

УДК 371:14 (73)

М. В. Зембицька

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАСТАВНИЦТВА У СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США

*У статті здійснено аналіз змісту, форм і особливостей організації наставництва в американських навчальних закладах. Автор досліджує сучасні тенденції в реалізації програм наставництва у США та аналізує його вплив на процес професійного становлення вчителів-початківців.*

**Постановка проблеми.** Підвищення якості вітчизняної освіти потребує вдосконалення підготовки фахівців на усіх її етапах. Аби відповідати вимогам сучасного суспільства, фахівець має володіти професійною та інформаційною компетентністю, гнучкістю, конструктивністю, мобільністю, самостійністю і виваженістю у прийнятті рішень. На думку науковців, які вивчають проблему підвищення якості освіти, одним із шляхів досягнення максимальної ефективності навчання є забезпечення сталого професійного і особистісного розвитку педагога. Вирішення поставлених завдань є можливим за умови одержання молодим учителем своєчасної кваліфікованої допомоги з боку досвідченого педагога-наставника. Наставництво є ефективним шляхом інтенсифікації процесу професійного становлення молодого фахівця і формування у вчителя-початківця стійкої мотивації до самовдосконалення і самореалізації. У зарубіжній педагогічній теорії та практиці, зокрема в США, наставництво вже протягом декількох десятиліть є невід'ємною складовою програм підтримки молодих учителів протягом періоду «входження до професії», тобто перших трьох років роботи в навчальному закладі. Натомість, в Україні молоді вчителі розпочинають самостійну професійну діяльність без належної практичної підготовки. Брак досвіду та відсутність належної методичної і психологічної підтримки з боку колег та адміністрації школи ускладнює процес їхньої професійної адаптації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наставництво як метод професійної й особистісної підтримки молодих учителів було предметом попередніх досліджень. Проблема професійного становлення молодого вчителя активно вивчалася педагогами та науковцями починаючи з XIX століття (Н. Булич, Н. Корф, Л. Модзалевський, С. Рачинський, Д. Тихомиров, К. Ушинський). Особливості професійної підготовки вчителів у розвинених країнах світу, формування педагогічної майстерності, розвиток змісту освіти майбутніх учителів, організація теоретичної підготовки та педпрактики висвітлені у дослідженнях українських та російських науковців: Г. Абібуллаєва, Т. Бочкарьова, І. Гичан, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, В. Загвязінский, С. Іконнікова, О. Кіктенко, І. Круглова, О. Любарська, Є. Павлютенков, А. Парінов, І. Пентіна, О. Пехота, О. Пономарьова, Р. Роман, С. Сіліна, І. Столяр, В. Стрельников, Н. Немова, В. Сухомлинський, Н. Таланчук, Т. Чувакова, О. Ходаков, В. Шепель, Н. Яцишин та ін.

Різні аспекти наставництва розкриті у дослідженнях учених США. Так, американськими науковцями запропоновано визначення і трактування поняття наставництва (Дж. Каррутерс, Б. Філд, Ю. Андерсон, Е. Шеннон, Р. Кей, С. Мартін, Дж. Фурлонг, Т. Мейнард, П. Томлінсон); ролі вчителя-наставника (Т. Бей, Б. Елліот, Дж. Калдерхед, Л. Гулінг-Остін, Б. Хьорет, М. Уілкін); досліджено значення наставництва для професійного розвитку учителів (К. Гальвез-Хйорневік, К. Глікман, С. Гордон, Дж. Росс-Гордон), труднощі у взаєминах наставника з підопічним (Ш. Меррієм, С. Оделл, М. Ротера, П. Томлінсон, С. Хоукінс, Дж. Хендрі); потенціал наставництва для розвитку дорослих, зокрема вчителів (Л. Дарлінг-Гаммонд, С. Оделл), вплив наставництва на професійний розвиток наставника (Е. Еншер, К. Крем, С. Мерфі). Програмам підтримки молодих учителів, що розробляються шкільними округами спільно з університетами, присвячені роботи Г. Баррілл, К. Бірер, Н. Едік, К. Еймс, Р. Інгерсолл, С. МакГлемері, Р. Стануліс, Ш. Фейман-Немсер, Е. Фіделер, Дж. Флукігер та ін.

**Формулювання мети статті (постановка завдання).** Мета статті полягає у висвітленні сучасних тенденцій в організації наставництва у системі середньої освіти США. Для досягнення зазначеної мети необхідно виконати такі завдання: 1) здійснити теоретичний аналіз наставництва: його змісту, форм і методів; 2) з'ясувати особливості організації наставництва в американських навчальних закладах; 3) дослідити сучасні тенденції в реалізації програм наставництва у США; 4) визначити перспективи подальших досліджень.

**Виклад основного матеріалу.** Еволюційний характер професійного розвитку вчителів виключає ймовірність того, що після закінчення навчання у вищому навчальному закладі молодий учитель одразу стане компетентним фахівцем. Успішність майбутнього вчителя під час додипломної підготовки або навіть під час проходження педагогічної практики не дає можливості передбачити, наскільки вправно вчитель пройде випробування першого року роботи. Додипломну підготовку варто розглядати як один крок у неперервному процесі професійного становлення вчителя, у якому період входження до професії є перехідним етапом між стадією додипломної підготовки і постадаптаційним періодом.

Згідно з Національною комісією з питань освіти і майбутнього Америки [1], досвід учителя є найважливішим фактором, що визначає успішність учнів. Успішність учнів погіршується, коли молодим учителям бракує досвіду [2]. Наслідки неякісного викладання можуть бути кумулятивними, прогресуючими і стійкими [3]. У документах Національної асоціації працівників освіти США зазначено, що наставництво допомагає гарантувати вчителям-початківцям можливість використовувати знання і досвід, накопичений їх колегами, для досягнення успішності учнів [4]. З набуттям чинності 2001 р. закону «Освіта для кожної дитини» (No Child Left Behind Act) [5], до всіх учнів висувається головна вимога – щорічно показувати високі результати навчання і успішно проходити стандартизоване державне тестування. Що стосується вчителів, закон вимагає, щоб у кожній класній кімнаті був «висококваліфікований учитель», тобто вчитель, який має щонайменше ступінь бакалавра, ліцензію на професійну педагогічну практику і добре володіє предметом викладання. Однак, попри велику кількість досліджень, які обґрунтовують взаємозв'язок якості викладання і успішності учнів, американські науковці визнають, що майже половина вчителів середніх шкіл не відповідають визначенню «висококваліфікованого вчителя».

Заснований 1987 р. Міжштатний консорціум оцінювання і підтримки вчителів-початківців розробив стандарти, що визначають знання, уміння та навички, якими мають володіти вчителі-початківці. Членами консорціуму також розроблено стандарти для ліцензування молодих учителів, а також зразки їхнього професійного портфоліо. Відповідно до зазначених стандартів, молодий учитель повинен: 1) розуміти основні поняття, інструменти дослідження і структуру предмету викладання і вміти донести їх до учнів; 2) розуміти специфіку навчання і розвитку дитини, забезпечувати умови для її інтелектуального, соціального і особистісного розвитку; 3) розуміти сутність диференційованого навчання, використовувати індивідуальний підхід до кожного учня; 4) розуміти і використовувати різні методи навчання для стимулювання розвитку в учнів критичного мислення, вміння оперативно вирішувати проблеми, підвищення продуктивності їх навчання; 5) забезпечити високий рівень мотивації учнів і всієї групи, створити навчальне середовище, сприятливе для соціальної взаємодії та ефективного навчання; 6) використовувати знання ефективних вербальної, невербальної і медіа-комунікації з метою створення сприятливого середовища для активної взаємодії й співпраці між учасниками навчального процесу; 7) володіти глибокими знаннями з предмету викладання, планувати заняття з урахуванням потреб учнів і суспільства, дотримуючись вимог навчальної програми; 8) розуміти і використовувати методи формального і неформального оцінювання з метою забезпечення сталого інтелектуального, соціального і фізичного розвитку учнів; 9) застосовувати у педагогічній діяльності професійну рефлексію і дбати про власний професійний розвиток; 10) підтримувати доброзичливі стосунки з колегами, батьками учнів та професійними організаціями, що співпрацюють зі школами [6].

Наставництво – це надійний, перевірений часом метод навчання і професійного розвитку. Під терміном «наставництво» зазвичай розуміють професійні взаємовідносини досвідченого і менш досвідченого працівника, у межах яких наставник навчає, заохочує, консультує і підтримує молодого фахівця, стимулює його професійне становлення і забезпечує зворотний зв'язок. Наставництво є симбіотичною взаємодією між наставником і підопічним, які допомагають одне одному досягати кар'єрних цілей. Тісні стосунки наставника і підопічного часто відіграють вирішальну роль у життях успішних працівників освіти та бізнесу.

У системі середньої та вищої освіти США наставництво здійснюється у декількох напрямках: 1) практична професійна підготовка майбутніх вчителів; 2) надання професійної допомоги молодим вчителям з досвідом роботи до 3 років; 3) допомога більш досвідченим учителям щодо освоєння ними нових інформаційних технологій у системі неперервної освіти; 4) робота з учнівською та студентською молоддю щодо профілактики і корекції девіантної поведінки, пропагування здорового способу життя тощо.

В американській педагогічній теорії та практиці наставництво розглядається насамперед у контексті запобігання плинності педагогічних кадрів, або «збереження вчителів» (teacher retention), тобто запобігання звільненню вчителів за власним бажанням протягом першого року роботи у школі внаслідок розчарування і неспроможності самотужки адаптуватися до шкільного середовища. Деякі дослідження довели, що найкращі й найяскравіші з-поміж вчителів-початківців (ті, які мають найвищий бал з Тесту на перевірку академічних здібностей (SAT) і державного іспиту для вчителів), найчастіше покидають професію вчителя. Труднощі набору і збереження якісних вчителів – не лише американська проблема. Ця проблема резонує по всьому світу. К. Кінг [7] наводить такі факти: з дефіцитом вчителів зіткнулися 13 з 15 країн Європейського Союзу, а також Австралія і Нова Зеландія. Навіть Канада, у якій робота вчителя є однією з найбільш високооплачуваних у світі, не завжди може заповнити вакансії вчителів математики і фізики. Незважаючи на те, що більшість дослідників погоджується з існуванням значної потреби у висококваліфікованих вчителях, визначення причини їх дефіциту є суперечливим питанням.

Однією з сучасних тенденцій в організації наставництва у США є перехід від монологічної до діалогічної ідеології, тобто націленість наставництва на задоволення потреб обох сторін – наставника і підопічного. Низка американських науковців (Дж. Клері; Дж. Глоberman, М. Бого; С. Мавропулоу, М. Ніколараізі, К. Соуза, М. Дамі, Л. Захарі) вважають, що наставник є не лише донором, але й реципієнтом у співпраці з учителем-початківцем, оскільки результатом його роботи є власний професійний розвиток, самоактуалізація і розвиток педагогічної рефлексії. Проведені ними експериментальні дослідження містять оцінку вчителями-наставниками результатів програм наставництва. Зокрема, досвідчені педагоги визнають, що у процесі роботи з молодими вчителями вони поглибили свої знання у галузі освітніх технологій та інновацій, а також вдосконалили власну професійну майстерність. З огляду на це, можна стверджувати, що ефективне наставництво є двостороннім процесом, результатом якого є взаємне навчання двох колег. Для правильного і об'єктивного оцінювання власної професійної діяльності та її вдосконалення, досвідчений педагог повинен використовувати не лише спілкування з колегами, але й з учнями, батьками, адміністрацією школи. Дослідження позитивного впливу наставництва на розвиток обох учасників процесу почалось ще у середині 80-х років ХХ ст. Так, 1986 року під час опитування 178 наставників, більше двох третин із них дали ствердну відповідь на запитання «Чи сприяла участь у програмі наставництва вашому професійному розвитку?» [8, 62]. На прохання конкретизувати, яким чином підопічний допоміг їх професійному розвитку, більше половини наставників дали відповіді, які можна розподілити на три категорії: 1) «спонукав мене до зосередження і роботи над вдосконаленням власних навичок викладання»; 2) «сприяв моєму усвідомленню важливості спілкування з іншими вчителями»; 3) «допоміг мені краще зрозуміти ролі адміністрації школи та інспекторів». На основі результатів дослідження П. Хоук робить висновок про те, що варто розглядати не лише прямий ефект програм підтримки молодих вчителів на їх професійний розвиток, але й на залишкові ефекти, які мають ці програми, та їх вплив на всіх учасників.

У США наставництво здійснюється з урахуванням теорії емоційних станів молодого вчителя. Цікавим, на нашу думку, є використання розробленої Е. Муар теорії стадій для опису емоційного стану молодих вчителів на різних стадії їх професійного розвитку, а саме: 1) стадія очікування (anticipation) – характеризується початковим емоційним піднесенням, яке швидко минає через численні труднощі і проблеми, пов'язані з викладанням; 2) стадія виживання (survival) – щоденні намагання молодого вчителя «втриматися на поверхні»; 3) стадія розчарування (disillusionment) – різний за інтенсивністю і тривалістю етап, під час якого вчителі-початківці ставлять під сумнів правильність власного вибору професії; 4) стадія оновлення (rejuvenation) – період відновлення після зимової перерви; 5) стадія рефлексії (reflection) настає наприкінці академічного року, коли молоді вчителі аналізують пройдений шлях і визначають перспективи подальшої професійної діяльності [9, 23]. Стимулювати проходження через ці стадії можна за допомогою а) реалізації якісних програм підготовки вчителів, що передбачають значну практичну підготовку; б) систематичної і комплексної підтримки вчителів-початківців під час входження до професії, особливо неперервної підтримки добре підготовленого наставника, який використовує ефективні підходи; в) визначення очікуваних від молодого вчителя результатів; г) процедури оцінювання ефективності роботи вчителів і заходів, що узгоджуються з еволюційною природою педагогіки.

Позитивною особливістю організації наставництва у США, на нашу думку, є те, що розробники програм підтримки молодих учителів почали враховувати принципи андрагогіки. На

думку Л. Орланд [10, 75–88], підготовка досвідчених учителів до наставництва може викликати певні труднощі за відсутності у них досвіду навчання дорослих. Р. Стануліс [11] також вказує на важливість побудови взаємин «наставник-підопічний» з урахуванням принципів навчання дорослих і додає, що наставник повинен виконувати низку важливих завдань, серед яких: спостереження за роботою молодого вчителя протягом занять, забезпечення належної зворотної реакції, аналіз роботи учнів і визначення шляхів підвищення їхньої академічної успішності, спільне планування занять, розробка завдань, спільне вирішення проблем, визначення шляхів професійного зростання підопічного і моніторинг його професійної діяльності. Співпраця наставника і підопічного повинна ґрунтуватися на засадах партнерства, відносної самостійності підопічного і відсутності гострої критики та авторитаризму з боку наставника.

Для підготовки та професійної підтримки вчителів-початківців у США використовуються різні види наставництва, зокрема: 1) Індивідуальне наставництво (one-to-one mentoring), за якого наставник працює з одним підопічним. є традиційною і найпоширенішою моделлю наставництва, яка передбачає співпрацю молодого вчителя з наставником для досягнення певних цілей. Наставник може бути колегою-однолітком, старшою людиною або більш досвідченим фахівцем. Взаємини наставника з підопічним можуть мати формальний або неформальний характер. Особливістю неформального наставництва є його латентність, тобто для молодого вчителя зв'язок з наставником може реалізуватися непомітно, у процесі невимушеного спілкування, спільного перебування в учительській. У такому випадку, результатом взаємодії наставника і підопічного є отримання останнім порад, вказівок, пояснень, методичних рекомендацій, психологічної допомоги, навчальних матеріалів тощо. На відміну від офіційного, неофіційне наставництво протікає у довільній формі, не регулюється адміністрацією школи і не вимагає чіткого дотримання пунктів програми наставництва, зокрема визначення мети, завдань, чи оцінювання результатів роботи наставника щодо подолання труднощів, що виникають у молодих учителів під час періоду входження до професії; 2) Групове наставництво (group mentoring), яке передбачає роботу наставника з групою підопічних одночасно, є засобом обміну професійною інформацією, у процесі якого досвідчений фахівець ділиться власними знаннями, уміннями та навичками з групою молодих спеціалістів. Зазвичай, до складу такої групи входить невелика кількість осіб, які мають однакові професійні обов'язки, інтереси або потреби. Група у складі молодих учителів і їх наставника здебільшого є самокерованою, і несе відповідальність за створення власної програми наставництва та її результати. Для досвідченого вчителя перевагою групового наставництва є заощадження його часу завдяки роботі з кількома молодими вчителями одночасно; для вчителя-початківця перевагою є можливість спільного обговорення проблем і аналізу не лише власних успіхів і невдач, але й помилок інших молодих учителів. 3) Рада наставників (Mentoring Board of Directors): група спеціально відібраних наставників сприяє досягненню молодим учителем конкретної навчальної мети. Перевагою роботи ради є забезпечення об'єктивності оцінки професійної діяльності вчителя завдяки мультиперспективному підходу до аналізу проблем. Зазвичай, зазначена модель передбачає здійснення молодим учителем власного пошуку декількох наставників для співпраці. Регулярні зустрічі наставників і молодого вчителя відбуваються за його ініціативою, згідно з розробленим ним графіком.

Залежно від місця роботи, можна виділити наставництво, за якого обидві сторони працюють в одному закладі, і наставництво, за якого призначається наставник з іншого закладу [12, 67-70]. Для допомоги з подолання нетривалих труднощів чи конфліктних ситуацій, що виникли у вчителя-початківця, використовується ситуаційне наставництво (Situational Mentoring). Окрім зазначених видів наставництва, К. Філіп і Л. Хендрі [13] виокремлюють: а) класичне наставництво, для кого характерні професійні стосунки наставника з одним підопічним (один-на-один); б) командне наставництво (team mentoring), де наставник працює з цілою групою підопічних; в) колегіальне наставництво (friend-to-friend mentoring), у якому беруть участь молоді вчителі; г) групове навчання колег (peer group mentoring), тобто взаємне навчання рівних за статусом вчителів; д) довгострокове корекційне наставництво (long term mentoring) з проблемним підопічним, у якого є негативний педагогічний досвід. Х. Коллі [14] розширює цю типологію, додавши: 1) формальне наставництво; 2) неформальне наставництво; 3) дружня взаємодопомога.

Протягом двох останніх десятиліть зросла популярність зворотного наставництва (Reverse Mentoring), у межах якого молоді фахівці навчають старших за віком вчителів і представників адміністрації школи. Потреба у зворотному наставництві насамперед викликана постійною

появою нових інформаційних комп'ютерних технологій та бурхливими змінами у житті суспільства. Ефективність роботи молодих фахівців у якості наставників зумовлена тим, що молодь значно швидше пристосовується до нових реалій життя і краще орієнтується в інформаційному просторі.

Значної популярності набув вид наставництва, який можна назвати взаємодопомогою, або «взаємним навчанням колег» (Peer Mentoring). Зазвичай, це відносини двох осіб, які мають одну і ту ж паралель учнів і працюють в одній школі. Особливістю такої співпраці є відсутність ієрархії, оцінювання і підзвітності.

Стрімке поширення телекомунікації у школах сприяло появі нового виду підтримки молодих учителів – теленаставництва (або «віртуального наставництва», «електронного наставництва»), тобто комунікації між наставниками і підопічними за допомогою електронної пошти, у блогах або за допомогою відеоконференцій протягом тривалого періоду часу – від одного до кількох років. Попри те, що раніше вже відбувалося спілкування між учителями за посередництва комп'ютерних технологій, використання інтернет-ресурсів вчителями є настільки різним за якістю, доступністю і метою, що таку комунікацію було важко дослідити і оцінити. Через їх велике різноманіття, іноді важко визначити, чи вилучають вчителі користь із обміну інформацією на веб-сайті, та як саме вона використовується у викладанні.

Взаємини «наставник-підопічний» є дуже гнучкими, і можуть мати різні форми і функції. Зважаючи на велику різноманітність, їх можна широко класифікувати на формальні й неформальні, залежно від того, яким чином вони сформувалися. Формальні програми підтримки вчителів затверджуються адміністрацією школи або шкільного округу, яка іноді надає підтримку у формі кадрового забезпечення і розробки структури програми. Формальні програми підтримки молодих учителів можуть вимагати від наставників звітувати перед адміністрацією школи про результати виконання своїх обов'язків щодо сприяння професійному становленню і зростанню молодого вчителя і передбачають певне оцінювання молодих вчителів. Оцінювання роботи вчителів-початківців є суперечливим питанням, оскільки деякі науковці вважають його порушенням принципів партнерства, на яких ґрунтується наставництво. Неформальні програми підтримки молодих вчителів зазвичай не є підзвітними, і незважаючи на те, що вони теж можуть затверджуватися адміністрацією школи або шкільного округу, зазвичай не забезпечуються додатковим фінансуванням, кадровим забезпеченням чи структурною підтримкою з боку адміністрації. На думку вчителів-початківців, неформальне наставництво є однією з найбільш ефективних форм допомоги молодим фахівцям під час періоду входження до професії. Проте, знайти наставника і розпочати плідну співпрацю з досвідченим вчителем є вкрай складним завданням для деяких початківців, особливо у школах, де звернення за допомогою сприймається як свідчення особистої слабкості та професійної некомпетентності.

Залежно від зайнятості та функцій наставників, можемо виділити такі їх типи: 1. Наставник-товариш (Buddy): надає загальну інформацію про щоденні обов'язки і завдання вчителя, ознайомлює зі структурою школи, її культурою і правилами. Зустрічі з підопічним відбуваються нечасто, лише на початку першого року роботи молодого вчителя. 2. Наставник за сумісництвом (Pull-out mentor): консулює, підтримує і керує роботою вчителя-початківця. Зустрічі з підопічним відбуваються залежно від завантаженості наставника. 3. Наставник, який працює повний робочий день (Full time mentor). За кожним наставником такого типу закріплено близько 12-15 молодих вчителів. Наставник призначається районним відділом освіти після ретельного відбору з-поміж успішних вчителів-методистів. Перевагою цієї моделі є те, що педагоги-наставники мають достатню кількість часу для того, щоб забезпечити всебічну підтримку вчителів-початківців. 4. Учитель-пенсіонер (Retired teacher). Позитивним у цій моделі є те, що вчитель-пенсіонер має величезний багаж знань і може поділитися досвідом з вирішення різноманітних проблем у будь-який зручний для підопічного час. Недоліком можна вважати те, що вчителі-пенсіонери не завжди орієнтуються у новітніх інформаційних технологіях, технічних засобах навчання [15].

З'ясовано, що коротка відстань між класами наставника і вчителя-початківця також позитивно впливає на розвиток взаємовідносин наставника і підопічного. Вчителі легко можуть поспілкуватися декілька хвилин на перерві або перед чи після початку занять. Рекомендована різниця у віці між наставником і підопічним становить 8-15 років. Що стосується гендерного питання, розробники програм наставництва у США схильні вважати одностатеві взаємини «наставник-підопічний» є більш продуктивними, оскільки існують значні відмінності між мисленням жінок і чоловіків, а також між їх підходами до викладання. Існують кросгендерні пари

«наставник-підопічний», проте більш ефективними є моногендерні відносини, тобто наставниками вчителів жіночого роду є жінки-педагоги, і відповідно, наставниками вчителів-чоловіків призначають чоловіків.

**Висновки.** Підбиваючи підсумки, варто зазначити, що освітні стандарти США вимагають від учителів постійного і систематичного аналізу власної діяльності та здобуття нових теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, тобто навчання впродовж життя. Важливо врахувати, що наставництво у США є лише частиною програми «входження до професії» (induction program), яка охоплює ознайомлення вчителя-початківця зі специфікою роботи у школі, знайомство з адміністрацією школи та педагогічним колективом, надання необхідного навчально-методичного матеріалу, постановку щоденних завдань і пояснення можливих труднощів та шляхів їх подолання, перевірку успішності засвоєння вчителем-початківцем одержаної інформації, безпосередню допомогу наставника під час проведення молодим учителем занять, заохочення і мотивування вчителя-початківця, сприяння його професійному розвитку. Зазвичай, програми наставництва спрямовані на виконання принаймні одного з наступних пунктів: 1) підвищення професійної компетентності вчителів-початківців; 2) сприяння швидкій адаптації молодого вчителя до шкільного середовища і колективу; 3) надання емоційної підтримки; 4) запобігання плинності педагогічних кадрів; 5) виконання державних наказів і вимог щодо ліцензування. У США триває відродження і розвиток давньої практики наставництва, відбувається її модернізація і вдосконалення, з'являються нові види наставництва (напр. віртуальне наставництво, зворотне наставництво тощо).

Наставництво є еволюційним, неперервним і здатним задовольнити низку кар'єрних потреб педагогічних працівників. Наставництво сприяє розвитку у вчителів лідерських якостей, завдяки одержанню професійної й інституційної інформації, підтримки, покровительства, стимулювання, порад, допомоги, зворотного зв'язку і спрямування до досягнення цілей. Учителі, залучені до програм наставництва, демонструють протягом подальших етапів педагогічної кар'єри стійку позитивну динаміку не лише професійного, але й особистісного розвитку, що охоплює задоволення психо-соціальних потреб. Емпіричні дані підтверджують те, що підтримка молодих учителів запобігає їх розчаруванню у професії та звільненню, а також підвищує ефективність їх роботи і загальну успішність учнів. На нашу думку, подальшого дослідження потребують проблеми мотивації, підготовки і відбору наставників, визначення вимог до структури програм наставництва, моніторинг професійної діяльності молодих учителів і оцінювання результатів програм наставництва.

1. National Commission on Teaching and America's Future. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.nctaf.org/>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Brandt, S. L. (2005). A life preserver for the “sink or swim” years: An investigation of new teacher obstacles and the impact of a peer support group. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://etd.auburn.edu/etd/bitstream/handle/10415/630/BRANDT\\_SHANNON\\_34.pdf?sequence=1](http://etd.auburn.edu/etd/bitstream/handle/10415/630/BRANDT_SHANNON_34.pdf?sequence=1)> – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Teaching for high standards: What policymakers need to know and be able to do [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED426491.pdf>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. National Education Association Foundation. Creating a teacher mentoring program. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://www.neafoundation.org/downloads/NEA-Creating\\_Teacher\\_Mentoring.pdf](http://www.neafoundation.org/downloads/NEA-Creating_Teacher_Mentoring.pdf)> – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. No Child Left Behind Act. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Model core teaching standards. A resource for state dialogue. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <[http://www.ccsso.org/Documents/2010/Model\\_Core\\_Teaching\\_Standards\\_DRAFT\\_FOR\\_PUBLIC\\_COMMENT\\_2010.pdf](http://www.ccsso.org/Documents/2010/Model_Core_Teaching_Standards_DRAFT_FOR_PUBLIC_COMMENT_2010.pdf)> – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Teacher dearth is global. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=337428>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

8. Hawk, P. Beginning teacher programs: Benefits for the experienced educator in recruiting and inducting quality personnel for schools // Action in Teacher Education. The Journal of the Association of Teacher Educators. – 1986 – № 8(4). – p. 62.
9. Moir, E. The stages of a teacher's first year / Scherer et al (Ed.). A Better Beginning. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. – p 23.
10. Orland, L. Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor // Teaching and Teacher Education. – 2001. – №17(1), P.75–88.
11. Stanulis, R. N. Keeping content and context central: Comprehensive induction in the Michigan State University Teachers for a New Era project. – San Francisco: American Educational Research Association 2006
12. Lacey, K. Making mentoring happen / Kathy Lacey. – Sydney: Business & Professional Pub. Pty Ltd, 1999. – 203 p.
13. Philip, K., Hendry, L. B. Young People and Mentoring: Towards a Typology? // Journal of Adolescence. – 1996 – № 19. – P. 189-201
14. Mentoring for social inclusion: A critical approach to nurturing mentor relationships. <<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=108732300>> – Режим доступу: – Загол. з екрану. – Мова англ.
15. Analysis of the Implementation of a Full-Time Teacher Mentor Program for Initial Educators in the Sun Prairie Area School District. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2006/2006mikulaa.pdf> > – Загол. з екрану. – Мова англ.