикорпоративного обучения.

Однако теоретически обоснованные критерии вступают в противоречие с данными эмпирических исследований, фиксирующих существенные трудности в реальной практике. Исследование А.В. Кислякова и А.В. Щербакова (2023) выявило устойчивые проблемы: профессиональные дефициты в работе с детскими объединениями и проектной деятельности, организационные барьеры (совмещение функционала, нехватка ресурсов), а также острую потребность в непрерывном методическом сопровождении [57]. Эти данные свидетельствуют о том, что текущие формы подготовки и адаптации носят фрагментарный характер.

Помимо содержания подготовки, ключевым для понимания кадровой ситуации является анализ практических условий введения должности. Исследование Н.А. Жокиной и А.Н. Терехина (2024) констатирует системные трудности институционализации позиции советника на местах: нечёткость нормативного закрепления функционала, ведущая к дублированию обязанностей; кадровый дефицит, обусловленный отсутствием массовой целевой подготовки; недостаточность методического и ресурсного обеспечения [43].

Принципиально важным элементом теоретического осмысления должности является вопрос о механизмах непрерывного профессионального роста. С.В. Фролова, С.И. Аксенов и А.В. Зулхарнаева (2024) предлагают перейти от единовременной подготовки к проектированию динамичных и персонализированных траекторий развития [126]. Особую значимость работе придаёт её связь с государственным исследовательским проектом (госзадание Минпросвещения РФ), целью которого является «Проектирование интегративной модели персонализированных траекторий и оценки эффективности воспитательной деятельности советника... в условиях наставничества». Авторы предлагают классификацию четырёх групп персонализированных траекторий:

- управление кризисами профессионального развития;
- компенсация профессиональных дефицитов (с треками развития воспитательных, проектировочных, управленческих компетенций);
- осуществление наставнической деятельности советника;
- профессиональное взаимодействие со стейкхолдерами воспитательной деятельности.

Данная классификация напрямую отвечает на выявленные проблемы: профессиональные дефициты (Лаврентьева), необходимость методического сопровождения (Жокина, Терехин) и комплексность задач (Соловьёва). Она эксплицитно включает наставничество (в том числе реверсивное) как одну из центральных траекторий профессионального становления советника. Исследование демонстрирует, что подготовка и сопровождение советника — это управление динамичной системой персонализированных маршрутов, где

реверсивное наставничество выступает одновременно и целью, и эффективным средством для компенсации дефицитов.

В контексте формирования системы непрерывного профессионального развития особое место занимают эмпирические исследования, оценивающие эффективность конкретных образовательных программ. Исследование Р.Н. Сафиной (2024) посвящено экспериментальной апробации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации для советников [99]. Эксперимент, проведённый на базе Приволжского межрегионального центра КФУ с участием 28 слушателей, доказал эффективность практико-ориентированной программы, включающей интерактивные формы (мастер-классы, педагогические мастерские, деловые игры). В экспериментальной группе зафиксирована положительная динамика: рост числа специалистов со средним (до 57,6%) и высоким (до 42,4%) уровнями сформированности методической компетентности. Данное исследование эмпирически подтверждает, что качественная подготовка способна компенсировать профессиональные дефициты советников, а интерактивные методы обучения по своей логике близки к технологии реверсивного наставничества.

Практико-ориентированный подход к подготовке советников реализован в исследовании В.В. Бадич и О.И. Берёзкиной (2025), представивших содержание мастер-класса, проведённого на базе Омского государственного педагогического университета [7]. Авторы отразили опыт организации мастер-класса, в рамках которого решались следующие задачи: определение основных групп профессиональных задач советника директора по воспитанию, разработка содержания программы бакалавриата по подготовке специалистов на данную должность, формирование перечня заданий для педагогической практики, а также определение видов итоговой аттестации. Данное исследование демонстрирует эффективность мастер-класса как интерактивной формы подготовки, позволяющей в сжатые сроки сфокусироваться на ключевых профессиональных компетенциях советника. Представленный опыт может быть использован при проектировании программ внутрикорпоративного обучения, в том числе в рамках подготовки к

реверсивному наставничеству, поскольку мастер-класс предполагает активное взаимодействие участников и обмен практическим опытом.

Помимо федеральных инициатив, важным источником для проектирования системы подготовки являются успешные региональные практики. Описанная А.В. Алексеевой образовательная программа «Навигатор воспитательного лидерства» представляет собой апробированный кейс системного развития компетенций советников [1]. Трёхэтапная логика (диагностика – обучение – оценка), насыщенная интерактивными методами (тренинги, деловые игры, проектная деятельность), эмпирически подтверждает эффективность субъект-субъектных форматов обучения, лежащих в основе реверсивного наставничества.

В качестве одной из наиболее системных моделей в научной литературе рассматривается подготовка в рамках магистратуры педагогического вуза (Л.В. Байбородова, 2025) Модель имеет выраженный бинарный и субъект-субъектный характер, основываясь на системе парных принципов деятельности педагога (создание ценностной среды, тьюторская позиция) и студента (самообразование, самоуправление). Концепция отличается ценностно-смысловой доминантой: формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей выступает как сквозной принцип. В модели синтезированы профессионализация, индивидуализация и интеграция, что позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой [8].

Наряду с вузовской подготовкой, ключевым элементом становления нового профессионального сообщества является создание масштабной системы его непрерывной поддержки. Как отмечают Г.А. Киреченков, М.С. Клевцова и Н.М. Шибанова (2025), с введением более 38 тысяч должностей советников остро встала задача сохранения единства ценностных и методических подходов [56]. Ответом стала модель научно-методического сопровождения, реализуемая ФГБУ «Росдетцентр». Её уникальность — в федеральном охвате и построении уровневой преемственной методической службы (федеральный центр – региональные ресурсные центры – муниципальные координаторы – советник в школе). Важнейшей чертой модели является преобладание неформальных и информальных

форм развития (методические проекты, профессиональные сообщества, наставничество, обмен практиками) в сочетании с формальными курсами повышения квалификации. Такой подход позволяет советнику не только получать знания, но и включаться в обновляемую воспитательную деятельность, превращая его из пассивного обучаемого в активного агента изменений.

Развитие региональных подходов к подготовке советников представлено в исследовании Т.Н. Приходченко, Н.Г. Спиренковой и Д.А. Приходченко (2025), в котором анализируется потенциал регионального пространства как ресурса практико-ориентированной подготовки. Авторы, опираясь на анализ опыта различных регионов, выявляют общие тенденции, условия эффективности и возникающие проблемы при введении должности советника. Особое внимание уделяется региональной специфике, ресурсной базе и приоритетам. Разработанная в Мордовском государственном педагогическом университете многоуровневая модель подготовки советников включает магистерскую программу «Менеджмент воспитательной деятельности и молодежной политики», нацеленную на формирование управленческих компетенций, а также программу повышения квалификации для советников из различных регионов России. Ключевой вывод исследования заключается в том, что региональное пространство выступает важным ресурсом для практико-ориентированной подготовки благодаря взаимодействию с общественными организациями и участию в региональных проектах. Авторы также формулируют положения, обеспечивающие эффективность деятельности советника, в том числе чёткое определение функционала и создание системы поддержки [92].

Анализ профессиональных дефицитов советников по воспитанию показывает, что эффективным ответом на них может стать внутрикорпоративное обучение, которое рассматривается не только в педагогике и психологии, но также в менеджменте, социологии и управлении персоналом, что обуславливает появление схожих по смыслу дефиниций: «внутрифирменное обучение», «внутрикорпоративное обучение», «внутриорганизационное обучение» и др. Ряд авторов (И.В. Резанович, О.А. Ильясова, Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин и др.)

полагают, что данные понятия синонимичны и не проводят между ними принципиальных различий [51;63; 99]. Как отмечает О.А. Ильясова, внутрикорпоративное обучение связано с термином «корпорация», ключевыми признаками которой являются «...объединение группы людей, осуществляющих решение общих задач; использование общих в организации ресурсов; наличие общих профессиональных ценностей и интересов у сотрудников как субъектов внутрикорпоративного обучения; наличие централизованного руководства; единые взгляды на организацию и осуществление профессиональной деятельности» [51]. Внутрикорпоративное обучение может иметь различные формы организации (централизованные и нецентрализованные) и позволяет поддерживать единство профессиональных целей и ценностей в сфере образования и воспитания.

Внутрикорпоративное обучение педагогов понимается как особым образом организованная форма неформального образования, реализуемая по инициативе и на базе образовательной организации. Оно призвано дополнить и обогатить формальную систему дополнительного профессионального образования (ДПО), которая, как неоднократно отмечается в литературе, характеризуется несоответствием деятельности значительного числа педагогов требованиям профессионального стандарта, а также безадресным, неперсонифицированным характером многих программ.

В практике внутрикорпоративного обучения выделяют несколько ключевых моделей и технологий. А.Н. Матукина, опираясь на идеи самообучающейся организации П. Сенге, выделяет четыре обязательных компонента эффективной модели внутрикорпоративного обучения: 1) задачный принцип построения содержания (содержание обучения трансформируется в последовательность профессиональных задач, решаемых педагогами коллективно); 2) самообучающаяся организация как форма реализации (школа или иное учреждение становится средой, которая не транслирует готовые решения, а создает условия для их коллективного поиска и «выращивания», при этом самообучающаяся организация рассматривается как модель повышения квалификации, где возможно позиционное самоопределение педагога); 3) сетевое взаимодействие (кооперация

нескольких образовательных организаций, позволяющая преодолеть ресурсную ограниченность одной школы и обогатить практику за счёт горизонтальных связей); 4) совместно-распределенная деятельность (педагоги объединяются в проектные команды и временные творческие коллективы для решения конкретных задач) [71].

Р.М. Шерайзина и Е.А. Медник предлагают авторскую модель внутрифирменного обучения, направленную не просто на повышение квалификации, а на развитие «профессионально-личностной компетентности» педагога. Это обучение органично встроено в рабочий процесс и ориентировано на решение практических проблем педагога с учетом его реальных профессиональных затруднений. Ключевая особенность такой модели – двойной объект воздействия: одновременно развивается и сам педагог как личность и профессионал, и образовательная организация в целом. Эффективность обучения в данном случае определяется не только освоением новых знаний, но и реальными позитивными изменениями в школьной среде через внедрение эффективного педагогического опыта в массовую практику [135].

Д.В. Смирнов, Г.А. Русских и А.В. Глузман переносят фокус на процесс совместного творчества как главный механизм развития. Они разработали и апробировали рефлексивно-проектную модель неформального обучения, которая реализуется через работу учителей во «временных творческих коллективах», где профессиональный рост стимулируется не административным воздействием, а включенностью в совместную проектную деятельность. Технологически эта модель выстраивается вокруг циклов: научно-методическое сопровождение – приобретение нового профессионального опыта – активная андрагогическая практика – общественная экспертиза [107]. Данная модель созвучна понятию «совместно-распределенной деятельности» у А.Н. Матукиной, но конкретизирует ее на уровне операциональных форм: не просто сетевое взаимодействие ради обмена ресурсами, а создание устойчивых проектных команд под конкретную педагогическую задачу с последующей рефлексией и публичной защитой результатов [71].

О.А. Ильясова обосновывает необходимость создания «развивающейся системы внутрикорпоративного обучения» в каждой общеобразовательной организации. В отличие от эпизодических семинаров и курсов, такая система предполагает непрерывный процесс обучения. Ключевой признак этой системы – популяризация и использование педагогами научных психолого-педагогических знаний в их повседневной деятельности. О.А. Ильясова рассматривает внутрикорпоративное обучение не как отдельное, единичное мероприятие, а как стратегию, способную занять место межкурсовой подготовки, обеспечивая постоянную связь между теорией и практикой. Наиболее эффективными формами внутрикорпоративного обучения выступают: работа во временных творческих коллективах, проектные и проблемные группы, педагогические мастерские и лаборатории, мастер-классы, деловые и ролевые игры, «обучение действием», командные тренинги. Автор отмечает, что результативные модели внутрикорпоративного обучения представляют собой не набор разрозненных мероприятий, а целостную систему, интегрированную в жизнь самообучающейся организации. Однако, несмотря на теоретическую разработанность моделей, эмпирические исследования фиксируют проблемы в практической реализации внутрикорпоративного обучения [51].

Исследователи вопросов внутрикорпоративного обучения (Е.К. Гитман, О.В. Власова и др.) отмечают, что около 76 % педагогов не знают о возможностях корпоративного обучения, что свидетельствует о его недостаточной институционализации в массовой практике. Ответом на эту проблему может служить эксперимент, проведённый Е.К. Гитман и Я.А. Лапыко, который подтвердил результативность внутрикорпоративного обучения для развития методологической компетентности педагогов [29]. Авторы разработали и апробировали модель внутрикорпоративного обучения, основанную на задачном подходе и принципах самообучающейся организации. Ключевая идея модели заключается в том, что содержание обучения трансформируется в последовательность профессиональных задач, которые педагоги решают коллективно в процессе совместной деятельности. Это обеспечивает не просто

усвоение новых знаний, а формирование готовности к их применению в реальных педагогических ситуациях. Результаты апробации, включавшие наблюдение, рефлексивные отчёты и анализ реализации программы, доказали эффективность предложенной модели. Методологическая компетентность, о которой пишут авторы, является одной из ключевых в деятельности советника по воспитанию, включая умение проектировать воспитательные события и выстраивать методическое сопровождение. Кроме того, принцип «самообучающейся организации», положенный в основу модели, создаёт предпосылки для внедрения горизонтальных, субъект-субъектных форматов взаимодействия, включая реверсивное наставничество.

В контексте цифровой трансформации образования особую значимость приобретает формирование цифровой грамотности и ИКТ-компетентности педагогов в процессе внутрикорпоративного обучения. С.В. Белов, И.В. Белова и Т.В. Бурлакова (2025) представили авторскую программу мультимедийного онлайн-курса «Использование онлайн-сервисов в образовательном процессе школы», разработанного на платформе Stepik. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации педагогического сообщества к современным условиям цифровой трансформации образования, когда педагог должен не только владеть цифровыми инструментами, но и уметь интегрировать их в образовательный процесс. Ключевые принципы разработки курса: практико-ориентированность (направленность на решение реальных профессиональных задач), модульность (возможность выстраивания индивидуальной траектории освоения содержания) и коллаборативность (организация совместной деятельности и обмена опытом между слушателями). Новизна разработки заключается в сочетании интерактивности и мультимедийного сопровождения, индивидуализации процесса обучения, доступности обучения в любое время и из любого места, а также в наличии системы обратной связи и мониторинга успехов педагогов, прошедших подготовку. Результатом исследования стала программа развития и оценки цифровой грамотности педагогов через внедрение

внутрикорпоративных технологий в учебный процесс образовательной организации [14].

Проблематику развития ИКТ-компетентности продолжает исследование В.В. Тереховой. Автор рассматривает проблему повышения уровня информационно-коммуникационной технологической компетентности (ИКТ-компетентности) педагогов средствами внутрикорпоративного обучения. Она обосновывает актуальность данной проблемы необходимостью внедрения инновационных подходов, соответствия современным требованиям и улучшения взаимодействия между участниками образовательного процесса в условиях цифровой трансформации школы. На основе анализа потребностей педагогов В.В. Терехова предлагает конкретные рекомендации по организации эффективного внутрикорпоративного обучения, направленного на развитие ИКТ-компетентности. К числу таких рекомендаций относятся: разработка программы с учётом актуальных профессиональных дефицитов, подбор тренеров из числа наиболее подготовленных коллег – внутренних экспертов, организация практических занятий, ориентированных на решение реальных профессиональных задач, реализация дифференцированного подхода к обучению в зависимости от стартового уровня владения цифровыми инструментами, а также систематическая оценка результатов с предоставлением обратной связи [116].

Теоретико-методологическое обобщение исследований в области внутрикорпоративного обучения представлено в монографии И.В. Непрокиной, И.А. Морозовой и А.Г. Ериной (2025), в которой данная форма рассматривается как инновационная составляющая непрерывного профессионально-педагогического образования в цифровой образовательной среде. Авторы излагают теоретико-методологические основы инновационных изменений в педагогической практике, обусловленных широким использованием цифровых технологий, и обращают особое внимание на существующие затруднения, с которыми педагоги сталкиваются при адаптации к новым условиям. Ценность монографии заключается в том, что она не ограничивается теоретическим анализом, но содержит описание практического опыта руководителей и педагогов общего,

среднего и дошкольного образования по проектированию и апробации моделей внутрикорпоративного обучения. Особое внимание уделяется цифровой образовательной среде как пространству реализации внутрикорпоративного обучения, что предполагает использование цифровых платформ, онлайн-коммуникаций и электронных образовательных ресурсов [76].

В системе подготовки советников по воспитанию внутрикорпоративное обучение реализуется на базе ресурсных центров проекта «Навигаторы детства», созданных в каждом регионе и на площадках образовательных организаций. Такие форматы, как «Школа советника» (Ростовская область, Нижегородская область, Республика Крым и др.), региональные семинары-совещания (Рязанская область, Республика Коми, Ульяновская область и др.), постоянно действующие методические эфиры (Республика Башкортостан, Ставропольский край, Омская область и др.) позволяют повысить качество профессиональной деятельности и формируют готовность к решению современных задач воспитания.

Выявленные в предыдущих разделах проблемы (нормативная неоднозначность, дублирование функций, дефицит компетенций в работе с родителями и детскими объединениями, размытость профессиональной роли) имеют прямое отношение к системе внутрикорпоративного обучения. Они указывают на то, что подготовка советника не может ограничиваться формированием идеального набора компетенций. Она должна также готовить специалиста к работе в условиях начальной институциональной неопределённости, вооружая его навыками самоопределения в организационной структуре школы, выстраивания границ и кооперации с коллегами, а также проектирования собственной профессиональной деятельности при возможном дефиците внешних ресурсов. В этом контексте ценность приобретают такие форматы обучения, которые моделируют сложные, неоднозначные профессиональные ситуации и ориентированы на развитие адаптивности, коммуникативной и проектной гибкости.

Подготовка советников по воспитанию должна быть сфокусирована на преодолении конкретных дефицитов через моделирование сложных ситуаций и

поиск персонализированных решений. В этом контексте особую актуальность приобретают интерактивные и субъект-субъектные форматы, такие как реверсивное наставничество. Данная технология позволяет организовать взаимную коррекцию профессиональных профилей: опытный педагог может делиться практикой организации воспитательных событий, а молодой специалист – компетенциями в области цифровых инструментов и коммуникации с современными подростковыми сообществами. Фиксируемый в монографии Непрокиной, Морозовой и Ериной (2025) разрыв между необходимостью адаптации педагогов к новым цифровым условиям и существующими затруднениями в этой адаптации может быть эффективно преодолен именно через реверсивное наставничество.

Следовательно, система внутрикорпоративного обучения призвана обеспечить не просто трансляцию нормативных требований, а формирование целостного профессионального профиля советника как стратега, модератора и навигатора воспитательного процесса. Реверсивное наставничество, построенное на анализе реальных кейсов и взаимной консультативной поддержке, может стать ключевым механизмом трансформации внутрикорпоративного обучения, создающего среду для коллективного преодоления реальных профессиональных вызовов, стоящих перед советником по воспитанию. Эффективность такой подготовки должна оцениваться по критериальному аппарату, объединяющему процессуальные и результативные показатели.

В настоящем исследовании под внутрикорпоративным обучением советников по воспитанию понимается целенаправленный, непрерывный процесс профессионального развития, реализуемый на базе регионального ресурсного центра «Навигаторы детства» в формах неформального и информального образования, ориентированный на преодоление профессиональных дефицитов и формирование готовности к реверсивному наставничеству.

Таким образом, подготовка советников директоров по воспитанию в условиях внутрикорпоративного обучения представляет собой стратегический ответ на комплекс вызовов, обусловленных социокультурными трансформациями, новой

законодательной парадигмой и реальными профессиональными дефицитами, зафиксированными эмпирически. Институционализация должности советника, несмотря на нормативное закрепление, сопровождается функциональной нестабильностью и организационными барьерами, которые невозможно преодолеть в рамках традиционной, дискретной системы повышения квалификации. Внутрикорпоративное обучение, интегрирующее андрагогический, деятельностный и компетентностный подходы и реализуемое через сетевые, проектные и рефлексивно-творческие формы, создаёт условия для непрерывного, персонализированного и практико-ориентированного профессионального развития советников.

Проведённый анализ эмпирических исследований позволяет констатировать, что деятельность советника по воспитанию сопряжена с комплексом проблем: нормативная и функциональная неопределённость, дублирование обязанностей, дефицит компетенций в работе с родителями и детскими объединениями, а также организационно-правовые барьеры. Выявлена возрастная дифференциация профессиональных дефицитов, что создаёт предпосылки для внедрения реверсивного наставничества как технологии взаимовыгодного обмена опытом между молодыми и опытными специалистами. Разработанные в научной литературе модели деятельности, критериальные базы и технологические карты создают теоретико-методологическую основу для проектирования системы подготовки советников к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения.

Проведённый анализ служит теоретико-методологической основой для проектирования модели системы подготовки советников директоров по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения (представленной в § 1.3). Данная модель призвана перевести подготовку советников с формально-нормативного уровня на уровень субъект-субъектного взаимодействия, что в конечном счёте повысит эффективность воспитательной работы в образовательных организациях и реализацию государственной воспитательной политики.

1.2. Теоретические основы и педагогический потенциал наставничества в деятельности советников по воспитанию

Настоящий параграф посвящён историко-педагогическому анализу генезиса и эволюции феномена наставничества, включая его реверсивную форму, а также обоснованию реверсивного наставничества как новой профессиональной функции советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (далее – советник по воспитанию). В структуру параграфа включены: историческая ретроспектива становления наставничества как социально-педагогического явления; анализ дефиниции «наставничество» в отечественной и зарубежной науке; характеристика реверсивного наставничества как новой профессиональной функции советников по воспитанию, реализуемой в логике двустороннего обмена компетенциями.

Анализ профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» позволяет утверждать, что наставничество является не периферийной, а стержневой функцией советника по воспитанию. В отличие от учителя-предметника или классного руководителя, чья наставническая деятельность ограничена преимущественно учебной и внеурочной сферой, советник по воспитанию реализует наставничество в трёх различных векторах.

Первый вектор – наставничество обучающихся, прежде всего – участников детских общественных объединений (РДДМ «Движение первых», «Юнармия», волонтёрские отряды). Здесь советник выступает как старший наставник, сопровождающий становление гражданской идентичности, лидерских качеств и проектных компетенций подростков. Данный вектор является нормативно закреплённым и наиболее очевидным.

Второй вектор – наставничество молодых педагогов (включая начинающих советников, педагогов-организаторов, вожатых). В этом качестве советник по воспитанию передаёт методический опыт организации воспитательных событий, взаимодействия с родительским сообществом, документационного сопровождения. Однако, как показывают исследования (Текучева, 2025; Кисляков,

Щербаков, 2023), именно здесь возникает ресурсное ограничение: советник с малым стажем сам нуждается в наставнической поддержке [115].

Третий вектор – наставничество по отношению к опытным коллегам (заместителям директора, педагогам со стажем). Данный вектор наименее институционализирован, но именно он актуализирует потребность в реверсивной модели. Молодой советник, владеющий цифровыми инструментами, знанием современных молодёжных субкультур и трендов, может выступать наставником для опытного педагога в вопросах цифровой коммуникации, работы в социальных сетях, организации онлайн-активностей детских объединений.

Профессиональная позиция советника по воспитанию характеризуется ролевой амбивалентностью: он одновременно является наставником (для обучающихся и начинающих коллег) и потенциальным наставляемым (в реверсивных парах с более опытными или, напротив, более молодыми специалистами, владеющими актуальными компетенциями). Эта амбивалентность не является дефицитом, а представляет собой специфический ресурс, который может быть эффективно использован при организации реверсивного наставничества в условиях внутрикорпоративного обучения.

В современной образовательной системе институт наставничества переосмысливается и приобретает новое звучание. Его актуальность многократно возрастает в контексте введения в российских школах новой должности советника директора по воспитанию. Данная позиция, находящаяся на стыке педагогики, социальной работы и цифровых коммуникаций, порождает специфический комплекс профессиональных вызовов. С одной стороны, опытные педагоги, назначенные советниками, могут испытывать дефицит компетенций в области использования платформ, социальных сетей и новых медиа для организации работы с детскими объединениями. С другой стороны, молодые специалисты, приходящие на эту должность, зачастую не обладают достаточным методическим багажом и пониманием организационной культуры школы.

Традиционная вертикальная модель наставничества («мастер – ученик»), исторически доказавшая свою эффективность для передачи устоявшихся навыков

и норм [17; 27; 113], оказывается недостаточной для решения этих задач. Она не в полной мере отвечает необходимости быстрого освоения динамично меняющихся инструментов и не предполагает систематического обмена инновационными теоретико-методическими подходами, которые часто в большей степени представлены в академической среде, нежели в школьной практике. Возникает объективная потребность в поиске и обосновании таких форм профессиональной поддержки, которые основаны на принципах горизонтального взаимодействия, взаимного обучения и обмена актуальными компетенциями. Этим требованиям в полной мере отвечает модель реверсивного (обратного) наставничества, эволюционировавшая от управленческой практики в бизнес-среде до признанной педагогической технологии [112;131]. Данная модель рассматривается как стратегический ответ на вызовы времени, способствующий как преодолению технологического разрыва, так и формированию инклюзивной, обучающейся организационной культуры.

Наставничество как педагогический феномен характеризуется множественностью дефиниций, что отражает его многогранность и адаптивность к различным социокультурным контекстам. Обобщая различные подходы, можно выделить инвариантное ядро: целенаправленный процесс передачи опыта, ценностей и норм от более опытного лица (наставника) к менее опытному (подопечному) с целью содействия профессиональной и личностной адаптации последнего. При этом акценты в определениях могут смещаться: от поддержки в профессиональном самоопределении и формировании гражданской позиции (С.Я. Батышев, Н.В. Быстрова) до инструмента развития конкретных корпоративных и профессиональных компетенций непосредственно на рабочем месте (А.Р. Масалимова, И.И. Ирисметова) [10; 23; 52; 53; 70]. Важно, что содержанием передаваемого опыта выступают не только предметные знания и навыки, но и «неписанные правила» организационной культуры, что делает наставничество ключевым механизмом профессиональной социализации, то есть интеграции нового специалиста в профессиональное сообщество через усвоение его норм, ценностей и моделей поведения. Именно эта роль наставничества становится

критически важной в свете проблемы адаптации начинающих педагогов, часто сопровождающейся «шоком реальности» – острым противоречием между идеализированными представлениями о профессии и сложностями практической работы в школе [4; 49; 140; 142]. Исследования единодушно подтверждают, что систематическая поддержка наставника смягчает этот кризис, способствуя развитию организационных навыков, укреплению профессиональной идентичности и, как следствие, удержанию молодых кадров в образовании [24; 25; 120].

Историко-педагогический анализ демонстрирует, что наставничество как социальная практика прошло длительный путь от жёстко иерархичных форм к моделям, допускающим бóльшую гибкость и взаимность. В цеховой системе Средневековья, в системе рыцарского воспитания, в монастырской традиции отношения «мастер – подмастерье», «сеньор – оруженосец» были строго вертикальными и регламентированными, служа целям воспроизводства сословных профессиональных норм. Формы наставничества варьировались в зависимости от социального, религиозного и культурного контекста. Наставник в системе рыцарского воспитания учил не только военному делу, но и верности сюзерену, защите слабых. Под руководством опытных рыцарей, сеньоров паж становился оруженосцем, а затем рыцарем. Монастырское наставничество предполагало духовное руководство аббата или старшего монаха послушниками, которые осваивали религиозные тексты, молитвы и аскетические практики. Ученики также обучались каллиграфии и латыни, копируя рукописи под руководством опытных монахов-наставников. В первых университетах (Болонья, Париж, Оксфорд) наставниками были тьюторы, сопровождавшие студентов в изучении «семи свободных искусств». Вместо лекций часто использовали дебаты под руководством наставника. Институционализация наставничества как системы образования произошла в XIV веке, когда в Оксфордском университете (Великобритания) было официально введено тьюторство [30; 39; 41; 130; 132]. В исламском мире наставники (устазы) в медресе передавали знания по Корану, математике и астрономии. Средневековое наставничество заложило основы

понимания значимости передачи опыта «из рук в руки», сохраняя знания в монастырях и университетах, обеспечивая высокий уровень ремёсел в цехах и гильдиях, формируя этические нормы в рыцарском кодексе и религиозных учениях.

В отечественной истории значимый опыт наставничества был накоплен в советский период. После 1917 года оно стало ответом на катастрофическую нехватку квалифицированных кадров, первоначально проявившись в кампаниях по ликвидации безграмотности. В годы Великой отечественной войны потребовалась ускоренная подготовка кадров для фронта и тыла, а в послевоенные десятилетия наставничество превратилось в системный инструмент восстановления промышленности и идеологического воспитания. Классическая советская модель наставничества середины XX века базировалась на формальном закреплении и односторонней передаче опыта от ветерана к молодому специалисту. Было утверждено положение о наставничестве, предполагавшее официальное закрепление наставника за каждым молодым специалистом. На комсомольских стройках (БАМ, КамАЗ) наставники сопровождали молодёжь. Однако к концу советской эпохи данная модель, столкнувшись с требованиями научно-технического прогресса и избыточной бюрократизацией, частично исчерпала свой потенциал, продемонстрировав ограниченность чисто вертикального подхода. Тем не менее, этот исторический опыт заложил важную основу, косвенно подготовив почву для поиска новых форм, где акцент смещается с директивной трансляции на горизонтальный обмен компетенциями [62; 72; 89].

Несмотря на упадок в последние годы, советская система наставничества дала миру ценный опыт: массовое профессиональное обучение на рабочем месте; социальный лифт позволил молодым талантливым людям быстро вырасти до мастеров; наставники воспитывали не только специалистов, но и «строителей коммунизма». Значимость наставничества в контексте передачи профессионального и жизненного опыта от опытных работников к молодым специалистам подчёркивали многие исследователи. М. Ф. Зарецкий и Н. М. Таланчук [45; 114] подчёркивали, что в советском обществе наставники,

ответственные за политическое и профессиональное развитие молодых рабочих, пользовались заслуженным уважением, что подтверждается учреждением почётного звания «Заслуженный наставник республики» во всех союзных республиках. В 90-е годы XX века система наставничества в России постепенно утратила свой системный характер. Распад Советского Союза и последовавшие за этим экономические реформы привели к закрытию многих предприятий и переходу других в частную собственность. В результате этого многолетние связи между предприятиями и образовательными учреждениями оказались нарушены. Тем не менее, сложившиеся за десятилетия практики «добровольного наставничества» продолжали существовать. Советский опыт заложил основы для новых форм наставничества, где акцент сместился с вертикальной передачи знаний к горизонтальному обмену компетенциями [46; 61; 90; 105; 106].

В настоящее время в России наблюдается возрождение системы наставничества, что особенно актуально в контексте развития инновационной экономики. Сформулированы различные дефиниции понятия «наставничество», отражающие различные аспекты данного явления. С.Я. Батышев определяет наставничество как «поддержку, оказываемую учащемуся, студенту или начинающему работнику, способствующую более эффективному распределению личностных ресурсов, самоопределению в профессиональной и культурной сферах, а также формированию активной гражданской позиции» [10, с. 18]. А.Р. Масалимова рассматривает наставничество как «форму обучения на рабочем месте, направленную на формирование корпоративных и развитие профессиональных компетенций молодых сотрудников с целью преодоления информационных и ценностных барьеров в профессиональной деятельности, их социально-профессиональной адаптации, а также раскрытие потенциала молодых кадров и сопровождение траекторий их индивидуального профессионального развития» [70, с. 8]. Н. Сулейманова определяет наставничество как «способ передачи знаний, умений и навыков от более опытного сотрудника к менее опытному в определённой предметной области» [112, с. 81]. Н.В. Быстрова и С.А. Цыплакова под наставничеством понимают «поддержку учащегося, студента или

начинающего работника, способствующую более эффективному распределению личностных ресурсов, самоопределению в профессиональном и культурном отношении, а также формированию активной гражданской позиции» [23, с. 23]. Анализ представленных дефиниций понятия «наставничество» позволяет выявить общее ядро: передача знаний и опыта от более опытного сотрудника к менее опытному. Различия в определениях связаны с содержанием передаваемого опыта: в одних случаях речь идёт исключительно о профессиональных знаниях и навыках, а в других – также об опыте, накопленном в организации, включая нормы и правила корпоративной культуры. Ключевым преимуществом наставничества является возможность для молодого специалиста осваивать профессию изнутри, в реальной рабочей среде [100]. Проведённый анализ научной литературы свидетельствует о том, что отечественные и зарубежные исследователи рассматривают наставничество как один из ключевых элементов успешной адаптации молодого специалиста к профессиональной деятельности, способствующий его интеграции в профессиональную среду и эффективной социализации обучающихся.

В зарубежной практике в большинстве стран Европы (около двух третей) молодые педагоги имеют доступ к структурированным программам адаптации, продолжительность которых варьируется от нескольких месяцев (например, в Испании) до нескольких лет (в Германии). Прохождение адаптационного курса является обязательным, за исключением Эстонии, Словении и Шотландии (European Commission, 2020). В Венгрии, Португалии, Черногории, Северной Македонии и Сербии адаптационный период ограничивается наставничеством. [139; 144; 150]. В Латвии реализуются социальные программы подготовки наставников в рамках проекта «Инновационное и основанное на практике педагогическое образование, и профессиональное развитие наставников» при поддержке Европейского социального фонда [67; 138; 152]. Наставничество, фокусируясь на реальных задачах и ситуациях, возникающих в повседневной работе учителя, позволяет преодолеть профессиональную изоляцию и оказать эффективную поддержку в решении сложных педагогических задач. Анализ опыта реализации программы наставничества в различных странах подтверждает его

эффективность для успешной профессиональной социализации начинающих учителей.

В зарубежной научной литературе отмечается, что первоначальный опыт педагогической деятельности может быть сопряжён со столкновением идеализированных представлений начинающего учителя с реальными условиями работы. Большинство молодых специалистов сталкиваются с подобными трудностями, что обуславливает необходимость эффективных программ поддержки, направленных на преодоление профессиональных затруднений и укрепление уверенности в правильности выбора профессии. Отсутствие адекватной поддержки и недостаточная информированность о специфике работы в конкретной образовательной организации могут приводить к разочарованию и снижению мотивации к дальнейшей педагогической деятельности. В частности, один из респондентов в исследовании Т. Фаррелла отмечал: «Тебя просто бросают на произвол судьбы, чтобы ты выживал самостоятельно» [146, с. 14]. В настоящее время существуют различные подходы к организации сопровождения начинающих педагогов. F. Coenders и N. Verhoef анализируют опыт Нидерландов, где молодые учителя в рамках групп по изучению метод преподавания и содержания учебных предметов взаимодействуют с опытными коллегами, что способствует их профессиональному росту [143]. Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что эффективные программы поддержки играют важную роль в профессиональной социализации начинающих учителей, способствуя не только привлечению новых кадров в систему образования, но и их удержанию в профессии [149; 153; 154].

Важно отметить, что термин «профессиональная социализация», получивший распространение в научной литературе во второй половине XX века, в настоящее время используется всё более активно. Изначально разработанный в русле социологии профессий и психологии труда, данный конструкт сегодня прочно вошёл в категориальный аппарат педагогической науки, особенно в тех её разделах, которые связаны с подготовкой кадров, адаптацией молодых специалистов и непрерывным профессиональным развитием. Г.Т. Спиридонова и О.В. Лылова

рассматривают профессиональную социализацию как процесс самоидентификации и самореализации личности, степень осознания ею своей субъектно-объектной роли во взаимодействии с профессиональной средой, а также воспроизводство профессиональной культуры [109]. Данное определение акцентирует несколько ключевых аспектов, имеющих прямое отношение к анализу наставничества и к деятельности советника по воспитанию. Во-первых, профессиональная социализация предполагает самоидентификацию – формирование устойчивого чувства принадлежности к профессиональному сообществу. Для начинающего педагога это означает переход от статуса «студент» или «выпускник» к статусу «учитель», «советник по воспитанию». Наставничество выступает здесь критическим механизмом: наставник не только передаёт знания, но и подтверждает легитимность нового статуса, помогает молодому специалисту «вписаться» в систему формальных и неформальных ролей, принять профессиональный имидж. В случае с советником по воспитанию, чья должность является новой для школы, задача самоидентификации осложняется тем, что сама профессиональная роль ещё не полностью институционализирована; наставник, уже работающий в данной позиции или смежной роли (заместитель директора, педагог-организатор), становится для начинающего советника «зеркалом», в котором он может увидеть образец желаемого профессионального поведения.

Во-вторых, Г.Т. Спиридонова и О.В. Лылова подчёркивают самореализацию личности в профессии. Речь идёт не просто о выполнении функциональных обязанностей, а о творческом, личностно-значимом их освоении, о возможности привнести в работу собственную уникальность. Эффективное наставничество не подавляет инициативу наставляемого, а, напротив, создаёт условия для его профессионального самовыражения. В реверсивных наставнических парах, где молодой специалист может выступить экспертом в области цифровых технологий или современных подростковых субкультур, его самореализация происходит особенно полно, поскольку он ощущает себя не только «учеником», но и «учителем» для более опытного коллеги.

В-третьих, авторы вводят важную категорию субъектно-объектной роли во взаимодействии с профессиональной средой. Это означает, что личность в процессе профессиональной социализации выступает одновременно и как объект (на неё воздействуют сложившиеся нормы, традиции, требования), и как субъект (она активно осваивает, критически оценивает и преобразует профессиональную среду). Наставничество, особенно в его современных формах, должно поддерживать именно субъектную позицию наставляемого: не механическое копирование действий наставника, а осмысленное присвоение опыта с возможностью его дальнейшего творческого преобразования. Для советника по воспитанию, деятельность которого разворачивается в быстро меняющемся социокультурном контексте и требует постоянных импровизационных решений (особенно при работе с детскими общественными объединениями), субъектная позиция является не желательным дополнением, а обязательным условием эффективности.

В-четвёртых, профессиональная социализация включает воспроизводство профессиональной культуры. Речь идёт о том, что специалист не только потребляет накопленный профессиональный опыт, но и передаёт его дальше – коллегам, ученикам, подопечным. Именно этот аспект напрямую связывает профессиональную социализацию с наставничеством: наставник сам когда-то был наставляемым, а наставляемый, пройдя путь социализации, становится наставником для следующих поколений. В контексте должности советника по воспитанию это означает, что его профессиональная социализация не может считаться завершённой, если он не овладел наставнической компетенцией и не включился в процессы воспроизводства профессиональной культуры в своей школе и за её пределами (через региональные ресурсные центры, методические объединения, неформальные профессиональные сообщества).

Применительно к советнику по воспитанию, чья должность находится в стадии институционализации, а профессиональное сообщество только формируется, понимание профессиональной социализации как многоаспектного процесса приобретает особое значение. Советник сталкивается с тройным вызовом:

ему необходимо социализироваться в уже существующую профессиональную среду школы (что само по себе не просто, учитывая новизну его позиции и возможное дублирование функций), одновременно способствовать социализации обучающихся (в том числе членов детских общественных объединений), а также участвовать в конструировании самой профессиональной культуры советников – выработке норм, ценностей, эффективных практик, критериев успешности. В этой ситуации наставничество, особенно реверсивное и сетевое, выступает не просто инструментом индивидуальной поддержки, а механизмом коллективной рефлексии и совместного проектирования новой профессиональной реальности.

Исследования показывают представления педагогов о необходимости и роли наставника в процессе адаптации начинающих учителей [34]. Опрос респондентов продемонстрировал их мнение о том, что наставник и начинающий учитель должны специализироваться в одной и той же предметной области, поскольку это способствует более эффективному развитию специфических профессиональных компетенций. При этом молодые педагоги отмечали целесообразность организации вводных лекций, проводимых специальным сотрудником образовательной организации, для ознакомления с общими правилами и процедурами, не требующими предметно-специфических знаний. Респондентам, имевшим опыт работы с наставником, было предложено оценить полезность данной формы поддержки. Большинство респондентов положительно оценили опыт наставничества, подчёркивая его значимость. Вместе с тем, в представлениях респондентов отмечались различия относительно конкретных функций и форм поддержки, оказываемой наставником. В частности, один из учителей отметил, что наставничество наиболее эффективно в течение первых двух месяцев работы при условии вовлечения наставника в образовательный процесс, а не только в форме наблюдения, поскольку существует потребность в оказании непосредственной помощи при проведении учебных занятий.

При анализе проблем, возникающих у начинающих учителей, респонденты указали на следующие затруднения, возникающие в первый год работы: формирование профессиональной идентичности, поддержание дисциплины в

классе, планирование учебных занятий, разработка контрольно-измерительных материалов и оценка учебных достижений обучающихся, мотивация их к учебной деятельности, взаимодействие с родителями и недостаточная осведомлённость о специфике функционирования образовательной организации. В контексте наставничества молодые специалисты ожидают, что наставник окажет помощь в ознакомлении с традициями и локальными нормативными актами школы, предоставит рекомендации по поддержанию дисциплины в классе и окажет помощь в разработке планов учебных занятий. Результаты опроса свидетельствуют о том, что многие начинающие учителя рассматривают возможность ухода из профессии в течение первого года работы, что обусловлено, в частности, недостаточной государственной поддержкой в части оплаты труда и низкой конкурентоспособностью педагогической профессии по сравнению с другими сферами занятости. Высокий уровень нагрузки, связанный с необходимостью разработки учебно-методических материалов, особенно на начальном этапе профессиональной деятельности, приводит к увеличению уровня стресса и дефициту времени.

Одной из проблем, препятствующих эффективной реализации наставничества, является нехватка временных ресурсов у наставников, обусловленный высокой нагрузкой и отсутствием дополнительной оплаты за наставническую деятельность. Аналогичная проблема наблюдается и у советников по воспитанию, совмещающих наставническую деятельность с основной нагрузкой. Решением данной проблемы может стать включение наставнической деятельности в должностные обязанности учителя-наставника и обеспечение соответствующей оплаты труда. Обобщая выводы, сделанные учёными, можно утверждать, что анализ опыта реализации программ наставничества в различных странах показал эффективность наставничества, способствующего успешной профессиональной социализации начинающих учителей.

Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко рассматривают наставничество в качестве стратегически важного элемента системы развития кадрового потенциала современной образовательной организации [80; 81; 82; 83;

84]. Ими разработан и внедрён проект «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия», в рамках которого наставничество рассматривается «как средство профессионализации, профессиональной адаптации, обучения на рабочем месте, повышения квалификации специалистов различных областей, индивидуализации, построения маршрутов личностного и профессионального роста, где наставником может стать каждый для каждого» [81, с. 32].

В контексте обсуждения современных моделей наставничества заслуживает внимания опыт, описанный в статье Л.Р. Уторовой и О.А. Новиковой «Успешные практики наставничества в школе с использованием потенциала социального партнёрства» [121]. Авторы анализируют организацию наставнической деятельности в общеобразовательных учреждениях через призму активного привлечения внешних социальных партнёров – университетов, организаций дополнительного образования, некоммерческих организаций и бизнес-структур. Данный подход позволяет существенно расширить ресурсную базу наставничества, преодолеть ограниченность внутренних кадровых и методических возможностей школы, а также интегрировать в образовательный процесс актуальные профессиональные и социальные практики. Проведённый авторами анализ успешных кейсов демонстрирует, что социальное партнёрство способствует реализации смешанных моделей наставничества, сочетающих элементы традиционного, ситуационного и реверсивного взаимодействия. В частности, привлечение в качестве наставников представителей вузовской науки или отраслевых специалистов позволяет не только передавать конкретные предметные знания, но и формировать у школьников целостное представление о современных профессиях и компетенциях будущего. При этом, как отмечают исследователи, ключевым фактором успеха является выстраивание трёхстороннего взаимодействия «учитель – внешний наставник – ученик», где педагог координирует процесс, обеспечивая педагогическое сопровождение и интеграцию полученного учеником опыта в образовательную программу.

Практика, описанная Л.Р. Уторовой и О.А. Новиковой, коррелирует с выявленной в нашем исследовании необходимостью преодоления формального подхода к наставничеству. Использование потенциала социального партнёрства позволяет сделать наставничество более гибким, практико-ориентированным и отвечающим индивидуальным траекториям развития как учащихся, так и самих педагогов, выступающих в роли координаторов. Этот опыт важен и для формирования компетенций советника по воспитанию, поскольку его функционал предполагает активное взаимодействие с представителями детских общественных объединений и другими внешними субъектами воспитательного пространства. Таким образом, модель, основанная на социальном партнёрстве, может рассматриваться как эффективный ресурс для построения системы наставничества, в том числе и в её реверсивных формах, где обмен знаниями и опытом происходит в расширенном, многопрофильном контексте.

Цифровая трансформация образования выступает ключевым фактором, актуализирующим переход к горизонтальным, сетевым моделям взаимодействия. Традиционная парадигма «мастер – ученик» зачастую не успевает за скоростью появления новых инструментов, платформ и педагогических подходов. В этих условиях стремительно набирает силу концепция «равный – равному», предполагающая взаимообогащение знаниями и опытом между коллегами разных поколений. Ответом на эту потребность становится реверсивное наставничество, представляющее собой не просто смену ролей, а качественно иную философию партнёрских отношений в профессиональном развитии. Такое наставничество утвердилось в образовательном дискурсе не как временный тренд, а как научно обоснованный ответ на системный вызов. Ключевая проблема, которую призвана решить эта модель, – нарастающий разрыв между инновационными теоретико-методическими знаниями, генерируемыми в университетах, и устоявшейся практикой школьного преподавания [141; 148].

Термин «реверсивное наставничество» был впервые предложен Джеком Уэлчем, бывшим председателем правления General Electric в конце 1990-х годов как инструмент освоения топ-менеджерами интернет-технологий. Впоследствии

модель получила широкое распространение в бизнес-среде: компании Dell, Procter & Gamble, Time Warner используют её для развития межпоколенческих связей, поддержки инновационных инициатив и внедрения новых технологий. По мнению Аугустиниене и Чючюлькене, данный подход способствует развитию лидерских качеств и навыков командной работы, а также является эффективной стратегией взаимного обучения между наставником и подопечным [137].

Если в бизнес-контексте реверсивное наставничество решает прежде всего задачу освоения цифровых технологий топ-менеджерами (Дж. Уэлч, Murphy, 2012), то в деятельности советника по воспитанию его потенциал значительно шире и охватывает как минимум четыре группы профессиональных задач.

Первая группа – преодоление цифрового разрыва в работе с детскими общественными объединениями. Опытные советники (как правило, старше 40 лет) могут испытывать затруднения при использовании цифровых платформ для планирования, отчётности и коммуникации с активом детских объединений (социальные сети, мессенджеры, облачные сервисы). Молодые советники (20–30 лет), напротив, демонстрируют высокую цифровую грамотность, но часто не владеют методикой устойчивого развития детского объединения, работы с нормативной базой, профилактики конфликтов. Реверсивная пара, где молодой специалист выступает наставником в цифровых компетенциях, а опытный – в методике воспитательной работы, позволяет синхронно преодолеть оба дефицита.

Вторая группа – освоение новых форматов воспитательной работы. Современные детские общественные объединения функционируют в быстро меняющейся коммуникативной среде (форумы, флешмобы, онлайн-акции, крауд-проекты). Молодые советники, недавно сами бывшие участниками таких объединений, обладают актуальным знанием мотивации и ожиданий подростков. Опытные педагоги способны передать методику долгосрочного планирования, работы с документами и профилактики рисков. Реверсивное наставничество создаёт институциональную рамку для такого обмена, при этом ролевая смена («молодой учит старого новым формам») воспринимается участниками как равноправное партнёрство, а не как утрата авторитета.

Третья группа – взаимодействие с родительским сообществом. Исследование А.Д. Текучевой (2025) выявило, что работа с родителями является одной из самых проблемных зон для советников всех возрастов. Однако природа дефицитов различна: молодые советники испытывают трудности в выстраивании диалога с родителями, имеющими большой жизненный опыт и устоявшиеся ожидания от школы; опытные советники, напротив, владеют техниками коммуникации, но могут не учитывать изменение запросов современных родителей (цифровой этикет, оперативность обратной связи, вовлечённость в онлайн-активности). Реверсивное наставничество позволяет организовать взаимное обучение: молодой советник выступает наставником в вопросах цифрового взаимодействия с родительскими чатами и группами, а опытный – в методике проведения родительских собраний, урегулирования конфликтов и вовлечения родителей в воспитательные проекты.

Четвёртая группа – наставничество «взрослый – дети» в рамках детских общественных объединений. Здесь реверсивность проявляется иначе: советник учится у лидеров детских объединений (школьного самоуправления, волонтёрских отрядов) пониманию актуальных потребностей и мотивации подростков, одновременно передавая им организационный и методический опыт. Такая модель, названная В.В. Николиной (2024) «горизонтальным наставничеством», формирует у советника готовность к равноправному диалогу и отказу от авторитарной позиции, что является критическим условием эффективности воспитательной работы в современных условиях.

Реверсивное наставничество в деятельности советника по воспитанию выступает не как дополнительная или факультативная технология, а как инструмент системного решения профессиональных задач, охватывающих основные направления его работы: детские общественные объединения, взаимодействие с педколлективом, работу с родителями и личностно-профессиональное саморазвитие.

В отечественной педагогике существуют различные подходы к определению этого понятия. Е.В. Мигунова, М.А. Жигалик и В.Н. Аверкин рассматривают реверсивное наставничество как партнёрство между представителями старших и

молодых, точками соприкосновения которых являются вопросы использования современных образовательных технологий, цифровизации и освоения культуры, способствующие формированию разновозрастного профессионального сообщества, обладающего высокой конкурентоспособностью [74]. Т.С. Дорохова и Ю.Н. Галагузова понимают под реверсивным наставничеством «педагогическое взаимодействие, в котором наставник имеет более низкий статус (возраст, стаж, должность), чем наставляемый, и которое направлено на восполнение дефицита профессионально значимых компетенций у наставляемого на основе принципов доверия, равноправия и активного сотрудничества» [38, с. 159].

Исследования, посвящённые применению реверсивного наставничества в образовании, активно развиваются в последние годы. В повествовательном обзоре Фолио и Шали (Foliot & Chaliès, 2025) показано, что увеличение времени практики студентов в школах сталкивается с проблемой неготовности школьных наставников к работе с новейшими теоретическими и дидактическими подходами, которые осваивают будущие педагоги в университетах. Реверсивное наставничество, основанное на симметричных отношениях, предлагает механизм взаимного обучения, в котором студент или молодой специалист становится для опытного коллеги проводником в актуальных теориях и исследованиях, а сам получает бесценный контекстуальный практический опыт. Оно трансформируется из инструмента простой передачи навыков в методологию построения непрерывного обучающегося сообщества, где происходит двусторонний обмен. При этом авторы обозначают перспективное направление для исследований: необходимость формирования специальных метакомпетенций участия в реверсивном наставничестве (как для молодых «наставников», так и для опытных «подопечных») для обеспечения эффективности этой модели. Для деятельности советника по воспитанию, которая находится на стыке новых воспитательных теорий и их практической реализации в школьной среде, такой формат симметричного партнерства с коллегами (как опытными, так и начинающими) представляется стратегически важным для интеграции инноваций и преодоления профессиональной изоляции [147].

Реверсивное наставничество в образовании рассматривается не только в контексте взаимодействия между молодыми и опытными специалистами, но и как процесс взаимного обучения и обмена опытом между всеми участниками образовательного процесса. А. Августиниене и Н. Чючюлькене [137, с. 76] утверждают, что «эффективное обратное наставничество основано на принципе двойственности ролей и представляет собой двусторонний поток обучения, характеризующийся эффектом бумеранга». Н. Поррас [153] отмечает, что в процессе реверсивного наставничества отношения между учителями-наставниками и учителями-подопечными становятся более прозрачными и открытыми, что способствует развитию сотрудничества и взаимопонимания. L. Eby, J. Rhodes и T. Allen [145] подчёркивают, что реверсивное наставничество представляет собой двусторонний процесс обучения, в котором обе стороны получают новые знания и навыки. В. Мерфи [151] указывает на то, что наставничество в целом способствует взаимной выгоде для всех участников процесса с точки зрения обучения, развития и профессионального роста.

Эффективность реверсивного наставничества обеспечивается не спонтанностью, а конкретными социально-психологическими механизмами и чётко выверенными организационными условиями. Исследование Гхоша и Ньянджوما (Ghosh & Nyanjom, 2025) смещает фокус с обмена знаниями на механизмы формирования взаимности (mutuality) в парах, изначально асимметричных не только по возрасту и опыту, но и по социальному статусу или положению в иерархии [148]. Авторы вводят ключевую концепцию «Self-Other Stances» (взаимных позиций «Я и Другой»). Успех модели зависит от способности участников учитывать перспективы и потребности партнёра, формируя общую связь поверх различий в возрасте, статусе или опыте. Для этого необходимы конкретные практики взаимодействия, среди которых наиболее релевантными для педагогического контекста являются принятие уязвимости со стороны опытного специалиста и постоянная смена динамики «ученик – эксперт». Данное исследование критически важно для осмысления роли советника по воспитанию, чья деятельность по определению направлена на создание воспитательной среды и

работу с разнородными детскими коллективами. Участие в реверсивном наставничестве (например, в паре с более опытным, но обладающим более низким уровнем цифровой грамотности классным руководителем или с представителем ученического самоуправления) позволяет советнику по воспитанию на практике освоить механизмы построения диалога через различия, развить эмпатию и навыки фасилитации, напрямую транслируя его в работу с детскими объединениями.

Количественные исследования подтверждают и конкретизируют эти условия. Работа Venugopal и соавторов (2025) методом факторного и регрессионного анализа эмпирически выделила ключевые факторы успеха: поддержку руководства, благоприятную организационную культуру, психологическую безопасность и наличие структурированных программ [156]. Данный вывод систематизирует положения предыдущих исследований, указывая, что успех модели зависит не столько от воли отдельных участников, сколько от целенаправленного создания институциональных рамок. Важно, что результаты показывают: помимо прямой цели – развития цифровых навыков у старших сотрудников – реверсивное наставничество ведёт к более широким организационным результатам, таким как усиление обмена знаниями, внедрение инноваций и формирование культуры непрерывного обучения. Для образовательной организации, внедряющей модель реверсивного наставничества для поддержки советников по воспитанию, это означает необходимость не просто инициировать пары, а заранее обеспечить формальную поддержку администрации, разработать регламент, предусмотреть ресурсы для обучения наставников из числа молодёжи и создать климат, поощряющий открытость и взаимное доверие. Это указывает на то, что реверсивное наставничество – это управленческий инструмент, требующий институциональных рамок, а не только личной инициативы.

В стратегической перспективе реверсивное наставничество рассматривается как драйвер лидерства и организационного обучения в эпоху искусственного интеллекта. Триведи и Джуял (Trivedi & Juyal, 2025) позиционируют его как механизм, связывающий цифровую грамотность поколения Z с когнитивной и

поведенческой трансформацией опытных руководителей, способствуя формированию культуры открытости и организационной гибкости, необходимой для внедрения ИИ в образовательный процесс [155]. Особую ценность представляет акцент на системных условиях эффективности: психологической безопасности, ясности ролей и структурированных процессах обратной связи. Для системы образования и, в частности, для новой должности советника по воспитанию, данный подход означает, что реверсивное наставничество может стать механизмом проактивной подготовки кадров к вызовам ближайшего будущего, таким как интеграция ИИ в воспитательную и социально-проектную работу. Советник, выступая в роли «наставляемого» в паре со студентом-«цифровым аборигеном», может напрямую осваивать актуальные цифровые и ИИ-инструменты, одновременно формируя у будущего педагога компетенции лидерства и наставничества, что создаёт цикл непрерывного обновления кадрового потенциала образовательной организации.

Наиболее инновационное обоснование реверсивного наставничества связано с интеграцией достижений когнитивной психологии и педагогического дизайна. Исследование Sun S. (2025) выводит дискурс на уровень нейрокогнитивных наук и передового педагогического дизайна [154]. Основываясь на теории когнитивного старения, автор предлагает парадигму «Структурированного геймифицированного межпоколенческого цифрового реверсивного наставничества», целью которой является не просто передача навыков, а преодоление объективных возрастных ограничений в памяти, внимании и исполнительных функциях. Ключевым методом выступает геймификация, которая, как показало рандомизированное контролируемое исследование, в сочетании с совместной деятельностью в парах «молодой наставник – пожилой подопечный» приводит к статистически значимо более высоким результатам в освоении цифровых навыков, мотивации и снижении тревожности по сравнению с традиционным наставничеством или самостоятельным геймифицированным обучением. Для педагогического контекста, в частности для работы с опытными педагогами, которые могут испытывать схожие (хотя и менее выраженные) когнитивные барьеры и высокую

тревожность перед новыми технологиями, этот подход имеет огромное значение. Он предлагает не просто модель взаимодействия, а готовый методологический конструкт для разработки программ повышения компьютерной грамотности советников по воспитанию и других педагогов. Интеграция элементов геймификации (например, в освоение новых цифровых платформ для работы с детскими объединениями) и акцент на совместную, а не наставительную коммуникацию, могут стать ключом к повышению эффективности и снижению сопротивления инновациям. Это предоставляет готовый методологический конструкт для разработки программ повышения квалификации, учитывающий психологические барьеры взрослых обучающихся.

Отечественная практика подтверждает потенциал реверсивного наставничества для решения актуальных задач. Проект Бурятского республиканского педагогического колледжа «Разработка электронных курсов: опыт коллаборации», описанный Э.С. Черниговской (2023), стал оперативным ответом на вызовы пандемии. Студенты, выступив цифровыми наставниками для преподавателей, помогли в сжатые сроки создать массив электронных курсов, что наглядно продемонстрировало эффективность горизонтальной модели для преодоления цифрового разрыва и формализации методического опыта [133]. Для позиции советника по воспитанию, чья эффективность напрямую зависит от умения интегрировать традиционные воспитательные подходы с современными форматами коммуникации, такой синтез опыта и инноваций представляется особенно значимым.

Потенциал реверсивного наставничества как системного элемента управления профессиональным развитием раскрывается в новейших исследованиях, акцентирующих его инструментальную функцию. Так, Я. Г. Каримова (2025) рассматривает реверсивное наставничество именно как инструмент организации профессионального роста педагогов, что предполагает смещение фокуса с описания успешных кейсов на проектирование устойчивых организационных механизмов [55]. Автором разработана модель, состоящая из четырёх последовательных этапов (диагностика и сбор данных, статистическая обработка и

анализ данных, формирование микрогрупп, реализация и оценка эффективности), интеграция реверсивного наставничества в общую систему методической работы образовательной организации позволяет трансформировать его из эпизодического проекта в постоянный канал обновления компетенций, кросс-генерационного обмена идеями и формирования культуры коллективного обучения. Для должности советника по воспитанию, которая сама является новым организационным элементом в структуре школы, понимание этих механизмов особенно важно. Это позволяет проектировать собственную траекторию профессионального развития через установление реверсивных наставнических пар с коллегами как для освоения цифровых инструментов работы с общественными объединениями, так и для взаимного обогащения методиками воспитательной деятельности.

Эволюция реверсивного наставничества как педагогической технологии демонстрирует её способность отвечать на вызовы новых образовательных форматов. Так, исследование Н. В. Ковтун, Е. В. Архиповой и А. Н. Павловой (2025) переносит анализ в контекст академической мобильности, раскрывая потенциал модели для развития критически важных в этом процессе цифровых компетенций [60]. Если традиционно реверсивное наставничество рассматривается в рамках стабильного коллектива, то условия мобильности (виртуальные обмены, дистанционные коллаборации) требуют от его участников повышенной степени самоорганизации, владения инструментами онлайн-взаимодействия и кросс-культурной цифровой коммуникации. Интерес представляет использование в исследовании искусственного интеллекта, который обладает значительным потенциалом для улучшения качества преподавания и обучения, но требует продуманной организации и поддержки для преодоления возможных барьеров. Этот аспект имеет значимое отношение к деятельности советника по воспитанию, чья работа всё чаще предполагает организацию и сопровождение проектов в сетевом формате, взаимодействие с представителями детских общественных объединений из других регионов, что требует развитых цифровых и коммуникативных компетенций, формируемых в том числе через практики горизонтального обмена опытом.

В работе Е.Н. Левиной, Н.И. Калашниковой, С.Н. Трухачевой и С.Н. Трухачёвой исследуется реверсивное наставничество в системе СПО как средство профессионального роста педагогов. Авторы выделяют два формата: «педагог – студент» (студент обучает педагога цифровым и методическим новшествами) и «педагог – педагог» (молодой специалист наставляет опытного коллегу в вопросах современных тенденций, а опытный делится методикой). Ключевые цели – преодоление разрыва между поколениями, выстраивание горизонтальных связей и внедрение инноваций. Утверждается, что системное внедрение реверсивного наставничества за три года привело к устойчивому росту цифровой компетентности педагогов, а также способствовало повышению самооценки молодых наставников и снижению тревожности опытных работников перед новыми технологиями [65]. Для нашего исследования значимы два аспекта. Во-первых, в работе авторов продемонстрирована успешная апробация реверсивного наставничества в российском профессиональном образовании, что позволяет экстраполировать модель на подготовку советников по воспитанию. Во-вторых, авторы акцентируют не только технологический, но и методический обмен, что расширяет понимание содержания реверсивных пар: советник может выступать наставником в вопросах воспитательных технологий и наставляемым – в освоении платформ для работы с детскими объединениями.

Введение в российских школах должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями актуализировало потребность в новых механизмах профессиональной поддержки, разработки программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки для педагогов. Поскольку эта позиция является новой для образовательных организаций, профессиональные затруднения, связанные с её исполнением, испытывают как опытные, так и молодые педагоги. В этой связи представляется целесообразным использованием технологии реверсивного наставничества, предполагающий процесс взаимного обучения и обмена опытом, для нивелирования профессиональных затруднений советников по воспитанию.

В методических рекомендациях, подготовленных коллективом авторов Мининского университета (Николина, Лощилова, Фролова, Аксенов, Фефелова, 2024), систематизированы теоретические и прикладные аспекты профессионального развития советника директора по воспитанию через включение в наставнические отношения [78]. Ключевая идея работы заключается в том, что наставничество рассматривается не как эпизодическая помощь, а как системное условие повышения эффективности воспитательной деятельности советника. Авторы предлагают конкретные принципы, этапы и механизм проектирования персонализированных траекторий профессионального развития советника в условиях наставничества, а также критериальный аппарат оценки результативности его работы. Для нашего исследования наибольшую ценность представляют три положения. Во-первых, авторы операционализируют понятие «эффективность воспитательной деятельности советника» через двуединую структуру: процессуальные критерии (организация деятельности, методическое сопровождение, взаимодействие с представителями детских объединений и педколлективом) и результативные критерии (динамика личностного развития обучающихся, достижение воспитательных результатов, удовлетворённость участников образовательных отношений). Этот подход даёт основу для оценки подготовленности советника к наставничеству и результатов его работы в качестве наставника. Во-вторых, в рекомендациях детально прописана логика проектирования персонализированных траекторий развития, что напрямую соотносится с задачей построения гибких программ внутрикорпоративного обучения советников, включая реверсивные наставнические пары. В-третьих, авторы акцентируют, что сам советник должен владеть наставнической компетенцией (как наставник для обучающихся и молодых коллег), а также быть готовым выступать в роли наставляемого – в том числе в реверсивных форматах – для освоения актуальных цифровых и коммуникативных компетенций. Методические рекомендации Николиной и соавторов (2024) выполняют несколько функций, значимых для нашего исследования: предоставляют научно обоснованный критериальный аппарат, позволяющий измерять эффективность как

воспитательной деятельности советника, так и его готовности к реверсивному наставничеству. Кроме того, они задают содержательные ориентиры для проектирования модели системы подготовки советников к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения: акцент на персонализации, процессуально-результативной оценке и учёте двойной позиции советника (наставник / наставляемый). Указанные идеи будут интегрированы в разрабатываемую модель системы подготовки и в программу опытно-экспериментальной работы.

Обобщая анализ современных исследований, можно утверждать, что реверсивное наставничество эволюционировало в комплексную мета-технология профессионального и организационного развития. Для позиции советника по воспитанию она приобретает стратегическое значение, выступая инструментом тройного действия:

- личностно-профессиональное: непосредственное преодоление двойного дефицита компетенций через взаимный обмен (методический опыт ↔ цифровые/ИИ-компетенции);

- социально-психологическое: развитие навыков эмпатии, диалога, фасилитации и построения инклюзивной среды через практику «Self-Other Stances», что напрямую транслируется в работу с детскими коллективами;

- организационное: интеграция в профессиональное сообщество, формирование сетей поддержки и участие в создании культуры непрерывного взаимного обучения в образовательной организации.

Таким образом, проведённый историко-педагогический анализ свидетельствует, что наставничество является многовековым социально-педагогическим явлением, эволюционировавшим от жёстко вертикальных форм (цеховое, рыцарское, монастырское наставничество) к гибким, горизонтальным и реверсивным моделям. Советский период оставил важное наследие в виде институционализированной системы наставничества, которая, несмотря на свою ограниченность, заложила основы для последующего поиска новых форматов. Зарубежные и отечественные исследования подтверждают высокую

эффективность реверсивного наставничества как средства преодоления цифрового разрыва, формирования организационной культуры непрерывного обучения и развития межпоколенческого диалога.

Понятие «наставничество» имеет множество интерпретаций в научной литературе, отражающих различные аспекты данного явления. Единство мнений о наставничестве включает понимание его как эффективного способа трансляции опыта от более опытного человека начинающему. Различия связаны с содержанием передаваемого опыта, целями наставничества и характером взаимоотношений между наставником и подопечным. Если традиционная модель обеспечивала преемственность и стабильность, то современный контекст – динамику изменений, гибкость и непрерывное обучение. Наставничество сохраняет свою актуальность и востребованность в образовательной практике, что обусловлено необходимостью обеспечения успешной профессиональной социализации молодых специалистов, их адаптации к новым условиям работы, а также создания условий для непрерывного профессионального развития и обмена опытом между педагогами разного возраста и опыта.

В условиях внедрения инновационных технологий всё большее значение приобретают реверсивные формы наставничества, предполагающие взаимное обучение и обмен компетенциями между опытными и молодыми педагогами. Нами сформулировано определение понятия «реверсивное наставничество в деятельности советников по воспитанию» как новая профессиональная функция ценностно – обусловленного субъект-субъектного взаимодействия, основанная на диагностически обоснованной и рефлексивно сопровождаемой смене ролей «наставник – наставляемый» между участниками образовательных отношений (опытные педагоги-наставники, начинающие советники, педагоги-кураторы, представители детских объединений) для взаимного восполнения профессиональных дефицитов и развития личностных качеств. Эффективность реверсивного наставничества определяется комплексом взаимосвязанных условий: психологическими (готовность к принятию уязвимости, смена ролей «эксперт – ученик»), организационно-управленческими (формальная поддержка руководства,

структурированность программ) и методическими (применение геймификации, совместной деятельности). Именно этот комплекс условий является оптимальной основой для разработанной модели системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что эффективность деятельности советника по воспитанию в значительной степени детерминирована его готовностью к реализации наставнической функции и к ролевой смене в ситуациях, где наставником выступает представитель иной возрастной или статусной группы. Традиционная вертикальная модель наставничества не в полной мере отвечает этой специфике, поскольку закрепляет асимметричную позицию участников. В качестве альтернативы выступает реверсивное наставничество. Как было показано выше, реверсивное наставничество в нашем определении специфицирует реверсивное наставничество применительно к должности советника, включая в его субъектный состав представителей детских объединений и акцентируя взаимное восполнение дефицитов как ключевую цель. Именно эта операционализация ляжет в основу разрабатываемой в § 1.3 модели системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения в единстве методологического, целевого, субъектного, содержательного, технологического и оценочного блоков.

1.3. Система подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения

Современная ситуация в системе воспитания в общеобразовательной школе требует пересмотра подходов к повышению квалификации советников директора по воспитанию. Как показано в предыдущих параграфах, традиционная модель наставничества («опытный – молодой») не в полной мере отвечает гетерогенному характеру кадрового состава советников и не позволяет в полной мере использовать их взаимодополняющий потенциал. В связи с этим возникает объективная необходимость в проектировании такой системы подготовки, которая,

во-первых, целенаправленно формирует у советников готовность к реверсивному наставничеству, во-вторых, использует ресурс внутрикорпоративной среды регионального ресурсного центра «Навигаторы детства», а в-третьих, обеспечивает диагностируемый прирост по всем компонентам этой готовности.

Разработанная в настоящем параграфе модель системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения непосредственно направлена на преодоление выявленных дефицитов через реализацию данного нами определения. В модели системы это достигается посредством:

- включения в субъектный блок наряду с опытными и начинающими советниками также представителей детских общественных объединений, что обеспечивает практическую отработку реверсивного взаимодействия в полном составе участников;

- ориентации содержательного блока (программа «РОСТ») на компенсацию как методических дефицитов молодых советников (модули 2, 4, 5), так и цифровых дефицитов опытных советников (модули 3, 6);

- реализации технологического блока через «перевернутые» мастер-классы, форсайт-сессии и кейс-стади, где ролевая смена «наставник — наставляемый» становится не теоретической декларацией, а реальной практикой взаимодействия;

- применения оценочного блока, включающего критерии (мотивационный, когнитивный, аксиологический, рефлексивно-оценочный), которые диагностируют именно те компоненты готовности, дефицит которых был зафиксирован в § 1.1.

Предлагаемая модель системы подготовки выступает не как абстрактная конструкция, а как инструментальный ответ на эмпирически подтверждённые профессиональные дефициты, реализующий авторское определение реверсивного наставничества в единстве методологического, целевого, субъектного, содержательного, технологического и оценочного блоков.

Модель данной системы отражает логику и этапы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству и базируется на следующих нормативно- правовых актах:

- Федеральный Закон РФ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 28, 47, 48 [123];
- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления» [118];
- Указ Президента РФ от 02.03.2018 № 94 «Об учреждении знака отличия «За наставничество» [119];
- Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития России до 2030 года» [117];
- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [111];
- национальный проект «Образование»: «Молодые профессионалы», «Учитель будущего» [85; 87];
- федеральный проект «Современная школа» [86];
- Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по её реализации» [96];
- профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (приказ Минтруда РФ от 30.01.2023 № 53н) [93];
- распоряжение Минпросвещения России от 25 декабря 2019 г. № Р-145 «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» [95].

Методологический блок задаёт стратегические ориентиры системы подготовки. В соответствии с логикой исследования он объединяет три подхода:

системно-деятельностный (обоснование системы подготовки и её модели, определение видов деятельности советников), компетентностный (построение содержания программы «РОСТ» через профессиональные компетенции и обоснование критериев готовности к реверсивному наставничеству) и аксиологический (ценностное основание для разработки содержания и применения реверсивного наставничества) [6; 9; 16; 32; 47; 48; 54; 68; 69; 73; 91; 102; 104; 129].

Принципами реверсивного наставничества нами определены следующие:

-принцип двустороннего обучения (Reciprocal Teaching). В контексте реверсивного наставничества этот принцип реализуется через активное взаимодействие опытных и начинающих советников, где каждый выступает в роли обучающего. Опытные советники предлагают собственный опыт и знания о традиционных методах воспитательной работы, в то время как молодые советники транслируют инновационные подходы, цифровые инструменты и современные тренды в сфере воспитания. Это способствует взаимообогащению и формированию целостного представления о современной системе воспитания.

- компетентностный принцип: интегративный набор компетенций, включающий: предметные компетенции (знания в области педагогики, психологии, нормативно-правового регулирования воспитательной деятельности, навыки организации и проведения воспитательных мероприятий, взаимодействия с детскими общественными объединениями); soft skills (гибкие навыки) (развитие эмоционального интеллекта для эффективного взаимодействия с обучающимися, коллегами и родителями, навыков фасилитации для организации групповой работы и стимулирования детской инициативы, а также креативности, коммуникабельности, лидерских качеств и умения работать в команде).

-принцип реверсивности: реверсивное наставничество предполагает горизонтальное взаимодействие между советниками, что создаёт атмосферу доверия, взаимоуважения и равенства, стимулирует активный обмен опытом, критическое осмысление профессиональной деятельности и поиск инновационных решений проблем воспитания обучающихся.

-ценностно-ориентационный принцип: формирование у советников системы ценностей, соответствующих современным вызовам и приоритетам воспитательной политики России (гражданственность, патриотизм, духовность, нравственность, уважение к культуре и традициям).

-принцип профессиональной ответственности стимулирует активное и осознанное участие каждого советника в процессе наставничества, как к роли наставника, так и к роли наставляемого, с готовностью транслировать свои знания и опыт, а также учиться у других.

-принцип адресности учитывает индивидуальные потребности, интересы и возможности каждого советника по воспитанию, обеспечивая гибкость и адаптивность процесса взаимодействия с детскими общественными объединениями в современных образовательных организациях.

Целевой блок модели обеспечивает целеполагание процесса подготовки советников по воспитанию на основе требований работодателя и социального заказа, из которых вытекает следующая **цель:** развитие готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.

Конкретизация цели осуществляется через решение задач:

-сформировать мотивационную готовность советников к реверсивному наставничеству, включающую эмоциональное принятие двустороннего обмена опытом и готовность к добровольной смене ролей «наставник – наставляемый»;

-обеспечить овладение когнитивной составляющей готовности: знание алгоритмов реверсивного наставничества, понимание логики двустороннего обмена опытом, умение применять технологию в реальных профессиональных ситуациях;

-развить аксиологическую основу готовности – сформировать у советников приоритет ценностей взаимообучения и равноправного партнёрства независимо от стажа и статуса;

-сформировать рефлексивно-оценочные умения – способность анализировать собственную эффективность в обеих ролях (наставника и наставляемого), а также тиражировать успешные практики реверсивного взаимодействия;

-преодолеть профессиональные дефициты участников с разным стажем: у молодых советников – дефицит методических и коммуникативных умений, у опытных – дефицит актуальных компетенций.

Субъектный блок модели является системообразующим элементом, определяющим состав участников образовательного процесса, их роли и функции, а также механизмы взаимодействия. Уникальность данного блока заключается в принципиальном отказе от иерархической структуры, свойственной традиционному наставничеству, и создании равных партнёрских отношений между всеми субъектами, что позволяет максимально раскрыть их потенциал и обеспечить эффективный обмен опытом и знаниями.

Ключевыми субъектами процесса реверсивного наставничества являются:

1. Опытные педагоги-наставники (стаж более пяти лет): роль – носители профессионального опыта, практических знаний и навыков, накопленных за годы работы в системе образования. Функции:

- трансляция профессионального опыта: передают свой опыт решения сложных педагогических ситуаций, преодоления трудностей и достижения успеха в воспитательной работе;

- поддержка молодых педагогов в адаптации к профессии: помогают начинающим советникам адаптироваться к новым условиям работы, освоить функциональные обязанности, сформировать отношения с коллегами и обучающимися;

- формирование профессиональной идентичности: содействуют осознанию молодыми специалистами своей роли и места в системе образования и в наставничестве, формированию ценностных установок и профессиональной этики;

- обучение формам и методам воспитания: передают знания об эффективных методах воспитательной работы, проверенных временем и адаптированных к современным условиям;

- участие в разработке программ и мероприятий: внесение предложений по совершенствованию воспитательной работы, участие в разработке программ, планов, методических материалов.

Содержательное наполнение субъектной роли:

- знания: нормативных документов, регулирующих воспитательную деятельность в общеобразовательной школе, педагогических технологий, методов работы с детьми и подростками, особенностей работы с детскими общественными объединениями;
- умения: навыки планирования и организации воспитательных мероприятий, проведения диагностики и анализа, разработки методических материалов, эффективной коммуникации и работы с родителями;
- личностные качества: ответственность, коммуникабельность, эмпатия, готовность делиться опытом и оказывать помощь, стремление к самосовершенствованию.

Особенности участия в реверсивном наставничестве:

- освоение нового: опытные наставники учатся у начинающих советников новым подходам, технологиям и идеям, которые могут быть актуальны в современных условиях;
- рефлексия опыта: опытные наставники анализируют свой опыт, переосмысливают подходы к воспитательной работе, адаптируя их к современным требованиям;
- участие в совместных проектах: совместная разработка и реализация проектов, направленных на повышение эффективности воспитательной работы.

2. *Начинающие советники (стаж менее пяти лет)*: роль – носители актуальных цифровых компетенций и образовательных трендов, инновационных идей, владеют современными технологиями и подходами к воспитанию, обладают гибким мышлением и креативностью, выступают в качестве генераторов новых форм и методов работы с обучающимися, экспертов в области цифровых технологий, социальных сетей и интерактивных образовательных платформ. Функции:

- представление новых идей: генерация новых идей и подходов к организации воспитательной работы, основанных на современных тенденциях и технологиях;

- внедрение инновационных технологий: транслируют опыт использования современных образовательных технологий (онлайн-платформы, интерактивные инструменты, социальные сети) для повышения эффективности воспитательной работы;

- разработка новых форм и методов воспитания: предлагают инновационные подходы к организации воспитательных мероприятий, учитывающих интересы и потребности современных обучающихся;

- адаптация традиционных методов к современным условиям: помогают опытным наставникам адаптировать проверенные временем методы воспитания к новым реалиям цифровой среды и изменяющимся ценностям обучающихся;

- повышение цифровой грамотности: обучают опытных наставников использованию современных цифровых инструментов и платформ для организации воспитательной работы, взаимодействия с обучающимися и родителями.

Содержательное наполнение:

- знания: знания современных педагогических технологий, цифровых технологий, методик работы с различными категориями обучающихся. понимание современных трендов в воспитании;

- умения: навыки работы с новыми инструментами и технологиями, проведения презентаций и мастер-классов коммуникации с молодёжью, работы в команде;

- личностные качества: креативность, инновационность, открытость к новому опыту, коммуникабельность, энтузиазм, стремление к саморазвитию.

Особенности участия в реверсивном наставничестве:

- передача инновационного опыта: обучение опытных наставников новым подходам, технологиям и идеям;

- обмен опытом с коллегами: обсуждение проблем и поиск решений совместно с опытными наставниками;

- разработка и реализация инновационных проектов: участие в разработке и реализации проектов, направленных на повышение эффективности

воспитательной работы и взаимодействия с детскими общественными объединениями.

3. Педагоги-кураторы: роль – координаторы реверсивного наставничества, обеспечивают организационную и методическую поддержку участникам процесса, содействуют формированию эффективной системы взаимодействия между опытными и начинающимися наставниками, а также представителями детских общественных объединений. Функции:

- организация процесса наставничества: разрабатывают программы наставничества, подбирают пары наставников, организуют мастер-классы, семинары, тренинги и другие мероприятия, направленные на повышение квалификации участников;

- методическая поддержка: оказывают консультационную помощь, учат наставнической деятельности, вносят коррективы в программу наставничества;

- создание благоприятной психологической среды: формируют атмосферу доверия, взаимоуважения и сотрудничества между участниками наставничества, содействуют разрешению конфликтов и преодолению трудностей.

Содержательное наполнение:

- знания: знания теории и практики наставничества, основ педагогики и психологии, методик организации и проведения обучающих мероприятий, оценки эффективности деятельности;

- умения: навыки планирования, организации и проведения обучающих мероприятий, управления проектами, эффективной коммуникации, работы с информацией и данными;

- личностные качества: организаторские способности, ответственность, коммуникабельность, эмпатия, аналитическое мышление, лидерские качества.

Особенности участия в реверсивном наставничестве:

- обеспечение методической поддержки: обеспечение качества процесса обучения и развития советников;

- создание благоприятной атмосферы: формирование атмосферы взаимоуважения и сотрудничества между участниками;

- анализ и улучшение деятельности наставников: регулярный анализ эффективности деятельности участников и внесение необходимых изменений.

4. *Представители детских объединений (ключевые партнёры по направлениям воспитания)*: роль – эксперты по вопросам интересов, потребностей и ценностей современных обучающихся. Выступают в качестве консультантов при разработке и реализации воспитательных программ и мероприятий, обеспечивают обратную связь и содействуют повышению эффективности взаимодействия советников с обучающимися. Функции представителей детских объединений:

- представление интересов и потребностей, обучающихся: информируют советников об актуальных интересах, потребностях и ценностях современных обучающихся, помогают понять их мотивацию и особенности поведения;

- участие в разработке и реализации мероприятий: принимают участие в разработке и реализации программ и мероприятий, вносят предложения по их содержанию и формам проведения, участвуют в организации и проведении мероприятий;

- оценка эффективности деятельности: предоставление обратной связи о мероприятиях, их оценке с точки зрения обучающихся, предлагают способы улучшения;

- взаимодействие с советниками: участвуют в совместных проектах, мероприятиях и дискуссиях с советниками, делятся своим опытом и знаниями.

Содержательное наполнение:

- знания: знания о деятельности детских общественных объединений, правах и обязанностях обучающихся, современных тенденциях развития мира;

- умения: навыки коммуникации, работы в команде, организации мероприятий, управления проектами, лидерские качества;

- личностные качества: активность, инициативность, ответственность, креативность, стремление к саморазвитию, лидерские качества.

Особенности участия в реверсивном наставничестве:

- обратная связь: предоставление обратной связи о мероприятиях и их эффективности с точки зрения обучающихся;

- участие в разработке программ и проектов: активное участие в разработке содержания и сценариев программ и проектов;

- совместная деятельность: организация и проведение мероприятий совместно с советниками по воспитанию.

Эффективное функционирование субъектного блока обеспечивается за счёт:

- чёткого распределения ролей и функций: каждый участник имеет чётко определённую роль и выполняет конкретные функции;

- организации регулярного взаимодействия: проведение общих встреч. Совещаний, семинаров, мастер-классов и других мероприятий, способствующих обмену опытом, обсуждению проблем и поиску совместных решений;

- создания благоприятной психологической атмосферы: атмосфера взаимоуважения, доверия, поддержки и открытости, способствующая эффективному обмену опытом и развитию;

- использования различных форм коммуникации: применение различных форм коммуникации, таких как личные встречи, электронная почта, онлайн-форума, социальные сети и т.д.

- регулярной оценки эффективности: оценка эффективности работы каждого участника и модели в целом.

Взаимодействие между субъектами строится на горизонтальных связях и добровольной смене ролей «наставник – наставляемый» в зависимости от решаемой задачи.

Содержательный блок модели является структурированным представлением знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной профессиональной деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Он реализуется посредством образовательной программы внутрикорпоративного обучения советников по воспитанию с символическим названием «РОСТ», отражающим стремление к профессиональному развитию, обогащению опытом, совершенствованию навыков и творческому поиску. Название программы «РОСТ» было предложено участниками программы и символизирует основные понятия: «Развитие»,

«Обогащение опытом» «Совершенствование навыков», «Творческий поиск». Эта аббревиатура отражает основные ценности и направления программы, делая акцент на непрерывном профессиональном и личностном росте участников [32; 59; 66].

Целью программы является формирование у советников по воспитанию компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности в сфере воспитания, связанного с организацией воспитательной деятельности в образовательной организации во взаимодействии с детскими и молодёжными общественными объединениями.

Задачи программы:

1. Развитие гибких навыков (soft skills) у участников: коммуникации, лидерства, командной работы.
2. Освоение современных воспитательных технологий и методик работы с детьми и молодёжью.
3. Создание условий для взаимообучения и коллаборации между педагогами, наставниками и обучающимися.
4. Стимулирование творческого подхода к воспитательной деятельности.
5. Формирование профессионального сообщества советников по воспитанию, действующего на основе реверсивного наставничества.

Программа «РОСТ» имеет модульную структуру, обеспечивающую гибкость и возможность адаптации к индивидуальным потребностям слушателей и разработана в соответствии с профессиональным стандартом специалиста в области воспитания (утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 30 января 2023 г. № 53н) [80]. (Таблица 1).

Таблица 1 - Характеристика вида профессиональной деятельности Специалиста в области воспитания

Код и наименование профессионального стандарта	Обобщенные трудовые функции			Трудовые функции		
	код	наименование	уровень квал	наименование	код	уровень (подуровень)

			лиф ика ции			б) квал ифик ации
01.005 Специалист в области воспитания	А	Организация воспитательной деятельности в образовательной организации во взаимодействии с детскими и молодежными общественными объединениями	6	Организация воспитательной деятельности в образовательной организации Организация взаимодействия с детскими и молодежными общественными объединениями	A/01. 6 A/02. 6	6 6

Планируемые результаты освоения

Программа внутрикорпоративного обучения «РОСТ» направлена на достижение следующих результатов (Таблица 2).

Таблица 2 – Результаты освоения программы «РОСТ»

Виды деятельности	Профессиональные компетенции
Педагогическая	ПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность с использованием возможностей воспитательной среды образовательной организации. ПК-2. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний о воспитании. ПК-3. Способен участвовать в разработке рабочей программы воспитания, разрабатывать отдельные ее компоненты с учетом развития воспитательного пространства ПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.
Проектная	ПК-5. Способен проектировать и реализовывать воспитательные практики в общеобразовательной школе
Сопровождения	ПК-7. Способен организовывать сотворчество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность, креативность и самостоятельность. ПК-8. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации рабочей программы воспитания образовательной организации. ПК-9. Способен осуществлять социальное взаимодействие и взаимодействие с детскими общественными объединениями. ПК-10. Способен организовывать совместную и индивидуальную воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

Культурно-просветительская	ПК-11. Способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы, выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп. ПК-12. Способен разрабатывать и осуществлять медиастратегии продвижения воспитательной деятельности образовательной организации. ПК-13. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах
Психолого-педагогическая	ПК-14. Владеть психологическими технологиями развития обучающихся в системе воспитания. ПК-15. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности.

Категория слушателей – советники директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. К освоению дополнительных профессиональных программ допускаются:

- лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее образование;
- лица, получающие среднее профессиональное и (или) высшее образование.

Трудоемкость и срок обучения: 36 часов.

Форма обучения и режим занятий: очно-заочная с использованием дистанционных образовательных технологий.

Язык обучения: русский.

Таблица 3. Учебный план программы внутрикорпоративного обучения «РОСТ»

№ пп/п	Наименование дисциплин (модулей)	Трудоемкость в часах			самостоятельная работа слушателей	Форма контрол я
		Всего	в том числе лекции	практические занятия		
1	2	3	4	5	6	7
Входная диагностика (вне сетки часов)						
1	Модуль 1. Феномен наставничества. Профессиональные ценности советника по воспитанию.	4	2		2	зачет
1.1.	Методологические основы наставничества. Наставничество как поддержка лидерского потенциала и эмоционального интеллекта личности	4	2		2	
2	Модуль 2. Деятельность наставников и	6	2	2	2	зачет

	критерии их оценки					
2.1.	Готовность советника по воспитанию к осуществлению наставнической деятельности	4	2		2	
2.2.	Критерии оценки деятельности наставников	2		2		
3	Модуль 3. Технологии эффективного наставничества	10	6	2	2	зачет
3.1.	Лучшие модели и практики наставничества в общеобразовательной школе	2	2			
3.2.	Особенности применения коучинга в наставничестве	3	1	2		
3.3.	Реверсивное наставничество в общеобразовательной школе. Взаимодействие наставнических пар (этапы, возможности, риски)	5	2	2	1	
4	Модуль 4. Наставничество «взрослый – дети»: развитие школьного ученического самоуправления	8	2	4	2	зачет
4.1.	Основы детской и подростковой психологии.	4		2	1	
4.2.	Организация работы детских общественных объединений, школьных мероприятий	2	2		1	
4.3	Развитие ученического самоуправления в общеобразовательной организации и новых форм подготовки актива	2		2		
5	Модуль 5. Работа с родителями: от сопротивления к сотрудничеству	4		2	2	зачет
5.1.	Педагогика родительства, психология семейных отношений	2		1	1	
5.2.	Организация мероприятий с родителями. Разрешение конфликтов с родителями	2	1	1		
6	Модуль 6. Личный бренд наставника как возможность саморазвития советника по воспитанию	4	2	2		зачет
6.1.	Цифровые инструменты наставничества	2		2		
6.2.	Создание и продвижение личного бренда	2	2			
	Итоговая аттестация	2			2	Совместное мероприятие советников по воспитанию
	Итоговая диагностика (вне сетки часов)					
	Всего:	36	12	10	14	

Календарный учебный график

Трудоемкость программы	36 ч.
Нормативный срок освоения программы	3 месяца
Режим обучения	2 раза в неделю по 4 часа
График проведения занятий в соответствии с расписанием	

Рабочие программы модулей, практик, самостоятельной работы

Модуль 1. Феномен наставничества. Профессиональные ценности советника по воспитанию (4 ч).

Цель: формирование у советников системы ценностных ориентаций, соответствующих современным требованиям к воспитательной деятельности и способствующих формированию российской идентичности, духовно-нравственных качеств личности и гражданской ответственности обучающихся.

Результат: советники по воспитанию осознают роль в формировании ценностных ориентаций обучающихся, способны к трансляции ценностей в воспитательном процессе, демонстрируют приверженность профессиональным ценностям в своей деятельности.

Тема 1.1. Методологические основы наставничества. Наставничество как поддержка лидерского потенциала и эмоционального интеллекта личности (2 ч. лекции)

Нормативно-правовая база воспитания (Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Стратегия развития воспитания в РФ до 2025 года и др.); концептуальные основы воспитания (цели, задачи, принципы, подходы), ключевые ценности советника по воспитанию (гуманизм, патриотизм, гражданственность, ответственность, справедливость, толерантность, уважение к культуре и традициям), ценностно-смысловая рефлексия и самоопределение обучающихся в процессе воспитания. Понятие и сущность наставничества в образовании. Традиции наставничества в российской и зарубежной системах образования. Андрагогика как методологическая основа реализации наставничества. Готовность советников по воспитанию к осуществлению наставнической деятельности.

Самостоятельная работа

Номер темы	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость, час.
1.1	Методологические основы наставничества. Принципы андрагогики (изучение нормативной базы, индивидуальное задание)	2

Модуль 2. Деятельность наставников и критерии их оценки (6ч).

Цель: формирование у советников понимания целей и задач наставнической деятельности, а также критериев оценки её эффективности.

Результат: советники обладают чётким представлением о целях и задачах наставнической деятельности, способны оценивать эффективность работы наставников, использовать полученные данные для совершенствования процесса наставничества.

Тема 2.1. Готовность советника по воспитанию к осуществлению наставнической деятельности (4ч.)

Цели и задачи наставничества, различные модели наставничества и их особенности, критерии оценки эффективности наставнической деятельности, методы сбора и анализа информации для оценки результатов наставничества. Принципы осуществления наставнической деятельности. Личностные качества и портрет наставника.

Практическая работа

Номер темы	Вид практической работы	Трудоемкость, час.
2.2.	Критерии оценки деятельности наставников	2

Самостоятельная работа

Номер темы	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость, час.
2.2.	Критерии оценки деятельности наставников (индивидуальное задание)	2

Модуль 3. Технологии эффективного наставничества (10 ч).

Цель: освоение советниками современных технологий и методов наставничества, обеспечивающих эффективное развитие профессиональных компетенций и личностных качеств наставляемых.

Результат: советники владеют широким спектром технологий наставничества, способны эффективно применять их в своей работе, разрабатывать индивидуальные планы развития обучающихся с учётом их интересов, потребностей и особенностей.

Тема 3.1. Лучшие модели и практики наставничества в общеобразовательной школе (2 ч.)

Методология (целевая модель) 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 Региональная модель наставничества: критерии эффективности.

Тема 3.2. Особенности применения коучинга в наставничестве (1 ч.).

Технологии наставничества (коучинг, фасилитация, сторителлинг и др.). Коучинг и наставничество: в чем разница? Базовые принципы коучинга. Компетенции коуча. Коучинг в образовании. Педагогический коучинг.

Практическая работа

Номер темы	Вид практической работы	Трудоемкость, час.
3.2.	Особенности применения коучинга в наставничестве	2

Тема 3.3. Модель реверсивного наставничества в общеобразовательной школе. Взаимодействие наставнических пар (этапы, возможности, риски) (2 ч.).

Эффективная коммуникация, установление доверительных отношений, активное слушание, предоставление конструктивной обратной связи; индивидуальные планы развития обучающихся с использованием различных технологий наставничества; реверсивное наставничество в общеобразовательной школе.

Практическая работа

Номер темы	Вид практической работы	Трудоемкость, час.
3.2.	Модель реверсивного наставничества в общеобразовательной школе (индивидуальное задание)	2

Самостоятельная работа

Номер темы	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость, час.
3.3.	Взаимодействие наставнических пар (этапы, возможности, риски). Составление планов по взаимообучению.	1

Модуль 4. Наставничество «взрослый – дети»: развитие школьного ученического самоуправления (8 ч).

Цель: формирование у советников компетенций, необходимых для организации эффективного взаимодействия с детскими общественными объединениями, развития ученического самоуправления и вовлечения обучающихся в активную общественную деятельность.

Результат: советники способны создавать условия для активного участия обучающихся в жизни школы, формировать их лидерские качества, развивать социальную ответственность и гражданскую активность.

Практическая работа

Номер темы	Вид практической работы	Трудоемкость, час.
4.1.	Основы детской и подростковой психологии (индивидуальное задание) Основы детской и подростковой психологии, особенности формирования ценностных ориентаций и мотивации обучающихся; организация работы детских общественных объединений, школьных мероприятий, проведение лидерских тренингов, вовлечение в проектную деятельность; успешные практики развития ученического самоуправления в российских и зарубежных школах.	2

Тема 4.2. Организация работы детских общественных объединений, школьных мероприятий (2 ч.)

Детские общественные объединения (ДОО): определение, типы, функции ДОО. Нормативно-правовая база деятельности ДОО. Принципы организации работы ДОО (добровольность, самоуправление, законность, гласность и др.). Этапы создания и развития ДОО. Роль педагога-организатора/советника по воспитанию в ДОО. Планирование деятельности ДОО: определение целей и задач деятельности на основе потребностей детей; формы планирования (стратегическое, тактическое, оперативное); учет возрастных особенностей и интересов участников.

Организация деятельности ДОО: формы работы (собрания, акции, проекты, конкурсы, фестивали, игры и др.). Методы работы: коллективное планирование, метод проектов, игра, дискуссия, мозговой штурм и др. Стимулирование активности участников: поощрение инициативы, создание условий для самореализации, развитие лидерских качеств. Формирование лидерских качеств у обучающихся. Развитие эмоционального интеллекта обучающихся. Роль наставничества в формировании школьных сообществ. Вовлечение взрослых (педагогов, родителей, представителей общественности) в работу ДОО.

Школьные мероприятия: типы (воспитательные, познавательные, развлекательные, спортивные и др.); этапы подготовки и проведения школьного мероприятия (планирование, организация, проведение, анализ). Требования к организации школьных мероприятий (целесообразность, доступность, безопасность, соответствие возрасту и интересам обучающихся).

Роль различных участников (педагогов, обучающихся, родителей) в организации и проведении мероприятия. Привлечение спонсоров и партнеров для проведения мероприятий. Современные технологии организации деятельности ДОО и школьных мероприятий: применение интерактивных методов обучения и воспитания (кейс-стади, дебаты, квесты, игры). Технологии вовлечения и мотивации участников (геймификация, краудсорсинг).

Самостоятельная работа

Номер темы	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость, час.
4.2.	Организация работы детских общественных объединений, школьных мероприятий	1

Практическая работа

Номер темы	Вид практической работы	Трудоемкость, час.
4.3.	Развитие ученического самоуправления в общеобразовательной организации и новых форм подготовки актива (индивидуальное задание)	2

Модуль 5. Работа с родителями: от сопротивления к сотрудничеству (4 ч).

Цель: формирование у советников компетенций в вопросах организации эффективного взаимодействия с родительской общественностью, привлечения родителей к участию в воспитательном процессе и оказания им консультативной помощи.

Результат: советники способны устанавливать эффективное взаимодействие с родителями, привлекать их к участию в воспитательном процессе, оказывать им консультативную помощь и создавать единое образовательное пространство.

Практическая работа

Номер темы	Вид практической работы	Трудоемкость, час.
5.1.	Педагогика родительства, психология семейных отношений (разработка игровой модели) Основы педагогики родительства, психологии семейных отношений, эффективных моделей взаимодействия школы и семьи; организация родительских собраний, консультаций, тренингов, совместных мероприятий с родителями; разрешение конфликтных ситуаций и установление доверительного сотрудничества с родителями.	1

Самостоятельная работа

Номер темы	Вид самостоятельной работы	Трудоемкость, час.
5.1.	Педагогика родительства, психология семейных отношений	1

Тема 5.2. Организация мероприятий с родителями. Разрешение конфликтов с родителями (1 ч.)

Организация родительских собраний, консультаций, тренингов, совместных мероприятий с родителями; разрешение конфликтных ситуаций и установление доверительного сотрудничества с родителями.

Практическая работа

Номер темы	Вид практической работы	Трудоемкость, час.
5.2.	Организация мероприятий с родителями. Разрешение конфликтов с родителями (индивидуальное задание)	1

Модуль 6. Личный бренд наставника как возможность развития советника по воспитанию (4ч).

Цель: формирование у советников понимания сущности личного бренда, развитие навыков его создания и продвижения с целью повышения профессиональной узнаваемости и расширения возможностей для профессионального саморазвития.

Результат: советники обладают четким пониманием сущности личного бренда, способны создавать и продвигать личный бренд, расширять профессиональную сеть и использовать возможности личного бренда для карьерного роста.

Тема 6.1. Цифровые инструменты наставничества (2 ч.)

Реализация наставничества в образовательной организации в эпоху цифровизации. Цифровые инструменты в наставничестве (онлайн-платформы, социальные сети, мессенджеры). Сетевое взаимодействие при осуществлении наставнической деятельности.

Практическая работа

Номер темы	Вид практической работы	Трудоемкость, час.
6.1.	Цифровые инструменты наставничества (создание самопрезентации)	2

Тема 6.2. Создание и продвижение личного бренда (2 ч.)

Теоретические основы формирования личного бренда, определение его ключевых элементов (ценности, миссия, уникальность); самопрезентация, публичные

выступления, создание контента для социальных сетей и других платформ; стратегии продвижения личного бренда, установления профессиональных контактов и расширения сети сотрудничества.

Каждый модуль программы «РОСТ» предполагает сочетание теоретической подготовки, практических занятий и самостоятельной работы.

Технологический блок обеспечивает реверсивность процесса. Он представляет собой комплекс педагогических технологий, форм организации обучения, методов и средств, направленных на создание интерактивной, проблемно-ориентированной, профессионально- и личностно-значимой образовательной среды, способствующей активному вовлечению советников в процесс обучения и реализации принципов реверсивного наставничества.

1. Организационные формы работы. Для обеспечения максимально эффективного освоения материала и развития профессиональных компетенций используются разнообразные формы организации работы, сочетающие в себе элементы группового и индивидуального обучения, а также онлайн и оффлайн форматы.

Групповые формы работы:

- лекции ориентированы на системное осмысление теоретических положений наставничества;

- семинары-практикумы направлены на обсуждение теоретических вопросов, обмен опытом и решение практических задач, опытные наставники делятся наработанными практиками, а молодые – передовыми IT-решениями и подходами;

- тренинги ориентированы на развитие конкретных компетенций, таких как коммуникативные навыки, работа в команде, разработка проектов и др.

- деловые игры позволяют моделировать реальные ситуации из профессиональной деятельности советника и принимать управленческие решения на основе анализа информации;

- дискуссии и круглые столы организуются для обсуждения актуальных проблем в сфере воспитания и поиска эффективных путей их решения;

- «перевёрнутые» мастер-классы – инновационная форма, в рамках которой начинающие советники, обладающие знаниями современных технологий, обучают опытных наставников, например, созданию контента для социальных сетей, использованию цифровых инструментов в воспитательной работе. Эта форма стимулирует взаимообучение, преодолевает разрыв между поколениями и способствует внедрению инноваций в практику.

Индивидуальные формы работы:

- самостоятельная работа: изучение литературы, нормативных документов, онлайн-курсов и др.;

- разработка индивидуальных проектов, направленных на решение конкретных задач воспитательной работы в образовательных организациях;

- консультации с педагогами-кураторами: индивидуальная помощь и поддержка от педагогов-кураторов по вопросам, возникающим в процессе обучения и практической деятельности;

- супервизии: индивидуальный или групповой анализ сложных случаев из практики советников под руководством опытного модератора, направленный на выявление причин затруднений и поиск оптимальных стратегий решения проблем.

Все технологии реализуются в условиях внутрикорпоративного обучения, которое обеспечивает единство профессионального сообщества советников, непрерывность, ресурсную интеграцию и практико-ориентированность на базе регионального ресурсного центра.

Освоение советниками по воспитанию технологии реверсивного наставничества происходит в процессе:

- *реверсивного распределения ролей*: советники объединяются в смешанные команды (опытные + начинающие) для разработки и реализации конкретных проектов, направленных на повышение эффективности воспитательной работы (например, создание школьного медиацентра). Внутри команды происходит реверсивное распределение ролей: начинающие советники отвечают за разработку дизайна, использование современных технологий и продвижение проекта, а

опытные – за методическое обеспечение, учёт возрастных особенностей обучающихся.

- *форсайта в реверсивном наставничестве*: советники совместно анализируют текущее состояние воспитания в школе, тенденции развития и разрабатывают модели будущего воспитания, учитывая, как традиционные ценности, так и инновационные подходы (задача опытных), а также сферу технологий и трендов (задача молодых).

- *решения кейсов*: используются кейсы, охватывающие разные аспекты деятельности советника по воспитанию, при этом опытные наставники предлагают решения, основанные на своём опыте, а начинающие анализируют их с точки зрения современных подходов и технологий, предлагая альтернативные варианты; различные стороны проблемы презентуются в духе рилсов, шортов и подкастов.

Средства обучения, поддерживающие реверсивное взаимодействие.

Цифровые ресурсы (для обмена опытом и рефлексии):

- онлайн-платформы для обмена опытом / шаблоны документов (чек-листы, сценарии мероприятий): облачные хранилища, системы для обмена опытом и создания совместных документов, платформы для видеоконференций (Яндекс-телемост и т.п.); чат для советников г. Ростова-на-Дону;

- чат-боты: поддержка оперативной консультации, а также шаблоны и идеи для применения в работе.

Оценочный блок ориентирован на диагностику готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в соответствии со следующими принципами:

- комплексность: оценка охватывает различные аспекты деятельности советников, включая их мотивацию, знания, ценностные ориентации, навыки и удовлетворённость процессом обучения;

- объективность: используются различные методы сбора информации (анкетирование, тестирование, наблюдение, анализ документов и т.д.) для обеспечения достоверности и надёжности результатов оценки;

- обратная связь: результаты оценки предоставляются участникам процесса реверсивного наставничества (советника, педагогам-кураторам) для стимулирования самоанализа, повышения мотивации и внесения необходимых изменений в свою деятельность.

Оценочный блок включает в себя следующие критерии, отражающие ключевые аспекты эффективности подготовки советников на основе реверсивного наставничества:

- мотивационный критерий включает показатели: эмоциональная удовлетворенность участием в реверсивном наставничестве; готовность к смене ролей «наставник – наставляемый»;

- когнитивный критерий включает показатели: знание алгоритмов реверсивного наставничества, понимание логики двустороннего обмена опытом;

- аксиологический критерий включает показатели: приоритет ценностей взаимобучения, равноправного партнёрства независимо от стажа;

- рефлексивно-оценочный критерий включает показатели: способность анализировать собственную эффективность в обеих ролях (наставника и наставляемого) и тиражировать успешные практики реверсивного взаимодействия.

Результаты оценки анализируются педагогами-кураторами и используются для:

- определения сильных и слабых сторон программы внутрикорпоративного обучения советников по воспитанию;

- внесения корректировок в содержательный, технологический и организационный блоки;

- разработки индивидуальных планов развития советников;

- принятия решений о дальнейшем совершенствовании системы подготовки советников на основе реверсивного наставничества.

Графически модель системы подготовки советников директора по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения представлена на рис. 1.

Методологический блок

Педагогические подходы: системно-деятельностный, компетентностный, аксиологический

Теоретические положения: андрагогики, двустороннего обучения, гибридная модель компетенций, концепция «равный-равному» в организации процесса подготовки советников по воспитанию
Принципы: двустороннего обучения, компетентностный, реверсивности, ценностно-ориентационный, профессиональной ответственности, адресности

Целевой блок

Нормативные документы:
 Федеральный Закон РФ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 28, 47, 48;
 Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления»;
 Указ Президента РФ от 02.03.2018 № 94 «Об учреждении знака отличия «За наставничество»;
 Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 г. № 996-р об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года;
 национальный проект «Образование»: «Молодые профессионалы», «Учитель будущего»;
 федеральный проект «Современная школа»;
 Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р Об утверждении Концепции развития наставничества в РФ на период до 2030 г. и плана мероприятий по её реализации;
 профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (приказ Минтруда РФ от 30.01.2023 № 53н).

Цель: развитие готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству

Субъектный блок

опытные педагоги-наставники, начинающие советники, педагоги-кураторы, представители детских объединений

Содержательный блок

Модуль 1
 Феномен наставничества. Профессиональные ценности советника по воспитанию

Модуль 2
 Деятельность наставников и критерии их оценки

Модуль 3
 Технологии эффективного наставничества

Модуль 4
 Наставничество «взрослый - дети»: развитие школьного ученического самоуправления

Модуль 5
 Работа с родителями: от сопротивления к сотрудничеству

Модуль 6
 Личный бренд наставника как возможность саморазвития советника по воспитанию

Технологический блок

Организационные формы работы: групповые (лекции, семинары-практикумы, тренинги, деловые игры, дискуссии, «перевернутые мастер-классы»), индивидуальные (самостоятельная работа, индивидуальные проекты, супервизии).

Педагогические технологии: проектная технология, флэпсайт-технология, кейс-стади

Оценочный блок

Критерии:
 мотивационный
 когнитивный
 аксиологический
 рефлексивно – оценочный

Показатели:

- мотивационного критерия: эмоциональная удовлетворенность участием в реверсивном наставничестве; готовность к смене ролей «наставник – наставляемый»;
- когнитивного критерия: знание алгоритмов реверсивного наставничества, понимание логики двустороннего обмена опытом;
- аксиологического критерия: приоритет ценностей взаимообучения, равноправного партнёрства независимо от стажа;
- рефлексивно-оценочного критерия: способность анализировать собственную эффективность в обеих ролях (наставника и наставляемого) и тиражировать успешные практики реверсивного взаимодействия.

Рисунок 1. Модель системы подготовки советников директора по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения

Этапы формирования готовности к реверсивному наставничеству в рамках предложенной системы соответствуют логике опытно-экспериментальной работы:

- диагностико-установочный этап: выявление профессиональных дефицитов и зон ближайшего развития каждого советника, осознание ценности двустороннего обмена опытом, формирование наставнических пар, разработка индивидуальных маршрутов. Результат – принятие реверсивности как ценности;

- контентно-практический этап: освоение новых ролей в процессе обучения по программе «РОСТ», развитие умений запрашивать и предоставлять обратную связь вне иерархии. Результат – сформированная когнитивная основа готовности;

- проектно-интегративный этап: совместное распределение ролей при проектировании и реализации воспитательных событий, включение в работу с детскими общественными объединениями. Результат – аксиологическая основа готовности (приоритет взаимообучения);

- рефлексивно-оценочный этап: анализ результатов воспитательной деятельности, оценка эффективности ролевых переходов, тиражирование успешных практик. Результат – сформированная мотивационная основа и способность к самоанализу в обеих ролях.

Эффективность разработанной системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения во многом обусловлена уникальной средой, в которой она разворачивается, – регионального ресурсного центра федерального проекта «Навигаторы детства» (далее – РРЦ). В данном контексте РРЦ выступает не просто как организационная структура или место повышения квалификации, а как особое профессиональное пространство, интегрирующее нормативные, методические, коммуникативные и технологические ресурсы, необходимые для горизонтального взаимообучения советников.

РРЦ были созданы в рамках федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование» и наделены полномочиями по координации деятельности советников на уровне субъекта РФ. Это придаёт центру статус институционального

«узла» всей региональной системы воспитания. Для нашего исследования важно, что именно РРЦ аккумулирует актуальные данные о кадровом составе советников (стаж, профиль образования, профессиональные дефициты), что позволяет реализовать принцип адресности: формирование наставнических пар, группировка участников программ, корректировка индивидуальных маршрутов обучения осуществляются на основе точной диагностики, а не гипотетических предположений.

На базе РРЦ сосредоточен банк успешных воспитательных практик, разработаны региональные методические рекомендации, работает пул тьюторов и экспертов. Эта ресурсная насыщенность превращает центр в «педагогическую лабораторию», где советники – и опытные, и начинающие – могут не только получать готовые образцы, но и совместно их модифицировать, апробировать и рефлексировать. Для реверсивного наставничества это принципиально: «перевернутые» мастер-классы, форсайт-сессии и супервизии проводятся с опорой на реальный методический фонд РРЦ, а созданные советниками авторские разработки (сценарии, чек-листы, медиапродукты) сразу же пополняют этот фонд, становясь достоянием всего сообщества.

РРЦ выполняет функцию постоянно действующей коммуникационной платформы, объединяющей советников из 51 муниципалитета Ростовской области. Помимо очных мероприятий (региональный форум «Единый день воспитания», методические объединения, проектные сессии, форсайт-сессии), центр поддерживает цифровую среду: телеграм-канал, облачное хранилище документов, чат-бот для оперативных консультаций, регулярные онлайн-семинары. Такая гибридная среда обеспечивает непрерывность реверсивного взаимодействия: обмен ролями «наставник – наставляемый» происходит не только во время аудиторных занятий, но и в межсессионный период – при подготовке к совместному мероприятию, при оперативном запросе помощи от коллеги с другим профилем компетенций, при обсуждении кейса в асинхронном режиме.

Ключевая характеристика РРЦ как особого пространства – целенаправленно создаваемая атмосфера, снимающая иерархические и статусные барьеры. В

отличие от традиционной системы повышения квалификации (где тьютор или лектор заведомо находятся в позиции «выше»), деятельность РРЦ строится на принципах наставничества в широком смысле: здесь ценен не только стаж, но и актуальная компетенция, инновационная идея, умение выстроить диалог с детским объединением. Благодаря регулярным совместным событиям (выездные стратегические сессии, конкурсы профессионального мастерства, взаимопосещения воспитательных мероприятий) формируется единое профессиональное сообщество советников, где молодые специалисты не боятся публично признать свой дефицит в методике, а опытные педагоги не стесняются попросить помощи в освоении цифровых инструментов. Именно это доверительное, «безопасное» пространство – необходимое условие для успешного реверсивного наставничества, поскольку оно позволяет участникам добровольно и без потери самоуважения менять роли.

РРЦ выступает точкой сборки ресурсов разного уровня: федеральных (методики Росдетцентра, грантовые конкурсы), региональных (партнёрство с вузами, институтами развития образования, органами местного самоуправления) и локальных (школьные практики, инициативы детских объединений). Эта интеграция позволяет наполнять программу «РОСТ» живыми кейсами, приглашать в качестве спикеров лидеров детских общественных объединений (например, активистов «Движения первых»), организовывать стажировки на базах школ – лидеров воспитательной работы. Таким образом, пространство РРЦ становится полигоном для отработки реверсивных ролей в реальных, а не симулированных условиях: молодой советник обучает опытного коллегу работе в конструкторе мероприятий, а через неделю тот же опытный советник помогает молодому в разрешении конфликта с родительским комитетом, используя ресурс РРЦ (методические материалы, консультацию психолога, примеры из банка практик).

Наконец, РРЦ обеспечивает не только обучение, но и рефлексивное сопровождение. Карты педагогического наблюдения с элементами SWOT-анализа, дневники самооценки наставнических пар, анализ совместных мероприятий с последующим обсуждением – все эти инструменты встроены в деятельность

центра. Пространство РРЦ позволяет сделать видимыми и анализируемыми те ролевые переходы, которые в обычной школе остаются невербализованными. Такая рефлексивная практика, поддержанная специалистами РРЦ, закрепляет готовность к реверсивному наставничеству как новую профессиональную функцию советников по воспитанию.

Региональный ресурсный центр «Навигаторы детства» представляет собой многофункциональное, гибридное и антропоориентированное пространство, где преодолеваются традиционные статусные иерархии, где стаж перестаёт быть единственным мерилем профессионализма, а ценность приобретает взаимодополняющий компетентностный профиль каждого советника. Именно эта среда – со своей нормативной обеспеченностью, методической насыщенностью, сетевым охватом, доверительной атмосферой и рефлексивными практиками – выступает основным организационным ресурсом для реализации системы подготовки к реверсивному наставничеству, описанной в данном параграфе.

Таким образом, предложенная система подготовки, в отличие от традиционных моделей повышения квалификации, не просто транслирует знания о наставничестве, а создаёт институциональные, содержательные и технологические условия для реального проживания советниками роли как наставника, так и наставляемого. Внутрикорпоративное обучение на базе регионального ресурсного центра «Навигаторы детства» выступает здесь не как внешняя среда, а как системообразующий фактор, обеспечивающий доверительность, непрерывность и адресность процесса. Результативность данной системы проверялась в ходе опытно-экспериментальной работы, описанной в главе 2.

Выводы по главе 1

В первой главе диссертационного исследования представлен теоретико-методологический анализ проблемы подготовки советников директоров по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения. Результаты проведённого анализа позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Определены теоретические основы и педагогический потенциал наставничества в деятельности советников по воспитанию, сформулировано ключевое понятие исследования «реверсивное наставничество в деятельности советников по воспитанию» как новой профессиональной функции.

В § 1.1 установлено, что введение должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями является стратегическим ответом государства на вызовы современной системы воспитания. Однако эмпирические исследования (О.А. Лаврентьева, А.Д. Текучева, И.П. Геращенко, Ю.Б. Дроботенко и др.) фиксируют комплекс системных проблем институционализации этой должности: нормативная неопределённость, дублирование функционала, дефицит компетенций в работе с родителями и детскими объединениями, недостаточное методическое сопровождение. Выявлена возрастная дифференциация профессиональных дефицитов: молодые советники испытывают трудности в методической сфере, опытные — в освоении цифровых инструментов и современных коммуникативных практик. Эта гетерогенность кадрового состава создаёт объективные предпосылки для внедрения реверсивного наставничества как технологии взаимовыгодного обмена опытом.

Анализ теорий и практик внутрикорпоративного обучения (А.Н. Матукина, Р.М. Шерайзина, О.А. Ильясова и др.) показал, что данная форма профессионального развития, реализуемая на базе региональных ресурсных центров «Навигаторы детства», обладает необходимым потенциалом для непрерывной, персонализированной и практико-ориентированной подготовки советников. Внутрикорпоративное обучение, интегрирующее системно-

деятельностный и аксиологический подходы, создаёт среду для горизонтального взаимообучения, снятия статусных барьеров и формирования профессионального сообщества.

2. Сформулировано ключевое понятие исследования «реверсивное наставничество в деятельности советников по воспитанию» как новой профессиональной функции. В § 1.2 на основе историко-педагогического анализа установлено, что наставничество эволюционировало от жёстко вертикальных (цеховых, рыцарских, советских) моделей к гибким, горизонтальным и реверсивным формам. Современные зарубежные и отечественные исследования (В. Мерфи, Т.С. Дорохова, Ю.Н. Галагузова, Е.В. Мигунова и др.) подтверждают, что реверсивное наставничество выступает эффективным инструментом преодоления цифрового разрыва между поколениями, формирования культуры непрерывного обучения и развития межпоколенческого диалога.

Выявлено, что профессиональная позиция советника по воспитанию характеризуется ролевой амбивалентностью: он одновременно является наставником для обучающихся и молодых коллег и потенциальным наставляемым в реверсивных парах с более опытными или, напротив, более молодыми специалистами. Традиционная вертикальная модель наставничества не в полной мере отвечает этой специфике, поскольку закрепляет асимметричную позицию участников. В качестве альтернативы выступает реверсивное наставничество, которое в контексте деятельности советника по воспитанию определено как новая профессиональная функция ценностно – обусловленного субъект-субъектного взаимодействия, основанная на диагностически обоснованной и рефлексивно сопровождаемой смене ролей «наставник – наставляемый» между участниками образовательных отношений (опытные педагоги-наставники, начинающие советники, педагоги-кураторы, представители детских объединений) для взаимного восполнения профессиональных дефицитов и развития личностных качеств.

3. Разработана и теоретически обоснована модель системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях

внутрикорпоративного обучения. В § 1.3 представлена модель, объединяющая шесть взаимосвязанных блоков: методологический (системно-деятельностный, компетентностный, аксиологический подходы; положения андрагогики, двустороннего обучения, гибридная модель компетенций, концепция «равный – равному»; принципы двустороннего обучения, компетентностный, реверсивности, ценностно-ориентационный, профессиональной ответственности, адресности); целевой (формирование готовности к реверсивному наставничеству); субъектный (опытные и начинающие советники, педагоги-кураторы, представители детских объединений); содержательный (программа внутрикорпоративного обучения «РОСТ», включающая шесть модулей общей трудоёмкостью 36 часов); технологический (групповые и индивидуальные формы работы, проектная технология, форсайт-технология, кейс-стади); оценочный (мотивационный, когнитивный, аксиологический, рефлексивно-оценочный критерии и соответствующие показатели).

4. Определены и обоснованы этапы формирования готовности к реверсивному наставничеству: диагностико-установочный (ценностное принятие реверсивности), контентно-практический (когнитивная основа готовности), проектно-интегративный (аксиологическая основа — приоритет взаимообучения), рефлексивно-оценочный (способность к самоанализу в обеих ролях). Обосновано, что региональный ресурсный центр «Навигаторы детства» выступает уникальной средой для реализации модели, обеспечивая единство профессионального сообщества, непрерывность, ресурсную интеграцию, адресность и практико-ориентированность подготовки.

Таким образом, в первой главе решены следующие задачи исследования:

- определены теоретические основы и педагогический потенциал наставничества в деятельности советников по воспитанию и сформулировано ключевое понятие исследования «реверсивное наставничество в деятельности советников по воспитанию» как новой профессиональной функции;

- обоснована и разработана модель системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения.
- определены и обоснованы этапы формирования готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.

Теоретические положения, разработанные в главе 1, создают необходимую основу для организации опытно-экспериментальной работы по апробации предложенной модели, результаты которой представлены во второй главе диссертационного исследования.

ГЛАВА 2. Опытно-экспериментальная работа по апробации системы подготовки советников директора по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения

2.1. Организация, этапы и методы исследования готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству

Опытно-экспериментальная работа по апробации системы подготовки советников директора по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения проводилась на базе регионального ресурсного центра федерального проекта «Навигаторы детства» Ростовской области. Выбор данной базы обусловлен тем, что именно ресурсные центры выполняют функцию организационно-методического сопровождения деятельности советников по воспитанию в регионах, обеспечивая реализацию программ внутрикорпоративного обучения, повышения квалификации и профессиональной коммуникации.

Всего в исследовании приняли участие 102 советника по воспитанию из 51 муниципалитета, что обеспечило репрезентативность выборки для регионального уровня. Формирование выборки осуществлялось по принципу добровольного участия с предварительным информированным согласием всех респондентов. Дополнительным критерием включения являлась готовность участвовать в

долгосрочной программе внутрикорпоративного обучения «РОСТ» продолжительностью 9 месяцев.

Выборка включала две основные категории педагогов:

- начинающие советники (стаж работы в должности до 3 лет) – 51 человек;
- опытные советники (стаж работы в должности более 5 лет, имеющие опыт наставнической деятельности) – 51 человек.

Такое деление позволило в дальнейшем организовать реверсивные наставнические пары, где молодые специалисты выступают наставниками в вопросах цифровых компетенций и современных воспитательных технологий, а опытные – в вопросах методики, документации и взаимодействия с родителями.

Средний педагогический стаж (общий, не только в должности советника) составил:

- у начинающих советников – 3,2 года;
- у опытных – 15,6 лет.

Разрыв в стаже между группами достиг 12,4 года, что создаёт объективную основу для взаимного обмена знаниями и опытом, но при этом требует специально организованных форм взаимодействия.

63,7% участников (65 человек из 102) не имели опыта работы в качестве наставника. При этом среди опытных наставников (со стажем более 5 лет) доля не имевших опыта наставничества составила 41,2%. Это свидетельствует о том, что длительный педагогический стаж не формирует автоматически готовность к наставнической деятельности и к реверсивному наставничеству, в частности.

Данный факт свидетельствует о том, что, несмотря на федеральные рекомендации, работа по организации наставничества в образовательных организациях ведётся недостаточно эффективно. При этом осуществление наставнической функции является одной из ключевых задач советника по воспитанию. Советник по воспитанию выступает не только проводником, наставником для обучающихся в вопросах участия в проектах детских общественных объединений, но и наставником для педагогического коллектива в вопросах реализации федеральной воспитательной повестки. Однако, как

показывают полученные данные, реальная практика организации наставничества в общеобразовательных организациях Ростовской области не в полной мере соответствует этим требованиям.

75,4% участников (77 человек из 102) ранее не принимали участия в программах наставничества ни в каком качестве (никак наставляемые, ни как наставники). Это означает, что для подавляющего большинства советников само понятие «наставничество» остаётся абстрактным, не связанным с личным профессиональным опытом.

Представленные данные подтверждают актуальность и обоснованность настоящего исследования. Разрабатываемая система подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству (программа «РОСТ») направлена именно на ликвидацию данного разрыва между нормативными ожиданиями и реальными компетенциями педагогов.

Несмотря на выявленные дефициты, выборка обладает высоким потенциалом для внедрения разработанной системы по следующим причинам:

1. Комплементарность дефицитов. Начинающие советники испытывают трудности в организационно-методической сфере (документация, взаимодействие с администрацией, проектирование мероприятий), но потенциально владеют цифровыми инструментами, современными форматами коммуникации с детьми и молодёжью. Опытные советники (стаж 15,6 лет) обладают методической базой и опытом взаимодействия с родителями, но могут иметь дефициты в цифровой среде и новых воспитательных технологиях.

2. Высокая мотивация к участию. 69,6% участников руководствуются альтруистическими мотивами («быть полезным»), что создаёт благоприятный психологический климат для совместной работы.

3. Отсутствие сформированных стереотипов о наставничестве. Поскольку 75,4% не участвовали в наставнических программах, у них нет негативного или формального опыта, который пришлось бы «переучивать».

Этапы исследования

Констатирующий этап (сентябрь – ноябрь 2022 г.).

Цель: выявление исходного уровня готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству по мотивационному, когнитивному, аксиологическому и рефлексивно-оценочному критериям.

Задачи:

1. Определить критерии, показатели готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.
2. Разработать диагностический инструментарий для выявления готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.
3. Провести количественный и качественный анализ данных.

Формирующий этап (декабрь 2022 г. – декабрь 2023 г.).

Цель: апробация разработанной системы подготовки советников к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения (в рамках дополнительной профессиональной программы «РОСТ»).

Задачи:

1. Реализация образовательных модулей разработанными технологиями.
2. Организация реверсивных наставнических пар, сопровождение участников.

Контрольный этап (январь – март 2024 г.)

Цель: оценка динамики показателей готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству и результативности разработанной модели системы подготовки.

Задачи:

1. Повторная диагностика готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.
2. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы.
3. Статистическая обработка данных (критерий Вилкоксона, z-стандартизация).

Методы исследования

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования был использован комплекс взаимодополняющих методов, обеспечивающих валидность,

надёжность и репрезентативность полученных данных. Выбор методов определялся характером исследуемых критериев и этапами опытно-экспериментальной работы (Таблица 4):

Таблица 4. Методы и этапы исследования

Метод	Назначение	Этап исследования
Анкетирование (приложения 1, 2)	Оценка мотивации, удовлетворённости, уровня взаимодействия	констатирующий, контрольный
Тестирование (приложение 3)	Выявление уровня знаний о реверсивном наставничестве	констатирующий, контрольный
Методика О.С. Ноженкиной (приложение 4) [79]	Определение психологического климата в образовательной организации; Выявление сформированности профессионально – ценностных установок	констатирующий контрольный
Педагогическое наблюдение	Фиксация поведенческих изменений в наставнических парах	Все этапы
SWOT-анализ (приложение 5)	Оценка способности к самоанализу и рефлексии	Констатирующий, контрольный
Статистические методы (критерий Вилкоксона, z-стандартизация)	Оценка значимости изменений	Контрольный

Анкетирование (приложения 1, 2). Данный метод использовался для оценки мотивационной сферы участников, их эмоциональной удовлетворённости процессом обучения, а также уровня взаимодействия внутри наставнических пар. Нами были разработаны две авторские анкеты. Первая анкета (приложение 1) направлена на оценку эмоциональной удовлетворённости субъектов

наставнических пар. Она включает вопросы закрытого и открытого типа, позволяющие выявить отношение участников к процессу взаимодействия, уровень психологического комфорта, готовность к смене ролей «наставник – наставляемый». Вторая анкета (приложение 2) ориентирована на оценку уровня взаимодействия внутри наставнических пар. Она содержит вопросы о частоте и качестве профессиональных контактов, характере взаимопомощи, способах предоставления обратной связи, совместном решении профессиональных задач. Анкетирование проводилось на констатирующем этапе для выявления исходного уровня мотивации и сложившихся практик взаимодействия, а также на контрольном этапе для оценки динамики показателей после формирующего эксперимента.

Тестирование (приложение 3). Тестирование применялось для выявления уровня знаний о реверсивном наставничестве, моделях наставничества, нормативно-правовой базе и профессиональной деятельности советника по воспитанию. Нами был разработан авторский тест, включающий 15 вопросов закрытого типа (выбор одного или нескольких правильных ответов). Максимальная оценка за выполнение теста составляла 15 баллов. Вопросы теста охватывали следующие тематические блоки: определение понятий «наставничество» и «реверсивное наставничество»; модели и виды наставничества; алгоритм организации наставнических пар; функциональные обязанности советника по воспитанию в контексте реализации наставнической функции; нормативные документы, регламентирующие наставническую деятельность в образовательной организации. Тестирование проводилось дважды: на констатирующем этапе – для определения исходного уровня знаний, и на контрольном этапе – для оценки прироста знаний после реализации программы «РОСТ».

Методика О.С. Ноженкиной (приложение 4). Данная методика использовалась для диагностики двух взаимосвязанных аспектов. Во-первых, для оценки психологического климата в образовательной организации, включая уровень поддержки со стороны коллег и администрации, характер межличностных отношений. Респондентам предлагалось по пятибалльной шкале оценить степень

согласия с утверждениями, отражающими различные аспекты взаимодействия с администрацией, педагогическим коллективом и муниципальным координатором. Во-вторых, методика направлена на выявление сформированности профессионально-ценностных установок советников по воспитанию. Респонденты ранжировали 17 профессиональных ценностей (например, «возможность быть полезным людям», «возможность работы с детьми и молодёжью», «сознание общественной важности труда учителя», «гарантированная зарплата», «престижность педагогической профессии» и др.) по степени личной значимости. Чем ниже ранг, тем выше значимость соответствующей ценности для респондента. На констатирующем этапе методика позволила выявить исходную ценностно-смысловую основу профессиональной деятельности советников, а на контрольном этапе – оценить динамику ценностных установок.

Педагогическое наблюдение. Данный метод использовался для фиксации поведенческих изменений в наставнических парах в процессе их совместной деятельности. Наблюдение проводилось по заранее разработанной карте педагогического наблюдения, включающей следующие параметры: частота и инициативность обращений за помощью между участниками пары; готовность участников менять роли («наставник» ↔ «наставляемый») в зависимости от контекста решаемой профессиональной задачи; характер предоставляемой обратной связи (конструктивная, формальная, отсутствует); эмоциональный тон взаимодействия (поддерживающий, нейтральный, напряжённый); проявление рефлексии собственных профессиональных дефицитов и сильных сторон. Наблюдение осуществлялось педагогами-кураторами – специалистами ресурсного центра, реализующими методическое сопровождение наставнических пар – на методических объединениях, супервизиях, проектных сессиях и в процессе совместной подготовки воспитательных мероприятий. Педагогическое наблюдение проводилось на всех этапах эксперимента, что позволило отслеживать динамику поведенческих проявлений в реальном времени.

SWOT-анализ (приложение 5). SWOT-анализ использовался для оценки способности участников к самоанализу и рефлексии собственной наставнической

деятельности. Данный метод позволяет участникам структурированно оценить свои сильные и слабые стороны, возможности и угрозы (риски) при реализации реверсивного наставничества. Участникам предлагалась матрица SWOT-анализа, включающая четыре квадранта. В квадранте «Сильные стороны» (Strengths) участники фиксировали профессиональные качества и компетенции, которые они могут предложить в качестве наставника. В квадранте «Слабые стороны» (Weaknesses) указывались профессиональные дефициты, требующие восполнения от коллеги-наставника. Квадрант «Возможности» (Opportunities) содержал анализ позитивных изменений, которые может дать участие в реверсивном наставничестве. Квадрант «Угрозы» (Threats) отражал риски и барьеры, способные затруднить реализацию реверсивного наставничества. Заполнение матрицы проводилось индивидуально, после чего на групповых супервизиях организовывалось обсуждение и взаимообогащение полученных результатов. SWOT-анализ применялся на констатирующем этапе для выявления исходного уровня рефлексивной культуры и на контрольном этапе для оценки прироста способности к самоанализу.

Статистические методы обработки данных. Для объективной оценки значимости изменений, произошедших в уровне готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству после формирующего этапа эксперимента, использовались методы математической статистики. Применялся Т-критерий Вилкоксона – непараметрический критерий для сравнения зависимых выборок. Данный критерий был выбран в связи с тем, что распределение показателей не всегда соответствовало нормальному закону распределения. Критерий Вилкоксона позволяет оценить, является ли сдвиг в показателях между констатирующим и контрольным этапами статистически значимым. Кроме того, использовалась z-стандартизация для приведения показателей, измеренных в разных шкалах (баллы теста, ранги ценностей, баллы удовлетворённости), к единой шкале, что позволило корректно сравнивать динамику по разным критериям готовности. Все расчёты производились с использованием программного обеспечения SPSS Statistics, что гарантирует точность и воспроизводимость

результатов. Статистическая обработка проводилась на контрольном этапе эксперимента.

Представим подробно результаты констатирующего этапа.

Решая первую задачу констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, мы ориентировались на целевую модель наставничества, разработанную коллективом авторов под руководством Н.Ю. Синягиной [102]. Данная модель предлагает комплексный подход к организации наставнической деятельности, учитывающий различные аспекты профессионального развития педагогов. При разработке диагностического инструментария мы также руководствовались положениями модели оценки результатов обучения Дональда Киркпатрика, которая предлагает четырехуровневую систему оценки эффективности обучения: реакция наставляемого, изменения в знаниях и их оценке, изменение поведения и способа действия в проблемных ситуациях, а также общая оценка результатов для образовательной организации в результате внедрения системы наставничества. Опираясь на целевую модель наставничества Н.Ю. Синягиной и четырёхуровневую модель оценки обучения Д. Киркпатрика, мы выделили следующие критерии готовности советников к реверсивному наставничеству:

-*мотивационный критерий* отражает мотивацию к участию в реверсивном наставничестве; эмоциональную удовлетворенность участием в реверсивном наставничестве; готовность к смене ролей «наставник – наставляемый»;

-*когнитивный критерий* оценивает знание алгоритмов реверсивного наставничества, понимание логики двустороннего обмена опытом;

-*аксиологический критерий* отражает приоритет ценностей взаимообучения, равноправного партнёрства независимо от стажа;

-*рефлексивно-оценочный критерий* включает способность анализировать собственную эффективность в обеих ролях (наставника и наставляемого) и тиражировать успешные практики реверсивного взаимодействия.

Одним из ключевых компонентов готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству является *мотивационный критерий*, который, согласно разработанной нами модели, отражает уровень мотивации субъектов к

участию в реверсивном наставничестве, их удовлетворённость процессом обучения, а также уровень взаимодействия внутри наставнических пар. Диагностика данного критерия проводилась с использованием авторской анкеты (приложение 1), позволяющей выявить структуру мотивов участия в программе подготовки, а также оценить эмоциональное отношение к предстоящему взаимодействию в формате «равный – равному».

Анализ ответов 102 респондентов на вопрос о причинах участия в программе реверсивного наставничества позволил выделить три группы мотивов: альтруистические, связанные с принесением пользы другим; развивающие, ориентированные на собственный профессиональный и личностный рост; а также инструментальные (карьерные и материальные). Это свидетельствует о выраженном доминировании альтруистических мотивов над иными побуждениями.

Наиболее значимым мотивом, отмеченным 69,6% участников, стало «стремление быть полезным». Этот показатель является высоким для выборки взрослых профессионалов и свидетельствует о глубокой внутренней направленности советников по воспитанию на служение другим участникам образовательного процесса – детям, коллегам, родительскому сообществу. Важно подчеркнуть, что «стремление быть полезным» в контексте реверсивного наставничества приобретает особое звучание: участник готов не только передавать собственный опыт, но и запрашивать помощь от коллеги, признавая тем самым ценность партнёрского взаимодействия. Такая мотивационная установка создаёт благоприятную основу для преодоления возможных психологических барьеров, связанных с необходимостью учиться у того, кто имеет меньший формальный стаж.

Вторым по значимости мотивом стало «желание развивать своё мышление, общаясь с молодым поколением» – этот вариант выбрали 24,5% респондентов. Данный мотив отражает осознание советниками того, что профессиональное развитие невозможно без постоянного диалога с носителями актуальных культурных и коммуникативных практик. Особенно показательно, что этот мотив чаще всего фиксировался у опытных советников (со стажем более 5 лет), которые видят в начинающих коллегам не «учеников», а источники нового знания о

современных молодёжных субкультурах, цифровых инструментах и неформальных форматах взаимодействия. Именно эта группа участников впоследствии составила ядро наставляемых в реверсивных парах по вопросам цифровых и коммуникативных компетенций.

Примечательно, что суммарная доля материальных и карьерных мотивов (стремление к повышению заработной платы, получению премии, продвижению по службе, получению льгот) составила менее 5%. Этот факт имеет принципиальное значение, поскольку свидетельствует о том, что участие в программе реверсивного наставничества воспринимается советниками не как инструмент внешнего вознаграждения, а как ценностно-ориентированная деятельность, внутренне мотивированная и связанная с профессиональной идентичностью.

На основании вышесказанного можно сделать несколько выводов. Во-первых, доминирование альтруистических мотивов над карьерными или материальными говорит о высокой степени заинтересованности советников в благополучии обучающихся и развитии системы образования в целом. Это качественно отличает выборку советников по воспитанию от многих других профессиональных групп, где инструментальная мотивация часто преобладает. Для педагогической профессии в целом и для советников по воспитанию в особенности характерно то, что отечественные исследователи (В.А. Сластенин, И.Э. Куликовская, Е.Н. Шиянов) называют педагогической направленностью – устойчивой системой мотивов, ориентирующих педагога на личность ребёнка и ценности воспитания. Во-вторых, выявленная мотивационная структура создаёт благоприятную почву для внедрения программы, ориентированной на развитие личностных и профессиональных качеств советников по воспитанию. Отсутствие ярко выраженных материальных ожиданий позволяет сконцентрировать содержание обучения на действительно значимых для участников аспектах: взаимопомощи, совместном решении профессиональных задач, обмену успешными практиками, рефлексии собственных дефицитов и достижений. В-третьих, выраженный мотив «развивать своё мышление через общение с молодым поколением» прямо коррелирует с логикой реверсивного наставничества. В традиционной модели

наставничества опытный педагог выступает исключительно в роли дающего, а начинающий – в роли получающего. Такая асимметрия, как показано в работах Л.Н. Нугумановой, Т.С. Дороховой и других исследователей, может приводить к стагнации опытных педагогов, лишённых стимулов к обновлению собственного профессионального репертуара. Реверсивная модель, напротив, легитимирует ситуацию, в которой опытный педагог осознанно занимает позицию учащегося у младшего коллеги, и выявленный нами мотив «развития мышления» является психологическим фундаментом для такой ролевой гибкости. В-четвёртых, эти данные позволяют спроектировать содержательные и организационные акценты формирующего этапа эксперимента. Высокая альтруистическая мотивация требует, чтобы учебные модули программы «РОСТ» были максимально практико-ориентированными и связанными с реальными воспитательными ситуациями. Если участники хотят быть полезными, то обучение должно предоставлять им конкретные инструменты, методики и алгоритмы, которые они смогут немедленно применить в своей повседневной деятельности. В то же время мотив «развития мышления» предполагает включение в программу рефлексивных практик, дискуссионных площадок, анализа кейсов, где опытные и начинающие советники могли бы совместно осмыслять сложные воспитательные ситуации.

Важно также отметить, что высокий уровень альтруистической мотивации, зафиксированный на констатирующем этапе, нуждается в поддержке и подкреплении в процессе всей опытно-экспериментальной работы. Как показывают исследования в области психологии труда педагога (А.А. Реан, Л.М. Митина), альтруистические мотивы могут ослабевать в условиях профессионального выгорания, административного давления или отсутствия обратной связи. Поэтому программа подготовки была дополнена регулярными супервизиями, на которых участники могут не только обсуждать профессиональные затруднения, но и получать эмоциональную поддержку от коллег-кураторов, что способствует поддержанию высокой мотивации на протяжении всего периода обучения.

Для количественной оценки уровня мотивационного критерия помимо процентного распределения мотивов использовалась также шкала эмоциональной

удовлетворённости предстоящим взаимодействием. Участникам предлагалось оценить по десятибалльной шкале, насколько они ожидают получить удовлетворение от участия в реверсивном наставничестве. Средний балл по выборке составил 8,3 из 10, что является очень высоким показателем и дополнительно подтверждает благоприятный мотивационный фон.

Корреляционный анализ, проведённый на этапе первичной обработки данных, выявил положительную взаимосвязь (коэффициент корреляции Пирсона $r = 0,68$, $p < 0,01$) между выраженностью альтруистических мотивов и готовностью к смене ролей «наставник – наставляемый». Это означает, что советники, ориентированные на пользу для других, в меньшей степени фиксированы на статусно-иерархических отношениях и более открыты к гибкому распределению позиций в наставнической паре. Данная закономерность имеет прямое практическое значение для формирования наставнических пар: предпочтение следует отдавать участникам с выраженной альтруистической мотивацией, которые с большей вероятностью будут эффективно взаимодействовать в реверсивном формате.

Диагностика мотивационного критерия на констатирующем этапе позволила зафиксировать сильную ценностно-мотивационную основу для реализации программы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству. Доминирование альтруистических и развивающих мотивов при минимальной выраженности инструментальных создаёт уникальный психологический ресурс, который был учтён при проектировании содержания и технологий формирующего этапа эксперимента. В то же время выявленные данные подчёркивают необходимость системной работы по поддержанию мотивации на протяжении всего периода обучения, что обеспечивается включением рефлексивных практик, супервизионного сопровождения и демонстрацией реальной пользы от участия в реверсивном наставничестве для самих советников и для обучающихся.

Когнитивный критерий готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству оценивает уровень усвоения знаний о реверсивном наставничестве, о моделях наставничества, о нормативно-правовой базе, регламентирующей наставническую деятельность, а также о профессиональной

деятельности советника по воспитанию в целом. Диагностика когнитивного критерия проводилась с использованием авторского теста (приложение 3), разработанного специально для целей настоящего исследования.

Тест включал 15 вопросов закрытого типа (выбор одного или нескольких правильных ответов из предложенных вариантов). Максимальная сумма баллов за выполнение всех заданий составляла 15 баллов (по 1 баллу за каждый полностью правильный ответ). Содержание теста охватывало четыре тематических блока, отражающих ключевые аспекты когнитивной готовности к реверсивному наставничеству.

Первый блок (вопросы 1–4) был посвящён понятийному аппарату наставничества. Участникам предлагалось определить корректные определения понятий «наставничество», «реверсивное наставничество», «наставляемый», «наставническая пара». Задания этого блока позволяли выявить, насколько чётко советники различают традиционную и реверсивную модели наставничества, понимают ли они принципиальное отличие реверсивного подхода, заключающееся в двустороннем, равноправном обмене опытом независимо от возраста и стажа участников.

Второй блок (вопросы 5–8) был направлен на выявление знаний о моделях и видах наставничества, используемых в современной образовательной практике. Участники должны были продемонстрировать понимание различий между индивидуальным, групповым, командным, коллективным наставничеством, а также между формальной и неформальной моделями. Особое внимание уделялось вопросам, связанным со спецификой реверсивного наставничества: участникам предлагалось идентифицировать ситуации, в которых реверсивная модель является наиболее целесообразной, и отличить её от других форм горизонтального обучения.

Третий блок (вопросы 9–12) охватывал алгоритм организации наставнической деятельности в образовательной организации. Участники должны были знать последовательность этапов организации наставнических пар, критерии их формирования, требования к документационному сопровождению, а также обязанности участников наставнического взаимодействия. Задания этого блока

позволяли оценить практическую ориентированность знаний советников – понимают ли они не только «что такое реверсивное наставничество», но и «как его организовать».

Четвёртый блок (вопросы 13–15) был посвящён нормативно-правовой базе деятельности советника по воспитанию и наставничества. Участники должны были продемонстрировать знание ключевых документов федерального и регионального уровней, регламентирующих введение должности советника по воспитанию, его функциональные обязанности, а также порядок организации наставничества в образовательных организациях. К числу таких документов относятся Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральная программа воспитания, методические рекомендации по организации наставничества, а также региональные нормативные акты, действующие на территории Ростовской области.

Анализ результатов тестирования показал, что средний балл участников констатирующего этапа составил 10,1 балла из 15 возможных, что соответствует 71% качества выполнения заданий. Данный показатель может быть интерпретирован как средний уровень сформированности когнитивного компонента готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.

Для более точной интерпретации полученных результатов мы использовали следующую шкалу уровней, разработанную на основе рекомендаций по педагогическим измерениям:

- низкий уровень – менее 7 баллов (менее 47%);
- средний уровень – от 7 до 11 баллов (47–73%);
- высокий уровень – более 11 баллов (более 73%).

Средний балл 10,1 попадает в верхнюю границу среднего уровня, что свидетельствует о наличии у советников по воспитанию базовых, но недостаточно системных и углублённых знаний о реверсивном наставничестве.

Распределение участников по уровням когнитивной готовности выглядело следующим образом:

- высокий уровень (более 11 баллов) – 18 человек (17,6%);

средний уровень (7–11 баллов) – 61 человек (59,8%);

низкий уровень (менее 7 баллов) – 23 человека (22,6%).

Как видно из приведённых данных, большинство участников (почти 60%) демонстрируют средний уровень знаний, что подтверждает необходимость целенаправленной работы по углублению и систематизации их представлений о реверсивном наставничестве. Обращает на себя внимание также достаточно высокая доля участников с низким уровнем (почти каждый пятый), что требует особого внимания при проектировании содержания формирующего этапа.

Детальный анализ результатов тестирования по отдельным тематическим блокам позволил выявить конкретные зоны когнитивных дефицитов советников по воспитанию.

Наибольшие затруднения у участников вызвали вопросы второго блока, посвящённые моделям и видам наставничества. Правильные ответы на вопросы этого блока дали лишь 52% участников. Особенно сложным оказалось задание, в котором требовалось отличить реверсивное наставничество от смежных понятий, таких как «взаимное обучение», «горизонтальное наставничество», «краткосрочное наставничество». Многие участники (около 40%) отождествляли реверсивное наставничество с любой формой взаимодействия, где молодой специалист чему-то учится у опытного, не улавливая сущностного признака реверсивности – смены ролей в зависимости от контекста решаемой задачи. Это свидетельствует о том, что поверхностное знакомство с термином не сопровождается пониманием его операционального содержания.

Второе место по степени трудности занял четвёртый блок, связанный с нормативно-правовой базой наставнической деятельности. Правильные ответы на вопросы этого блока дали 58% участников. У значительной части советников отсутствовало чёткое представление о том, какие именно нормативные документы регламентируют их наставническую функцию, каковы их права и обязанности в рамках наставнических отношений. Особенно слабыми оказались знания о региональных нормативных актах, действующих на территории Ростовской области: только 35% участников смогли правильно назвать документы,

регулирующие деятельность советников по воспитанию в регионе. Этот факт указывает на разрыв между формальным введением должности и реальным информационно-нормативным сопровождением деятельности советников.

Лучше всего участники справились с заданиями первого блока (понятийный аппарат) – правильные ответы дали 84% участников. Это означает, что базовое понимание терминов «наставничество», «наставник», «наставляемый» у советников в целом сформировано. Однако и здесь была выявлена важная особенность: понимание «наставничества» у большинства участников по-прежнему ассоциируется с традиционной асимметричной моделью «опытный учит неопытного». Лишь 28% участников в своих ответах отразили возможность двустороннего движения профессионального опыта. Это означает, что даже на уровне понятийного аппарата реверсивная идея ещё не присвоена большинством советников.

Третий блок (алгоритм организации наставнической деятельности) занял промежуточное положение – правильные ответы дали 71% участников. Наибольшие сложности вызвали вопросы, связанные с критериями формирования наставнических пар: многие участники (около 45%) полагали, что основным (или единственным) критерием должен быть возраст или стаж работы, а не актуальные профессиональные дефициты и зоны ближайшего развития. Это свидетельствует о сохранении иерархического стереотипа в представлениях о наставничестве, который необходимо преодолевать в процессе подготовки к реверсивной модели.

Особый интерес представляло сравнение результатов тестирования между двумя группами участников: начинающими советниками (стаж до 3 лет) и опытными советниками (стаж более 5 лет). Анализ показал, что начинающие советники в среднем набрали 10,8 балла, что несколько выше общего среднего показателя. Опытные советники в среднем набрали 9,4 балла, что ниже общего среднего. Мы можем это интерпретировать следующим образом. Начинающие советники, являясь относительно недавними выпускниками педагогических вузов и участниками программ профессиональной адаптации, имеют более свежие и актуализированные знания о современных моделях наставничества, включая

реверсивное. Опытные советники, напротив, в большей степени опираются на традиционные представления о наставничестве, сложившиеся в их многолетней практике, и реже сталкиваются с необходимостью обновления этих знаний в рамках повышения квалификации.

Этот факт имеет важное значение для организации формирующего этапа эксперимента. Он подтверждает, что реверсивное наставничество в данном контексте не является симметричным в том смысле, что обе группы в равной степени нуждаются в обучении. Начинающие советники имеют определённое когнитивное преимущество в части современных моделей наставничества, что позволяет им выступать в роли наставников для опытных коллег именно в этой области. Однако при этом начинающие советники продемонстрировали более низкие результаты в вопросах, связанных с нормативно-правовой базой и практическими алгоритмами (особенно в части документационного сопровождения) – здесь их показатели были на 15–20% ниже, чем у опытных коллег.

На основании этого можно сделать следующие выводы относительно когнитивного компонента готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству. Средний балл участников (10,1 из 15, 71% качества) свидетельствует о наличии базовых представлений о реверсивном наставничестве, но также указывает на необходимость углубления и систематизации этих знаний. Большинство советников знакомы с термином «наставничество» и понимают его общий смысл, однако их знания носят фрагментарный характер, не позволяют уверенно оперировать понятийным аппаратом, различать модели наставничества и применять нормативно-правовую базу в практической деятельности. Выявленные зоны когнитивных дефицитов – особенно в вопросах различения моделей наставничества и знания нормативно-правовой базы – должны стать приоритетными направлениями содержания формирующего этапа. Программа «РОСТ» должна включать специальные модули, направленные на формирование чёткого понимания сущности реверсивного наставничества, его отличий от традиционной модели, а также на освоение алгоритмов организации реверсивных

наставнических пар. Выявленное различие в уровне знаний между начинающими и опытными советниками (10,8 балла против 9,4) подтверждает потенциал реверсивного подхода: начинающие советники обладают более актуальными знаниями в области современных моделей наставничества, что позволяет им выступать в роли наставников для опытных коллег в этой предметной области. Это обстоятельство должно быть учтено при формировании наставнических пар и распределении ролей. Сохранение у значительной части участников (около 40%) иерархического стереотипа о наставничестве как об односторонней передаче опыта от старшего к младшему требует включения в программу подготовки рефлексивных практик, направленных на деконструкцию этого стереотипа и формирование установки на равноправное, двустороннее взаимодействие. Без этого даже хорошо усвоенные теоретические знания о реверсивном наставничестве могут не трансформироваться в реальную готовность менять роли в практической деятельности. Полученные на констатирующем этапе данные о когнитивном критерии будут использованы в качестве базового показателя для оценки эффективности формирующего этапа. Сравнение результатов тестирования на контрольном этапе с исходными данными позволит определить прирост знаний и, соответственно, оценить результативность разработанной системы подготовки.

Диагностика когнитивного критерия на констатирующем этапе выполнила три важные функции: во-первых, позволила зафиксировать исходный уровень знаний советников о реверсивном наставничестве; во-вторых, выявила конкретные зоны когнитивных дефицитов, требующие адресной коррекции; в-третьих, предоставила эмпирическую основу для проектирования содержания и технологий формирующего этапа эксперимента.

Аксиологический критерий готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству отражает степень сформированности профессионально-ценностных установок, соответствующих современным требованиям к воспитательной деятельности, а также характер психологического климата в образовательной организации, в которой работают советники. Диагностика аксиологического критерия проводилась с использованием методики

О.С. Ноженкиной (приложение 4), адаптированной для целей настоящего исследования и дополненной блоком вопросов, оценивающих психологический климат в педагогическом коллективе.

Диагностический инструментарий включал два взаимосвязанных блока.

Первый блок был направлен на оценку психологического климата в образовательной организации. Участникам предлагалось по пятибалльной шкале (от 1 – «полностью не согласен» до 5 – «полностью согласен») оценить степень согласия с утверждениями, отражающими характер их взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса: администрацией образовательной организации, педагогическим коллективом, муниципальным координатором, а также общий уровень поддержки со стороны коллег при проведении воспитательных мероприятий. Данный блок позволял выявить, насколько благоприятной или, напротив, напряжённой является среда, в которой советники осуществляют свою профессиональную деятельность, поскольку характер внутрикорпоративного климата непосредственно влияет на готовность к открытому, доверительному взаимодействию в формате реверсивного наставничества.

Второй блок был направлен на выявление иерархии профессиональных ценностей советников по воспитанию. Участникам предлагалось проранжировать 17 профессиональных ценностей (перечень разработан О.С. Ноженкиной) по степени их личной значимости: от наиболее значимой (ранг 1) до наименее значимой (ранг 17). Чем ниже ранг, тем выше значимость соответствующей ценности для респондента. В перечень ценностей входили как традиционные для педагогической профессии (возможность быть полезным людям, возможность работы с детьми и молодёжью, сознание общественной важности труда учителя, возможность учить и воспитывать, возможность видеть результаты своего труда), так и инструментальные, связанные с условиями труда (гарантированная зарплата, большой отпуск, хорошие условия работы, престижность педагогической профессии).

Анализ ответов участников на вопросы первого блока показал, что психологический климат в образовательных организациях, где работают советники по воспитанию, оценивается респондентами в среднем в 2,99 балла по пятибалльной шкале. Данный показатель находится ниже середины шкалы (3 балла), что свидетельствует о наличии определённых трудностей и напряжённости во взаимодействии советников с администрацией и педагогическим коллективом при выполнении своих профессиональных функций [22].

Рассмотрим более детально распределение ответов по отдельным утверждениям. На утверждение «Коллеги поддерживают меня в проведении воспитательных мероприятий в образовательной организации» ответы распределились следующим образом: 25% респондентов отметили, что «полностью согласны» с данным утверждением; 58% – «согласны»; 19% – «затруднились ответить» или выразили несогласие. Почти пятая часть участников (19%) не чувствуют поддержки со стороны педагогического коллектива при реализации своих профессиональных задач. Это тревожный сигнал, свидетельствующий о том, что должность советника по воспитанию, являясь относительно новой для российской образовательной системы, ещё не в полной мере интегрирована в сложившуюся систему внутришкольных взаимодействий.

На утверждение «Администрация образовательной организации создаёт необходимые условия для моей деятельности как советника по воспитанию» средний балл составил 2,7, что ниже среднего значения по выборке. Особенно низкие оценки (2,1–2,3) были зафиксированы в сельских школах, где ресурсное обеспечение воспитательной деятельности зачастую является более ограниченным по сравнению с городскими образовательными организациями.

На утверждение «Я чувствую себя частью единой команды педагогов образовательной организации» средний балл составил 3,1, что лишь незначительно превышает середину шкалы. Это указывает на то, что многие советники по воспитанию пока не воспринимают себя полноправными членами педагогического коллектива, а занимают своего рода «пограничное» положение между администрацией, педагогами и детскими общественными объединениями.

Психологический климат, характеризующийся напряжённостью и недостаточной поддержкой со стороны коллег и администрации, может выступать серьёзным барьером для внедрения реверсивного наставничества, которое предполагает высокий уровень доверия, открытости и готовности признавать собственные профессиональные дефициты. В условиях неблагоприятного психологического климата советники могут опасаться «потерять лицо», обращаясь за помощью к младшим коллегам, или сталкиваться с непониманием и сопротивлением со стороны администрации при попытке организовать нестандартные (реверсивные) формы наставнического взаимодействия.

Анализ результатов ранжирования профессиональных ценностей (второй блок методики О.С. Ноженкиной) позволил выявить иерархию ценностных ориентаций советников по воспитанию. В таблице 5 представлены полные результаты с рангами значимости каждой из 17 ценностей.

Таблица 5 - Профессиональные ценности советников по воспитанию

<i>Профессиональные ценности</i>	<i>Ранг значимости</i>
возможность быть полезным людям	4,5
возможность работы с детьми и молодежью	5,3
сознание общественной важности труда учителя	5,6
возможность учить, воспитывать	6,4
возможность испытывать детскую любовь и привязанность к себе	6,9
возможность видеть результаты своего труда	8,6
возможность заниматься любимым делом	9,4
возможность творчества	9,8
возможность самосовершенствования	9,8
желание общаться	10,3

гарантированная зарплата	10,4
престижность педагогической профессии	10,5
большой отпуск	11,7
возможность общения с родителями учащихся	11,8
соответствие работы способностям	12,1
хорошие условия работы	12,3
соответствие работы характеру	12,3
разнообразная работа	13,3

Наиболее значимыми (с наименьшим рангом) оказались следующие профессиональные ценности.

«Возможность быть полезным людям» заняла 1-е место со средним рангом 4,5. Это абсолютное доминирование альтруистической ценности полностью коррелирует с данными о мотивационном критерии, где «стремление быть полезным» было отмечено 69,6% участников. Для советников по воспитанию профессиональная деятельность в первую очередь осмысливается через призму служения другим – детям, коллегам, обществу в целом. Эта ценностная установка создаёт благоприятную основу для реверсивного наставничества, поскольку участник, ориентированный на пользу для других, будет менее склонен к статусной конкуренции и более открыт к сотрудничеству.

«Возможность работы с детьми и молодёжью» заняла 2-е место со средним рангом 5,3. Данная ценность отражает специфику профессиональной идентичности советника по воспитанию, для которого именно работа с подрастающим поколением является не просто функциональной обязанностью, но и источником профессионального смысла. Важно отметить, что эта ценность не предполагает иерархической позиции «взрослый – наставник», а скорее отражает установку на диалог и сотрудничество с молодыми людьми.

«Сознание общественной важности труда учителя» заняла 3-е место со средним рангом 5,6. Эта ценность свидетельствует о том, что советники по воспитанию осознают высокую социальную миссию своей профессии, воспринимают свою деятельность как вклад в развитие общества и формирование будущего поколения. Такое осознание общественной значимости может служить дополнительным мотивационным ресурсом для участия в инновационных формах профессионального развития, включая реверсивное наставничество.

На противоположном полюсе (наименее значимые ценности) оказались: «разнообразная работа» (ранг 13,3), «соответствие работы характеру» (ранг 12,3), «хорошие условия работы» (ранг 12,3), «соответствие работы способностям» (ранг 12,1), «возможность общения с родителями учащихся» (ранг 11,8), «большой отпуск» (ранг 11,7). Низкая значимость материальных и инструментальных ценностей подтверждает вывод, сделанный при анализе мотивационного критерия: советники по воспитанию движимы прежде всего внутренними, содержательными мотивами, а не внешними стимулами.

С целью выявления скрытых структурных взаимосвязей между отдельными ценностями нами был проведён факторный анализ (метод выделения факторов: метод главных компонент, вращение методом Varimax). Анализ позволил выделить пять факторов, объединяющих корреляционно связанные профессиональные ценности советников по воспитанию. Вращение сошлось за 7 итераций.

Первый фактор – «социальные ценности» – объединил такие ценности, как «возможность быть полезным людям», «соответствие работы характеру», «разнообразная работа». Данный фактор отражает социально значимые особенности педагогической профессии, связанные с принесением пользы обществу и получением удовлетворения от самой профессиональной деятельности.

Второй фактор – «ценности условий труда» – объединил «большой отпуск», «гарантированную зарплату», «хорошие условия работы», «престижность педагогической профессии». Этот фактор отражает инструментальную составляющую профессиональной мотивации, которая, однако, как показано выше,

является менее значимой для советников по воспитанию по сравнению с социальными и содержательными ценностями.

Третий фактор – «ценности самореализации» – объединил «желание общаться» и «желание заниматься любимым делом». Данный фактор отражает потребность советников в профессиональной самореализации через общение и деятельность, приносящую радость и удовлетворение.

Четвёртый фактор – «ценности деятельности» – объединил «возможность видеть результаты своего труда» и «возможность самосовершенствоваться». Этот фактор особенно важен для понимания готовности к реверсивному наставничеству, поскольку отражает установку на результативность и непрерывное профессиональное развитие.

Пятый фактор – «ценности творчества» – объединил «соответствие работы способностям» и «возможность творчества». Данный фактор отражает потребность советников в реализации своего творческого потенциала в профессиональной деятельности.

Выделенные факторы легли в основу проектирования содержания программы внутрикорпоративного обучения «РОСТ». В частности, модули программы были структурированы таким образом, чтобы, с одной стороны, опираться на сильные ценностные установки советников (социальные ценности, ценности самореализации), а с другой – развивать те ценностные аспекты, которые имеют прямое отношение к реверсивному наставничеству (ценности деятельности, предполагающие рефлекссию результатов и самосовершенствование).

На основании этих результатов можно сделать вывод о доминировании альтруистических и социально значимых ценностей («возможность быть полезным людям», «возможность работы с детьми и молодёжью», «сознание общественной важности труда учителя»), что свидетельствует о благоприятной ценностной основе для реализации реверсивного наставничества. Советники, ориентированные на пользу для других и осознающие общественную значимость своего труда, более открыты к сотрудничеству, взаимопомощи и обмену опытом, чем те, кто руководствуется преимущественно инструментальными мотивами. Однако

психологический климат в образовательных организациях (средний балл 2,99) создаёт серьёзные риски для внедрения реверсивного наставничества. Низкая поддержка со стороны коллег (19% участников не чувствуют её) и администрации (средний балл 2,7) может препятствовать формированию доверительных, открытых отношений в наставнических парах. Этот факт был учтён при проектировании формирующего этапа: программа «РОСТ» включает специальные супервизионные и рефлексивные сессии, направленные на укрепление горизонтальных связей внутри профессионального сообщества советников.

Факторный анализ позволил выявить структуру ценностных ориентаций, которая использовалась для дифференциации содержания обучения в зависимости от профессионального профиля и стажа участников. Например, для опытных советников, у которых ценности условий труда могут быть более выраженными (в силу возраста и накопленного опыта), в программу были включены дополнительные модули, демонстрирующие преимущества реверсивного наставничества для их профессионального долголетия и предотвращения выгорания.

Результаты диагностики аксиологического критерия на констатирующем этапе будут использованы в качестве базового показателя для оценки динамики ценностных установок на контрольном этапе. Предполагается, что в результате формирующего эксперимента произойдёт усиление значимости ценностей, связанных с взаимообучением, равноправным партнёрством и рефлексией профессиональной деятельности.

Рефлексивно-оценочный критерий определяется способностью участников к самоанализу и оценке результатов наставнической деятельности, готовностью осознавать собственные профессиональные дефициты и сильные стороны, а также умением тиражировать успешные практики реверсивного взаимодействия. Диагностика рефлексивно-оценочного критерия проводилась с использованием двух взаимодополняющих методов: педагогического наблюдения (карта наблюдения) и SWOT-анализа (приложение 5), а также посредством анализа ответов на открытые вопросы анкеты.

Для диагностики рефлексивно-оценочного критерия был использован комплекс методов, позволяющих получить как количественные, так и качественные данные.

Педагогическое наблюдение проводилось по заранее разработанной карте, включающей следующие параметры: способность участника называть свои профессиональные дефициты без внешнего побуждения; умение аргументированно оценить успешность совместной деятельности в наставнической паре; готовность обратиться за помощью к коллеге (особенно к младшему по стажу); способность воспринимать конструктивную критику; умение выделить и сформулировать то, чему он научился у своего партнёра по наставнической паре. Наблюдение осуществлялось педагогами-кураторами на методических объединениях, супервизиях и проектных сессиях.

SWOT-анализ (приложение 5) предлагался участникам в виде матрицы, состоящей из четырёх квадрантов: сильные стороны (Strengths) – какие профессиональные качества участник может предложить в качестве наставника; слабые стороны (Weaknesses) – какие профессиональные дефициты требуют восполнения от коллеги-наставника; возможности (Opportunities) – какие позитивные изменения может дать участие в реверсивном наставничестве; угрозы (Threats) – какие риски и барьеры могут затруднить реализацию реверсивного наставничества. Заполнение матрицы проводилось индивидуально, с последующим групповым обсуждением.

Открытые вопросы анкеты включали, в частности, вопрос о профессиональных дефицитах, а также вопрос о качествах, которые участник мог бы предложить коллеге в качестве наставника, и о качествах идеального наставника.

Педагогическое наблюдение на констатирующем этапе позволило зафиксировать следующие особенности проявления рефлексивно-оценочных способностей участников.

Участники программы выявили у себя следующие профессиональные дефициты (Таблица 6).

Таблица 6 - Профессиональные дефициты советников по воспитанию

Подготовка деловой документации	33%
Вовлечение родителей обучающихся в воспитательную практику	29%
Проектирование образовательных событий	20%
Взаимодействие с другими педагогами образовательной организации	14%
Работа с трудными подростками	14%
Разработка методических материалов, сценариев	10%
Развитие деятельности детских общественных объединений	7%
Внедрение новых форм воспитательной работы в педагогическую практику	6%
Поддержка инициативных детских проектов	6%
Взаимодействие с администрацией образовательной организации	5%
Проведение мероприятий для учащихся	4%
Взаимодействие с детьми	2%
Взаимодействие с муниципальным координатором	1%
Нет проблем	8%
Все направления вызывают затруднения	1%

Способность называть свои профессиональные дефициты была выявлена у 68% участников. При этом степень детализации и осознанности называемых дефицитов существенно различалась. Около 40% участников формулировали дефициты в обобщённой форме («трудно с документацией», «проблемы с родителями»), тогда как 28% давали конкретные, операционализированные описания («не владею алгоритмом составления плана воспитательной работы на год», «испытываю трудности в использовании конструктора обратной связи при взаимодействии с родителями»).

Готовность обратиться за помощью к коллеге (особенно к младшему по стажу) в ходе моделируемых ситуаций проявили лишь 42% участников. Это значительно ниже, чем можно было бы ожидать на основе высоких показателей

альтруистической мотивации. Данный разрыв между декларируемой готовностью (в анкетах) и реальным поведением (в ситуации наблюдения) является важным диагностическим результатом. Он свидетельствует о наличии внутреннего психологического барьера, связанного с опасением «потерять авторитет», признать свою некомпетентность перед младшим коллегой. Преодоление этого барьера должно стать одной из ключевых задач формирующего этапа эксперимента.

Способность воспринимать конструктивную критику была зафиксирована у 71% участников. При этом опытные советники (со стажем более 10 лет) демонстрировали более низкую готовность к восприятию критики (63%) по сравнению с начинающими (79%). Этот факт объясняется, вероятно, сформированным профессиональным авторитетом и устоявшимся стилем деятельности, что может затруднять принятие новых, нестандартных для опытного педагога форм взаимодействия.

Умение выделить, чему научился у партнёра, в ходе пробных (моделируемых) наставнических взаимодействий продемонстрировали 37% участников. Это самый низкий показатель среди всех наблюдаемых параметров, что указывает на недостаточную сформированность рефлексии результатов взаимодействия – способности не просто обмениваться опытом, но и осмыслять, фиксировать и вербализовать приращения в собственных компетенциях.

SWOT-анализ позволил участникам структурированно оценить свои сильные и слабые стороны, возможности и угрозы, связанные с участием в реверсивном наставничестве. Наиболее показательными для оценки рефлексивно-оценочного критерия оказались результаты по квадрантам «Сильные стороны» и «Слабые стороны».

В квадранте «Сильные стороны» (качества, которые участник может предложить в качестве наставника) наиболее часто назывались: «умение адаптироваться» (60,7%), «умение анализировать» (57,8%), «умение работать самостоятельно» (54,9%), «умение планировать» (52,9%), «умение взаимодействовать» (48%), «знания предмета / опыт работы» (37,2%). Выделение участниками именно этих качеств свидетельствует об адекватной самооценке и

осознании своих сильных сторон, которые могут быть полезны в работе наставника. Особенно важно, что «умение адаптироваться» названо наиболее часто – это качество является ключевым для успешной реализации именно реверсивной модели наставничества, требующей гибкости и готовности менять позицию.

В квадранте «Слабые стороны» (профессиональные дефициты) участники указали широкий спектр затруднений, которые были систематизированы в таблице 9 (см. параграф 2.1). Наиболее часто назывались: подготовка деловой документации (33%), вовлечение родителей обучающихся в воспитательную практику (29%), проектирование образовательных событий (20%).

В квадранте «Возможности» участники отметили, что видят результат своего участия в программе подготовки в саморазвитии (77,4%), в положительной мотивации к работе (73,5%), в эффективном выполнении конкретных рабочих задач (53,9%), в личной продуктивности (43,1%), в осознанности (15,6%), в самоопределении (13,7%). Высокие показатели по позициям «саморазвитие» и «положительная мотивация» свидетельствуют о том, что участники связывают с реверсивным наставничеством прежде всего личностный и профессиональный рост, а не внешние поощрения.

В квадранте «Угрозы» (риски и барьеры) наиболее часто назывались: нехватка времени (указывалась 64% участников); непонимание или сопротивление со стороны администрации (41%); психологический дискомфорт от необходимости учиться у младших коллег (38%); отсутствие чётких критериев оценки эффективности реверсивного наставничества (27%). Эти данные были учтены при проектировании формирующего этапа: в программу «РОСТ» были включены модули по тайм-менеджменту, по взаимодействию с администрацией, а также рефлексивные практики, направленные на снижение психологического дискомфорта при смене ролей.

Дополнительным источником данных для оценки рефлексивно-оценочного критерия стал анализ ответов на вопрос о качествах идеального наставника. Участники выделили следующие качества (в порядке убывания частоты упоминания): уважение к личности (88,2%), внимательность (79,4%), желание

развиваться (74,5%), поощрение инициативы (63,7%), пунктуальность (63,7%), сопереживание (51,9%), требовательность (47%), авторитетность (46%), проницательность (37,2%), самокритичность (25,4%), чуткость (21,6%), строгость (14,7%).

Уважение к личности и внимательность названы наиболее часто – это свидетельствует о гуманистической направленности представлений советников о наставничестве. Желание развиваться (74,5%) также является важной характеристикой, напрямую связанной с готовностью к реверсивному наставничеству: наставник, который сам хочет развиваться, будет открыт к обучению у своих подопечных.

Такие традиционно ассоциируемые с наставничеством качества, как авторитетность (46%) и требовательность (47%), оказались в середине рейтинга, тогда как строгость (14,7%) – на последнем месте. Это свидетельствует о том, что современные советники по воспитанию воспринимают наставничество не как отношения «начальник – подчинённый» или «учитель – ученик», а как партнёрское взаимодействие, основанное на взаимном уважении, внимании и поддержке. Такое понимание создаёт благоприятную основу для внедрения именно реверсивной модели наставничества.

Способность к самоанализу и рефлексии у советников по воспитанию сформирована лишь частично. Хотя большинство участников (68%) могут назвать свои профессиональные дефициты, лишь 28% делают это на операциональном, конкретном уровне. Наиболее слабым звеном является рефлексия результатов взаимодействия – умение выделить, чему именно научился у партнёра (37%).

Выявлен разрыв между декларируемой и реальной готовностью к реверсивному взаимодействию. При высокой мотивации и альтруистических ценностях лишь 42% участников в моделируемых ситуациях продемонстрировали готовность обратиться за помощью к младшему коллеге. Это указывает на наличие психологических барьеров, связанных с опасением «потерять лицо», признать свою некомпетентность. Преодоление этих барьеров требует специально организованной работы на формирующем этапе.

Опытные и начинающие советники демонстрируют разную динамику рефлексивных способностей. Начинающие более открыты к критике (79% против 63% у опытных) и более детально прописывают свои дефициты. Опытные советники, напротив, лучше осознают свои сильные стороны, но испытывают большие затруднения с признанием необходимости учиться у младших коллег. Это требует дифференцированных подходов в программе подготовки.

Составленный участниками портрет наставника (уважение к личности, внимательность, желание развиваться, поощрение инициативы) свидетельствует о гуманистической, партнёрской модели наставничества, что созвучно идеологии реверсивного подхода. Это является благоприятным прогностическим признаком.

Выявленные в SWOT-анализе угрозы (нехватка времени, сопротивление администрации, психологический дискомфорт) были учтены при проектировании организационно-педагогических условий формирующего этапа: введение гибкого графика супервизий, включение психологических тренингов по преодолению ролевых барьеров.

На основе данных констатирующего этапа были сформулированы принципы формирования пар для последующего формирующего этапа (Таблица 7):

Таблица 7. Принципы формирования наставнических пар

Принцип	Содержание
взаимодополняемости	В паре соединяются советники с разными профессиональными дефицитами и сильными сторонами (методика ↔ цифровые компетенции).
добровольности	Пары формируются на основе взаимного согласия и интереса к совместной работе.
временного равенства	Оба участника пары поочерёдно выступают в ролях наставника и наставляемого в зависимости от решаемой задачи.
рефлексивности	Каждая пара ведёт дневник взаимодействия и участвует в ежемесячных супервизиях.

Таким образом, проведённый анализ организации, этапов и методов исследования готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству позволяет сделать следующие выводы.

Организация опытно-экспериментальной работы осуществлялась на базе регионального ресурсного центра федерального проекта «Навигаторы детства» Ростовской области, что обеспечило доступ к целевой аудитории советников по воспитанию и возможность реализации внутрикорпоративного обучения. Выборка из 102 советников из 51 муниципалитета является репрезентативной для регионального уровня. Формирование выборки по принципу добровольного участия с предварительным информированным согласием соответствует этическим нормам педагогического исследования. Выделение двух групп – начинающих (стаж 3,2 года) и опытных (стаж 15,6 лет) советников – позволило в дальнейшем организовать реверсивные наставнические пары на основе принципа комплементарности дефицитов. Выявленные характеристики выборки (63,7% не имеют опыта наставничества, 75,4% не участвовали в наставнических программах) подтверждают актуальность разработанной системы подготовки и обосновывают выбор реверсивной модели как наиболее адекватной для данной профессиональной среды.

Структура опытно-экспериментальной работы включала три последовательных этапа: констатирующий (сентябрь – ноябрь 2022 г.), формирующий (декабрь 2022 г. – декабрь 2023 г.) и контрольный (январь – март 2024 г.). Для каждого этапа определены цель и задачи, что обеспечивает логику эксперимента и возможность воспроизведения результатов. Констатирующий этап, результаты которого подробно проанализированы в данном параграфе, выполнил свою основную функцию – выявление исходного уровня готовности советников к реверсивному наставничеству по мотивационному, когнитивному, аксиологическому и рефлексивно-оценочному критериям. Полученные на констатирующем этапе данные создают эмпирическую основу для последующей реализации формирующего этапа.

Разработан и апробирован комплекс взаимодополняющих методов диагностики, обеспечивающих валидность и надёжность полученных данных. В состав комплекса вошли: авторские анкеты для оценки мотивации и удовлетворённости (приложения 1, 2); авторский тест для оценки когнитивного компонента готовности (приложение 3); методика О.С. Ноженкиной для диагностики психологического климата и профессионально-ценностных установок (приложение 4); педагогическое наблюдение для фиксации поведенческих изменений; SWOT-анализ для оценки рефлексивных способностей (приложение 5); статистические методы (критерий Вилкоксона, z-стандартизация) для обработки данных контрольного этапа. Выбор методов соответствует выделенным критериям готовности и этапам исследования. Применение статистических методов с использованием программного обеспечения SPSS Statistics обеспечивает объективность и воспроизводимость результатов.

Диагностика исходного уровня готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству выявила следующие ключевые характеристики: доминирование альтруистических мотивов (69,6% – «стремление быть полезным») при минимальной выраженности инструментальных мотивов (менее 5%); средний уровень когнитивной готовности (10,1 балла из 15, 71% качества) с выраженными дефицитами в вопросах моделей наставничества (52% правильных ответов) и нормативно-правовой базы (58%); доминирование социально значимых ценностей («быть полезным» – ранг 4,5, «работа с детьми» – ранг 5,3) при низком уровне психологического климата в образовательных организациях (2,99 балла из 5); частичную сформированность рефлексивных способностей (68% могут назвать дефициты, но лишь 28% – на операциональном уровне) и разрыв между декларируемой и реальной готовностью к обращению за помощью к младшему коллеге (42%). На основе полученных данных сформулированы принципы формирования наставнических пар для формирующего этапа: взаимодополняемости, добровольности, временного равенства и рефлексивности. Полученные результаты создают эмпирическую и методическую основу для реализации формирующего этапа эксперимента – апробации системы подготовки

советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения в рамках программы «РОСТ».

2.2. Апробация системы подготовки к реверсивному наставничеству советников по воспитанию в условиях внутрикорпоративного обучения

Цель: апробировать модель системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения.

Задачи формирующего этапа исследования:

1. Разработать дорожную карту подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству
2. Реализовать дорожную карту подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.

В апробации модели системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения приняли участие 102 советника по воспитанию из 51 муниципалитета Ростовской области.

Апробация проводилась в соответствии с разработанной в § 1.3 моделью системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения. Реализация методологического, целевого, субъектного, содержательного, технологического и оценочного блоков модели нашла отражение в мероприятиях дорожной карты.

Решая *первую задачу формирующего этапа опытно-экспериментальной работы*, мы разработали дорожную карту подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству (Таблица 8).

**Таблица 8 - Дорожная карта подготовки советников по воспитанию к
реверсивному наставничеству**

№ п/ п	Мероприятия	Форма проведения	Результат	Ответственн ые	Срок
1 этап аналитико-проектировочный этап					
1	Создание рабочей группы		Заседание рабочей группы	Специалисты регионального ресурсного центра	Декабрь 2022
2	Форсайт-сессия «Наставничество: прошлое, настоящее, будущее»	Форсайт-сессия	Решение о разработке программы «РОСТ»	Методист регионального ресурсного центра	Декабрь 2022г.
3	Создание модели системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения		Описание модели системы реверсивного наставничества	Методист регионального ресурсного центра	Январь 2023
4	Входная диагностика	тестирование, анкетирование, опрос и др.	Аналитическая справка	Методист регионального ресурсного центра	Январь-февраль 2023

5	Формирование наставнических пар		51 наставническая пара	Методист регионального ресурсного центра	Февраль - март 2023
6	Составление планов взаимобучения советников по воспитанию	Заседание рабочей группы	Планы взаимобучения	Специалисты регионального ресурсного центра	Март 2023
7	Информационное и методическое сопровождение реализации проекта	Наполнение групп в социальных сетях	Информирование участников образовательного процесса	Медиа-специалист, методист регионального ресурсного центра	В течение года
2 этап организационно – практический					
8	Реализация программы внутрикорпоративного обучения	Повышение квалификации	программа внутрикорпоративного обучения	Методист регионального ресурсного центра	В течение года
9	Индивидуальная работа наставнических пар	Взаимобучение участников, взаимопосещение воспитательных мероприятий	Отчетная форма, 102 участника, планы работы, форма обратной связи	Методист регионального ресурсного центра	В течение года

10	Образовательный интенсив «Советник – наставник»	Проектная сессия, методический практикум, коммуникативный тренинг	Форма обратной связи, 102 участника, методический материал	Методист регионального ресурсного центра	В течение года
3 этап коррекционно-обобщающий					
11	Итоговая аттестация участников проекта	Методические семинары для советников по воспитанию в муниципалитетах	Форма обратной связи	Муниципальные координаторы	Февраль 2025
12	Итоговая диагностика	тестирование, анкетирование, опрос и др.	Аналитическая справка	Методист регионального ресурсного центра	Март 2025
13	Обработка, анализ, обобщение итогов полученных результатов реализации проекта с позиций их соответствия целям и задачам проекта		Аналитическая справка	Методист регионального ресурсного центра	Март 2025
14	Выступление и подготовка доклада и		Доклад	Методист регионального ресурсного центра	Август 2025

	презентации результатов внедрения проекта на августовских педагогических чтениях.			о ресурсного центра	
--	--	--	--	------------------------	--

Решая *вторую задачу формирующего этапа опытно-экспериментальной работы*, мы реализовали дорожную карту подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.

Аналитико-проектировочный этап включал следующие мероприятия.

1. В процессе опытно-экспериментальной работы специалистами регионального ресурсного центра была организована рабочая группа, которая стала ключевым элементом управления процессом подготовки советников по воспитанию.

Члены рабочей группы координировали апробацию программы внутрикорпоративного обучения «РОСТ», обеспечивали методическую и организационную поддержку участников, анализировали промежуточные результаты и корректировали процесс обучения советников по воспитанию.

В состав рабочей группы вошли представители разных уровней образовательной системы:

- специалисты регионального ресурсного центра, отвечающие за методическое сопровождение;
- практикующие советники по воспитанию;
- методисты – специалисты по разработке образовательных программ с обучающимися.

На организационном собрании были утверждены Положение о рабочей группе, дорожная карта подготовки советников по воспитанию, система мониторинга эффективности. Также были определены зоны ответственности: методисты – адаптация материалов, практикующие советники – пилотное

тестирование мероприятий. Члены рабочей группы встречались на регулярных планёрках для обсуждения прогресса. Для совместной работы использовались цифровые инструменты (Яндекс - документы и т.п.). В процессе супервизий осуществлялся разбор сложных ситуаций с привлечением внешних экспертов.

2. Отправной точкой реализации программы стало проведение форсайт-сессии «Наставничество: прошлое, настоящее, будущее», в рамках которой участники актуализировали свои знания о наставничестве, обозначили роль наставничества в работе советника по воспитанию. Форсайт-сессия как инструмент стратегического планирования в образовании была избрана в качестве стартового мероприятия в силу следующих характеристик:

- рефлексивность – анализ существующих практик воспитания обучающихся;
- перспективность – ориентация на конструирование желаемого будущего;
- партиципативность – вовлечение стейкхолдеров в со-проектирование изменений.

Содержательная архитектура сессии включала в себя следующие такты:

1. Современная модель воспитания в общеобразовательной школе. Участники обозначили существующие задачи воспитания, а также профессиональные дефициты наставников: недостаток компетенций в области реверсивного наставничества, дефицит инструментов сетевого взаимодействия и др. Акцентировали внимание на том, что советник по воспитанию является не только наставником для различных категорий учащихся, но и наставником для своего педагогического коллектива в вопросах воспитательной деятельности, а также наставником для советников по воспитанию внутри профессионального сообщества своего муниципалитета.

2. Триадная роль советника по воспитанию: наставник для обучающихся, методический лидер для педагогов, координатор стейкхолдеров воспитания (социальных партнёров, родителей и др.).

3. Проектный блок «будущее»: конструирование идеального профиля компетенций советника по воспитанию.

Проведённая форсайт-сессия продемонстрировала эффективность сочетания прогностических и рефлексивных методов для проектирования процесса

подготовки советников по воспитанию на основе реверсивного наставничества. Выявленные профессиональные дефициты стали основой содержания программы «РОСТ», а сформированное видение будущего позволило определить критерии и показатели реверсивного наставничества.

3. Разработка модели системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения базировалась на ключевых документах, таких как «Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Указы Президента РФ о наставничестве и стратегических целях образования, национальные проекты и др. Нами была определена структура модели, включающая следующие блоки:

- методологический: научные подходы и теории;
- целевой, предполагающий развитие гибких навыков и преодоление профессиональных дефицитов советников по воспитанию;
- субъектный: роли участников (опытные / начинающие наставники, педагоги-кураторы, представители детских общественных объединений);
- содержательный: программа «РОСТ»;
- технологический: групповые, парные, индивидуальные формы, средства;
- оценочный: критерии эффективности подготовки (мотивационный, когнитивный, аксиологический, рефлексивно-оценочный).

4. Входная диагностика осуществлялась как констатирующий этап опытно-экспериментальной работе. Её результаты представлены в параграфе 2.1.

5. Следующим мероприятием, связанным с подготовкой советников по воспитанию к реверсивному наставничеству, стало формирование наставнических пар в каждом муниципалитете Ростовской области. Формирование наставнических пар осуществлялось по принципу объединения педагогов с разным стажем: более 5 лет и до 5 лет. Данный подход соответствует современным требованиям к организации профессионального развития педагогических кадров. Кроме того, его обоснованность обусловлена кадровой структурой самой должности: несмотря на её недавнее введение в образовательных организациях, 83% советников по воспитанию составляют учителя, что определяет необходимость

дифференцированного подхода к их сопровождению. На основе данных анкетирования, которое было проведено на констатирующем этапе, были определены профессиональные мотивы, представления о деятельности советника и ценности. Это обусловило разработку планов взаимного обучения и графика совместных воспитательных мероприятий. Мы учитывали индивидуальные особенности советников по воспитанию, что способствует повышению эффективности пар и достижению профессиональных целей.

Кроме того, участникам был предоставлен план-график проведения регулярных семинаров, что обеспечивает организационную поддержку и систематизацию процесса наставничества, а также способствует формированию профессионального сообщества педагогов, вовлечённых в воспитательную деятельность. Такой подход позволяет не только реализовать принципы добровольности и доверительного взаимодействия, но и обеспечить психологическую совместимость участников, что подтверждается исследованиями в области групповой динамики и межличностных отношений.

6. Составление планов взаимообучения представляет собой ключевой момент апробации модели системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения, направленный на структурирование процесса профессионального взаимодействия между участниками наставнических пар. Данное мероприятие базируется на принципах взаимодополняемости компетенций и андрагогического подхода, предполагающего активное вовлечение советников по воспитанию в проектирование индивидуальных траекторий их профессионального развития.

В контексте реверсивного наставничества планы взаимообучения выполняют следующие функции:

- целеполагание – определение зон взаимного профессионального роста с учётом выявленных дефицитов (по результатам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы);

- синхронизация деятельности – согласование форм, методов и временных ограничений взаимодействия;

-рефлексивное управление – создание основы для последующего анализа эффективности наставничества.

Каждый план включал:

-индивидуальные цели (например, для наставника – Освоение платформы Сферум для организации мероприятий; для наставляемого – Развитие навыков проведения родительских собраний)

-формы взаимодействия: совместные проекты (создание школьного медиацентра), взаимопосещение мероприятий (2 каждый месяц с заполнением оценочных листов), супервизии (разбор кейсов под руководством экспертов).

-периодичность и сроки: еженедельные онлайн-консультации, ежемесячные очные семинары.

Планы взаимообучения согласовывались с модулями программы «РОСТ» и графиком региональных семинаров для обеспечения методической поддержки.

Пример структуры плана:

Цель наставника	Цель наставляемого	Формы взаимодействия	Сроки
Освоение Сферум	Разработка сценария квеста	Воркшоп + обратная связь	01.03. – 31.03

Разработка планов взаимообучения как элемента подготовки советников по воспитанию обеспечивает системность взаимодействия в рамках реверсивного наставничества, максимальную адаптацию содержания программы к потребностям наставников, формирование культуры непрерывного профессионального развития.

7. Информационное и методическое сопровождение подготовки советников по воспитанию представляет собой системообразующий элемент, обеспечивающий непрерывную поддержку наставников на всех этапах апробации модели.

Информационное сопровождение предполагало разработку и поддержку цифровой платформы программы, регулярные информационные рассылки, ведение профессионального сообщества в социальных сетях. Цифровая платформа включает личные кабинеты участников, библиотеку методических материалов, систему мониторинга процесса освоения наставниками программы

дополнительного образования «РОСТ». Информационная поддержка осуществлялась через мессенджеры с оперативными дайджестами и записями вебинаров.

Методическое сопровождение включало создание банка методических материалов, проведение консультационных сессий, организацию супервизий. Банк методических материалов структурирован по разделам: нормативные документы, сценарии воспитательных мероприятий, видео-кейсы из практики, шаблоны документов. Консультационные сессии были посвящены вопросам программы «РОСТ» и проводились экспертами.

Информационное и методическое сопровождение подготовки советников по воспитанию сочетали онлайн и оффлайн форматы, обеспечивали интеграцию индивидуальных и групповых форм работы, баланс стандартизированных и персонализированных материалов.

Организационно – практический этап включал следующие мероприятия.

8. Реализация программы внутрикорпоративного обучения

В процессе реализации программы внутрикорпоративного обучения «РОСТ» последовательно рассматривались две группы вопросов. Вначале формируется проблемное поле и рефлексировются базовые представления о теоретико-методологических основах наставничества и реверсивного наставничества. Затем рассматривается практический аспект данной проблемы и применяется в процессе подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.

Программа внутрикорпоративного обучения «РОСТ» была реализована с использованием электронных образовательных ресурсов. Аудиторные занятия проводились с использованием платформ Сферум, в том числе, в режиме онлайн-лекций и онлайн-семинаров.

Раскроем *групповые формы работы*, апробированные в процессе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Апробация разработанных групповых форм обучения была важным этапом исследования. Лекции были прочитаны для участников эксперимента по темам:

-Методологические основы наставничества. Принципы андрагогики.
Наставничество как поддержка лидерского потенциала и эмоционального интеллекта личности

-Готовность советника по воспитанию к осуществлению наставнической деятельности

-Лучшие модели и практики наставничества в общеобразовательной школе

-Особенности применения коучинга в наставничестве

-Модель реверсивного наставничества в общеобразовательной школе.
Взаимодействие наставнических пар (этапы, возможности, риски)

-Организация работы детских общественных объединений, школьных мероприятий

-Организация мероприятий с родителями. Разрешение конфликтов с родителями

-Создание и продвижение личного бренда

Выбор данных тем для лекционных занятий обусловлен необходимостью формирования у советников по воспитанию целостной системы знаний для эффективной реализации реверсивного наставничества. Каждая тема ориентирована на развитие конкретных компетенций, а их совокупность обеспечивает готовность советника к решению разнообразных задач в условиях современного образовательного пространства.

В первой лекции наставничество рассматривается как сложное и многогранное явление. Без знания истории развития наставничества, его видов, принципов, функций, а также этических норм невозможно построить эффективную и осознанную наставническую практику. Принципы андрагогики необходимы советнику по воспитанию в связи с тем, что он работает в том числе и со взрослыми, поэтому ему важно понимать основы науки об обучении взрослых. Учёт особенностей обучения взрослых (опора на опыт, самостоятельность, практическая направленность) позволяют сделать взаимодействие более эффективным и мотивирующим. Советник по воспитанию должен не только обладать лидерскими качествами и развитым интеллектом, но и уметь создавать

условия для их развития у других (обучающихся, коллег, родителей). Наставничество является эффективным инструментом поддержки личностного роста и раскрытия потенциала. В целом, лекция формирует фундамент для дальнейшего изучения и применения технологий реверсивного наставничества.

Лекция о готовности советника по воспитанию к осуществлению наставнической деятельности формирует у слушателей представление о том, что эффективный наставник – это профессионал, обладающий знаниями и опытом, но и осознающий свою готовность к осуществлению данной деятельности. Лекция направлена на формирование у советников осознанного отношения к наставничеству, выявление их сильных и слабых сторон, определение зоны ближайшего развития и формирование индивидуального плана профессионального роста.

Знание существующих моделей и практик наставничества позволяет советнику ориентироваться в многообразии подходов, выбирать наиболее эффективные и адаптировать их к конкретным условиям образовательной организации. Лекция «Лучшие модели и практики наставничества в общеобразовательной школе» направлена на ознакомление с критериями лучших моделей наставничества, анализ их преимуществ и недостатков, а также формирование умения применять их на практике.

Лекция об особенностях применения коучинга в наставничестве раскрывает советникам технологию коучинга как метод повышения результативности деятельности, в частности, наставничества. Содержание лекции раскрывает советникам основы коучинга и позволяет сформировать у них понимание особенностей коучинга для мотивации, целеполагания, принятия решений и развития потенциала подопечных.

Лекция о модели реверсивного наставничества демонстрирует инновационную форму наставничества, её особенности, этапы реализации, потенциальные возможности и риски. Лекция направлена на формирование целостного представления о реверсивном наставничестве, а также на освоение эффективных стратегий взаимодействия в наставнических парах.

Деятельность советника по воспитанию неразрывно связана с организацией работы детских объединений и проведением школьных мероприятий. Для эффективной реализации этих задач советнику необходимы знания в области педагогики, психологии, ивент-менеджмента, а также умение разрабатывать интересные мероприятия для обучающихся. Этим аспектам деятельности посвящена лекция «Организация работы детских общественных объединений, школьных мероприятий».

Взаимодействие с родителями является важным аспектом деятельности советника по воспитанию, поэтому лекция раскрывала методы эффективного построения диалога с родительской общественностью на основе знаний в области семейных отношений, педагогики, конфликтологии, а также уметь организовывать различные формы работы с родителями и разрешать возникающие конфликты.

Лекция о личном бренде раскрывает ценность бренда в современном мире как инструмента профессиональной самореализации и карьерного роста. Советник, обладающий личным брендом, имеет больше возможностей для привлечения внимания к своей деятельности, установления профессиональных контактов, участия в интересных проектах и повышения своего авторитета.

Совокупность представленных тем лекций обеспечивает формирование у советников по воспитанию целостной системы знаний, необходимых для эффективной реализации реверсивного наставничества.

Практические занятия направлены на обсуждение теоретических вопросов, обмен опытом и решение практических задач, опытные наставники делятся наработанными практиками, а молодые – передовыми IT-решениями и подходами.

Практическое занятие «Критерии оценки деятельности наставников» было ориентировано на формирование у участников системы объективных критериев для мониторинга эффективности наставнической деятельности. Вводная часть была посвящена дискуссии о показателях, которые действительно отражают качество наставничества. Была продемонстрирована нормативная база, в частности Профстандарт «Специалист по воспитанию» (Приказ Минтруда № 53н). Далее участники анализировали кейсы на примере реальных отчётов наставников. Им

необходимо было выявить соответствие / несоответствие деятельности критериям: динамика профессиональных компетенций наставляемого, регулярность взаимодействия, вовлечённость в совместные проекты. Следующее задание было связано с разработкой чек-листа для самооценки наставника (с использованием Google Forms). Обмен опытом предполагает представление опытным наставником системы мотивации обучающихся и методы фиксации результатов, а молодым – цифровые инструменты для автоматизации оценки (Excel и др.). Этап рефлексии заключался в заполнении матрицы SWOT по предложенным критериям.

Практическое занятие «Особенности применения коучинга в наставничестве» было ориентировано на отработку навыков использования коучинговых техник. Структура занятия представлена следующими этапами:

1. Теоретический – сравнение традиционного наставничества и коучинга по таблице (Таблица 9):

Таблица 9. Сравнение традиционного наставничества и коучинга

Параметр сравнения	Традиционное наставничество	Коучинг
Цель	Передача профессионального опыта, знаний и навыков от более опытного сотрудника к менее опытному; обеспечение преемственности и адаптации новичка	Раскрытие потенциала личности; помощь в достижении конкретных целей через активизацию внутренних ресурсов; развитие самостоятельности
Роль ведущего	Эксперт, источник знаний; даёт советы, инструкции, готовые решения; оценивает и корректирует действия наставляемого	Фасилитатор, партнёр; не даёт готовых ответов, а задаёт вопросы; создаёт условия для самостоятельного поиска решений
Фокус внимания	Передача и усвоение известных алгоритмов, стандартов, процедур; воспроизведение успешного опыта наставника	Достижение конкретных, измеримых целей наставляемого; преодоление препятствий; развитие осознанности и ответственности

Характер отношений	Иерархический («старший – младший»); асимметричный; наставник занимает позицию «над»	Горизонтальный, партнёрский; симметричный; коуч и клиент – равноправные участники
Методы	Объяснение, демонстрация, наблюдение, контроль, обратная связь по принципу «делай как я», совместное выполнение заданий	Постановка открытых «сильных» вопросов, активное слушание, техники целеполагания (SMART), шкалирование, «колесо баланса», поддержка, безоценочность
Результат	Освоение наставляемым конкретных профессиональных компетенций; воспроизведение образцов поведения; снижение числа ошибок; успешная адаптация	Самостоятельное решение проблемы наставляемым; достижение поставленной цели; повышение мотивации, ответственности и самооэффективности; личностный рост
Типичная продолжительность	Длительная (от нескольких месяцев до нескольких лет); привязана к периоду адаптации	Краткосрочная или среднесрочная (от одной сессии до нескольких месяцев); ориентирована на достижение конкретной цели
Сфера применения	Преимущественно профессиональная деятельность, освоение трудовых функций, вхождение в должность	Личностное и профессиональное развитие, решение конкретных задач, работа с «запросом» клиента

2. Практические упражнения:

-техника «Мощные вопросы»: участники в парах отрабатывают вопросы для выявления целей («Что для вас будет показателем успеха?»), анализа препятствий («Что мешает достичь этот показатель?»)

-ролевая игра «Сложный подопечный»: моделирование ситуации сопротивления с последующим разбором коучинговых стратегий.

3. Интеграция IT-решений:

-мастер-класс от молодых специалистов по использованию цифровых инструментов;

-опытные наставники адаптируют эти инструменты под свои кейсы.

4. Итоговая рефлексия: заполнение «Дневника коуча» с ответами на вопросы: Какие техники были наиболее полезны? Как цифровые инструменты могут усилить коучинговый процесс?

Практическое занятие «Модель реверсивного наставничества в общеобразовательной школе. Взаимодействие наставнических пар (этапы, возможности, риски)» проводилось как тренинг с элементами деловых игр, кейс-стади и рефлексивных практик. Структура занятия включала:

1. Теоретический блок, связанный с определением реверсивного наставничества и выделением ключевых отличий его от традиционной модели (Таблица 10).

Таблица 10. Ключевые отличия реверсивного наставничества от традиционного наставничества

Параметр	Традиционное наставничество	Реверсивное наставничество
Направление передачи информации	Нисходящее	Взаимное
Ролевая структура	Иерархическая	Горизонтальная
Акцент	Передача опыта	Взаимообучение

Разминка «Мой профессиональный профиль» была посвящена заполнению матрицы компетенций:

- сильные стороны (Что могу передать)
- зоны роста (Чему хочу научиться?)
- цифровые навыки (владею / не владею)

2. Основной блок

- моделирование наставнических пар: упражнение «Комплементарный дуэт» (объединение в пары по принципам взаимодополняемости, разработка карты взаимодействия – общие цели, формы сотрудничества, график встреч)

-анализ кейсов: работа с типовыми ситуациями (конфликт поколений при внедрении новых технологий, неравномерная вовлечённость участников, сопротивление инновациям), метод «6 шляп мышления», разработка алгоритма действий для каждой ситуации.

-создание мини-проектов по темам «Цифровой навигатор для опытного педагога», «Методический конструктор для молодого специалиста» с соблюдением требований: чёткое распределение ролей, использование принципов реверсивного обучения, презентация в формате «печа-куча».

3. Рефлексивный блок

-анализ рисков: заполнение таблицы (Таблица 11)

Таблица 11. Анализ рисков

Потенциальные риски	Стратегии минимизации
Несбалансированность обмена	Чёткое планирование зон взаимного обучения
Технологический барьер	Парные тренировки цифровой грамотности

-обратная связь: техника «3-2-1»: 3 идеи, которые запомнились; 2 вопроса, которые остались; 1 действие, которое планирую внедрить.

Практическое занятие «Основы детской и подростковой психологии» проводилось в формате перевёрнутого мастер-класса. Это инновационная форма, в рамках которой начинающие советники, обладающие знаниями современных технологий, обучают опытных наставников, например, созданию контента для социальных сетей, использованию цифровых инструментов в воспитательной работе. Эта форма стимулирует взаимообучение, преодолевает разрыв между поколениями и способствует внедрению инноваций в практику. Предварительная подготовка предполагала изучение видеолекций о кризисах возрастного развития, инфографики «Особенности подросткового мозга», кейсов из практики школьных

психологов. Слушателям необходимо было подготовить также один кейс из личного опыта.

Перед занятием формируются учебные пары: опытный педагог + молодой специалист; городская школа + сельская школа.

Структура практического занятия включала следующие этапы:

1. Разминка «Психологический портрет»: в парах анализ видеокейсов о поведении детей разного возраста и заполнение таблицы (Таблица 12):

Таблица 12. «Психологический портрет»

Возраст	Когнитивные особенности	Эмоциональные реакции	Типичные конфликты

2. Практикум «Решение нестандартных ситуаций»:

-работа с кейсами (например, «Ученик 7 класса демонстрирует резкие перепады настроения, отказывается от сотрудничества в групповых проектах»). Алгоритм работы: анализ ситуации, определение возрастных особенностей, разработка стратегии взаимодействия.

-ролевая игра «Трудный диалог»: в группе распределяются роли советника по воспитанию, подростка, родителя. Рассматривается кейс диалога по поводу поведения подростка, нарушившего этику поведения на классном мероприятии. Критерии оценки: учёт возрастных особенностей, применение техник активного слушания.

3. Создание методических продуктов:

-разработать чек-лист «Сигналы психологических проблем» (для молодых специалистов), алгоритм беседы с родителями (для опытных педагогов);

-презентация результатов.

Практическое занятие «Развитие ученического самоуправления в общеобразовательной организации и новых форм подготовки актива» было разработано на основе проектного воркшопа с элементами деловой игры, группового проектирования и экспертной оценки. Предварительно слушателям

было необходимо изучить нормативные документы (ФЗ «Об образовании в РФ», Положение об ученическом самоуправлении). Структура занятия:

1. Анализ существующих моделей:

- работа в группах по классификации моделей самоуправления (Таблица 13):

Таблица 13. Классификация моделей самоуправления

Тип модели	Преимущества	Риски
Парламентская		
Проектная		
Смешанная		

- кейс-стади «Почему не работает совет старшеклассников?»: разбор типовых ошибок, таких как формальный подход, отсутствие реальных полномочий, учёта возрастных особенностей.

2. Проектировочный практикум:

-разработка модели самоуправления по алгоритму: потребности школы – определение зон ответственности – создание системы мотивации;

-конструирование мероприятий в инновационных форматах: детско-взрослые проектные группы, школьный краундфандинг, цифровые голосования

3. Презентация и экспертиза проектов по критериям: соответствие возрастным особенностям, механизм преемственности, включённость в учебный процесс.

Практическое занятие «Педагогика родительства, психология семейных отношений» разработано на основе системного подхода к семейным отношениям, концепции осознанного родительства и принципов гуманной педагогики. Формат проведения гибридный – очно-заочный. Структура:

1. Предварительный опрос по проблемам цифровой социализации детей и межпоколенческих конфликтов.

2. Проблемный анализ:

-метод «Ментальные карты» в группах по 5 человек: обсуждение темы «Современные вызовы семейного воспитания» по направлениям ценностные разрывы, коммуникативные барьеры, ресурсная дефицитарность.

2. Круглый стол:

-экспертная панель по схеме «Проблема – Решение – Ресурсы» (Таблица 14):

Таблица 14. Экспертная панель

Кейс	Психологический механизм	Возможные стратегии
«Ребёнок 12 лет игнорирует просьбы»	Кризис идентичности	Техника «Выбор без выбора»

-работа в микрогруппах: разработка алгоритмов для типовых ситуаций: сценарий трудного разговора с родителями, чек-лист признаков семейного неблагополучия, гайд по цифровой гигиене для семей.

3. Рефлексия в технике «Синквейн» по теме занятия, обратная связь через гугл-форму: 1 приобретённый навык, 1 остающийся вопрос, 1 планируемое действие.

Практическое занятие «Организация мероприятий с родителями. Разрешение конфликтов с родителями» проводилось в формате тренинга с элементами кейс-метода, ролевых игр, супервизии. Структура занятия:

1. Проектирование мероприятий:

-работа в группах по типам мероприятий (традиционные – собрания, праздники, инновационные – воркшопы, квесты, дистанционные – вебинары, чат-клубы);

-разработка чек-листов (Таблица 15):

Таблица 15. Чек -лист

Этап	Критерии качества	Ответственный
Планирование		
Проведение		
Рефлексия		

2. Конфликтологический практикум:

- разбор кейсов по схеме: фактическая сторона, эмоциональная составляющая, интересы сторон, возможные решения;

- ролевые игры по ситуациям: «Родитель требует перевода ребёнка», «Конфликт из-за оценки», «Жалоба на педагога».

3. Рефлексия: заполнение карты «Мои сильные стороны и зоны роста», планирование персонального чек-листа для работы с родителями.

Практическое занятие «Цифровые инструменты наставничества» проводилось в формате деловой игры на основе принципов геймификации в образовании. Предварительно были определены игровые роли: цифровой методист, аналитик данных, коммуникационный менеджер. Структура занятия:

1. Вводный кейс: школа столкнулась с падением вовлечённости в наставническую программу. Необходимо проанализировать цифровой след и предложить решения. Инструмент анализа: социограмма коммуникаций.

2. Принятие решений:

- работа с игровым конструктором: выбор цифровых решений (Mentimeter для обратной связи, Trello для планирования, ИИ для генерации идей);

- разработка стратегии внедрения цифровых инструментов наставничества;
- прогнозирование рисков.

3. Ролевая игра «Защита проекта»

- презентация решений перед «экспертным советом»;
- ответы на критические вопросы;
- внесение корректив по итогам дискуссии.

4. Рефлексивная оценка: метод «3-2-1»: 3 выявленные закономерности, 2 нерешённых вопроса, 1 инструмент для апробации на практике.

В контексте апробации модели подготовки советников директора по воспитанию на основе реверсивного наставничества **самостоятельная работа** рассматривалась как один из важных элементов организационно-практического этапа, обеспечивающий углубление теоретических знаний, развитие практических навыков и формирование профессиональной компетентности советников в условиях реальной образовательной среды.

Характерные черты и организация самостоятельной работы:

- Направленность на практическое применение знаний: самостоятельная работа советников была ориентирована на решение конкретных задач, стоящих

перед ними в образовательных организациях, что способствовало практической реализации реверсивного наставничества.

- Индивидуализация и дифференциация: учёт индивидуальных потребностей и профессиональных мотивов советников осуществлялся посредством разработки планов взаимного обучения в наставнических парах, что обеспечивало адаптивность содержания самостоятельной работы к запросам участников.

- Взаимообучение и взаимные посещения: существенную роль в организации самостоятельной работы играли взаимные посещения мероприятий, проводимых советниками, с последующим анализом и обсуждением, что обеспечивало обмен опытом и формирование профессионального сообщества.

- Руководство и координация: муниципальные координаторы проекта «Навигаторы детства» осуществляли кураторскую поддержку самостоятельной работы на местах, предоставляя административную и организационную помощь, что способствовало эффективной реализации планов взаимного обучения.

9. Индивидуальная работа, организованная в формате парного взаимодействия, представляла собой систематическую деятельность, направленную на практическое освоение теоретических положений программы дополнительного образования «РОСТ» и адаптацию их к конкретным условиям общеобразовательной организации.

Самостоятельная работа в парах наставников охватывала широкий спектр вопросов, отражающих разнообразие задач:

- организация воспитательных мероприятий: участники программы сосредоточились на разработке, подготовке и проведении мероприятий по различным направлениям воспитательной работы (гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, экологическое, трудовое воспитание и др.);

- развитие ученических сообществ: советники изучали и применяли методы создания и развития ученических самоуправлений, детских общественных объединений и других форм самоорганизации обучающихся;

-развитие воспитательной среды: участники работали над созданием благоприятной и развивающей воспитательной среды в образовательных организациях, способствующей развитию личностных качеств, обучающихся;

-работа с обучающимися с особыми образовательными потребностями: советники изучали особенности работы с такими детьми и разрабатывали мероприятия, направленные на их социализацию и инклюзию;

-медиасопровождение воспитательной деятельности: участники программы осваивали методы и инструменты медиасопровождения воспитательной работы (создание информационных материалов, ведение социальных сетей, использование цифровых технологий).

Кураторами выступили муниципальные координаторы проекта «Навигаторы детства», которые осуществляли административную и организационную поддержку на местах. Участники программы посещали и анализировали мероприятия друг друга в соответствии с их индивидуальными запросами (51 план работы). Общее количество мероприятий, которые посетили участники составило 321 мероприятие.

Индивидуальная работа наставнических пар сыграла ключевую роль в обеспечении практико-ориентированного характера обучения и успешной реализации реверсивного наставничества. Взаимное посещение мероприятий, обмен опытом и поддержка со стороны кураторов позволили советникам углубить теоретические знания, развить практические навыки и сформировать профессиональную компетентность, необходимую для эффективной работы в сфере воспитания.

10. Образовательный интенсив «Советник –наставник» стал кульминационным мероприятием апробации модели подготовки советников по воспитанию на основе реверсивного наставничества, выполняя функции интеграции, систематизации и рефлексии полученных знаний и опыта. Мероприятие проводилось как интегративная площадка, объединяющая образовательную и аналитическую составляющие для обеспечения целостности процесса профессионального развития советников.

Структура интенсива представлена двумя компонентами.

- Образовательная часть направлена на углубление теоретических знаний и развитие практических навыков в области реверсивного наставничества. Данная часть включала:

-проектную сессию «Реверсивное наставничество», включавшую групповую дискуссию и мозговой штурм, в процессе которых советники по воспитанию обсудили следующие вопросы: «Что такое реверсивное наставничество?», «Возможности реверсивного наставничества», «Различия в подходах к наставничеству для детей и для взрослых»;

-практикум «Советник-наставник» как форму интерактивного обучения, ориентированную на применение полученных знаний при решении практических кейсов, моделирующих реальные ситуации из профессиональной деятельности советника методами кейс-стади, составления ментальных карт для обобщения полученных знаний по реверсивному наставничеству, разработки алгоритмов действий: чек-лист наставника (необходимые шаги для выстраивания эффективного взаимодействия);

-тренинг «Коммуникация наставника» направлен на совершенствование коммуникативных навыков советников, необходимых для эффективного взаимодействия с различными участниками образовательного процесса

- Аналитическая часть была посвящена подведению итогов реализации повышения квалификации советников по воспитанию, SWOT-анализу модели подготовки советников на основе реверсивного наставничества, что обеспечило систематизированный подход к оценке и планированию дальнейших действий.

В конце мероприятия советники по воспитанию в форме обратной связи отметили высокую практическую ценность интенсива, отметив его вклад в подготовку их в профессиональной деятельности. Был отмечен также дефицит очных встреч, что свидетельствует о значимости личного взаимодействия и обмена опытом в профессиональном сообществе. Данный факт показывает, что несмотря на активное развитие дистанционных образовательных программ, педагогическое

сообщество отмечает ценность оффлайн форматов, позволяющих обмениваться опытом «вживую».

Коррекционно-обобщающий этап включал мероприятия, связанные с проведением повторной диагностики компетенций советников по воспитанию и определением эффективности их подготовки. Данные мероприятия описаны в параграфе 2.3.

Таким образом, в процессе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы была успешно реализована дорожная карта, включающая комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на апробацию модели системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения.

2.3. Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы

Цель контрольного этапа эксперимента: выявление результативности разработанной и реализованной системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения.

Задачи:

1. Провести сравнительный анализ результатов диагностики респондентов на контрольном этапе с результатами констатирующего этапа.
2. Определить результативность разработанной системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения.

Решая *первую задачу*, мы осуществили сравнительный анализ результатов, полученных на контрольном этапе, с данными констатирующего этапа. Для обеспечения валидности сравнения применялись те же диагностические материалы, что и на начальном этапе эксперимента. В исследовании приняли участие 102 советника по воспитанию из 51 муниципалитета Ростовской области. Все полученные данные были обработаны с использованием методов

математической статистики (критерий знаковых рангов Вилкоксона, z-стандартизация) в программном обеспечении SPSS Statistics (приложения 5-8).

Решая *вторую задачу*, мы оценили эффективность разработанной системы подготовки по каждому из четырёх критериев готовности к реверсивному наставничеству: мотивационному, когнитивному, аксиологическому и рефлексивно-оценочному.

Мотивационный критерий готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству оценивался по трём взаимосвязанным показателям: уровню воспринимаемой поддержки со стороны коллеги по наставнической паре, психологическому климату (эмоциональному тону взаимодействия) и общему уровню продуктивного взаимодействия. Дополнительным индикатором выступала динамика представлений участников о качествах идеального наставника. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов выявил статистически значимый прогресс по всем показателям, что позволяет утверждать: реализованная система подготовки не только повысила информированность советников о реверсивном наставничестве, но и трансформировала их установки, ожидания и поведенческие паттерны в сторону большей открытости, доверия и готовности к горизонтальному взаимообучению.

На констатирующем этапе самооценка уровня поддержки со стороны коллег находилась на низком уровне. Лишь 42% участников выразили уверенность в том, что могут рассчитывать на помощь и понимание со стороны партнёра по наставническому взаимодействию. Это свидетельствовало не просто об отсутствии сложившихся кооперативных связей, но и о глубоком дефиците доверия, который коренился в специфике самой должности советника по воспитанию. Являясь новой для образовательных организаций, эта позиция часто воспринималась педагогическим коллективом как «чужеродная» или «дублирующая» функции заместителя директора, педагога-организатора, старшего вожатого. В условиях неопределённости функционала и размытости статусных границ советники, как показали данные констатирующего этапа, чаще всего полагались исключительно на собственные силы, избегая обращений за помощью, особенно к коллегам с

меньшим формальным стажем, опасаясь «потерять лицо» или обнаружить собственную профессиональную несостоятельность.

Реверсивное наставничество, реализованное в рамках программы «РОСТ», оказало существенное влияние на трансформацию этого показателя. Зафиксирован статистически значимый рост уровня воспринимаемой поддержки ($Z = -5,616$, $p < 0.001$). На контрольном этапе уже 87% участников отметили готовность к взаимной поддержке. Примечательно, что наиболее выраженный прирост наблюдался в тех наставнических парах, где опытный и начинающий советники изначально демонстрировали комплементарные профессиональные дефициты: например, опытный педагог испытывал трудности с цифровыми инструментами, а начинающий — с методикой работы с родителями. В таких парах взаимная поддержка переставала быть абстрактной «помощью» и приобретала характер конкретного, взаимовыгодного обмена ресурсами, что, в свою очередь, укрепляло доверие и снижало риск восприятия помощи как признания собственной некомпетентности. Полученные данные согласуются с выводами Гхоша и Ньянджома (Ghosh & Nyanjom, 2025) о том, что ключевым механизмом успешного реверсивного наставничества является формирование взаимности (mutuality), которая возникает именно тогда, когда участники осознают ценность компетенций друг друга и готовы принимать уязвимость («принятие уязвимости со стороны опытного специалиста»).

Психологический климат в наставнических парах также претерпел существенные изменения. На констатирующем этапе только 35% респондентов сообщали о позитивных эмоциях, возникающих при взаимодействии с коллегой по предполагаемой наставнической паре. Остальные участники либо фиксировали нейтральное, либо напряжённое эмоциональное состояние, связывая его с опасениями: «а вдруг мои слабые стороны станут известны администрации?», «а что, если молодой коллега будет воспринимать моё обучение как слабость?», «сможем ли мы найти общий язык, если между нами 20 лет разницы и разные взгляды на воспитание?»).

На контрольном этапе доля участников, испытывающих позитивные эмоции по отношению к коллегам по наставнической паре, увеличилась до 78% ($Z = -6,085$, $p < 0.001$). Качественный анализ открытых комментариев в анкетах показал, что ключевыми факторами, способствовавшими улучшению психологического климата, стали: (1) регламентированная, но не жёсткая структура взаимодействия — участники отмечали, что наличие планов взаимообучения и регулярных супервизий снижало тревожность («я точно знаю, когда и о чём мы говорим, это не спонтанный разговор, где можно попасть в неловкую ситуацию»); (2) успешный опыт совместной деятельности — первые успешные проекты (например, совместно разработанный сценарий мероприятия или успешно проведённый родительский квест) создавали «эмоциональный якорь», закрепляя позитивное отношение к партнёру; (3) опыт «перевернутых» мастер-классов, где молодой специалист закономерно и ожидаемо занимал позицию «эксперта», а опытный — «ученика». Этот опыт, как показали наблюдения, парадоксальным образом снижал напряжённость и у опытных, и у начинающих: первые переставали бояться «потерять авторитет», потому что ролевая смена была узаконена форматом занятия; вторые переставали бояться «осуждения» за свою неопытность, потому что именно их «неопытность» в цифровой сфере становилась ресурсом для обучения старшего коллеги.

Наиболее показательной является динамика уровня продуктивного взаимодействия. На констатирующем этапе многие участники говорили о «вынужденной готовности» к работе: «я готов участвовать, потому что так надо», «это часть моей профессиональной деятельности, я не могу отказаться». Такая формулировка отражала внешнюю, инструментальную мотивацию, связанную с административным требованием или ожиданием формального отчёта, а не с внутренним принятием ценности взаимообучения.

На контрольном этапе 91% участников выразили устойчивое стремление к продуктивной совместной деятельности, причём формулировки изменились: «мне это интересно», «я вижу пользу для себя и для своей школы», «у нас получилось, и мы хотим продолжать». Зафиксирован статистически значимый рост показателя ($Z = -6,283$, $p < 0.001$). Этот переход от внешней к внутренней мотивации

представляется ключевым результатом формирующего этапа, поскольку именно внутренняя мотивация, согласно андрагогическому подходу, является необходимым условием эффективного обучения взрослых. Участники не просто «отработали» программу, а присвоили ценности реверсивного наставничества.

Наиболее ярко этот сдвиг проявился в изменении характера совместной деятельности. Если на начальном этапе взаимодействие часто носило характер формальных консультаций («наставник сказал — наставляемый сделал»), то на контрольном этапе пары перешли к совместному проектированию, где роли распределялись не по стажу, а по актуальной компетенции: «в этом проекте я эксперт по цифре, а опытный коллега — по методике; в следующем — меняемся». Именно этот феномен — способность гибко перераспределять роли в зависимости от задачи — мы рассматриваем как операциональный индикатор сформированной готовности к реверсивному наставничеству.

Дополнительным, но важным подтверждением произошедших изменений выступает динамика представлений участников о качествах идеального наставника. На констатирующем этапе рейтинг возглавляли традиционные, «иерархические» качества: авторитетность (46% упоминаний), требовательность (47%), пунктуальность (63,7%). Эти данные отражали укоренившийся в профессиональном сознании стереотип наставничества как вертикальной, асимметричной модели «начальник – подчинённый» или «учитель – ученик».

На контрольном этапе зафиксирован статистически значимый сдвиг в ценностных предпочтениях ($Z = -2,111$, $p < 0.035$). Выросли значения качеств, связанных с партнёрским, развивающим взаимодействием: «желание развиваться» (средний балл 1,24), «самокритичность» (1,74), «поощрение инициативы» (1,36), «уважение к личности» (1,12). При этом значимость «авторитетности» и «требовательности» статистически значимо снизилась. Этот сдвиг имеет двойную интерпретацию. С одной стороны, он свидетельствует о том, что участники не просто усвоили теоретическое знание о реверсивном наставничестве, но и перестроили свои ценностные установки: идеальный наставник — это не тот, кто «стоит выше» и «даёт указания», а тот, кто сам хочет развиваться, умеет признавать

свои слабые стороны (самокритичность), поощряет инициативу партнёра и относится к нему с уважением вне зависимости от стажа и возраста. С другой стороны, этот сдвиг коррелирует с данными об улучшении психологического климата и росте продуктивного взаимодействия: именно партнёрская, а не авторитарная модель наставничества создаёт условия для доверия, открытости и взаимного обучения, которые были зафиксированы в количественных показателях (рост поддержки с 42% до 87%, позитивных эмоций с 35% до 78%).

Важно подчеркнуть, что сдвиг в представлениях о качествах наставника не был спонтанным. Он стал результатом целенаправленного проектирования формирующего этапа: в программу «РОСТ» были включены рефлексивные практики, в ходе которых участники не только обсуждали, каким должен быть наставник, но и анализировали собственный опыт взаимодействия в реверсивной паре, фиксировали, какие качества реально способствовали успеху, а какие – препятствовали. Новый портрет наставника стал не абстрактной декларацией, а эмпирически выведенным обобщением успешного опыта.

Совокупность представленных данных (рост поддержки, улучшение психологического климата, переход от внешней к внутренней мотивации, сдвиг в представлениях о качествах наставника от авторитарных к партнёрским) позволяет утверждать, что в процессе формирующего этапа сформировалась устойчивая мотивационная основа для реализации реверсивного наставничества. Участники не только приобрели необходимые знания (когнитивный критерий), но и эмоционально приняли ценности взаимообучения, равноправного партнёрства и ролевой гибкости. Именно эта мотивационная готовность, на наш взгляд, является ключевым условием устойчивости эффектов разработанной системы: даже после завершения формального обучения сформированные установки продолжают направлять поведение советников в их реальной профессиональной деятельности, обеспечивая воспроизводство реверсивных практик в школах Ростовской области и за их пределами.

Когнитивный критерий готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству оценивал уровень сформированности знаний о

сущности, моделях, алгоритмах и нормативно-правовом обеспечении реверсивного наставничества. Диагностика проводилась с использованием авторского теста (приложение 3), включавшего 15 заданий закрытого типа, которые охватывали четыре тематических блока: понятийный аппарат наставничества; модели и виды наставничества; алгоритм организации наставнических пар; нормативно-правовая база наставнической деятельности. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов выявил статистически значимый прирост показателей, характер и структура которого позволяют сделать выводы не только о факте усвоения знаний, но и о качественных изменениях в профессиональном сознании участников.

Средний балл тестирования на контрольном этапе составил 12,78 из 15 возможных, что статистически значимо выше показателя констатирующего этапа (10,6 балла; $Z = -5,616$, $p < 0.001$). Качество выполнения заданий возросло с 71% до 85%. Это означает, что за время формирующего этапа участники не просто восполнили отдельные пробелы, а сформировали системное, целостное представление о реверсивном наставничестве как о технологии, отличной от традиционной модели.

Обращает на себя внимание, что прирост знаний оказался неравномерным: по одним тематическим блокам прогресс составил более 50 процентных пунктов (например, понимание горизонтального характера взаимодействия выросло с 32% до 85%), тогда как по другим (например, нормативно-правовая база) прирост был менее выраженным (с 58% до 76%). Эта неравномерность, как будет показано ниже, не является недостатком программы «РОСТ», а, напротив, отражает её адресный характер: акценты в обучении расставлялись в соответствии с выявленными на констатирующем этапе зонами наиболее острых дефицитов.

Наибольший прогресс: понимание горизонтального характера реверсивного наставничества.

Наиболее значимый сдвиг зафиксирован в понимании горизонтального, а не иерархического характера реверсивного наставничества. На констатирующем этапе лишь 32% участников правильно идентифицировали реверсивную модель

как предполагающую равноправный, двусторонний обмен опытом, где роли «наставник» и «наставляемый» не закреплены жёстко за возрастной или статусной позицией, а определяются контекстом решаемой профессиональной задачи. Остальные 68% участников, даже давая формально правильное определение «реверсивного наставничества», в конкретных заданиях (например, при анализе кейсов или при идентификации модели по описанию) по-прежнему исходили из традиционной асимметричной модели «опытный учит — неопытный учится». Это расхождение между декларативным знанием термина и реальным пониманием его операционального содержания мы рассматриваем как ключевой когнитивный дефицит констатирующего этапа.

На контрольном этапе 85% участников продемонстрировали корректное понимание горизонтального характера реверсивного наставничества. Причём важно не только количественное улучшение, но и качественное: участники научились различать ситуации, в которых уместна реверсивная модель, и ситуации, где традиционная модель остаётся предпочтительной. Например, при ответе на вопрос о том, кто должен выступать наставником в освоении новой цифровой платформы для работы с детским объединением, 89% участников (против 38% на констатирующем этапе) выбрали вариант «молодой советник, владеющий платформой», независимо от того, что у него меньший общий педагогический стаж. Этот результат свидетельствует о том, что понимание горизонтальности перестало быть абстрактным принципом и превратилось в инструмент принятия практических решений.

Вторым по величине прироста оказался блок знаний о методах взаимного обучения: 89% правильных ответов на контрольном этапе против 41% на констатирующем. Наибольшее улучшение связано с заданиями, в которых требовалось отличить реверсивное наставничество от смежных, но не тождественных форм взаимодействия, таких как «взаимное обучение» (где обмен опытом не структурирован и не предполагает рефлексивной смены ролей) или «горизонтальное наставничество» (где обмен происходит между равными по статусу, но без диагностически обоснованной смены позиции «эксперт – ученик»).

Высокий прирост именно в этом блоке объясняется, на наш взгляд, двумя факторами. Во-первых, программа «РОСТ» включала специальный модуль («Технологии эффективного наставничества»), где методы взаимообучения (парное программирование, взаимное рецензирование, совместное проектирование, «перевернутое» наставничество) были не только теоретически представлены, но и практически отработаны в ходе тренингов и деловых игр. Во-вторых, сама логика реверсивного наставничества, в рамках которой участники в ходе обучения многократно менялись ролями, создала эмпирический опыт, на котором «выросло» теоретическое знание. Иными словами, участники не просто выучили определения методов, но и прожили их в собственном опыте, что значительно повысило прочность усвоения.

Третий блок – знание алгоритмов организации реверсивных наставнических пар – показал рост с 54% до 82% правильных ответов. При этом наибольшие затруднения на констатирующем этапе вызывали вопросы, связанные с критериями формирования пар: многие участники полагали, что основным (или единственным) критерием должен быть возраст или стаж работы, а не актуальные профессиональные дефициты и зоны ближайшего развития. На контрольном этапе 78% участников (против 32%) правильно указали, что при формировании реверсивной пары в первую очередь следует учитывать комплементарность профессиональных дефицитов: например, опытный советник, испытывающий трудности с цифровыми инструментами, должен быть объединён в пару с начинающим советником, который этими инструментами владеет, независимо от того, что начинающий может иметь дефицит в методике взаимодействия с родителями.

Этот сдвиг особенно важен, поскольку он демонстрирует, что участники не просто запомнили алгоритм, но и поняли его смысловую логику: реверсивное наставничество – это не «модное слово», а способ организации взаимодействия, при котором каждый участник пары одновременно является и носителем ценного опыта (в одной области), и получателем помощи (в другой области). Именно это

понимание, на наш взгляд, является ключевым для успешной реализации реверсивного наставничества в реальной практике.

Наименьший, но тем не менее статистически значимый прирост (с 58% до 76%) зафиксирован в блоке нормативно-правовой базы наставнической деятельности. Более скромная динамика по сравнению с другими блоками объясняется, вероятно, двумя обстоятельствами. Во-первых, нормативно-правовой блок требовал запоминания конкретных названий документов, номеров приказов, дат утверждения – то есть знаний, которые в меньшей степени поддаются «проживанию» в опыте и в большей степени требуют целенаправленного заучивания. Во-вторых, на констатирующем этапе исходный уровень в этом блоке был выше (58% против 32% по горизонтальному характеру), поэтому «потолок» для прироста был ниже.

Тем не менее, повышение с 58% до 76% является статистически значимым ($p < 0.01$) и свидетельствует о том, что участники освоили ключевые нормативные документы: Федеральный закон «Об образовании в РФ», Стратегию развития воспитания, профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», региональные нормативные акты Ростовской области. Особенно важно, что на контрольном этапе 71% участников (против 35% на констатирующем) смогли назвать конкретные статьи и пункты, регламентирующие наставническую деятельность советника по воспитанию, тогда как на констатирующем этапе ответы ограничивались общими формулировками («есть какой-то закон», «Министерство что-то рекомендовало»).

Выявленная положительная динамика является прямым следствием выбранных технологий обучения, реализованных в программе «РОСТ». Каждая из трёх ключевых технологий (проектная, форсайт-технология, кейс-стади) внесла специфический вклад в формирование когнитивной готовности.

Проектная технология обеспечила интеграцию разрозненных знаний в целостную систему. Участники, работая над совместными проектами (например, разработка сценария воспитательного мероприятия для детского объединения с использованием реверсивного подхода), были вынуждены одновременно

применять знания о моделях наставничества, алгоритмах формирования пар и нормативно-правовых требованиях. Именно в проектной деятельности, как показал анализ промежуточных отчётов, происходило «схватывание» связей между разными блоками знаний, что и привело к системному, а не фрагментарному пониманию.

Форсайт-технология, применённая на старте формирующего этапа, создала мотивационный и смысловой контекст для усвоения знаний. Участники не просто «учили» модели наставничества, а конструировали образ желаемого будущего воспитательной системы, в котором реверсивное наставничество занимало ключевое место. Этот образ становился внутренним ориентиром, придававшим изучению даже сухих нормативных документов личностный смысл: «мне нужно знать этот приказ, чтобы в будущем легитимно организовать реверсивную пару в моей школе».

Технология кейс-стади обеспечила перенос знаний из учебной ситуации в контекст реальных профессиональных задач. Анализ кейсов, основанных на реальных ситуациях из практики советников Ростовской области (конфликт поколений при внедрении новых технологий, сопротивление администрации, неравномерная вовлечённость участников), позволил участникам отработать применение знаний в условиях, максимально приближенных к реальным. Именно благодаря кейс-стади участники научились не просто воспроизводить определения, а распознавать реверсивные ситуации в профессиональной практике и принимать адекватные решения.

Динамика когнитивного критерия (рост с 71% до 85% качества выполнения заданий, $Z = -5,616$, $p < 0.001$) подтверждает эффективность разработанного содержания программы «РОСТ» и выбранных технологий обучения. Однако наиболее важным представляется не сам факт прироста, а его структура: наибольший прогресс зафиксирован в тех блоках, которые непосредственно связаны с отличительными особенностями реверсивного наставничества (горизонтальный характер, методы взаимного обучения, критерии формирования пар). Это означает, что участники не просто стали лучше знать «вообще про

наставничество», а сформировали специализированное знание, которое позволит им в будущей профессиональной деятельности грамотно организовывать именно реверсивные формы взаимодействия.

Зафиксированный рост понимания горизонтального характера взаимодействия с 32% до 85% мы рассматриваем как ключевой результат, поскольку именно это понимание является концептуальным ядром, отличающим реверсивное наставничество от традиционной модели. Без этого понимания все остальные знания (алгоритмы, методы, нормативная база) остаются формальными и не приводят к реальным изменениям в практике.

Наконец, важно отметить, что когнитивный прогресс оказался взаимосвязан с изменениями по другим критериям. Корреляционный анализ показал положительную связь ($r = 0,54$, $p < 0.01$) между ростом когнитивных показателей и улучшением психологического климата в наставнических парах: участники, лучше понимавшие сущность реверсивного наставничества, испытывали меньше тревожности при смене ролей и демонстрировали более высокий уровень доверия к партнёру. Это подтверждает, что когнитивная и мотивационная готовность развиваются не изолированно, а в единстве, что было учтено при проектировании модели системы подготовки.

Аксиологический критерий оценивал структуру профессиональных ценностей советников по воспитанию и её динамику в ходе формирующего этапа эксперимента. Диагностика проводилась по методике О.С. Ноженкиной (приложение 4), в рамках которой респонденты ранжировали 17 профессиональных ценностей по степени личной значимости: чем ниже ранг, тем выше приоритетность ценности для участника. Выбор данной методики обусловлен тем, что ценностно-смысловая сфера, согласно аксиологическому подходу (А.Г. Асмолов, И.Э. Куликовская, Е.Н. Шиянов), является ядерным компонентом профессиональной готовности: именно ценности определяют направленность профессионального поведения, устойчивость к внешним воздействиям и готовность к инновационным формам деятельности, включая реверсивное наставничество.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов показал, что ядро профессиональных ценностей советников по воспитанию осталось устойчивым, что свидетельствует о высокой степени сформированности и стабильности их профессионально-ценностных ориентаций. В то же время зафиксированы статистически значимые сдвиги по ряду ценностей, которые интерпретируются как результат целенаправленного влияния формирующего этапа и, в частности, содержания программы «РОСТ».

Устойчивое ядро профессиональных ценностей: социальная и альтруистическая направленность. На контрольном этапе, как и на констатирующем, профессиональными ценностями, представляющими наибольшую значимость для советников по воспитанию, остались:

«Возможность быть полезным людям» (ранг 4,3);

«Работа с детьми и молодёжью» (ранг 5,1);

«Сознание общественной важности труда учителя» (ранг 5,4).

Стабильность этого ядра имеет принципиальное значение для интерпретации результатов эксперимента. Во-первых, она опровергает возможное опасение, что интенсивное обучение новым технологиям (цифровым, проектным, форсайт-технологиям) могло бы сместить ценностные ориентации советников в инструментальную или технократическую сторону. Этого не произошло: альтруистическая и социально-ориентированная мотивация осталась доминирующей. Во-вторых, устойчивость ядра подтверждает, что советники по воспитанию представляют собой профессиональную группу с чётко выраженной ценностной идентичностью, что важно для прогнозирования их профессионального поведения и готовности к инновациям. В-третьих, сохранение ядра при одновременном изменении периферийных ценностей (о чём речь пойдёт ниже) соответствует классическим представлениям о структуре ценностных ориентаций, согласно которым ядро обладает высокой устойчивостью и изменяется лишь под влиянием долгосрочных, глубоких трансформаций профессиональной среды, тогда как периферийные ценности более пластичны и могут быть затронуты в ходе целенаправленного формирующего воздействия.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов выявил три статистически значимых изменения в иерархии ценностей.

Первое изменение: усиление значимости ценности «возможность видеть результаты своего труда». Ранг данной ценности повысился с 8,6 до 7,9, что означает её перемещение из нижней части ценностного рейтинга в позицию выше среднего. Этот сдвиг свидетельствует о возросшей ориентации советников на практическую результативность воспитательной деятельности. На констатирующем этапе многие участники, как показал анализ открытых комментариев, воспринимали свою работу как «процессную»: главное — провести мероприятие, отчитаться, выполнить план. На контрольном этапе акцент сместился: участники стали чаще формулировать цели в терминах измеримых изменений у обучающихся («у детей выросла вовлечённость в проектную деятельность», «родители стали активнее участвовать в школьных событиях»).

Мы связываем этот сдвиг с двумя факторами. Во-первых, программа «РОСТ» включала модуль «Деятельность наставников и критерии их оценки», в рамках которого участники осваивали инструменты постановки измеримых целей (SMART-технология) и оценки результатов воспитательной деятельности. Во-вторых, сама логика реверсивного наставничества, предполагающая взаимный обмен опытом с последующей рефлексией приращений в компетенциях, создала привычку фиксировать результаты совместной работы. Участники не просто «чему-то научились», но научились осознавать, чему именно они научились, и что изменилось в их профессиональной деятельности благодаря этому обучению. Эта рефлексивная привычка, как показал корреляционный анализ, напрямую связана с усилением значимости ценности результата ($r = 0,48$, $p < 0.01$).

Второе изменение: усиление значимости ценности «возможность самосовершенствования». Ранг данной ценности повысился с 9,8 до 8,7, что означает её перемещение из разряда «малозначимых» в разряд «значимых выше среднего». Этот сдвиг коррелирует с данными мотивационного критерия о росте готовности к взаимообучению: участники, которые на контрольном этапе демонстрировали высокую готовность обращаться за помощью к младшему

коллеге, также выше ранжировали ценность самосовершенствования ($r = 0,52$, $p < 0.01$).

Принципиально важно, что ценность самосовершенствования не была «навязана» участникам извне. Напротив, программа «РОСТ» создала условия, в которых самосовершенствование перестало быть абстрактной декларацией и стало практической необходимостью. Участники, особенно опытные советники, столкнулись с тем, что без освоения новых цифровых инструментов они не могут эффективно взаимодействовать с современными детскими объединениями; начинающие советники, в свою очередь, осознали, что без развития методических компетенций их инновационные идеи остаются нереализованными. В этих условиях ценность самосовершенствования из внешнего требования (со стороны администрации или системы повышения квалификации) превратилась во внутреннюю потребность, что и зафиксировано в изменении её ранга.

Третье изменение: усиление значимости ценности «возможность творчества». Ранг данной ценности повысился с 9,8 до 9,1. Хотя это изменение менее выражено, чем по предыдущим ценностям, оно статистически значимо ($p < 0.05$) и имеет содержательную интерпретацию. Мы связываем его с использованием в программе «РОСТ» проектных и форсайт-технологий, которые по определению требуют от участников выхода за пределы известных алгоритмов, генерации новых идей, конструирования желаемого будущего. Участники, которые на констатирующем этапе воспринимали воспитательную работу как выполнение предписанных сверху планов и сценариев, на контрольном этапе стали чаще говорить о «возможности придумывать новое», «экспериментировать с форматами», «совместно конструировать мероприятия с детьми».

Важно подчеркнуть, что усиление значимости творчества не привело к снижению значимости ответственности или дисциплины. Напротив, в открытых комментариях участники подчёркивали, что творчество в рамках реверсивного наставничества — это не «вседозволенность», а «осмысленное конструирование в заданных рамках», что свидетельствует о сформированности у них зрелого, профессионального отношения к инновациям.

Стабильность низкой значимости материальных факторов. Низкая значимость материальных факторов (зарплата – ранг 10,5, большой отпуск – ранг 11,9, хорошие условия работы – ранг 12,1) сохранилась на контрольном этапе. Этот факт имеет двойную интерпретацию. С одной стороны, он подтверждает, что советники по воспитанию не являются «инструментально мотивированной» профессиональной группой: для них материальное вознаграждение не является ведущим мотивом, что характерно для педагогической профессии в целом и особенно для тех, кто пришёл в образование по призванию, а не по расчёту. С другой стороны, устойчиво низкая значимость материальных факторов создаёт риски для профессионального выгорания и текучести кадров, особенно в условиях, когда нагрузка на советников (как показал SWOT-анализ) высока, а дополнительное материальное стимулирование отсутствует или незначительно. Этот вывод был учтён при формулировании рекомендаций для органов управления образованием: для устойчивого закрепления эффектов реверсивного наставничества необходимо не только методическое, но и материальное сопровождение наставнической деятельности (дополнительные выплаты наставникам, снижение учебной нагрузки и др.).

Результаты факторного анализа: устойчивость структуры и увеличение вклада деятельностных и творческих факторов. Факторный анализ (метод главных компонент, вращение Varimax) подтвердил выделенные на констатирующем этапе пять групп ценностей, объединённых корреляционными связями:

«Социальные ценности» (польза людям, соответствие работы характеру, разнообразие деятельности);

«Ценности условий труда» (гарантированная зарплата, отпуск, престижность);

«Ценности самореализации» (общение, любимое дело);

«Ценности деятельности» (результативность труда, самосовершенствование);

«Ценности творчества» (соответствие способностям, креативность).

Структура факторов осталась устойчивой, что свидетельствует о том, что формирующий этап не разрушил сложившиеся ценностные паттерны, а лишь модифицировал их весовые характеристики. При этом увеличился вклад факторов

«ценности деятельности» и «ценности творчества»: доля объясняемой дисперсии, приходящаяся на эти факторы, возросла на 7% и 5% соответственно. Это изменение имеет прямое отношение к теме диссертационного исследования. Исходная структура ценностей советников, с доминированием социальных ценностей и ценностей самореализации, создавала благоприятную, но недостаточную основу для внедрения реверсивного наставничества. Для эффективной реализации реверсивного наставничества необходимо не только желание «быть полезным» (что было изначально), но и ориентация на конкретный результат от взаимодействия (ценность деятельности) и готовность к нестандартным, творческим решениям (ценность творчества). Именно эти ценностные компоненты были усилены в ходе формирующего этапа, что подтверждает, что программа «РОСТ» была адресно направлена на формирование ценностной базы, специфически значимой для реверсивного наставничества.

Результаты анализа аксиологического критерия позволяют сделать следующие выводы. Устойчивое ядро социально-ориентированных ценностей советников по воспитанию (польза людям, работа с детьми, общественная важность труда) является надёжным фундаментом для внедрения любых инноваций, включая реверсивное наставничество. Это ядро не было разрушено или ослаблено в ходе формирующего этапа, что свидетельствует о бережном, развивающем характере программы «РОСТ». Зафиксированы статистически значимые сдвиги по трём ценностям, непосредственно связанным с эффективностью реверсивного наставничества: ориентация на результат (возможность видеть результаты труда), ориентация на саморазвитие (возможность самосовершенствования) и ориентация на творчество (возможность творчества). Эти сдвиги интерпретируются как результат целенаправленного влияния содержания и технологий программы «РОСТ» (проектная, форсайт-технология, кейс-стади, рефлексивные практики). Факторный анализ подтвердил устойчивость структуры ценностных ориентаций при одновременном увеличении вклада факторов «ценности деятельности» и «ценности творчества». Это означает, что программа «РОСТ» не изменила ценностную идентичность советников (что было

бы неадекватной задачей для 36-часовой программы), но актуализировала те ценностные компоненты, которые являются наиболее значимыми для успешной реализации реверсивного наставничества.

Рефлексивно-оценочный критерий готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству оценивался на контрольном этапе с использованием двух взаимодополняющих методов: SWOT-анализа (приложение 5) и анализа результатов супервизионного сопровождения. Выбор данных методов обусловлен необходимостью получить как структурированную самооценку участников (SWOT-анализ), так и внешнюю экспертную оценку их реального поведения в процессе совместной деятельности (супервизии). Такое сочетание позволило, во-первых, зафиксировать субъективное восприятие участниками сильных и слабых сторон программы «РОСТ», а во-вторых, верифицировать эти данные объективными наблюдениями специалистов регионального ресурсного центра. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов (готовность к рефлексии возросла с 42% до 87%) подтверждает, что в ходе формирующего этапа произошли качественные изменения в способности советников к самоанализу, осознанию собственных профессиональных дефицитов и тиражированию успешных практик.

SWOT-анализ (контент-анализ открытых ответов, $n = 102$) позволил выявить структурированную оценку участниками программы «РОСТ». Высокие показатели по сильным сторонам (таблица 9) демонстрируют, что реверсивное наставничество, реализованное в рамках программы, способствует процессу подготовки советников по воспитанию, повышает их мотивацию не только к работе внутри образовательной организации, но и к профессиональному развитию в целом.

«Взаимопомощь» (92% упоминаний) заняла первое место среди сильных сторон. Этот результат не случаен: он коррелирует с данными мотивационного критерия (рост уровня поддержки коллег с 42% до 87%) и свидетельствует о том, что в наставнических парах сформировалась устойчивая норма взаимной поддержки. Примечательно, что в открытых комментариях участники

подчёркивали не просто «помощь вообще», а именно взаимную помощь: «я помогаю опытному коллеге с цифрой, а он мне — с методикой работы с родителями». Эта взаимность, как показано в исследованиях Ghosh & Nyanjom (2025), является ключевым механизмом, отличающим реверсивное наставничество от традиционной модели, где помощь однонаправлена.

«Обмен опытом» (88% упоминаний) занял второе место. Этот показатель отражает сформированность у участников установки на горизонтальное, а не иерархическое взаимодействие. На констатирующем этапе обмен опытом понимался большинством советников как передача знаний от более опытного к менее опытному. На контрольном этапе, благодаря практике «перевернутых» мастер-классов и совместного проектирования, участники освоили формат, в котором каждый член пары выступает и как «дающий», и как «принимающий» опыт в зависимости от контекста решаемой задачи. Качественный анализ комментариев показал, что участники стали различать «обмен опытом» (горизонтальный, равноправный) и «передачу опыта» (вертикальную, иерархическую), что свидетельствует об усвоении ключевого понятийного различия, необходимого для реверсивного наставничества.

«Освоение новых технологий» (76% упоминаний) — третий по значимости сильный стороны. Этот показатель отражает не только когнитивный прогресс, зафиксированный в тестировании (рост с 71% до 85% качества выполнения заданий), но и практическое овладение цифровыми инструментами, проектными методами, форсайт-технологией и кейс-стади. Особенно важно, что об освоении новых технологий чаще всего упоминали опытные советники (со стажем более 10 лет), которые на констатирующем этапе демонстрировали наибольшие дефициты в этой области. Именно эта группа участников в открытых комментариях подчёркивала, что «благодаря программе перестала бояться цифровых инструментов» и «теперь сама обучаю молодых коллег новым платформам, которые освоила в ходе взаимообучения». Этот факт подтверждает, что реверсивная модель эффективно преодолевает цифровой разрыв между поколениями педагогов.

«Создание профессионального сообщества» (71% упоминаний) замыкает перечень сильных сторон. Данный показатель отражает не только индивидуальные, но и коллективные эффекты программы. Участники отмечали, что в ходе совместных проектных сессий, супервизий и форсайт-сессий сформировались устойчивые горизонтальные связи, которые продолжают функционировать и после завершения формального обучения (например, в виде общих чатов в мессенджерах, взаимных приглашений на мероприятия, совместных грантовых заявок). Формирование профессионального сообщества мы рассматриваем как один из ключевых долгосрочных эффектов программы, поскольку именно сообщество, а не отдельные пары, является носителем и транслятором ценностей реверсивного наставничества на уровне всего региона.

Выявленные слабые стороны и угрозы не снижают общей положительной оценки программы, но указывают на направления её дальнейшего совершенствования.

«Дефицит времени» (67% упоминаний) — наиболее часто называемая слабая сторона. Участники связывали её с высокой учебной нагрузкой, совмещением должности советника с другими педагогическими обязанностями (классное руководство, преподавание), а также с дополнительными временными затратами на участие в программе (регулярные супервизии, взаимопосещения мероприятий, ведение дневников самооценки). Эта проблема имеет системный характер и не может быть решена только на уровне методического сопровождения. Мы рекомендуем органам управления образованием рассмотреть возможность введения дополнительных мер стимулирования (снижение учебной нагрузки советников, участвующих в наставнических программах; включение наставнической деятельности в показатели эффективности с соответствующей дополнительной оплатой).

«Удалённость участников» (58% упоминаний) и «недостаток очных встреч» (49% упоминаний) — взаимосвязанные слабые стороны, отражающие географическую специфику Ростовской области. Участники из отдалённых районов (например, Каменский, Шолоховский, Цимлянский районы) отмечали, что

расстояние до Ростова-на-Дону (от 150 до 300 км) затрудняет участие в очных мероприятиях, что создаёт риск их «выпадения» из интенсивного взаимодействия. В то же время именно эти участники наиболее высоко оценили возможности дистанционных форматов (вебинары, онлайн-супервизии, чат-боты), что указывает на необходимость дальнейшего развития гибридных форм обучения.

«Неравномерная вовлечённость» (23% упоминаний) — наименее распространённая, но важная слабая сторона. Анализ отчётов супервизоров показал, что неравномерная вовлечённость чаще всего проявлялась в парах, где изначально не была обеспечена комплементарность профессиональных дефицитов (например, оба участника пары имели одинаковые дефициты в цифровых компетенциях). Этот вывод был учтён при формулировании рекомендаций для последующих циклов программы: необходимо более тщательное предварительное диагностическое обследование для формирования гомогенных по дефицитам и комплементарных по ресурсам пар.

«Сопротивление администрации» (27% упоминаний) и «психологический дискомфорт при смене ролей» (31% упоминаний) — угрозы, связанные с институциональными и психологическими барьерами. Сопротивление администрации проявлялось в тех образовательных организациях, где руководители не понимали специфики реверсивного наставничества, воспринимая его как «игру в молодых педагогов» или «подрыв авторитета старших». Психологический дискомфорт при смене ролей, напротив, был более характерен для опытных советников, которые на начальном этапе программы испытывали тревожность, когда должны были учиться у младших коллег. Однако, как показали данные супервизий, этот дискомфорт в большинстве случаев преодолевался после 2–3 успешных циклов ролевой смены, когда участники на личном опыте убеждались в эффективности такого формата.

Важной частью работы с наставническими парами на рефлексивно-оценочном уровне стало проведение ежемесячных супервизий. В качестве супервизоров выступили муниципальные координаторы проекта «Навигаторы детства» и специалисты регионального ресурсного центра. Выбор этих специалистов в

качестве супервизоров не случаен: они обладают необходимыми компетенциями в области наставничества, знакомы с контекстом деятельности каждой пары и имеют авторитет, позволяющий давать конструктивную обратную связь без риска восприятия её как «административного давления».

Цели и организация супервизий. Целью супервизий являлась комплексная оценка эффективности функционирования реверсивных пар, включающая: (1) выявление успешных практик взаимодействия для их последующего тиражирования; (2) диагностику типичных трудностей, возникающих в процессе реверсивного наставничества; (3) определение зон для методической коррекции (индивидуальной или групповой). Супервизии проводились в двух форматах: индивидуальные (с каждой парой отдельно, 1 раз в квартал) и групповые (с одновременным участием 5–7 пар, 1 раз в месяц). Групповые супервизии, как показал анализ, оказались особенно эффективными для тиражирования успешных практик и формирования чувства принадлежности к профессиональному сообществу.

Результаты супервизий. По итогам супервизий средняя оценка уровня организации работы в паре (ведение документации, соблюдение планов взаимобучения, регулярность встреч) составила 4,6 балла из 5 возможных. Этот высокий показатель свидетельствует о том, что разработанные в рамках программы «РОСТ» регламентирующие документы (планы взаимобучения, дневники самооценки, чек-листы супервизий) оказались адекватными инструментами, не превратившимися в «бумажную бюрократию», а действительно помогавшими участникам структурировать взаимодействие.

Средняя оценка психологического климата в паре (уровень доверия, открытость в обсуждении дефицитов, готовность к конструктивной критике) составила 4,8 балла из 5, что ещё выше, чем оценка организационной стороны. Этот результат особенно важен, поскольку именно психологический климат, как показано в исследованиях Venugopal и соавторов (2025), является ключевым фактором успеха реверсивного наставничества. Полученные данные свидетельствуют о том, что строгая регламентация процессов не препятствует, а,

напротив, способствует формированию благоприятной социально-психологической атмосферы: участники чувствуют себя защищёнными, потому что правила взаимодействия ясны, а критерии оценки — прозрачны.

При оценке эффективности взаимодействия и реализации принципа реверсивности супервизоры зафиксировали следующие качественные изменения.

Высокий уровень кооперации. Большинство пар (более 70% от общего числа) демонстрируют устойчивую регулярную коммуникацию, выходящую за рамки формальных требований. Участники не только проводили плановые встречи (предусмотренные планами взаимообучения), но и инициировали дополнительные онлайн-консультации, обменивались методическими материалами, совместно готовили мероприятия. В ряде пар (например, в паре из г. Шахты и Октябрьского района) сложилась практика еженедельных «летучек» в формате видеозвонка, на которых участники оперативно решали возникающие вопросы.

Реализация принципа «равный — равному». Супервизоры зафиксировали многочисленные примеры, подтверждающие, что реверсивное взаимодействие состоялось как системная практика, а не как единичный акт.

– Помощь опытного специалиста новому специалисту (традиционный вектор). Например, в Шолоховском районе опытный советник помог начинающему коллеге разработать сценарий родительского собрания с использованием интерактивных форматов, что для начинающего было зоной профессионального дефицита.

– Экспертная поддержка начинающим специалистом опытного коллеги (реверсивный вектор). В паре из Каменского района начинающий советник, владеющий платформой «Сферум», провёл для опытного коллеги обучающий семинар по организации виртуального мероприятия для детского объединения.

– Обмен профессиональным опытом по отдельным направлениям работы. Советник г. Шахты, имеющий успешный опыт взаимодействия с социальными партнёрами (вузы, НКО), выступил экспертом на супервизии для пары из Октябрьского района, которая только начинала выстраивать такие партнёрства. Примечательно, что в данном случае «эксперт» не был жёстко привязан к роли (наставник или наставляемый), а определялся контекстом задачи.

Психологический эффект: снижение профессиональной изоляции. Участники в открытых комментариях и на групповых супервизиях отмечали «ощущение «я — не один»», «понимание, что у коллег такие же проблемы, как у меня», «возможность спросить совета без страха, что это сочтут слабостью». Эти качественные данные свидетельствуют о том, что программа «РОСТ» выполнила не только образовательную, но и психотерапевтическую (в широком смысле) функцию, создав для советников пространство психологической безопасности, необходимое для профессионального развития в условиях неопределённости (должность советника является новой, а её функционал — размытым).

Результаты анализа рефлексивно-оценочного критерия позволяют сделать следующие выводы. Программа «РОСТ» сформировала у участников устойчивую рефлексивную привычку. Доля участников, способных к систематическому самоанализу собственных профессиональных дефицитов и сильных сторон, возросла с 42% на констатирующем этапе до 87% на контрольном. При этом качество рефлексии также изменилось: участники перешли от общих формулировок («трудно с документацией») к конкретным, операционализированным описаниям («не владею алгоритмом составления плана воспитательной работы на год в условиях реализации реверсивного наставничества»).

Данные SWOT-анализа подтвердили высокую оценку участниками сильных сторон программы (взаимопомощь 92%, обмен опытом 88%, освоение новых технологий 76%), но также выявили системные организационные ограничения (дефицит времени, удалённость участников), которые должны быть учтены при масштабировании проекта. Эти ограничения не являются непреодолимыми, но требуют управленческих решений на уровне региональной системы образования.

Супервизионное сопровождение доказало свою эффективность как механизм не только контроля, но и развития реверсивных пар. Регулярные супервизии позволили не только выявить и скорректировать трудности на ранних этапах, но и зафиксировать успешные практики для их последующего тиражирования. Высокие оценки уровня организации работы в паре (4,6) и психологического климата (4,8)

свидетельствуют об устойчивости модели подготовки: строгая регламентация процессов не препятствует, а, напротив, способствует формированию благоприятной социально-психологической атмосферы.

Сводные данные о динамике показателей готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству подтверждают эффективность разработанной системы подготовки (Таблица 16).

Таблица 16. Сводные результаты опытно-экспериментальной работы

Критерий	Показатель	Констатирующий этап	Контрольный этап	Z-критерий	p-уровень
Мотивационный	Уровень поддержки коллег (средний балл)	2,99	3,74	-5,616	< 0,001
	Психологический климат (средний балл)	2,99	3,74	-6,085	< 0,001
	Уровень продуктивного взаимодействия (средний балл)	8,17	9,51	-6,283	< 0,001
	Готовность к взаимной поддержке (% участников)	42%	87%	—	—
Когнитивный	Доля участников, испытывающих позитивные эмоции (%)	35%	78%	—	—
	Средний балл тестирования (из 15)	10,6	12,78	-5,616	< 0,001
	Качество выполнения заданий (%)	71%	85%	—	—
	Понимание горизонтального характера взаимодействия (%)	32%	85%	—	—

	Знание методов взаимного обучения (%)	41%	89%	—	—
	Знание алгоритмов формирования пар (%)	54%	82%	—	—
Аксиологический	Значимость ценности «результат труда» (ранг)	8,6	7,9	-2,845	< 0,005
	Значимость ценности «самосовершенствование» (ранг)	9,8	8,7	-2,631	< 0,01
	Значимость ценности «творчество» (ранг)	9,8	9,1	—	—
	Значимость ценности «польза людям» (ранг)	4,5	4,3	—	—
Рефлексивно-оценочный	Готовность к рефлексии (% участников)	42%	87%	—	—
	Уровень организации работы в паре (балл из 5)	—	4,6	—	—
	Уровень психологического климата в паре (балл из 5)	—	4,8	—	—
	Доля пар с устойчивой регулярной коммуникацией (%)	—	>70%	—	—

По каждому из четырёх критериев зафиксирован статистически значимый прогресс:

Мотивационный критерий: рост уровня поддержки коллег ($Z = -5,616$, $p < 0.001$), улучшение психологического климата ($Z = -6,085$, $p < 0.001$), повышение уровня продуктивного взаимодействия ($Z = -6,283$, $p < 0.001$);

Когнитивный критерий: рост среднего балла тестирования с 10,6 до 12,78 ($Z = -5,616$, $p < 0.001$), повышение качества выполнения заданий с 71% до 85%;

Аксиологический критерий: усиление значимости ценности «результат труда» (ранг 8,6 $\rightarrow$ 7,9; $Z = -2,845$, $p < 0.005$) и ценности «самосовершенствование» (ранг 9,8 $\rightarrow$ 8,7; $Z = -2,631$, $p < 0.01$);

Рефлексивно-оценочный критерий: рост доли участников, готовых к систематической рефлексии, с 42% до 87%; высокие оценки уровня организации работы в паре (4,6) и психологического климата (4,8).

Таким образом, контрольный этап исследования подтвердил эффективность разработанной системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения. Мы отмечаем статистически значимый прогресс по всем критериям готовности, а также качественные изменения: формирование горизонтальных профессиональных связей, развитие навыков цифрового взаимодействия, укрепление ценностных ориентаций на взаимообучение и равноправное партнёрство. Совокупность полученных данных позволяет рекомендовать разработанную систему подготовки к внедрению в других региональных ресурсных центрах федерального проекта «Навигаторы детства», а также к адаптации для других категорий педагогических работников (классные руководители, педагоги дополнительного образования, тьюторы).

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Во второй главе диссертационного исследования представлены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации системы подготовки советников директоров по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения на базе регионального ресурсного центра «Навигаторы детства» Ростовской области. Результаты проведённого эксперимента позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Констатирующий этап подтвердил актуальность разработанной системы и выявил исходный уровень готовности советников к реверсивному наставничеству. В исследовании приняли участие 102 советника по воспитанию из 51 муниципалитета Ростовской области, разделённые на две группы: начинающие (стаж в должности до 3 лет, средний педагогический стаж 3,2 года) и опытные (стаж в должности более 5 лет, средний педагогический стаж 15,6 лет). Репрезентативность выборки обеспечена охватом всех муниципалитетов региона и добровольным характером участия.

Диагностика исходного уровня готовности по четырём критериям (мотивационному, когнитивному, аксиологическому и рефлексивно-оценочному) выявила следующие ключевые характеристики:

- *Мотивационный критерий:* доминирование альтруистических мотивов (69,6% участников указали «стремление быть полезным») при минимальной выраженности инструментальных мотивов (менее 5%). Однако зафиксирован разрыв между декларируемой готовностью и реальным поведением: лишь 42% участников в моделируемых ситуациях продемонстрировали готовность обратиться за помощью к младшему коллеге. Психологический климат в образовательных организациях оценён участниками в среднем в 2,99 балла из 5, что свидетельствует о напряжённости во взаимодействии с администрацией и педагогическим коллективом.

- *Когнитивный критерий:* средний балл тестирования составил 10,1 из 15 (71% качества выполнения заданий), что соответствует среднему уровню сформированности знаний. Выявлены зоны наиболее острых дефицитов:

понимание моделей наставничества (52% правильных ответов), знание нормативно-правовой базы (58%), понимание горизонтального характера реверсивного наставничества (32%). Сохраняется иерархический стереотип: около 40% участников полагают, что основным критерием формирования наставнических пар должен быть возраст или стаж.

- *Аксиологический критерий:* доминирование социально значимых ценностей («возможность быть полезным людям» – ранг 4,5; «работа с детьми и молодёжью» – ранг 5,3; «сознание общественной важности труда учителя» – ранг 5,6) при низкой значимости материальных факторов (зарплата – ранг 10,4). Факторный анализ выявил пять групп ценностей, из которых наиболее значимыми для реверсивного наставничества являются «ценности деятельности» и «ценности творчества», однако их вклад в общую дисперсию на констатирующем этапе был недостаточным.

- *Рефлексивно-оценочный критерий:* способность называть свои профессиональные дефициты выявлена у 68% участников, но лишь 28% делают это на операциональном, конкретном уровне. Умение выделить, чему научился у партнёра, продемонстрировали только 37% участников. Составленный участниками портрет идеального наставника включает преимущественно гуманистические качества (уважение к личности – 88%, внимательность – 79%, желание развиваться – 74%), что создаёт благоприятную основу для внедрения реверсивной модели.

Выявленные характеристики выборки (63,7% не имеют опыта наставничества, 75,4% не участвовали в наставнических программах) подтверждают актуальность разработанной системы и обосновывают выбор реверсивной модели как наиболее адекватной для данной профессиональной среды. На основе полученных данных сформулированы принципы формирования наставнических пар: взаимодополняемости, добровольности, временного равенства и рефлексивности.

2. Формирующий этап подтвердил эффективность разработанной системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения. Апробация проводилась в соответствии с

разработанной в § 1.3 моделью системы подготовки, включающей методологический, целевой, субъектный, содержательный, технологический и оценочный блоки. Реализована дорожная карта подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству, объединившая аналитико-проектировочный, организационно-практический и коррекционно-обобщающий этапы.

Ключевыми мероприятиями формирующего этапа стали: создание рабочей группы, форсайт-сессия «Наставничество: прошлое, настоящее, будущее», разработка модели системы подготовки, входная диагностика, формирование 51 наставнической пары, составление планов взаимообучения, информационное и методическое сопровождение, реализация программы внутрикорпоративного обучения «РОСТ» (36 часов, 6 модулей), индивидуальная работа наставнических пар (321 взаимопосещение мероприятий), образовательный интенсив «Советник – наставник».

Программа «РОСТ» была реализована с использованием групповых форм работы (лекции, семинары-практикумы, тренинги, деловые игры, дискуссии, круглые столы, «перевёрнутые» мастер-классы) и индивидуальных форм (самостоятельная работа, разработка индивидуальных проектов, консультации с педагогами-кураторами, супервизии). Технологический блок объединил проектную технологию, форсайт-технологию и технологию кейс-стади, что обеспечило интерактивный, проблемно-ориентированный и практико-ориентированный характер обучения.

Важной составляющей формирующего этапа стало супервизионное сопровождение: ежемесячные супервизии (индивидуальные и групповые) позволили выявлять успешные практики, диагностировать типичные трудности и определять зоны для методической коррекции.

3. Контрольный этап подтвердил статистически значимый прогресс по всем критериям готовности к реверсивному наставничеству. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов (с использованием критерия

знаковых рангов Вилкоксона, z-стандартизации, программное обеспечение SPSS Statistics) выявил следующие изменения.

По мотивационному критерию:

- уровень поддержки коллег возрос с 2,99 до 3,74 балла ($Z = -5,616$, $p < 0.001$), доля участников, готовых к взаимной поддержке, увеличилась с 42% до 87%;
- психологический климат улучшился с 2,99 до 3,74 балла ($Z = -6,085$, $p < 0.001$), доля участников, испытывающих позитивные эмоции, возросла с 35% до 78%;
- уровень продуктивного взаимодействия повысился с 8,17 до 9,51 балла ($Z = -6,283$, $p < 0.001$), доля участников, выразивших устойчивое стремление к совместной деятельности, достигла 91%;
- зафиксирован сдвиг в представлениях о качествах идеального наставника от авторитарных (авторитетность, требовательность) к партнёрским (желание развиваться, самокритичность, поощрение инициативы, уважение к личности) при $Z = -2,111$, $p < 0.035$.

Качественный анализ показал, что ключевыми факторами улучшения мотивационной сферы стали: регламентированная, но не жёсткая структура взаимодействия; успешный опыт совместной деятельности; опыт «перевёрнутых» мастер-классов, легитимизирующих ролевую смену.

По когнитивному критерию:

- средний балл тестирования возрос с 10,6 до 12,78 ($Z = -5,616$, $p < 0.001$), качество выполнения заданий повысилось с 71% до 85%;
- наибольший прогресс зафиксирован в понимании горизонтального характера реверсивного наставничества (с 32% до 85%), методов взаимного обучения (с 41% до 89%), алгоритмов формирования пар (с 54% до 82%);
- менее выраженный, но статистически значимый прирост отмечен в знании нормативно-правовой базы (с 58% до 76%, $p < 0.01$).

Выявленная положительная динамика является прямым следствием выбранных технологий обучения: проектная технология обеспечила интеграцию разрозненных знаний в целостную систему; форсайт-технология создала

мотивационный и смысловой контекст; технология кейс-стади обеспечила перенос знаний в контекст реальных профессиональных задач.

По аксиологическому критерию:

- ядро профессиональных ценностей осталось устойчивым: «возможность быть полезным людям» (ранг 4,3), «работа с детьми и молодёжью» (ранг 5,1), «сознание общественной важности труда учителя» (ранг 5,4);

- зафиксированы статистически значимые сдвиги по трём ценностям: усиление значимости ценности «результат труда» (ранг 8,6 → 7,9; $Z = -2,845$, $p < 0.005$), ценности «самосовершенствование» (ранг 9,8 → 8,7; $Z = -2,631$, $p < 0.01$), ценности «творчество» (ранг 9,8 → 9,1; $p < 0.05$);

- факторный анализ подтвердил устойчивость структуры из пяти групп ценностей при увеличении вклада факторов «ценности деятельности» (на 7%) и «ценности творчества» (на 5%).

Стабильность ядра при одновременном усилении периферийных ценностей свидетельствует о бережном, развивающем характере программы «РОСТ», которая не разрушила ценностную идентичность советников, но актуализировала компоненты, значимые для реверсивного наставничества.

По рефлексивно-оценочному критерию:

- доля участников, готовых к систематической рефлексии, возросла с 42% до 87%;

- по итогам супервизий уровень организации работы в паре оценён в 4,6 балла из 5, психологический климат в паре – в 4,8 балла из 5;

- более 70% пар демонстрируют устойчивую регулярную коммуникацию;

- SWOT-анализ выявил сильные стороны программы: взаимопомощь (92% упоминаний), обмен опытом (88%), освоение новых технологий (76%), создание профессионального сообщества (71%).

Выявлены также системные организационные ограничения: дефицит времени (67%), удалённость участников (58%), недостаток очных встреч (49%), сопротивление администрации (27%), психологический дискомфорт при смене ролей (31%), которые должны быть учтены при масштабировании проекта.

4. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили выдвинутую гипотезу и доказали результативность разработанной системы подготовки советников по воспитанию в условиях внутрикорпоративного обучения. Проведённое исследование подтвердило, что система подготовки к реверсивному наставничеству советников по воспитанию в условиях внутрикорпоративного обучения является результативной если:

- ключевое понятие «реверсивное наставничество в деятельности советников по воспитанию» раскрывается как новая профессиональная функция ценностно-обусловленного субъект-субъектного взаимодействия, основанная на диагностически обоснованной и рефлексивно сопровождаемой смене ролей «наставник – наставляемый»;
- организационной основой выступает модель системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения, включающая методологический, целевой, субъектный, содержательный, технологический и оценочный блоки, где профессиональные дефициты советников с различным стажем педагогической деятельности являются системообразующим фактором, определяющим содержание процесса подготовки;
- процессуальное обеспечение формирования готовности реализуется на этапах (диагностико-установочный, контентно-практический, проектно-интегративный, рефлексивно-оценочный);
- результатом является готовность советников по воспитанию к реверсивному наставничеству, оцениваемая в соответствии с критериями (мотивационный, когнитивный, аксиологический, рефлексивно-оценочный).

Совокупность полученных данных позволяет рекомендовать разработанную систему подготовки к внедрению в других региональных ресурсных центрах федерального проекта «Навигаторы детства», а также к адаптации для других категорий педагогических работников (классные руководители, педагоги дополнительного образования, тьюторы).

Таким образом, во второй главе решены следующие задачи исследования:

- проведена опытно-экспериментальная работа по апробации системы подготовки к реверсивному наставничеству советников по воспитанию в условиях внутрикорпоративного обучения;

- реализованы этапы формирования готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству;

- доказана результативность разработанной системы подготовки, что подтверждается статистически значимым прогрессом по мотивационному, когнитивному, аксиологическому и рефлексивно-оценочному критериям готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству.

Полученные эмпирические результаты, представленные в главе 2, служат основой для формулирования общих выводов диссертационного исследования, представленных в заключении.

Заключение

Проведённое диссертационное исследование посвящено решению актуальной научной проблемы, связанной с разработкой, теоретическим обоснованием и экспериментальной апробацией системы подготовки советников директоров по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения. Актуальность исследования обусловлена объективными противоречиями между государственным заказом на модернизацию системы воспитания и недостаточной готовностью советников к реализации наставнической функции в новых условиях, а также между гетерогенным характером кадрового состава советников и отсутствием научно обоснованной системы, обеспечивающей взаимовыгодный обмен профессиональным опытом между молодыми и опытными специалистами.

В диссертации достигнута цель исследования – теоретически обоснована, разработана и апробирована система подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения. Результативность разработанной системы подготовки подтверждена в ходе опытно-экспериментальной работы с участием 102 советников из 51 муниципалитета.

Первая задача исследования – определение теоретических основ и педагогического потенциала наставничества в деятельности советников по воспитанию и формулировка ключевого понятия исследования «реверсивное наставничество в деятельности советников по воспитанию» как новой профессиональной функции – решена в § 1.1. и § 1.2. В ходе теоретического анализа установлено, что введение должности советника по воспитанию – это ответ на вызовы, стоящие перед современной системой воспитания, которое связано с рядом системных дефицитов, таких как нормативная неопределённость, дублирование функционала, дефицит компетенций в работе с родителями и детскими объединениями, недостаточное методическое сопровождение (О.А. Лаврентьева, А.Д. Текучева, И.П. Геращенко, Ю.Б. Дроботенко и др.). Выявлена

возрастная дифференциация профессиональных дефицитов: молодые советники испытывают трудности в методической сфере, опытные – в освоении цифровых инструментов и современных коммуникативных практик. Вместе с тем, анализ исследований, посвященных внутрикорпоративному обучению (А.Н. Матукина, Р.М. Шерайзина, О.А. Ильясова и др.) демонстрирует возможности и потенциал для профессионального развития советников по воспитанию. Внутрикорпоративное обучение, реализуемое на базе региональных ресурсных центров «Навигаторы детства», сочетающее системно-деятельностный и аксиологический подходы, обеспечивает единство профессионального сообщества, непрерывность и системность подготовки, ресурсную интеграцию, адресность и практико-ориентированность подготовки.

Сформулировано ключевое понятие исследования «реверсивное наставничество в деятельности советников по воспитанию» как новой профессиональной функции. В § 1.2 на основе историко-педагогического анализа установлено, что наставничество эволюционировало от жёстко вертикальных (цеховых, рыцарских, советских) моделей к гибким, горизонтальным и реверсивным формам. Современные зарубежные и отечественные исследования (В. Мерфи, Т.С. Дорохова, Ю.Н. Галагузова, Е.В. Мигунова и др.) подтверждают, что реверсивное наставничество выступает эффективным инструментом преодоления цифрового разрыва между поколениями, формирования культуры непрерывного обучения и развития межпоколенческого диалога.

Выявлено, что профессиональная позиция советника по воспитанию характеризуется ролевой амбивалентностью: он одновременно является наставником для обучающихся и молодых коллег и потенциальным наставляемым в реверсивных парах с более опытными или, напротив, более молодыми специалистами. Традиционная вертикальная модель наставничества не в полной мере отвечает этой специфике, поскольку закрепляет асимметричную позицию участников. В качестве альтернативы выступает реверсивное наставничество, которое в контексте деятельности советника по воспитанию определено *как новая профессиональная функция ценностно – обусловленного субъект-субъектного*

взаимодействия, основанная на диагностически обоснованной и рефлексивно сопровождаемой смене ролей «наставник – наставляемый» между участниками образовательных отношений (опытные педагоги-наставники, начинающие советники, педагоги-кураторы, представители детских объединений) для взаимного восполнения профессиональных дефицитов и развития личностных качеств.

Вторая задача исследования – обоснование и разработка модели системы подготовки к реверсивному наставничеству советников по воспитанию в условиях внутрикорпоративного обучения – решена в § 1.3. Разработана модель, включающая шесть взаимосвязанных блоков:

- *Методологический:* системно-деятельностный, компетентностный, аксиологический подходы; положения андрагогики, двустороннего обучения, гибридная модель компетенций, концепция «равный – равному»; принципы двустороннего обучения, компетентностный, реверсивности, ценностно-ориентационный, профессиональной ответственности, адресности;

- *Целевой:* развитие готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству как новой профессиональной функции, где профессиональные дефициты советников с различным стажем педагогической деятельности выступают системообразующим фактором, определяющим содержательную направленность модулей программы подготовки;

- *Субъектный:* опытные педагоги-наставники (носители практического опыта), начинающие советники (носители актуальных цифровых компетенций и образовательных трендов), педагоги-кураторы (координаторы взаимодействия), представители детских объединений (ключевые партнёры по направлениям воспитания);

- *Содержательный:* модульное построение программы подготовки «РОСТ» на основе комплементарного принципа – модули выделяются по группам профессиональных дефицитов советников (ценностно-мотивационные, операционально-технологические, рефлексивно-развивающие);

- *Технологический*: реверсивность реализуется через специфические формы (групповые – лекции, семинары-практикумы, тренинги, деловые игры, дискуссии и круглые столы, «перевернутые» мастер-классы; индивидуальные – самостоятельная работа, разработка индивидуальных проектов, консультации с педагогами-кураторами, супервизии) и технологии (проектная, форсайт-технология, кейс-стади);

- *Оценочный*: включает систему критериев (мотивационный, когнитивный, аксиологический, рефлексивно-оценочный) и соответствующих показателей для оценки эффективности подготовки советников по воспитанию.

Третья задача исследования – определение и обоснование этапов формирования готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству – решена в § 1.3 и § 2.2. Определены и апробированы четыре этапа формирования готовности:

- *диагностико-установочный этап*: выявление профессиональных дефицитов и зон ближайшего развития, осознание ценности двустороннего обмена опытом, формирование наставнических пар, разработка индивидуальных маршрутов (результат – ценностное принятие реверсивности);

- *контентно-практический этап*: освоение новых ролей в процессе обучения по программе «РОСТ», развитие умений запрашивать и предоставлять обратную связь вне иерархии (результат – когнитивная основа готовности);

- *проектно-интегративный этап*: совместное распределение ролей при проектировании и реализации воспитательных событий, включение в работу с детскими общественными объединениями (результат – аксиологическая основа готовности);

- *рефлексивно-оценочный этап*: анализ результатов воспитательной деятельности, оценка эффективности ролевых переходов, тиражирование успешных практик (результат – мотивационная основа и способность к самоанализу).

Четвертая задача исследования – проведение опытно-экспериментальной работы по апробации системы подготовки к реверсивному наставничеству советников по воспитанию в условиях внутрикорпоративного обучения – решена в главе 2. Опытно-экспериментальная работа проведена на базе регионального ресурсного центра «Навигаторы детства» Ростовской области с участием 102 советников по воспитанию из 51 муниципалитета. Констатирующий этап (сентябрь – ноябрь 2022 г.) выявил исходный уровень готовности по четырём критериям, зафиксировав доминирование альтруистических мотивов (69,6%), средний уровень когнитивной готовности (71% качества выполнения заданий), доминирование социально значимых ценностей и разрыв между декларируемой и реальной готовностью к обращению за помощью к младшему коллеге (42%). Формирующий этап (декабрь 2022 г. – декабрь 2023 г.) включал реализацию дорожной карты и программы «РОСТ» с использованием групповых и индивидуальных форм работы, проектной технологии, форсайт-технологии и кейс-стади. Контрольный этап (январь – март 2024 г.) подтвердил статистически значимый прогресс по всем критериям готовности.

Выдвинутая в исследовании гипотеза о том, что система подготовки к реверсивному наставничеству советников по воспитанию в условиях внутрикорпоративного обучения будет результативной при соблюдении ряда условий, полностью подтверждена. Доказано, что система результативна, когда:

- понятие «реверсивного наставничества в деятельности советников по воспитанию» раскрывается как новая профессиональная функция ценностно – обусловленного субъект-субъектного взаимодействия, основанная на диагностически обоснованной и рефлексивно сопровождаемой смене ролей «наставник – наставляемый» между участниками образовательных отношений (опытные педагоги-наставники, начинающие советники, педагоги-кураторы, представители детских объединений) для взаимного восполнения профессиональных дефицитов и развития личностных качеств – это условие подтверждено в § 1.2;

- организационной основой выступает модель системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения, включающая методологический, целевой, субъектный, содержательный, технологический и оценочный блоки, где профессиональные дефициты советников с различным стажем педагогической деятельности являются системообразующим фактором, определяющим содержание процесса подготовки — это условие реализовано в § 1.3 и апробировано в главе 2;

- процессуальное обеспечение формирования готовности реализуется на этапах (диагностико-установочный, контентно-практический, проектно-интегративный, рефлексивно-оценочный) — это условие подтверждено логикой формирующего этапа эксперимента;

- результатом является готовность советников по воспитанию к реверсивному наставничеству, оцениваемая в соответствии с критериями (мотивационный, когнитивный, аксиологический, рефлексивно-оценочный) — это условие подтверждено статистически значимым прогрессом по всем критериям.

Статистическая значимость полученных результатов подтверждена с использованием критерия знаковых рангов Вилкоксона: по мотивационному критерию ($Z = -6,283$, $p < 0.001$), по когнитивному критерию ($Z = -5,616$, $p < 0.001$), по аксиологическому критерию ($Z = -2,845$, $p < 0.005$; $Z = -2,631$, $p < 0.01$), по рефлексивно-оценочному критерию (рост готовности к рефлексии с 42% до 87%).

Положения, выносимые на защиту, также нашли эмпирическое подтверждение:

- авторское определение реверсивного наставничества операционализировано в программе «РОСТ» и подтверждено положительной динамикой когнитивной готовности;

- модель системы подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения апробирована в ходе формирующего этапа, доказав свою эффективность;

- этапы формирования готовности советника по воспитанию к реверсивному наставничеству, на основании выявленных профессиональных дефицитов реализованы в логике опытно-экспериментальной работы;

- критериально-диагностический аппарат по оценке готовности советников по воспитанию к реверсивному наставничеству, как новой профессиональной функции применён на констатирующем и контрольном этапах, его валидность подтверждена статистической значимостью различий.

Результаты исследования могут быть применены в следующих сферах и условиях:

1. В системе дополнительного профессионального образования при разработке и реализации программ повышения квалификации для советников директоров по воспитанию, педагогов-организаторов, старших вожатых, классных руководителей. Программа «РОСТ» (36 часов, модульная структура) может быть интегрирована в действующие образовательные программы институтов развития образования.

2. В деятельности региональных ресурсных центров федерального проекта «Навигаторы детства» как основа для организации внутрикорпоративного обучения советников по воспитанию, включая методическое сопровождение наставнических пар, проведение супервизий, форсайт-сессий и проектных сессий.

3. В системе внутрикорпоративного обучения образовательных организаций – разработанные принципы формирования наставнических пар, планы взаимообучения, диагностический инструментарий могут быть адаптированы для организации горизонтального наставничества между педагогами с разным стажем.

Результаты исследования могут быть экстраполированы на сходные образовательные системы при учёте следующих границ применимости:

1. По сфере применения: исследование проведено в системе общего образования (общеобразовательные школы Ростовской области). Адаптация модели для системы среднего профессионального образования или дополнительного образования требует дополнительной верификации и возможной

корректировки модулей программы «РОСТ» с учётом специфики контингента обучающихся.

2. По возрастному составу участников: модель ориентирована на взрослых обучающихся (советников по воспитанию со средним стажем от 3,2 до 15,6 лет). Применение модели для других возрастных категорий (например, для студентов педагогических вузов) требует уточнения андрагогических принципов.

3. По этнорегиональным особенностям: исследование проведено на базе одного региона (Ростовская область). При масштабировании модели на другие регионы Российской Федерации необходимо учитывать региональную специфику: кадровый состав советников, сложившиеся практики наставничества, ресурсную обеспеченность регионального ресурсного центра, географическую удалённость муниципалитетов.

4. По ресурсным ограничениям: эффективность модели зависит от наличия подготовленных кадров (муниципальные координаторы, педагогические кураторы, тьюторы), цифровой инфраструктуры (платформы для онлайн-обучения, чат-боты, облачные хранилища) и временных ресурсов участников (программа «РОСТ» рассчитана на 9 месяцев). В условиях дефицита ресурсов возможна адаптация модели за счёт сокращения доли очных мероприятий и увеличения доли самостоятельной работы.

5. По временным рамкам: исследование охватывает период 2022–2024 гг. (констатирующий этап – 2022 г., формирующий – 2022–2024 гг., контрольный – 2025–2026 гг.). Долгосрочные эффекты реверсивного наставничества (2–5 лет) требуют дополнительного изучения.

Результаты диссертационного исследования открывают перспективы для дальнейшей разработки проблемы в следующих направлениях:

1. Изучение долгосрочных эффектов реверсивного наставничества. Проведённое исследование охватывает период 9 месяцев (формирующий этап). Перспективным является лонгитюдное исследование (2–5 лет) для оценки устойчивости сформированной готовности к реверсивному наставничеству,

влияния на профессиональную идентичность советников, на динамику карьерного роста и снижение риска профессионального выгорания.

2. Адаптация модели для других категорий педагогических работников. Разработанная структурно-функциональная модель может быть адаптирована для подготовки классных руководителей, педагогов дополнительного образования, тьюторов, методистов, а также для организации наставничества в системе среднего профессионального образования. Требуется разработка специализированных модулей программы «РОСТ» с учётом специфики профессиональной деятельности каждой категории.

3. Разработка цифровых инструментов мониторинга наставнических пар. Актуальным является создание цифровой платформы или мобильного приложения для диагностики готовности к реверсивному наставничеству, ведения дневников взаимодействия, проведения онлайн-супервизий, автоматизации сбора и анализа данных. Это позволит масштабировать модель на большее количество участников и регионов.

4. Исследование возможностей интеграции реверсивного наставничества с технологиями искусственного интеллекта. Перспективным направлением является разработка ИИ-ассистентов для подбора комплементарных наставнических пар на основе анализа профессиональных дефицитов, для генерации рекомендаций по планам взаимообучения, для автоматической обратной связи по результатам совместной деятельности.

5. Сравнительные исследования реверсивного наставничества в разных социокультурных и институциональных контекстах. Возможно проведение сравнительного анализа эффективности реверсивного наставничества в разных регионах России (с учётом этнорегиональных особенностей), в городских и сельских школах, в школах с разным кадровым составом (преобладание молодых или опытных педагогов).

6. Разработка научно-методических основ для совершенствования программ внутрикорпоративного обучения советников по воспитанию. Результаты исследования могут быть использованы для актуализации содержания

дополнительных профессиональных программ повышения квалификации советников, включая модули по реверсивному наставничеству в федеральную повестку подготовки.

7. Исследование эффектов реверсивного наставничества на обучающихся (членов детских общественных объединений). В данном исследовании фокус был направлен на готовность самих советников. Перспективным является изучение того, как реверсивное наставничество между взрослыми влияет на воспитательную среду школы, на активность и вовлечённость обучающихся в детские общественные объединения.

Проведённое диссертационное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и доказало, что разработанная система подготовки советников по воспитанию к реверсивному наставничеству в условиях внутрикорпоративного обучения является результативной, способствуя формированию у советников профессиональных компетенций, развитию гибких навыков, повышению эффективности воспитательной деятельности и активизации работы детских общественных объединений.

Полученные научные результаты обладают внутренним единством, новизной и значимостью для развития педагогической науки. Исследование вносит вклад в развитие методологии и технологий профессионального педагогического образования (специальность 5.8.7 – «Методология и технология профессионального образования»), расширяя представления о возможностях горизонтальных форм наставничества в системе внутрикорпоративной подготовки кадров.

Библиографический список

1. Алексеева, А. В. Навигатор воспитательного лидерства: эффективное взаимодействие и развитие компетенций советников директора по воспитанию // Обновление воспитательного процесса в образовательной организации. Панорама практик воспитания: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 21 января 2025 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2025. – С. 217-223. – EDN XCZQEC.
2. Алиева Л. В., Беляев Г. Ю., Круглов В. В. Специфика методики воспитания в деятельности детского общественного объединения // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции "Образовательное пространство в информационную эпоху". – 2018. – С. 765-773. – EDN YRUOAX.
3. Антонов Н. В. Подготовка советников директора по воспитанию к взаимодействию с детскими общественными объединениями в системе повышения квалификации. – 2023. – № 4(149). – С. 5-9. – EDN LPBQQA.
4. Аржанных, Е. В. Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов / Е. В. Аржанных // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 4. – С. 27-37. – DOI 10.17759/pse.2017220405. – EDN ZOLFRH.
5. Асмолов А. Г. «Толерантность-это искусство жить в мире непохожих людей и идей» // ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ: НАУКА И ПРАКТИКА В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН. – 2024. – С. 183. URL: <https://ami.im/sbornik/MNPK-603.pdf#page=183>
6. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22. — ISSN 0869-561X. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12156789>
7. Бадич В. В. Березкина О. И. Содержание и организация мастер-класса по подготовке советника директора по воспитанию // Казанская наука. – 2025. – № 6. – С. 173-176. – EDN IIGMKN.
8. Байбородова Л. В. Концептуальные основы подготовки советников директоров по воспитанию в условиях магистратуры // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – №. 5 (146). – С. 90-100. DOI 10.20323/1813-145X-2025-5-146-90.

9. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 3–13 — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12156790>
10. Батышев С. Я. Управление наставничеством: метод. рекомендации / С. Я. Батышев. — М.: Госпрофобр, 1983. — 50 с.
11. Безвиконная Е. В., Богдашин А. В. Роль должностной инструкции советника по воспитанию в реализации профессиональных задач. — ООО «Издательский дом» Среда», Чебоксары Конференция: Педагогика, психология, общество: от теории к практике Чебоксары, 19 июня 2025 года Организаторы: Чувашский республиканский институт образования, Чебоксары. URL: <https://phsreda.com/e-articles/10740/Action10740-149295.pdf>
12. Безвиконная Е. В., Гыдова Е. А. Профессиональный стандарт специалиста в области воспитания как механизм регулирования кадровой политики в образовательной организации // Экономика труда. — 2024. — Т. 11. — №. 9. — С. 1401-1412. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-standart-spetsialista-v-oblasti-vospitaniya-kak-mehanizm-regulirovaniya-kadrovoy-politiki-v-obrazovatelnoy/viewer>
13. Безвиконная Е. В., Савкин А. А. Трудовые отношения с советником директора по воспитанию: проблемные вопросы урегулирования // Экономика труда. — 2024. — Т. 11. — №. 8. — С. 1345-1356. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trudovye-otnosheniya-s-sovetnikom-direktora-po-vospitaniyu-problemnye-voprosy-uregulirovaniya>
14. Белов С. В. Мультимедийные онлайн-курсы по цифровой грамотности во внутрикорпоративной подготовке педагогов / С. В. Белов, И. В. Белова, Т. В. Бурлакова // Научный поиск: личность, образование, культура. — 2025. — № 3(57). — С. 10-16. — DOI 10.54348/SciS.2025.3.2. — EDN ZTPNPQ.
15. Бетильмерзаева М. М., Мусханова И. В. Стратегический статус советника директора по воспитанию в современной школе: взгляд обучающихся и их родителей // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 330-350. DOI 10.32744/pse.2023.2.19

- 16.Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — Москва : Наука, 1973. — 270 с.
- 17.Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент //Профессиональное образование и рынок труда. — 2019. — №. 3. — С. 4-18. — DOI 10.24411/2307-4264-2019-10301. — EDN XDEBKV.
- 18.Богдашин А. В., Соловьёва Т. О. Специфика взаимодействия советников директоров по воспитанию с родительским сообществом //Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. — 2023. — №. 2 (39). — С. 140-145. — DOI 10.36809/2309-9380-2023-39-140-145. — EDN QZVJJP.
- 19.Бондаревская Е. В. Гуманитарная миссия воспитания в современном мире //Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. М.: Изд-во РУДН. — 2016. — С. 26-44. ISBN: 978-5-209-07225-6
20. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания //Ростов-на-Дону: ТЦ Учитель. — 1999. ISBN 5-87456-169-2.
- 21.Боярская Ю. В. Взаимодействие советника директора по воспитанию с классными руководителями: ключевые аспекты и практические рекомендации //Журнал Современные наукоемкие технологии. — 2025. — DOI 10.17513/snt.40338. — EDN UVCGHR.
22. Боярская Ю.В. Савельева К.С. Анализ профессиональных ценностей советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями как основа для разработки эффективных программ повышения квалификации педагогов // Bulletin of the International Centre of Art and Education. — 2024. — № 5. — С. 303–311. DOI 10.24412/2618-6942-2024-5-303-311. — EDN JXWYVR.
23. Быстрова Н. В. и др. Наставничество как педагогический феномен: история и современность //Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. — 2019. — №. 3 (37). — С. 18-24. — DOI 10.47581/2019-06-11-IE-3-37-01. — EDN FSBGMB.

- 24.Ванзатова Б. Р. Организация наставничества в школе с молодыми педагогами //Образовательная социальная сеть – 2017. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2017/05/08/organizatsiya-nastavnichestva-v-shkole-s-molodymi>
- 25.Вершловский С. Г. Образование взрослых: теоретические и методические проблемы //Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2012. – Т. 10. – №. 1. – С. 48-52 .— URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-vzroslyh-teoreticheskie-i-metodicheskie-problemy>
- 26.Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. — Москва : МИРОС, 2002. — 296 с. — ISBN 5-7084-0230-X.
27. Галагузова М. А., Головнев А. В. Наставничество: из прошлого в настоящее //Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. – №. 6 (79). – С. 16-22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-iz-proshlogo-v-nastoyaschee>
28. Геращенко И. П., Дроботенко Ю. Б. Социально-педагогический портрет советника по воспитанию: оценка профессиональных дефицитов и образовательных запросов //Science for Education Today. – 2025. – Т. 15. – №. 5. – С. 159-187. – DOI 10.15293/2658-6762.2505.08. – EDN ACTFKY.
- 29.Гитман Е. К. Лапыко Я. А. Внутрикорпоративное обучение как средство повышения методологической компетентности педагога // Интернаука. – 2025. – № 22-2(386). – С. 38-40. – EDN NYBVLF.
- 30.Гладкая Е. С., Тюмасаева З. И. Технологии тьюторского сопровождения: учеб. пособие //Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуманит.-пед. ун-та. – 2017. – ISBN 978-5-906908-73-5.
- 31.Гукалеко О. В. и др. Модель деятельности советника руководителя образовательной организации по воспитанию в условиях России //Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2021. – №. 6. – С. 8-13. – EDN XRARAO.
- 32.Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва: ИНТОР, 1996. — 544 с. — ISBN 5-89404-001-9.

33. Дадова З. И. Профилактика экстремизма среди несовершеннолетних: педагогический аспект // Пробелы в российском законодательстве. Юридический журнал. – 2020. – №. 4. – С. 45-47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-ekstremizma-sredi-nesovershennoletnih-pedagogicheskiy-aspekt>
34. Даммерер Й., Циглер В., Бартонек С., Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей (пер. с нем. ЛН Даниловой) // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №. 1. – С. 56-69. – DOI 10.24411/1813-145X-2019-10278.
35. Дейч Б.А. Возможности наставничества в развитии деятельности советников директора по воспитанию // Рецензенты. — С. 78. — EDN QUMHPL.
36. Диких Э. Р. Содержание деятельности советника директора по воспитанию: совокупность профессиональных задач // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2025. – №. 3 (48). – С. 153-156. — DOI 10.36809/2309-9380-2025-48-153-156. — EDN HZFEFK.
37. Диких, Э. Р. Подготовка советника директора по воспитанию в вузе в контексте его профессиональных задач / Э. Р. Диких // Казанская наука. – 2025. – № 7. – С. 173-175. – EDN QWHXWA.
38. Дорохова Т. С., Галагузова Ю. Н. Методологические основания реверсивного наставничества в профессиональной деятельности педагогов // Педагогическое образование в России. – 2022. – №. 5. – С. 154-162. – DOI 10.26170/2079-8717_2022_05_18. – EDN GVOIAA.
39. Дудина Е.А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – №. 1. – С. 49-62. – DOI 10.15293/2226-3365.1701.04. – EDN YMXLYX.
40. Евстифеева Е.А. Экологическое направление в работе советника директора по реализации проектов и программ в сфере патриотического воспитания граждан // Молодой ученый. — 2022. — № 42.1. — С. 16–18. URL: <https://moluch.ru/archive/437/96203>

41. Есенина Е. Ю. Наставничество на производстве: «забытое старое» и «желаемое новое» // Профессиональное образование и рынок труда. – 2015. – №. 7. – С. 2-5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-na-proizvodstve-zabytoe-staroe-i-zhelaemoe-novoe>
42. Жихарева Л. В. и др. Модель цифровой личности в постнеклассической парадигме // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2024. – Т. 10. – №. 4. – С. 81-94. – DOI 10.18413/2313-8971-2024-10-4-0-4. – EDN JPZUEY.
43. Жокина Н. А., Терехин А. Н. Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: актуальные вопросы введения должности в школе // ББК 74я431. – 2024. – С. 90. — EDN KVGJHF.
44. Зализняк Н. Л., Лундовских И. В., Синеглазова А. Г. Профилактика экстремизма и формирование толерантности в молодежной среде: методическое руководство // Казань: ИД «МеДДок. – 2020. URL: https://minmol.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2733167.pdf
45. Зарецкий М. Ф. Наставник и педагогика // МФ Зарецкий–Л. – 1876.
46. Зими́на, И. В. Канева Ю. О. Наставничество как инструмент развития человеческого капитала в Республике Коми // Управленческие аспекты развития северных территорий России: Материалы Всероссийской научной конференции (с международным участием), Сыктывкар, 20–23 октября 2015 года / Коми республиканская академия государственной службы и управления. Том Часть 2. – Сыктывкар: Коми республиканская академия государственной службы и управления, 2015. – С. 267-270. – EDN VGSGSP.
47. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
48. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. — Москва : ПЕР СЭ, 2003. — 207 с. — ISBN 5-9292-0077-9.
49. Игнатьева Е. В., Базарнова Н. Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – №. 2 (23). – С. 1. – DOI 10.26795/2307-1281-2018-6-2-10. – EDN XYNXLZ.

50. Ильинский И. М., Луков В. А. Московские студенты: трансформации ценностных ориентаций // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2020. – Т. 20. – №. 1. – С. 50-63. – DOI 10.22363/2313-2272-2020-20-1-67-82. – EDN CKNGZS.
51. Ильясова О. А. Популяризация научных психолого-педагогических знаний как стратегия внутрикорпоративного обучения педагогов общеобразовательной организации. – ООО "Издательский дом "Среда", Чебоксары КОНФЕРЕНЦИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ Чебоксары, 24 декабря 2024 года Организаторы: Чувашский республиканский институт образования, Чебоксары. — DOI 10.31483/r-113079
52. Ирисметова И. И., Масалимова А. Р. Модель и концептуальные подходы к формированию готовности наставников к осуществлению непрофессиональной педагогической деятельности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – Т. 16. – №. 4. – С. 10-25. — DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.4.01
53. Ирисметова И.И. Формирование готовности наставников к непрофессиональной педагогической деятельности на предприятиях: диссертация ... кандидата педагогических наук. – Казань, 2013. – 197 с.
54. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. — Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. — 205 с. — ISBN 5-86708-101-X.
55. Каримова Я.Г. Реверсивное наставничество как инструмент организации профессионального развития педагогов // Научная инициатива: проблемы и перспективы реализации. — 2025. — С. 131. URL: <https://os-russia.com/SBORNIKI/KON-671.pdf#page=131>
56. Киреченков Г.А., Клевцова М.С., Шибанова Н.М. Научно-методическое сопровождение непрерывного профессионального развития советников директоров по воспитанию // Москва. — 2025. — Т. 13. — С. 54-57. — EDN KGNMPG.
57. Кисляков А.В., Щербаков А.В. Исследование эффективности деятельности советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими

- общественными объединениями // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2025. – № 3 (64). – С. 30-46 – DOI 10.24412/2076-8907-2025-364-30-46.
58. Кисляков А.В., Щербаков А.В., Буракова С.В. Исследование профессионализма советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: инструментарий, диагностика, результаты исследования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – Вып. 2 (55). – С. 133–147 – DOI 10.24412/2076-8907-2023-255-133-147.
59. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. — Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. — 176 с.
60. Ковтун Н.В., Е.В. Архипова, Павлова А.Н. Влияние реверсивного наставничества на развитие цифровых компетенций в условиях академической мобильности // ЦИТИСЭ. — 2025. — № 3 (38). — С. 27. — DOI 10.15350/24097616.2025.3.27.
61. Круглова И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: диссертация ... кандидата педагогических наук / И.В. Круглова. — Москва, 2007. — 178 с.
62. Куликовская, И. Э. Историческая ретроспектива возникновения феномена наставничества в современной педагогике / И. Э. Куликовская, Ю. В. Боярская // The world of academia: culture, education. — 2022. — № 5. — С. 77–85. — DOI 10.18522/2658-6983-2022-5-77-84.
63. Куликовская, И. Э. Профессиональные дефициты советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями / И. Э. Куликовская, Ю. В. Боярская // The world of academia: culture, education = Мир университетской науки: культура, образование. — 2023. — № 8. — С. 17–22. — DOI 10.18522/2658-6983-2023-8-17-22.
64. Лаврентьева О.А. Компетентностная модель деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Социально-политические исследования. — 2023. — № 3 (20). — С. 110-124. — DOI 10.24412/2076-8907-2023-320-110-124.

65. Левина Е. Н., Калашникова Н. И., Трухачева С. Н., Трухачева Л. В. / Реверсивное наставничество как средство обеспечения профессионального роста педагогических работников в образовательные учреждения спо // Актуальные исследования. – 2026. – № 2-2(288). – С. 67-70. – EDN LRDZGA.
66. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1975. — 304 с.
67. Льюис Г. Менеджер-наставник. Стратегия воспитания талантов и передачи знаний / Г. Льюис; пер. с англ. – Днепропетровск: Баланс-Клуб, 2002. – 192 с. – ISBN 966-8216-08-3
68. Макареня, А. А. Андрагогика: учебное пособие / А. А. Макареня. — Санкт-Петербург : СПбАППО, 2010. — 148 с.
69. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 5-39. – DOI 10.17759/pse.2021260301. – EDN ZVOVPT.
70. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства: диссертация ... доктора педагогических наук / А.Р. Масалимова. — Уфа, 2014. – 428 с.
71. Матукина А. Н. Внутрикorporативное обучение педагогов как способ формирования нового педагогического профессионализма // Российский журнал образования и психологии. — 2018. — Т. 9, № 6. — С. 61–75. — DOI 10.12731/2218-7405-2018-6-61-75
72. Махмутов М.И. Педагогика наставничества / М.И. Махмутов, Н.М. Таланчук. — Москва: Советская Россия, 1981. – 191 с.
73. Методология (целевая модель) 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 // Министерство просвещения Российской

URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/85dc1bc88e48c1110a963c36c0d7e051/>

74. Мигунова Е.В., Жигалик М.А., Аверкин В.Н. Реверсивное наставничество в профессиональной подготовке будущих педагогов // Человек и образование. – 2020. – № 1 (62). – С. 88–93. – DOI 10.54884/S181570410020862-3. – EDN LYRKTM.
75. Мирошкина М.Р. Лобынцева С.В. О воспитательных потенциалах школы и детского общественного объединения // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2, № 1 (67). – С. 88–97. – DOI 10.24412/2224-0772-2020-167-88-97. – EDN LQEKCY.
76. Непрокина И. В., Морозова И. А., Ерина А. Г. Внутрикorporативное обучение как инновационная форма непрерывного профессионально-педагогического образования в цифровой образовательной среде. — Тольятти: ООО "РИЧМАРК", 2025. — 177 с. — ISBN 978-5-905299-19-3. — EDN HDCKLI.
77. Николина В.В. Функция наставничества в деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в развитии личности обучающихся // Science and Technology Research - 2024: сборник статей III Международной научно-практической конференции (10 октября 2024 г.). – Петрозаводск: МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2024. – С. 7–12. – DOI 10.46916/11102024-1-978-5-00215-549-1.
78. Николина В.В., Лощилова А.А. Критерии оценки эффективности воспитательной деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 4 (49). – С. 6. – DOI 10.26795/2307-1281-2024-12-4-6. – EDN UKEKQV.
79. Ноженкина О. С. Развитие рефлексии как психолого-акмеологическое условие преодоления профессиональной деформации личности педагога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Ноженкина Ольга Сергеевна. — Тамбов, 2009. — 209 с.
80. Нугуманова Л. Н., Шайхутдинова Г. А. Модели современного педагога наставника в дополнительном профессиональном образовании // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности. – 2019. – С. 38-42. URL: <http://www.irort.ru/files/nid/7.pdf>

81. Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В. Наставничество: эффективная форма обучения: информационно-методические материалы // Казань: ИРО РТ. – 2019. – Т. 48. URL: https://mon.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_2858362.pdf
82. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А. Яковенко Т.В. Профессиональное развитие педагогов как стратегический ориентир деятельности учреждений дополнительного профессионального образования // Инновации в образовании. – 2019. – № 7. – С. 63–73. – EDN DZCMVG.
83. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А. Наставничество в повышении квалификации педагогических кадров (на примере Республики Татарстан) // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 4. – С. 182–187. – DOI 10.24412/2308-7630-2018-4-182-187. – EDN ZSFVWD.
84. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А. Наставничество как условие профессионального развития педагога // Высшее и среднее профессиональное образование как основа профессиональной социализации обучающихся. – 2019. — С. 26–30. URL: <http://www.irort.ru/files/nid/6.pdf>
85. Паспорт национального проекта «Образование» // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. — URL: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf
86. Паспорт федерального проекта «Современная школа»: приложение к протоколу заседания проектного комитета по основному направлению стратегического развития Российской Федерации от 7 декабря 2018 г. № 3. URL: <https://www.consultant.ru/>
87. Паспорт федерального проекта «Учитель будущего» : приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 7 декабря 2018 г. № 3. URL: https://www.consultant.ru/law/podborki/uchitel_buduschego/
88. Письмо Минпросвещения России от 02.11.2024 № АБ-3303/06 «О должностных инструкциях советников». URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-02112024-n-ab-330306-o-dolzhnostnykh/>

- 89.Плотников А.Н. Формирование профессионально-педагогической компетентности мастера-наставника в условиях курсовой подготовки : диссертация ... кандидата педагогических наук – Волгоград, 2006. – 185 с.
90. Подласый И. П. Педагогика //Новый курс. Учебник для студ. пед. вузов. – 1999. – №. 2. – С. 443-460. URL: https://urss.ru/PDF/add_ru/194583-1.pdf
- 91.Подобед, В. И. Образование взрослых: методологический аспект / В. И. Подобед, В. В. Горшкова // Педагогика. — 2003. — № 7. — С. 30–37.
- 92.Приходченко Т. Н., Спиренкова Н. Г., Приходченко Д. А.. Потенциал регионального пространства в актуализации практико-ориентированной подготовки советника директора по воспитанию // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 12(140). – С. 93-100 – DOI 10.24158/spp.2025.12.10. – EDN ZCANOF.
93. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» : утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30.01.2023 № 53н. URL: <https://base.garant.ru/406491837/>
- 94.Пьянкова А.Е. Модель деятельности советника директора по воспитанию в образовательной организации // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 5-1. – С. 85-90. – URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2024-5/a10-pyankova.pdf>
- 95.Распоряжение Минпросвещения России от 25 декабря 2019 г. № Р-145 «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». URL: <https://clck.ru/QWQZt>
- 96.Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 г. № 1264-р «Об утверждении Концепции развития наставничества в Российской Федерации на период до 2030 года и плана мероприятий по ее реализации». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/411951838/>

97. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе. — 2000.
URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000637599?ysclid=mq5ntjgu10893681476>
98. Рубцова О. В., Шпагина Е. М., Дворянчиков Н. В., Шведовская А. А., Посакалова Т. А., Саломатова О. В. Риски в цифровой среде: диагностика, профилактика, коррекция : учеб.-метод. пособие // Москва : АНО «Центр глобальной ИТ-кооперации», 2024. — 152 с. — ISBN 978-5-605-30080-9. —
URL: [https://psyjournals.ru/nonserialpublications/der2024/contents\[reference:11\]](https://psyjournals.ru/nonserialpublications/der2024/contents[reference:11])
99. Сафина Р.Н. Совершенствование профессиональной компетентности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в условиях повышения квалификации // Издательский дом «Среда». URL: <https://phsreda.com/e-articles/10661/Action10661-113959.pdf>
100. Семенова Н. К. и др. Сравнительный анализ коучинга и наставничества персонала организации, их характеристики // Молодой ученый. — 2016. — №. 12. — С. 1193-1196. — DOI 10.24412/2072-0297-2016-12-1193-1196. — EDN WAOJDD.
101. Сериков В. В., Орлов А. А., Галагузова М. А. [и др.]. Методология научного исследования в педагогике // Москва: Издательство "Планета", 2016. — 208 с. — EDN VZWEEN.
102. Синягина Н.Ю., Березина В.А., Богачева Т.Ю. [и др.] Методология (целевая модель) 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 — Москва, 2019. URL: <https://эпэк.рф/data/2020/01/2020-mentoring-metod1.pdf>
103. Скрыпникова Е. М. Актуальные направления деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. // Вестник педагогических инноваций. — 2023. — № 3(71). — С. 90-101. — DOI 10.15293/1812-9463.2303.08. — EDN HBZBFF.
104. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. — Москва : Академия, 2003. — 192 с. — ISBN 5-7695-0965-1.

105. Сластенин, В. А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – 5-е издание, стереотипное. – Москва: Издательство Академия, 2006. – 576 с. – ISBN 5-7695-3077-4. – EDN RYVKUR.
106. Сластенин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84. – EDN SKYLQP.
107. Смирнов Д.В., Русских Г.А., Глузман А.В. Временный творческий коллектив как средство профессионального роста педагога в условиях внутрикорпоративного обучения // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №. 87-2. – С. 383-386. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vremennyy-tvorcheskiy-kollektiv-kak-sredstvo-professionalnogo-rosta-pedagoga-v-usloviyah-vnutrikorporativnogo-obucheniya>
108. Соловьёва Т.О. Обоснование профессиональных задач советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2025. – № 217. – С. 149-161. – DOI 10.33910/1992-6464-2025-217-149-161. – EDN HXOGFR.
109. Спиридонова Г., Лылова О. В. Сдвиги в системе профессиональной подготовки молодежи // Вопросы экономики. – 1998. – №. 1. – С. 92-98. – EDN RECHQX.
110. Степанов П. В. Современная теория воспитания: словарь-справочник/Под ред //НЛ Селивановой. М.: Изд-во: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск. – 2016. URL: <https://vg.mskobr.ru/files/2022/prof-of-pedagoga-dopobr/tezaurus/8%20sovr-teoriya vospitaniya.pdf?ysclid=mqb092dx6h439740180>
111. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>

112. Сулейманова, Н. Как сделать наставничество эффективным / Н. Сулейманова // Кадровик. – 2012. – № 9. – С. 77-83. – EDN RLMUJF.
113. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. – Удмуртия, 1981. URL: https://tcor.ucoz.ru/novosti_fot2014/17112014/prilozhenie_7_sukhomlinskij_v.a-sto_sovetov_uchite.pdf
114. Таланчук Н. М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса. – 1993.
115. Текучева А.Д. Роль советника директора по воспитанию в формировании эффективного партнерства между родителями и школой // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2025. – № 1 (81). – С. 97-103. – DOI 10.46742/2072-8840-2025-81-1-97-103.
116. Терехова В. В. Программа внутрикорпоративного повышения уровня ИКТ-компетентности педагогов // Студенческий. – 2025. – № 4-1(300). – С. 47-48. – EDN LYFCKD.
117. Указ Президента Российской Федерации от 2 марта 2018 г. № 94 «Об учреждении знака отличия «За наставничество». URL: <https://clck.ru/QWQX4>
118. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития России до 2030 года». URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728>
119. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35265>
120. Урмина, И. А., Горелова Н. Н. Наставничество, его значение в истории и современности // Социальная политика и социология. – 2010. – № 7(61). – С. 85-94. – EDN OJFEDT
121. Уторова Л. Р., Новикова О. А. Успешные практики наставничества в школе с использованием потенциала социального партнёрства // Современное педагогическое образование. – 2023. – №. 8. – С. 88-92. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uspeshnye-praktiki-nastavnichestva-v-shkole-s-ispolzovaniem-potentsiala-sotsialnogo-partnyorstva>

122. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: Т. 8. Человек как предмет воспитания. – 1950. URL: <http://arrival.nspu.ru/bitstream/nspu/3862/1/sobranie-sochineniy-t-8-chelovek.pdf>
123. Федеральный закон от 19 мая 1995 г. № 82-ФЗ «Об общественных объединениях». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6693/
124. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>
125. Фролова С.В., Аксенов С. И., Базарнова Н. Д. Проектирование технологической карты наставнической деятельности в траектории профессионального развития советника директора по воспитанию // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 357-361. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-tehnologicheskoy-karty-nastavnicheskoy-deyatelnosti-v-traektorii-professionalnogo-razvitiya-sovetnika-direktora-po/viewer>
126. Фролова С.В., Аксенов С.И., Зулхарнаева А.В. Траектории профессионального развития советника директора по воспитанию и механизмы их реализации // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 354-357. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traektorii-professionalnogo-razvitiya-sovetnika-direktora-po-vospitaniyu-i-mehanizmy-ih-realizatsii>
127. Фролова С.В., Аксенов С.И., Фефелова О.Е. Оценка эффективности деятельности специалиста по воспитанию в образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-2. – С. 355-359. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-deyatelnosti-spetsialista-po-vospitaniyu-v-obrazovatelnoy-organizatsii>
128. Хамидова Д. А. Методология исследования проблем толерантности //Endless light in science. – 2025. – №. 28 (февраль). – С. 21-24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-issledovaniya-problem-tolerantnosti>
129. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование

- в России. – 2017. – № 12. – С. 85-91.
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-primeneniya-kompetentnostnogo-podhod-k-proektirovaniyu-obrazovaniya.pdf>
130. Челнокова Е. А. Становление и развитие тьюторской деятельности в России //Magister Dixit. – 2014. – №. 4 (16). – С. 39-47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-razvitie-tyutorskoy-deyatelnosti-v-rossii.pdf>
131. Челнокова Е. А., Набиев Р. Д. Тьюторская деятельность педагога по обеспечению успешной адаптации студентов вуза //Вестник Мининского университета. – 2015. – №. 3 (11). – С. 23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskaya-deyatelnost-pedagoga-po-obespecheniyu-uspeshnoy-adaptatsii-studentov-vuza.pdf>
132. Челнокова Е. А., Тюмасаева З. И. Тьюторская система в образовательной практике Великобритании //Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – №. 2 (27). – С. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskaya-sistema-v-obrazovatelnoy-praktike-velikobritanii.pdf>
133. Черниговская Э.С. Связь поколений в педагогическом образовании: реверсивное наставничество // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2023. №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-pokoleniy-v-pedagogicheskom-obrazovanii-reversivnoe-nastavnichestvo>
134. Шевцова М. А. Формирование поликультурно-медиативной компетенции советника директора по воспитанию //Ярославский педагогический вестник. – 2025. – Т. 5. – С. 146. – URL: https://vestnik.yspu.org/releases/2025_5/12.pdf
135. Шерайзина Р. М., Медник Е. А. Модель внутрифирменного обучения педагогических работников в общеобразовательной организации //Человек и образование. – 2015. – №. 1 (42). – С. 22-26. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-vnutrifirmennogo-obucheniya-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-obscheobrazovatelnoy-organizatsii.pdf>
136. Щуркова Н. Е. Новое воспитание //М.: Педагогическое общество России. – 2000. – Т. 128. – С. 26-45. ISBN 5-93134-077-7

137. Augustinienė A., Čiučiulkienė N. Reverse mentoring as a facilitating factor for the development of a beginning teacher's self-authorship process // Social Sciences. – 2013. – Vol. 81, no. 3. – P. 73–84. – DOI 10.5755/j01.ss.81.3.5791.
138. Birch P. [et al.] The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies: Eurydice Report – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. – 138 p. – DOI 10.2797/63946. – ISBN 978-92-9201-885-6.
139. Bouchrika I. The andragogy approach: Knowles' adult learning theory principles in 2024 // Education. – 2024. URL: <https://research.com/education/the-andragogy-approach>
140. Brumovská T.J., Brady B. Initial motivation of mentors in formal youth mentoring relationships // Child Care in Practice. – 2024. – Vol. 30, no. 3. – P. 318-332. – DOI 10.1080/13575279.2021.1929845.
141. Chen Y. C. Effect of reverse mentoring on traditional mentoring functions // Leadership and Management in Engineering. – 2013. – T. 13. – №. 3. – C. 199-208. – DOI 10.1061/(asce)lm.1943-5630.0000227
142. Çifçi M., Elaldı Ş. A Descriptive Content Analysis on Publications in Reciprocal Teaching Technique // Cumhuriyet International Journal of Education. – 2024. – T. 13. – №. 1. – C. 56-65. – URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3239079>
143. Coenders F., Verhoef N. Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers // Professional development in education. – 2019. – T. 45. – №. 2. – C. 217-230. – DOI [10.1080/19415257.2018.1430050](https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430050)
144. Den Brok P., Wubbels T., Van Tartwijk J. Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands // Teachers and teaching. – 2017. – T. 23. – №. 8. – C. 881-895. – DOI 10.1080/13540602.2017.1360859.
145. Eby L.T. Allen T.D., Evans S.C., Ng T., DuBois D.L. Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individual // Journal of Vocational Behavior. – 2008. – Vol. 72, iss. 2. – P. 254–267. – DOI 10.1016/j.jvb.2007.04.005.

146. Farrell T. S. C. Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice //System. – 2016. – T. 61. – C.12-19. – DOI 10.1016/j.system.2016.07.005.
147. Foliot C. Chaliès S. Reverse mentoring: an innovative way of training in-service and pre-service teachers // Journal of Education for Teaching. – 2025. – P. 1-15. / C. Foliot – DOI 10.1080/02607476.2025.2559788.
148. Ghosh R., Nyanjom J. Self-other stances in reverse mentoring for workplace inclusion: mutual relating across differences in hierarchies and identities //Human Resource Development Quarterly. – 2026. – T. 37. – №. 1. – C. 29-47. – DOI 10.1002/hrdq.21561.
149. Knowles, M. S. The Adult Learner: A Neglected Species / M. S. Knowles. — Houston : Gulf Publishing, 1990. — 292 p.
150. McInerney D.M., Ganotice F.A., King R.B., Morin A.J., Marsh H.W. Teacher's commitment and psychological well-being: Implications of self-beliefs for teaching in Hong Kong // Educational Psychology. – 2015. – Vol. 35, iss. 8. – P. 926–945. – DOI 10.1080/01443410.2015.1062079.
151. Murphy W. Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders // Human Resource Management. – 2012. – Vol. 51, no. 4. – P. 549-573. – URL: – DOI [10.1002/hrm.21489](https://doi.org/10.1002/hrm.21489)
152. Paula L., Grinfelde A. The Role of Mentoring in Professional Socialization of Novice Teachers //Problems of Education in the 21st Century. – 2018. – T. 76. – №. 3. – C. 364-379. – DOI 10.33225/pec/18.76.364.
153. Porras N.I., Díaz L.S., Nieves M.M. Reverse mentoring and peer coaching as professional development strategies // Colombian Applied Linguistics Journal. – 2018. – Vol. 20, no. 2. – P. 169-183. – DOI 10.14483/22487085.12422.
154. Sun S. Designing Gamified Intergenerational Reverse Mentorship Based on Cognitive Aging Theory // Multimodal Technologies and Interaction. – 2025. – Vol. 9, no. 6. – P. 64. – DOI 10.3390/mti9060064.

155. Trivedi A., Juyal S.A Reverse mentoring in the AI era: how gen Z can reshape leadership learning in digitally evolving organizations // Development and Learning in Organizations: An International Journal. – 2025. – DOI 10.1108/DLO-06-2025-0209.
156. Venugopal K. et al. Reverse Mentoring and Knowledge Transfer: The Role of Gen Z in Upskilling Older Employees //Enhancing Workplace Productivity Through Gender Equity and Intergenerational Communication. – IGI Global Scientific Publishing, 2025. – C.219-254. – DOI 10.4018/979-8-3373-2903-1.ch009.

Анкетирование

«Оценка эмоциональной удовлетворенности субъектов наставнических пар от обучения в процессе реверсивного наставничества»

- 1) Меня устраивает сложившийся психологический климат в образовательной организации (баллы от 1 до 4)
- 2) Коллеги поддерживают меня в реализации воспитательных мероприятий в образовательной организации (совершенно согласен, согласен, трудно сказать)
- 3) Есть ли опыт работы в качестве наставника? (да, нет)
- 4) Почему Вы решили стать участником проекта по наставничеству? (хочу быть полезным, хочу научиться общаться с молодым поколением, хочу развить свое мышление, общаясь с молодым поколением, хочу, чтобы кто-то не совершал мои ошибки; хочу, чтобы мой авторитет признавали).
- 5) Какие у вас есть качества, навыки или другие характеристики, способные принести пользу Вашему коллеге? (умение планировать, умение взаимодействовать/сотрудничать, умение адаптироваться, умение работать самостоятельно, умение анализировать, знание предмета/опыт работы)
- 6) Какими нижеперечисленными качествами на Ваш взгляд должен обладать наставник? (сопереживание, строгость, чувствительность, проницательность, авторитетность, пунктуальность, уважение к личности, поощрение инициативы, самокритичность, внимательность, желание развиваться, требовательность)
- 7) В чем Вы видите результаты Вашего участия в проекте? (В положительной мотивации к работе, в эффективном выполнении конкретных рабочих задач, в саморазвитии, в осознанности, в личной продуктивности, в самоопределении)
- 8) Сталкивались ли Вы раньше с программой наставничества? (да/нет)

Анкетирование

«Оценка уровня взаимодействия субъектов наставнических пар»

- 1) Оцените в баллах ожидаемый уровень комфорта при общении с коллегой по взаимобучению? (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий)
- 2) Оцените в баллах насколько полезными/интересными, как Вам кажется, будут личные встречи в работе с коллегой по взаимобучению (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий)
- 3) Оцените в баллах насколько полезными/интересными, как Вам кажется, будут групповые встречи (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий).
- 4) Оцените в баллах какой уровень поддержки Вы ожидаете от коллеги по взаимобучению (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий).
- 5) Оцените в баллах насколько Вы нуждаетесь в помощи коллеги по взаимобучению (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий).
- 6) Оцените в баллах насколько Вам важно ощущение безопасности при работе с коллегой по взаимобучению (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий).
- 7) Оцените в баллах насколько Вам важно обсудить и зафиксировать ожидания коллеги по взаимобучению (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий).
- 8) Оцените в баллах ожидаемые после завершения проекта перемены в Вашей жизни (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий).

Тестирование

Вопрос 1. Показателями эффективности работы наставника являются...

- 1) Отсутствие конфликтных ситуаций
- 2) Отсутствие правонарушений

- 3) Все перечисленные варианты
- 4) Положительная динамика успеваемости подростка

Правильный ответ: Все перечисленные варианты

Вопрос 2. В каких годах впервые появилось понятие «наставничество»?

- 1) 80-е гг. XX века
- 2) 70-е гг. XX века
- 3) 20-30-е гг. XX века

Правильный ответ: 20-30-е гг. XX века

Вопрос 3. Обучение посредством предоставления модели действий и их корректировки в ходе обратной связи называется...

- 1) Наставничеством
- 2) Тьюторством
- 3) Коучингом
- 4) Менторством

Правильный ответ: Менторством

Вопрос 4. К какому типу образования относится наставничество?

- 1) Неформальное
- 2) Формальное
- 3) Информальное

Правильный ответ: Информальное

Вопрос 5. Какой модели наставничества не существует?

- 1) Наставник – успешный и опытный профессионал, наставляемый – менее опытный педагог
- 2) Наставник и наставляемый примерно одинаковые по компетенциям и опыту работы педагога
- 3) Наставник - молодой, но владеющий на высоком уровне отдельными профессиональными компетенциями, а наставляемый опытный, возможно старше по возрасту

Правильный ответ: Наставник и наставляемый примерно одинаковые по компетенциям и опыту работы педагога

Вопрос 6. Какие роли нужно ввести при внедрении программы наставничества в методическую систему образовательной организации?

- 1) Наставник, наставляемый, куратор
- 2) Наставник, наставляемый
- 3) Только роль наставника, к нему может обратиться любой педагог

Правильный ответ: Наставник, наставляемый, куратор

Вопрос 6. На что в первую очередь направлена программа наставничества?

- 1) Профессионализация
- 2) Социализация в профессии
- 3) На оба процесса

Правильный ответ: На оба процесса

Вопрос 7. Какая из предложенных моделей наставничества предполагает взаимодействие исключительно со взрослыми людьми?

- 1) Фасилитатор
- 2) Андрагог
- 3) Тьютор

Правильный ответ: Андрагог

Вопрос 8. Какой из перечисленных вариантов не относится к виду деятельности наставника?

- 1) Информационная деятельность
- 2) Методическая деятельность
- 3) Реабилитационная деятельность

Правильный ответ: Реабилитационная деятельность

Вопрос 9. Что, по мнению Сократа, являлось главной задачей наставника?

- 1) Сформировать морально-волевые качества
- 2) Развить личностные качества
- 3) Пробудить душевные силы

Правильный ответ: пробудить душевные силы

Вопрос 10. Какова основная сфера применения наставничества?

- 1) Духовная
- 2) Социальная
- 3) Экономическая
- 4) Все перечисленные варианты

Правильный ответ: Все перечисленные варианты

Вопрос 11. Какой тип наставничества является наиболее эффективным при работе трудными подростками?

- 1) Наставник-тьютор
- 2) Наставник-руководитель
- 3) Наставник-партнер (навигатор)
- 4) Наставник-лидер

Правильный ответ: Наставник-тьютор

Вопрос 12. Для успешной реализации программы сопровождения наставнику обязательно обладать...

- 1) Специальным образованием
- 2) Гибким и критическим мышлением
- 3) Эмоционально устойчивой психикой
- 4) Развитой интуицией и рефлексией
- 5) Коммуникативными и организаторскими способностями

Правильный ответ: Специальным образованием

**Методика изучения профессиональных ценностей педагога
(О.С. Ноженкина).**

Респондентам предлагалась следующая инструкция: «Перед Вами список, включающий некоторые профессиональные ценности-цели, к которым могут стремиться люди. Выберите из них наиболее значимую для Вас ценность и в столбце справа от нее поставьте цифру 1 (ранг ценности). Затем выберите следующую по значимости цель-ценность и обозначьте цифрой 2 и так далее. Наименее значимая получит номер 18».

Список из 18 ценностей профессиональной деятельности педагога:

1. сознание общественной важности труда учителя;
2. возможность быть полезным людям;
3. возможность работы с детьми и молодежью;
4. возможность учить, воспитывать;
5. возможность испытывать детскую любовь и привязанность к себе;
6. возможность общения с родителями учащихся;
7. желание общаться;
8. большой отпуск;
9. гарантированная зарплата;
10. хорошие условия работы;
11. престижность педагогической профессии;
12. возможность творчества;
13. возможность самосовершенствования;
14. возможность видеть результаты своего труда;
15. возможность заниматься любимым предметом;
16. соответствие работы способностям;
17. соответствие работы характеру;
18. разнообразная работа.

В результате проведения данной методики каждый испытуемый характеризуется индивидуальной иерархией ценностей профессиональной деятельности, где меньший ранг означает большую значимость ценности.

Приложение 5

Для оценки результатов внедрения модели реверсивного наставничества использована технология SWOT-анализа. В рамках SWOT-анализа были изучены внешние и внутренние факторы, выделены сильные и слабые стороны модели реверсивного наставничества.

Сильные стороны	Слабые стороны
Возможности	Угрозы

Приложение 6

Анкетирование

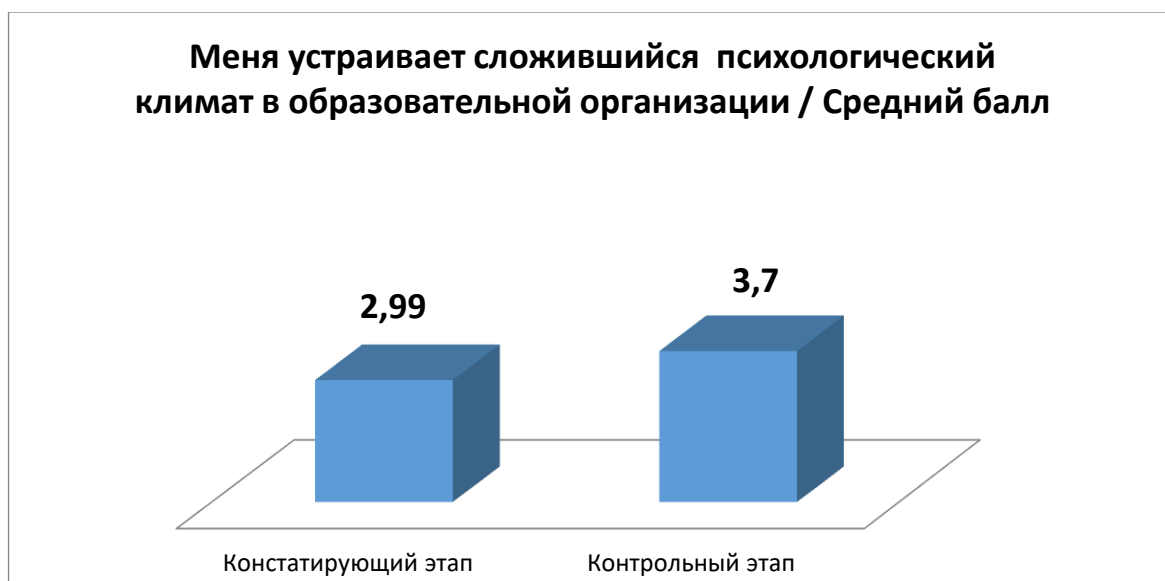
«Оценка эмоциональной удовлетворенности субъектов наставнических пар от обучения в процессе реверсивного наставничества»

1) Меня устраивает сложившийся психологический климат в образовательной организации / Баллы

Таблица 17

	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
Баллы	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных
1	7	6,9%	1	0,98 %
2	14	13,7%	9	8,8%
3	54	52,9%	8	7,8%
4	27	26,4%	84	82,4%
Средний балл	2,99		3,7	

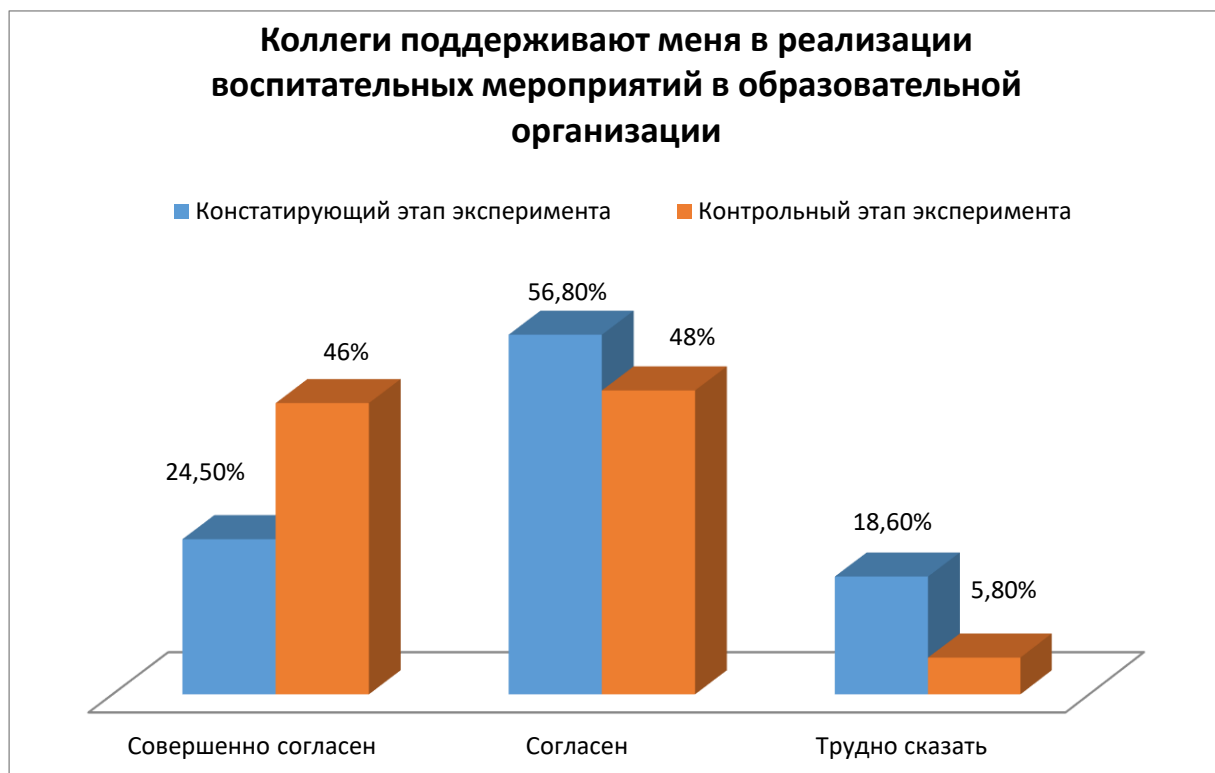
Рис.2



2) Коллеги поддерживают меня в реализации воспитательных мероприятий в образовательной организации:

Таблица 18

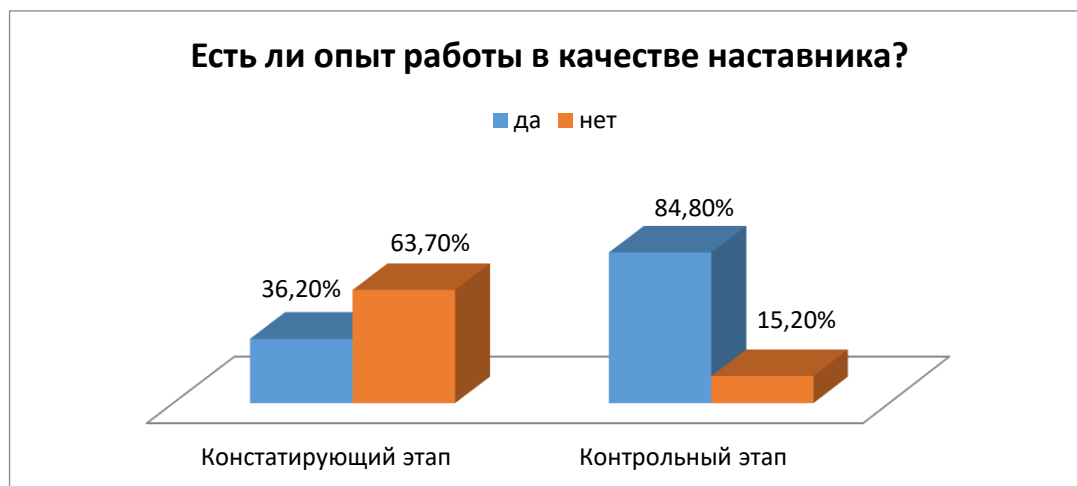
	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
Варианты ответов	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных
Совершенно согласен	25	24,5%	47	46%
Согласен	58	56,8%	49	48%
Трудно сказать	19	18,6%	6	5,8%



3) Есть ли опыт работы в качестве наставника?

Таблица 19

Варианты ответов	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных
Да	37	36,2%	86	84,8%
Нет	65	63,7%	16	15,2%



4) Какие у вас есть качества, навыки или другие характеристики, способные принести пользу Вашему коллеге?

Таблица 20

	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
Варианты ответов	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных
Умение планировать	54	52,9%	34	33,3%
Умение взаимодействовать/сотрудничать	49	48%	66	64,7%
Умение адаптироваться	62	60,7%	39	38,2%
Умение работать самостоятельно	56	54,9%	27	26,4%
Умение анализировать	59	57,8%	20	19,6%

Знание предмета/опыт работы	38	37,2%	17	16,7%
-----------------------------	----	-------	----	-------

Рис. 5



5) Какими нижеперечисленными качествами на Ваш взгляд должен обладать наставник?

Таблица 21

	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
Варианты ответов	Должен обладать наставник	Должен обладать наставник
Сопереживание	53 (51,9%)	59 (57,1%)
Строгость	15 (14,7%)	18 (18%)
Чувствительность	22 (21,6%)	21 (20,8%)
Проницательность	38 (37,2%)	48 (46,8%)
Авторитетность	47 (46%)	42 (41,6 %)
Пунктуальность	65 (63,7%)	61 (59,7%)
Уважение к личности	90 (88,2%)	94 (92, 2%)
Поощрение инициативы	65 (63,7%)	72 (70,1%)
Самокритичность	26 (25,4%)	41 (40,2%)
Внимательность	81 (79,4%)	79 (77,9%)
Требовательность	48 (47%)	44 (42,9%)
Желание развиваться	76 (74,5%)	91 (89,6%)

Приложение 7

Анкетирование

«Оценка уровня взаимодействия субъектов наставнических пар»

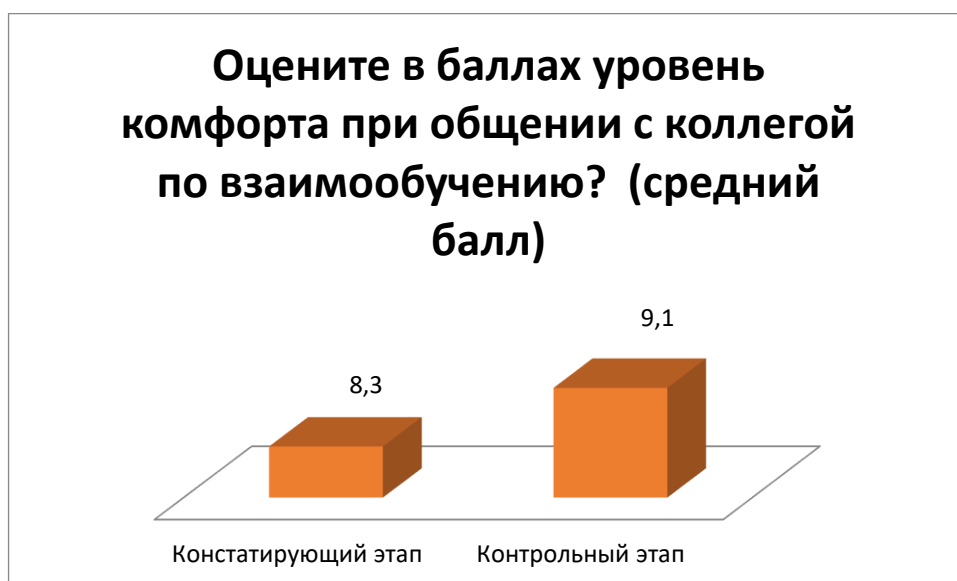
- 1) Оцените в баллах уровень комфорта при общении с коллегой по взаимонаставничеству? (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий)

Таблица 22

	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
Баллы	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных

1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	0	0	0	0
4	1	0,98%	0	0
5	9	8,8%	0	0
6	10	9,8 %	0	0
7	15	14,7%	4	3,9%
8	21	20,6%	11	10,7%
9	12	11,8%	14	13,7%
10	40	39,2%	73	71,5%
Средний балл		8,3		9,5

Рис. 6



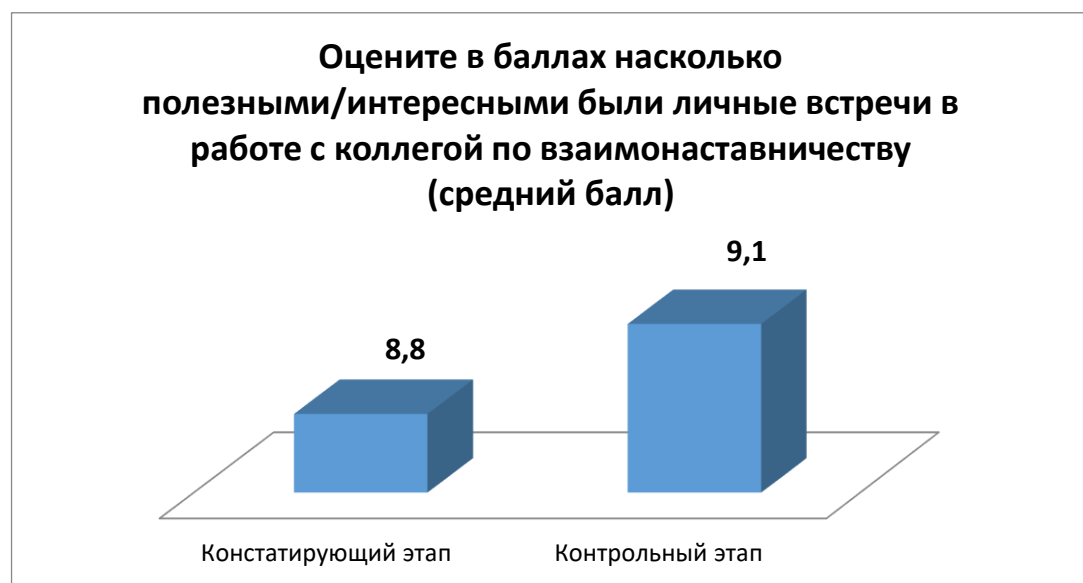
- 2) Оцените в баллах насколько полезными/интересными были личные встречи в работе с коллегой по взаимонаставничеству (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий)

Таблица 23

	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
Баллы	Количество респондентов	Процент от общего	Количество респондентов	Процент от общего

		количества опрошенных		количества опрошенных
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	0	0	0	0
4	0	0	0	0
5	4	3,9%	5	5,2%
6	3	2,9%	4	3,9%
7	11	10,8%	2	1,3%
8	14	13,7%	15	14,3%
9	18	17,6%	11	11,7%
10	51	50,0%	65	63,6%
Средний балл		8,8		9,1

Рис.7

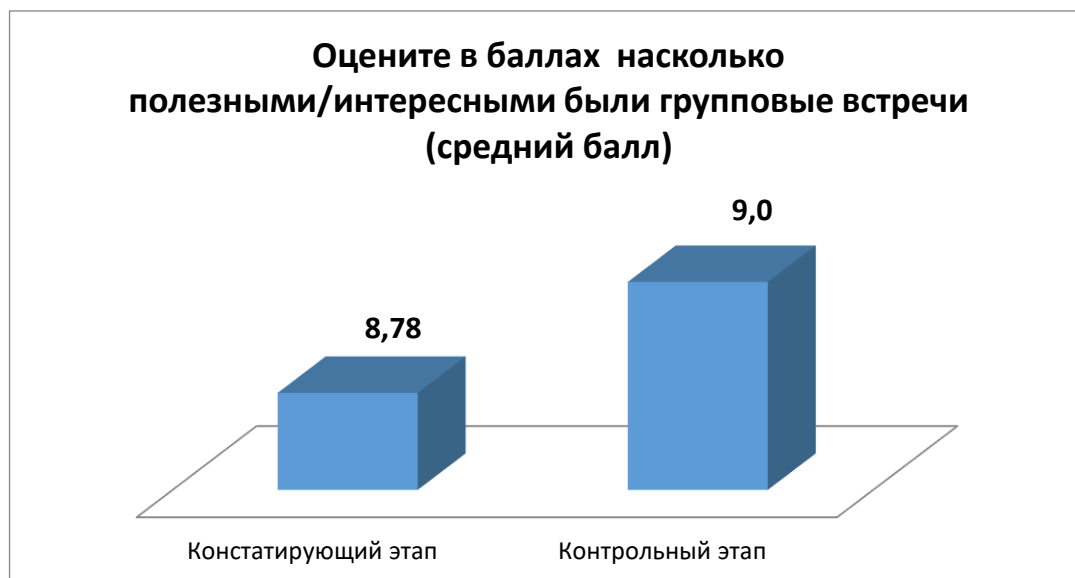


3) Оцените в баллах насколько полезными/интересными были групповые встречи (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий).

Таблица 24

	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
Баллы	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	0	0	0	0
4	0	0	0	0
5	5	4,9%	5	4,9%
6	3	2,9%	3	2,9%
7	9	8,8%	9	8,8%
8	19	18,6%	19	18,6%
9	12	11,8%	12	11,8%
10	53	51,9%	53	51,9%
Средний балл		8,78		9,0

Рис.8



- 4) Оцените в баллах какой уровень поддержки Вы получили от коллеги по взаимонаставничеству (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий).

Таблица 25

	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
Баллы	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	0	0	2	1,3
4	0	0	0	0
5	3	2,9%	4	3,9%
6	3	2,9%	5	5,2%
7	9	8,8%	5	5,2%
8	19	18,6%	10	10%
9	14	13,7%	19	18,2%
10	53	51,9%	57	55,8%
Средний балл		8,86		8,9



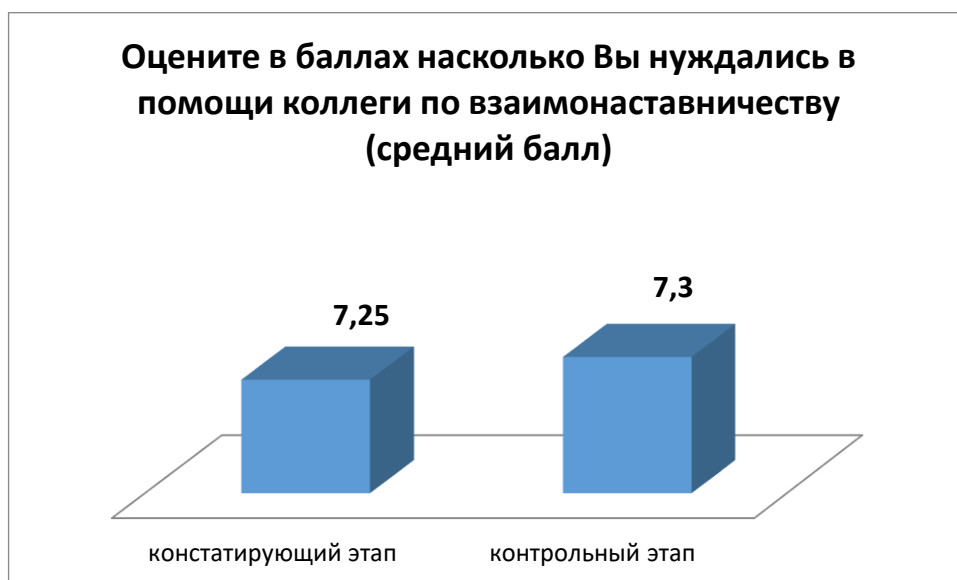
- 5) Оцените в баллах насколько Вы нуждались в помощи коллеги по взаимонаставничеству (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий).

Таблица 26

	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
Баллы	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных
1	2	1,96%	0	0
2	2	1,96%	4	3,9%
3	1	0,98%	2	1,3%
4	4	3,9%	5	5,2%
5	15	14,7%	21	20,7%
6	10	9,8%	9	9 %
7	16	15,7%	9	9 %
8	23	22,5%	13	13%

9	6	5,9%	10	10%
10	23	22,5%	29	27,2%
Средний балл		7,25		7,3

Рис.10



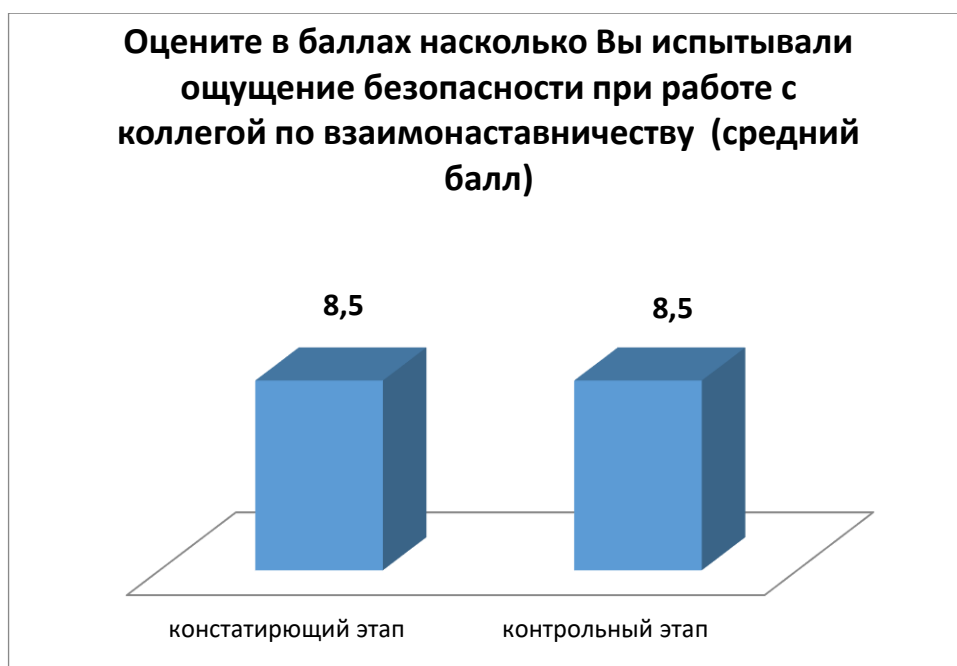
- 6) Оцените в баллах насколько Вы испытывали ощущение безопасности при работе с коллегой по взаимонаставничеству (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий).

Таблица 27

	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
Баллы	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных
1	2	1,96%	0	0
2	1	0,98%	0	0
3	0	0	2	1,3%
4	1	0,98%	2	1,3%
5	6	5,9%	12	11,7%
6	3	2,9%	4	3,9%
7	11	10,8%	8	7,8%

8	16	15,7%	8	7,8%
9	13	12,7%	10	10%
10	49	48%	56	55,8%
Средний балл		8,5		8,5

Рис.11



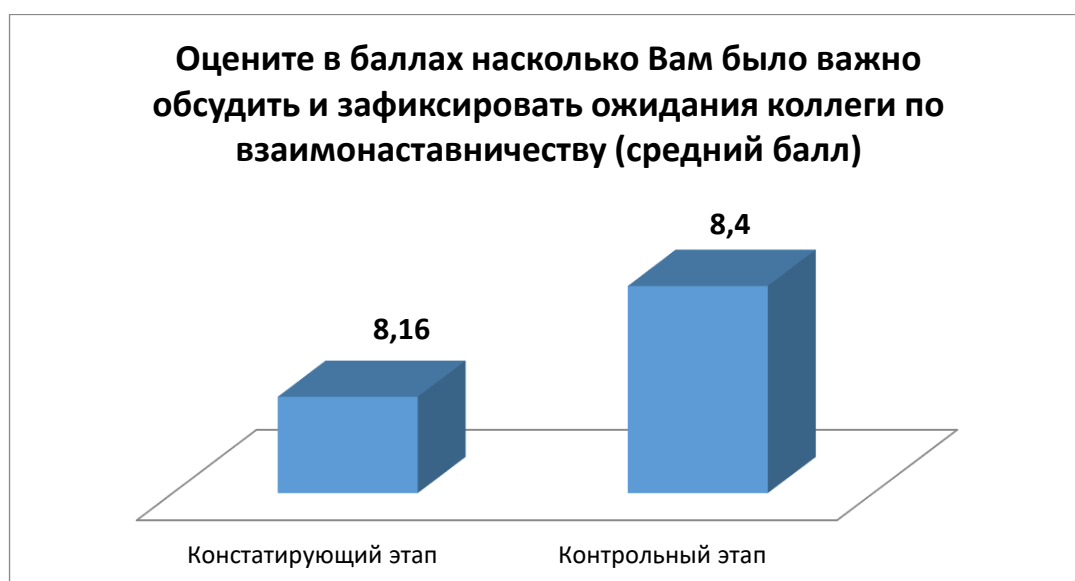
- 7) Оцените в баллах насколько Вам было важно обсудить и зафиксировать ожидания коллеги по взаимонаставничеству (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий).

Таблица 28

	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
Баллы	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	0	0	2	1,3%
4	0	0	4	3,9%
5	9	8,8%	8	7,8%

6	4	3,9%	7	6,4%
7	9	8,8%	8	7,8%
8	21	20,6%	9	9 %
9	17	16,7%	17	16,8%
10	42	41,1%	47	46,8%
Средний балл		8,16		8,4

Рис.12



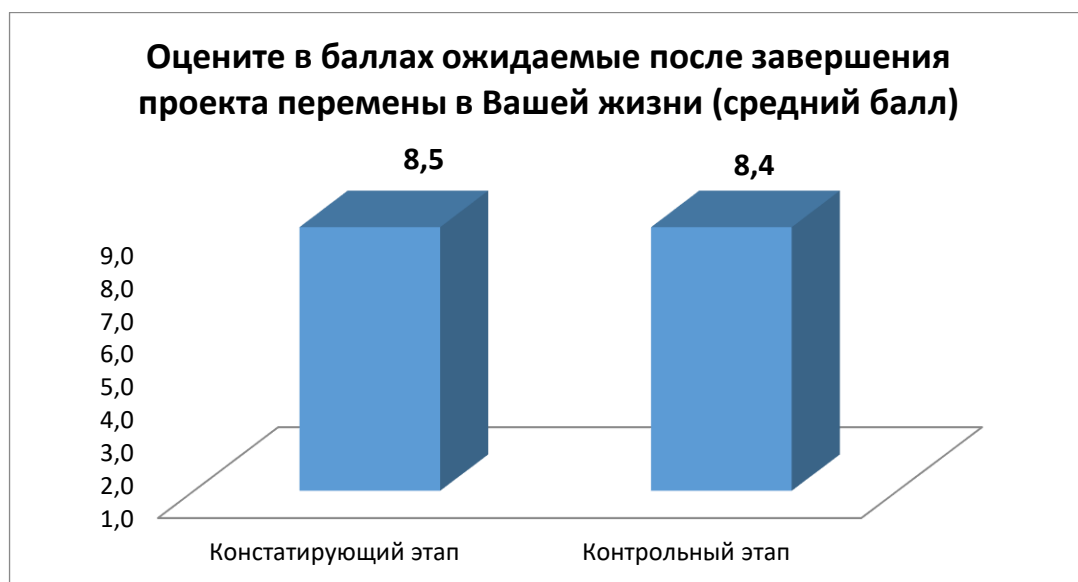
8) Оцените в баллах ожидаемые после завершения проекта перемены в Вашей жизни (от 1 до 10, где 1 – самый низший балл, а 10 – самый высокий).

Таблица 29

	Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
Баллы	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных	Количество респондентов	Процент от общего количества опрошенных
1	1	0,98%	0	0
2	0	0	0	0
3	0	0	0	0
4	2	1,96%	0	0

5	11	10,8%	13	12,9%
6	6	5,9%	5	5,2%
7	11	10,8%	9	9%
8	21	20,6%	15	14,3%
9	13	12,7%	19	18,2%
10	37	36,3%	41	40,2%
Средний балл		8,5		8,4

Рис.13



Тестирование

Количество участников: 102 человека.

Максимальное количество баллов: 15

Средний балл: 12,8

Таблица 30

№ участника	Балл за тестирование	Качество (%)	Балл за тестирование	Качество (%)
1	3	20,0	15	100,0
2	10	66,7	14	93,3
3	9	60,0	9	60,0
4	9	60,0	14	93,3
5	10	66,7	10	66,7
6	10	66,7	10	66,7
7	12	80,0	12	80,0
8	13	86,7	13	86,7
9	6	40,0	15	100,0
10	10	66,7	10	66,7
11	10	66,7	10	66,7
12	12	80,0	12	80,0
13	15	100,0	15	100,0
14	14	93,3	14	93,3
15	2	13,3	9	60,0
16	14	93,3	14	93,3
17	11	73,3	11	73,3
18	13	86,7	13	86,7
19	14	93,3	14	93,3
20	9	60,0	9	60,0

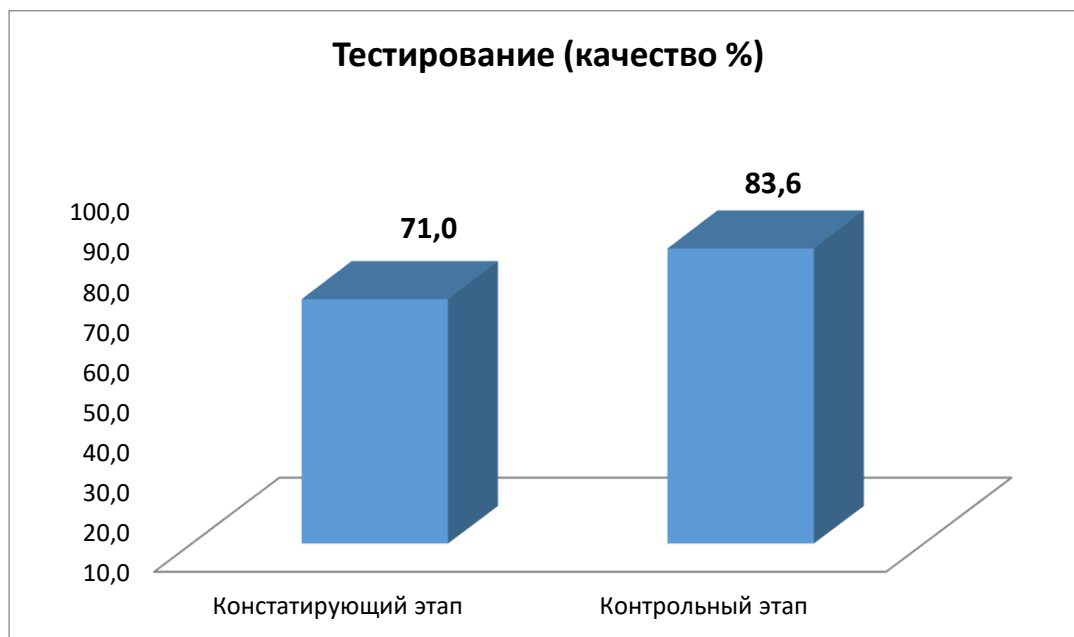
21	12	80,0	12	80,0
22	9	60,0	14	93,3
23	8	53,3	14	93,3
24	13	86,7	13	86,7
25	11	73,3	11	73,3
26	12	80,0	12	80,0
27	13	86,7	13	86,7
28	4	26,7	12	80,0
29	12	80,0	12	80,0
30	0	0,0	12	80,0
31	9	60,0	14	93,3
32	12	80,0	12	80,0
33	11	73,3	11	73,3
34	12	80,0	12	80,0
35	14	93,3	14	93,3
36	12	80,0	12	80,0
37	15	100,0	15	100,0
38	8	53,3	8	53,3
39	13	86,7	13	86,7
40	13	86,7	13	86,7
41	13	86,7	13	86,7
42	10	66,7	10	66,7
43	11	73,3	11	73,3
44	12	80,0	12	80,0
45	13	86,7	13	86,7
46	14	93,3	14	93,3
47	11	73,3	11	73,3

48	12	80,0	12	80,0
49	9	60,0	14	93,3
50	9	60,0	14	93,3
51	10	66,7	10	66,7
52	10	66,7	10	66,7
53	8	53,3	14	93,3
54	12	80,0	12	80,0
55	9	60,0	14	93,3
56	13	86,7	13	86,7
57	9	60,0	14	93,3
58	3	20,0	12	80,0
59	10	66,7	13	86,7
60	9	60,0	14	93,3
61	9	60,0	12	80,0
62	10	66,7	13	86,7
63	10	66,7	11	73,3
64	12	80,0	13	86,7
65	13	86,7	12	80,0
66	6	40,0	12	80,0
67	10	66,7	12	80,0
68	10	66,7	15	100,0
69	12	80,0	12	80,0
70	15	100,0	13	86,7
71	14	93,3	12	80,0
72	2	13,3	15	100,0
73	14	93,3	11	73,3
74	11	73,3	12	80,0

75	13	86,7	10	66,7
76	14	93,3	11	73,3
77	9	60,0	13	86,7
78	12	80,0	12	80,0
79	9	60,0	11	73,3
80	8	53,3	12	80,0
81	13	86,7	11	73,3
82	11	73,3	12	80,0
83	12	80,0	13	86,7
84	13	86,7	15	100,0
85	4	26,7	15	100,0
86	12	80,0	14	93,3
87	0	0,0	12	80,0
88	9	60,0	14	93,3
89	12	80,0	15	100,0
90	11	73,3	15	100,0
91	12	80,0	13	86,7
92	14	93,3	8	53,3
93	12	80,0	14	93,3
94	15	100,0	12	80,0
95	8	53,3	14	93,3
96	13	86,7	12	80,0
97	13	86,7	13	86,7
98	13	86,7	14	93,3
99	10	66,7	14	93,3
100	11	73,3	14	93,3
101	12	80,0	14	93,3

102	13	86,7	15	100,0
Средний балл/Качество (%)	10,6	71,0	12,8	83,6

Рис.14



SWOT – анализ регионального образовательного проекта «РОСТ»

Укажите сильные стороны проекта «РОСТ» (открытый вопрос):

- ✓ Взаимопомощь;
- ✓ Возможность коммуницировать с более опытной коллегой;
- ✓ Мотивация, взаимоуважение, искренность;
- ✓ Уважительное отношение и соотношение опыта и креатива;
- ✓ Получение новых навыков, саморазвитие;
- ✓ Творческий подход, разнообразие методов работы;
- ✓ Помощь, поддержка;
- ✓ Новые знакомства;
- ✓ Наличие условий для реализации сопровождения наставничества в рамках школьных проектов;
- ✓ Встреча с интересными людьми;
- ✓ Высокий уровень включенности молодого специалиста в воспитательную работу школы;
- ✓ Уверенность обеих сторон в собственных силах и развитие их личного, творческого и педагогического потенциала;
- ✓ Интересные темы семинаров;
- ✓ Обмен опытом;
- ✓ Мотивация на эффективную работу;
- ✓ Интересный опыт общения с коллегами разных возрастов;
- ✓ Онлайн занятия, возможность обменяться опытом с коллегами
- ✓ Лёгкость, четкость, полезность;
- ✓ Взаимодействие с молодежью;
- ✓ Развитие, обучение, сотрудничество;
- ✓ Создание прочных связей внутри наставнической пары;
- ✓ Учимся новому, много нужной и полезной информации.

Укажите слабые стороны проекта «РОСТ» (открытый вопрос):

- ✓ Затрудняюсь ответить;
- ✓ Мало очных встреч;
- ✓ Недостаточно времени;
- ✓ Большая нагрузка у советника по воспитанию;
- ✓ Затруднительно посещать школу напарника, которая находится в другом конце города;
- ✓ Удалённость участников проекта друг от друга;
- ✓ Невозможность участия в очных мероприятиях, в связи с отдаленностью проживания;
- ✓ Не все участники ответственно относятся к проекту;
- ✓ Нежелание педагогов меняться;

- ✓ Педагоги недостаточно соотносят свою образовательную стратегию с изменениями условий в среде обитания.

Какие вы видите возможности проекта «РОСТ» (открытый вопрос):

- ✓ Дальнейшее сотрудничество педагогов после проекта;
- ✓ Надо увеличивать количество пар наставников;
- ✓ Обучение большего количества наставников;
- ✓ Развитие наставничества среди остальных педагогов ;
- ✓ Обмен опытом между коллегами из разных школ области;
- ✓ Наличие различных стратегий реализации сопровождения профессионального роста педагогов школ;
- ✓ Охватить больше учреждений, проводить большие форумы и фестивали;
- ✓ Разнообразные культурные, спортивные, патриотические мероприятия, в которых могут принять участие в рамках Программы наставничества;
- ✓ Обязательно продолжать проект и включать новых коллег, учить делиться имеющимся опытом ;
- ✓ Обмен опытом между муниципалитетами;
- ✓ Систематизация опыта.

Какие вы видите угрозы при реализации проекта «РОСТ» (не более 3-х)

- ✓ Никаких;
- ✓ Дистанционное общение подрывает основу наставничества;
- ✓ Географическое положение участников;
- ✓ Отсутствие времени и возможности для очных встреч;
- ✓ Затрудняюсь ответить.

Описательные статистики

	N	Среднее значение	Среднеквадратичная отклонения	Минимум	Максимум
Уровень поддержки коллег контрольный этап	102	3,2745	1,05452	1,00	4,00
Уровень поддержки коллег констатирующий этап	102	2,3039	1,04160	1,00	4,00

Критерий знаковых рангов Вилкоксона

Ряды

	N	Средний ранг	Сумма рангов
Уровень поддержки коллег констатирующий этап - Уровень поддержки коллег контрольный этап	55 ^a	36,07	1984,00
Отрицательные ранги	14 ^b	30,79	431,00
Положительные ранги	33 ^c		
Совпадающие наблюдения			
Всего	102		

a. Уровень поддержки коллег констатирующий этап < Уровень поддержки коллег контрольный этап

b. Уровень поддержки коллег констатирующий этап > Уровень поддержки коллег контрольный этап

c. Уровень поддержки коллег констатирующий этап = Уровень поддержки коллег контрольный этап

Статистические критерии^a

	Уровень поддержки коллег констатирующий этап - Уровень поддержки коллег контрольный этап
Z	-4,821 ^b
Асимптотическая значимость (2- сторонняя)	,000

a. Критерий знаковых рангов Вилкоксона

b. На основе положительных рангов.

Описательные статистики

	N	Среднее значение	Среднеквад- ратичная отклонения	Миниму- м	Максимум
Уровень взаимодействия констатирующий этап	102	8,1765	1,78227	4,00	10,00
Психологический климат констатирующий этап	102	2,9902	,82648	1,00	4,00
Уровень взаимодействия контрольный этап	102	9,5196	,86437	7,00	10,00
Психологический климат контрольный этап	102	3,7451	,60830	2,00	4,00

Критерий знаковых рангов Вилкоксона

Ряды

		N	Средний ранг	Сумма рангов
Уровень взаимодействия контрольный этап - Уровень взаимодействия констатирующий этап	Отрицательные ранги	8 ^a	22,44	179,50
	Положительные ранги	62 ^b	37,19	2305,50
	Совпадающие наблюдения	32 ^c		
	Всего	102		
Психологический климат контрольный этап - Психологический климат констатирующий этап	Отрицательные ранги	9 ^d	29,61	266,50
	Положительные ранги	62 ^e	36,93	2289,50
	Совпадающие наблюдения	31 ^f		
	Всего	102		

a. Уровень взаимодействия контрольный этап < Уровень взаимодействия констатирующий этап

b. Уровень взаимодействия контрольный этап > Уровень взаимодействия констатирующий этап

c. Уровень взаимодействия контрольный этап = Уровень взаимодействия констатирующий этап

d. Психологический климат контрольный этап < Психологический климат констатирующий этап

e. Психологический климат контрольный этап > Психологический климат констатирующий этап

f. Психологический климат контрольный этап = Психологический климат констатирующий этап

Статистические критерии^а

	Уровень взаимодействия контрольный этап - Уровень взаимодействия констатирующий этап	Психологический климат контрольный этап - Психологический климат констатирующий этап
Z	-6,283 ^b	-6,085 ^b
Асимптотическая значимость (2- сторонняя)	,000	,000

а. Критерий знаковых рангов Вилкоксона

б. На основе отрицательных рангов.

Приложение 11

Описательные статистики

	N	Среднее значение	Среднеквад ратичная отклонения	Миниму м	Максимум
Итоговое тестирование полученных знаний (контрольный этап)	102	12,7843	1,54553	8,00	15,00
Итоговое тестирование полученных знаний (констатирующий этап)	102	10,6078	3,16590	,00	15,00

Критерий знаковых рангов Вилкоксона

Ряды

		N	Средний ранг	Сумма рангов
Итоговое тестирование полученных знаний (констатирующий этап) - Итоговое тестирование полученных знаний (контрольный этап)	Отрицательные ранги	58 ^a	36,03	2089,50
	Положительные ранги	10 ^b	25,65	256,50
	Совпадающие наблюдения	34 ^c		
	Всего	102		

a. Итоговое тестирование полученных знаний (констатирующий этап) < Итоговое тестирование полученных знаний (контрольный этап)

b. Итоговое тестирование полученных знаний (констатирующий этап) > Итоговое тестирование полученных знаний (контрольный этап)

c. Итоговое тестирование полученных знаний (констатирующий этап) = Итоговое тестирование полученных знаний (контрольный этап)

Статистические критерии^a

	Итоговое тестирование полученных знаний (констатирующий этап) - Итоговое тестирование полученных знаний (контрольный этап)
Z	-5,616 ^b
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,000

a. Критерий знаковых рангов Вилкоксона

b. На основе положительных рангов.

Описательные статистики

	N	Среднее значение	Среднеквадрат ичная отклонения	Миним ум	Максимум
сопереживание контрольный этап	102	1,4804	,50208	1,00	2,00
строгость контрольный этап	102	1,8431	,36547	1,00	2,00
чувствительность контрольный этап	102	1,7843	,41333	1,00	2,00
проницательность контрольный этап	102	1,6275	,48587	1,00	2,00
авторитетность контрольный этап	102	1,5392	,50092	1,00	2,00
пунктуальность контрольный этап	102	1,3627	,48317	1,00	2,00
уважение к личности контрольный этап	102	1,1176	,32378	1,00	2,00
поощрение инициативы контрольный этап	102	1,3627	,48317	1,00	2,00
самокритичность контрольный этап	102	1,7451	,43796	1,00	2,00
внимательность контрольный этап	102	1,2059	,40634	1,00	2,00
требовательность контрольный этап	102	1,5294	,50160	1,00	2,00
желание развиваться контрольный этап	102	1,2451	,43227	1,00	2,00

сопереживание констатирующий этап	102	1,4216	,49625	1,00	2,00
строгость констатирующий этап	102	1,8235	,38310	1,00	2,00
чувствительность констатирующий этап	102	1,7941	,40634	1,00	2,00
проницательность констатирующий этап	102	1,5294	,50160	1,00	2,00
авторитетность констатирующий этап	102	1,5882	,49458	1,00	2,00
пунктуальность констатирующий этап	102	1,3627	,48317	1,00	2,00
уважение к личности констатирующий этап	102	1,0784	,27018	1,00	2,00
поощрение инициативы констатирующий этап	102	1,2941	,45790	1,00	2,00
самокритичность констатирующий этап	102	1,6078	,49064	1,00	2,00
внимательность констатирующий этап	102	1,2255	,41997	1,00	2,00
требовательность констатирующий этап	102	1,5686	,49771	1,00	2,00

желание развиваться констатирующий этап	102	1,1078	,31171	1,00	2,00
--	-----	--------	--------	------	------

Критерий знаковых рангов Вилкоксона

Ряды

		N	Средний ранг	Сумма рангов
сопереживание констатирующий этап - сопереживание контрольный этап	Отрицательные ранги	36 ^a	33,50	1206,00
	Положительные ранги	30 ^b	33,50	1005,00
	Совпадающие наблюдения	36 ^c		
	Всего	102		
строгость констатирующий этап - строгость контрольный этап	Отрицательные ранги	14 ^d	13,50	189,00
	Положительные ранги	12 ^e	13,50	162,00
	Совпадающие наблюдения	76 ^f		
	Всего	102		
чувствительность констатирующий этап - чувствительность контрольный этап	Отрицательные ранги	17 ^g	18,00	306,00
	Положительные ранги	18 ^h	18,00	324,00
	Совпадающие наблюдения	67 ⁱ		
	Всего	102		
проницательность констатирующий	Отрицательные ранги	29 ^j	24,50	710,50

этап - проницательность контрольный этап	Положительные ранги	19 ^k	24,50	465,50
	Совпадающие наблюдения	54 ^l		
	Всего	102		
авторитетность констатирующий этап - авторитетность контрольный этап	Отрицательные ранги	22 ^m	25,00	550,00
	Положительные ранги	27 ⁿ	25,00	675,00
	Совпадающие наблюдения	53 ^o		
	Всего	102		
пунктуальность констатирующий этап - пунктуальность контрольный этап	Отрицательные ранги	0 ^p	,00	,00
	Положительные ранги	0 ^q	,00	,00
	Совпадающие наблюдения	102 ^r		
	Всего	102		
уважение к личности констатирующий этап - уважение к личности контрольный этап	Отрицательные ранги	11 ^s	9,50	104,50
	Положительные ранги	7 ^t	9,50	66,50
	Совпадающие наблюдения	84 ^u		
	Всего	102		
поощрение инициативы констатирующий этап - поощрение инициативы контрольный этап	Отрицательные ранги	26 ^v	23,00	598,00
	Положительные ранги	19 ^w	23,00	437,00
	Совпадающие наблюдения	57 ^x		

	Всего	102		
самокритичность констатирующий этап -	Отрицательные ранги	29 ^y	22,50	652,50
самокритичность контрольный этап	Положительные ранги	15 ^z	22,50	337,50
	Совпадающие наблюдения	58 ^{aa}		
	Всего	102		
внимательность констатирующий этап -	Отрицательные ранги	15 ^{ab}	16,50	247,50
внимательность контрольный этап	Положительные ранги	17 ^{ac}	16,50	280,50
	Совпадающие наблюдения	70 ^{ad}		
	Всего	102		
требовательность констатирующий этап -	Отрицательные ранги	25 ^{ae}	27,50	687,50
требовательность контрольный этап	Положительные ранги	29 ^{af}	27,50	797,50
	Совпадающие наблюдения	48 ^{ag}		
	Всего	102		
желание развиваться констатирующий этап -	Отрицательные ранги	23 ^{ah}	16,50	379,50
желание развиваться контрольный этап	Положительные ранги	9 ^{ai}	16,50	148,50
	Совпадающие наблюдения	70 ^{aj}		
	Всего	102		

- a. сопереживание констатирующий этап <сопереживание контрольный этап
- b. сопереживание констатирующий этап> сопереживание контрольный этап
- c. сопереживание констатирующий этап = сопереживание контрольный этап
- d. строгость констатирующий этап <строгость контрольный этап
- e. строгость констатирующий этап> строгость контрольный этап
- f. строгость констатирующий этап = строгость контрольный этап
- g. чувствительность констатирующий этап <чувствительность контрольный этап
- h. чувствительность констатирующий этап> чувствительность контрольный этап
- i. чувствительность констатирующий этап = чувствительность контрольный этап
- j. проницательность констатирующий этап <проницательность контрольный этап
- k. проницательность констатирующий этап> проницательность контрольный этап
- l. проницательность констатирующий этап = проницательность контрольный этап
- m. авторитетность констатирующий этап <авторитетность контрольный этап
- n. авторитетность констатирующий этап> авторитетность контрольный этап
- o. авторитетность констатирующий этап = авторитетность контрольный этап
- p. пунктуальность констатирующий этап <пунктуальность контрольный этап
- q. пунктуальность констатирующий этап> пунктуальность контрольный этап
- r. пунктуальность констатирующий этап = пунктуальность контрольный этап

- s. уважение к личности констатирующий этап <уважение к личности
контрольный этап
- t. уважение к личности констатирующий этап> уважение к личности
контрольный этап
- u. уважение к личности констатирующий этап = уважение к личности
контрольный этап
- v. поощрение инициативы констатирующий этап <поощрение
инициативы контрольный этап
- w. поощрение инициативы констатирующий этап> поощрение
инициативы контрольный этап
- x. поощрение инициативы констатирующий этап = поощрение
инициативы контрольный этап
- y. самокритичность констатирующий этап <самокритичность
контрольный этап
- z. самокритичность констатирующий этап> самокритичность
контрольный этап
- aa. самокритичность констатирующий этап = самокритичность
контрольный этап
- ab. внимательность констатирующий этап <внимательность контрольный
этап
- ac. внимательность констатирующий этап> внимательность контрольный
этап
- ad. внимательность констатирующий этап = внимательность
контрольный этап
- ae. требовательность констатирующий этап <требовательность
контрольный этап
- af. требовательность констатирующий этап> требовательность
контрольный этап
- ag. требовательность констатирующий этап = требовательность
контрольный этап
- ah. желание развиваться констатирующий этап <желание развиваться
контрольный этап

аі. желание развиваться констатирующий этап > желание развиваться
контрольный этап

ај. желание развиваться констатирующий этап = желание развиваться
контрольный этап

Статистические критерии^а

	сопереживание констатирующий этап - сопереживание контрольный этап	строгость констатирующий этап - строгость контрольный этап	чувствительность констатирующий этап - чувствительность контрольный этап	проницательность констатирующий этап - проницательность контрольный этап
Z	-,739 ^b	-,392 ^b	-,169 ^c	-1,443 ^b
Асимптотическая значимость (2- сторонняя)	,460	,695	,866	,149

Статистические критерии^а

	авторитетность констатирующий этап - авторитетность контрольный этап	пунктуальность констатирующий этап - пунктуальность контрольный этап	уважение к личности констатирующий этап - уважение к личности контрольный этап	поощрение инициативы констатирующий этап - поощрение инициативы контрольный этап
Z	-,714 ^c	,000 ^d	-,943 ^b	-1,043 ^b
Асимптотическая значимость (2- сторонняя)	,475	1,000	,346	,297

Статистические критерии^а

	самокритичность констатирующий этап - самокритичность контрольный этап	внимательность констатирующий этап - внимательность контрольный этап	требовательность констатирующий этап - требовательность контрольный этап	желание развиваться констатирующий этап - желание развиваться контрольный этап
Z	-2,111 ^b	-,354 ^c	-,544 ^c	-2,475 ^b
Асимптотическая значимость (2- сторонняя)	,035	,724	,586	,013

а. Критерий знаковых рангов Вилкоксона

б. На основе положительных рангов.

с. На основе отрицательных рангов.

д. Сумма отрицательных рангов равна сумме положительных рангов.