

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
Кафедра общей и социальной педагогики

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК

и.о. заведующего
кафедры
доц. И.М. Белякова
18 сентября 2020 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
магистра

**ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА ЧЕРЕЗ
ВЫПОЛНЕНИЕ РОЛИ НАСТАВНИКА**

44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа «Методология и методика социального воспитания»

Выполнила работу
Студентка 3 курса
заочной формы обучения

Насекина
Полина
Андреевна

Научный руководитель
д-р пед. наук, профессор

Белякова
Евгения
Гелиевна

Рецензент
канд. пед. наук,
директор ГАПОУ ТО «ТКТТС»

Тамочкин
Виктор
Николаевич

Тюмень
2020

Насекина Полина Андреевна. Формирование организационно-управленческой компетенции у старшекурсников колледжа через выполнение роли наставника: выпускная квалификационная работа магистра: 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Методология и методика социального воспитания» / П. А. Насекина; науч. рук. Е. Г. Белякова; рец. В. Н. Тамочкин; Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики, Кафедра общей и социальной педагогики. – Тюмень, 2020. – 84 с.: рис., табл. – Библиогр. список: с. 64-70 (60 назв.). – Прил.: с. 71–84.

Ключевые слова: организационно-управленческая компетенция старшекурсника, педагогические условия формирования организационно-управленческой компетенции в СПО, институт наставничества, модель формирования организационно-управленческой компетенции у старшекурсников через выполнение роли наставника.

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ	4
ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА ЧЕРЕЗ ВЫПОЛНЕНИЕ РОЛИ НАСТАВНИКА	12
1.1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ИНСТИТУТА НАСТАВНИЧЕСТВА	12
1.2. СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ИНСТИТУТА НАСТАВНИЧЕСТВА	20
1.3. ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ НАСТАВНИЧЕСТВА	25
1.4. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКУРСНИКОВ ЧЕРЕЗ ВЫПОЛНЕНИЕ РОЛИ НАСТАВНИКА	29
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	34
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА ЧЕРЕЗ ВЫПОЛНЕНИЕ РОЛИ НАСТАВНИКА	36
2.1. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА	36
2.2. АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО- УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА	42
2.3. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ НАСТАВНИЧЕСТВА ДЛЯ СТАРШЕКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА	52
2.4. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ НАСТАВНИЧЕСТВА ДЛЯ СТАРШЕКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА	54
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ В ГРАФИЧЕСКОМ ВИДЕ	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. ПРОГРАММА НАСТАВНИЧЕСТВА	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 ДНЕВНИК НАСТАВНИКА	83

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Компетентностный подход: совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов с позиции понятия «компетентность».

Компетенции: совокупность знаний, умений, навыков, способов действий и психологической готовности, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу объектов и процессов.

Наставник: человек, как правило, более старший по возрасту наставляемого, обладающий важными для подопечного как профессиональными знаниями, опытом, ресурсами, так и особыми личностными характеристиками, и испытывающий потребность в их трансляции.

Наставничество: особый вид деятельности, характеризующейся интегративностью, основанной на поддержке и сотрудничестве, и направленной на удовлетворение индивидуальных потребностей её участников.

Организационно-управленческая компетенция: совокупность организационной и управленческой компетентностей, которая включает общепрофессиональные и специальные знания, умения, навыки, качества личности, способность и готовность к выполнению управленческих функций, задач организационного характера, принятию обоснованных управленческих решений, управлению деятельностью других людей.

Профессиональное образование: вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности.

Профессиональная образовательная организация: образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования и (или) по программам профессионального обучения.

Рефлексивно-деятельностный подход: подход, способствующий формированию готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию, стимулированию повышения ими своего профессионального уровня, а также активизации творческого поиска посредством включения в рефлексию собственного опыта.

Федеральный государственный образовательный стандарт: совокупность обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одним из ключевых факторов обеспечения устойчивого развития различных аспектов жизни государства и общества – экономического, политического, социального, культурного – является качественное образование, которое напрямую влияет и на качество ее жизни и социальный статус отдельной личности. Современная система образования находится в состоянии реформирования, приводящем к значительным изменениям в этой области, потребность в которых обусловлена нарастающей внешней и внутренней конкуренцией, необходимостью достижения высоких результатов при минимальных затратах временных, финансовых и трудовых ресурсов, что формирует социальный заказ в том числе и учреждениям среднего профессионального образования на оперативную подготовку высококвалифицированных рабочих кадров, готовых и способных осуществлять не только свою непосредственную профессиональную, но и организационно-управленческую деятельность.

Актуальность исследования заключается в том, что на практике решение учебным заведением подобной задачи зачастую не представляется возможным вследствие различных препятствующих факторов, в том числе и длительного процесса обновления образовательных программ наряду со стремительными изменениями на рынке труда. Именно поэтому возникает **противоречие** между современными требованиями внешней среды к организационно-управленческой компетенции выпускника ПОО и его реально формируемыми компетенциями. Существует и ряд других сдерживающих факторов: отсутствие в образовательных программах специальных дисциплин, способствующих формированию организационно-управленческой компетенции, а также низкий уровень управленческой культуры студентов в целом. Тем не менее эффективное и своевременное формирование организационно-управленческой компетенции студентов возможно, в том числе средствами опосредованного влияния, к которым относится, в частности, институт наставничества; с ним

связано второе противоречие – между признанием наставничества как средства формирования организационно-управленческой компетенции студента и недостаточным методическим обеспечением этой области как педагогического средства.

Обозначенные противоречия определяют **проблему** выявления педагогических условий, а также необходимость поиска способ и средств формирования организационно-управленческой компетенции у обучающихся старших курсов колледжа.

Объектом исследования является процесс формирования организационно-управленческой компетенции у старшекурсников колледжа.

Предмет исследования представляет собой педагогические условия освоения роли наставника обучающимися старших курсов для формирования их организационно-управленческой компетенции.

Целью исследования является теоретическое обоснование и последующая апробация программы формирования организационно-управленческой компетенции у обучающихся старших курсов колледжа посредством выполнения роли наставника.

Гипотеза исследования предусматривает, что при создании следующих педагогических условий:

- обучения старшекурсников сущности наставничества и его особенностям посредством тренингов, деловых игр, экспресс-сессий и образовательных интенсивов;
- дополнительной мотивации и стимулирования студентов на выполнение роли наставника посредством создания благоприятных психологических условий и ситуаций успеха;
- сотрудничества педагогического состава и обучающихся – будущих наставников в планировании системной, методически обоснованной наставнической деятельности и дальнейшем сопровождении педагогом наставнической деятельности старшекурсника;

– обеспечения эффективности наставнической деятельности посредством сочетания его традиционных и нетрадиционных методов (например, индивидуальное, групповое, ситуационное, целеполагающее),

можно предположить успешное формирование организационно-управленческой компетенции старшекурсников колледжа через выполнение ими роли наставников, что будет характеризоваться через сформированность их:

– гибкости мышления (умением быстро оценивать ситуацию, быстро обдумывать и принимать необходимые решения, легко переключаться одного способа действий на другой);

– коммуникативных способностей как умения устанавливать межличностные контакты с различными группами лиц;

– рефлексивности – способности к осмыслению собственной деятельности.

В соответствии с обозначенной целью и гипотезой исследования необходимо решить следующие **задачи**:

1. Раскрыть понятие и сущность организационно-управленческой компетенции.

2. Изучить генезис развития, сущность, содержание и структуру организации института наставничества.

3. Обосновать развивающие возможности освоения обучающимися роли наставников как средства формирования организационно-управленческой компетенции у студентов старших курсов колледжа.

4. Разработать теоретическую модель формирования организационно-управленческой компетенции у обучающихся старших курсов колледжа посредством выполнения роли наставника.

5. Определить существующие организационно-педагогические условия развития института наставничества в современной образовательной среде колледжа.

б. Разработать и апробировать программу формирования организационно-управленческой компетенции у обучающихся старших курсов колледжа посредством выполнения роли наставника.

Теоретико-методологическую базу исследования условно можно представить в виде нескольких групп. Первая группа исследований посвящена сущности организационно-управленческой компетенции, а также особенностям их формирования, которые отражены в работах О. В. Усачевой, А. Е. Шастиной, И. Т. Шарыгиной.

Вторая группа представляет собой исследования исторического становления и развития института наставничества в целом, которое рассматривается в трудах О. В. Башариной, Т. Н. Щербаковой и Е. В. Щербаковой, С. Г. Антипина, Е. Р. Грязновой.

Третья группа исследований включает в себя несколько аспектов:

- сущность понятия «наставничество», которое раскрывается в трудах Е. А. Дудиной, Н. В. Быстровой и А. А. Дружининой;
- психолого-педагогические основы и функции наставничества, которым посвящены работы Л. М. Чеглаковой, Е. Н. Фомина, Л. С. Пастуховой;
- личностные характеристики и принципы работы наставника, которые раскрыты в трудах Я. Н. Андреевой, Д. А. Бачина;
- практическую значимость наставничества в студенческой среде, которой посвящены работы В. А. Митрофанова и ряда зарубежных авторов: Дж. Криспа, К. Дженкинсон, К. Букер, Н. Ходжес и О. Мюррелл.

Перечисленные аспекты, раскрытые в третьей группе исследований, в основном касаются наставничества в сфере профессиональной подготовки специалиста уже на определенном месте работы или предприятии, иными словами рассматривается сопровождение процесса адаптации молодого специалиста более опытным сотрудником. Некоторые работы посвящены наставничеству в студенческой среде, но их результаты акцентируют внимание на достижениях наставляемых, а не наставников. Таким образом,

малоисследованным остается вопрос о влиянии на студентов непосредственной роли наставника, что и представляет собой новизну данной работы.

Настоящее исследование включает в себя **три этапа**:

1. Постановочный (январь 2019 – март 2019 гг.):

– изучение научной и методической литературы, нормативно-правовых документов по проблеме исследования;

– изучение и обобщение передового отечественного и зарубежного педагогического опыта в области наставничества.

2. Собственно-исследовательский (апрель 2019 – сентябрь 2019 гг.) – на данном этапе был проведен анализ имеющихся в колледже педагогических условий формирования организационно-управленческой компетенции обучающихся, а также проанализирована потребность и актуальность осуществления наставнической деятельности.

3. Оформительско-внедренческий (сентябрь 2019 – декабрь 2019 гг.) – на данном этапе была создана и апробирована программа наставничества, проведен контрольный этап диагностики, а также оформлены результаты исследования.

В процессе работы использовался комплекс теоретических и эмпирических **методов исследования**, к первой группе которых относится анализ психолого-педагогической, методической литературы и нормативно-правовых источников по проблеме исследования; ко второй группе относятся: метод анкетирования, направленный на выявление уровня мотивации студентов в выполнении роли наставников, метод интервью и изучение и обобщение передового педагогического опыта в области наставничества.

В ходе исследования были использованы **методы** анкетирования, наблюдения, теоретического и эмпирического анализа, изучения опыта, моделирования, педагогический эксперимент, а также метод корреляционного анализа данных.

В качестве **экспериментальной базы исследования** выступило государственное автономное профессиональное образовательное учреждение

Тюменской области «Тюменский колледж транспортных технологий и сервиса» (ГАПОУ ТО «ТКТТС»).

Научная новизна исследования заключается в выявлении воздействия наставнической деятельности не на адаптанта, а на самого наставника в условиях среднего профессионального образования, а также в разработке модели формирования организационно-управленческой компетенции старшекурсников через выполнение роли наставника в условиях учреждения среднего-профессионального образования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности масштабирования теоретико-практического исследования не только в рамках экспериментальной базы, но и в системе среднего-профессионального образования в целом, в том числе, в виде межсетевого взаимодействия.

Апробация результатов исследования заключалась в обсуждении хода исследования и его результатов на совещаниях социально-педагогической службы колледжа, методических советах и на заседания педагогического совета ГАПОУ ТО «ТКТТС». Помимо этого, в рамках исследования были опубликованы статьи:

Мосеева П. А. Игропрактика как способ формирования надпрофессиональных навыков студентов и школьников (на примере настольной деловой игры «Профология») // Сборник научных работ молодых ученых «Новые идеи - новый мир»: Материалы 69 студенческой научной конференции ТюмГУ 19 апреля 2018 года. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2018. – С. 253-257.

Насекина П. А. Моделирование процесса формирования организационно-управленческой компетенции у обучающихся старших курсов среднего профессионального образования посредством выполнения ими роли наставника // Вопросы педагогики. – Москва, 2019. – № 12-2. – С. 251-257.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА ЧЕРЕЗ ВЫПОЛНЕНИЕ РОЛИ НАСТАВНИКА

1.1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ИНСТИТУТА НАСТАВНИЧЕСТВА

Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» определяет, что профессиональное образование представляет собой вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности [35]. Процесс реформирования системы образования Российской Федерации продолжает переориентацию системы знаний, умений и навыков на компетентностную модель, что представляет собой неотъемлемую часть модернизации образования и его соответствия международными стандартами. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам среднего профессионального образования, существует целый ряд общих и профессиональных компетенций, которые необходимо освоить обучающемуся [34].

Единой дефиниции понятия «компетенция» не выделено: в разных источниках и исследованиях оно определяется по-разному: согласно самому федеральному государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования, компетенция – это способность применять знания, умения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области [34]. Е. В. Харитонова определяет

компетенцию как параметр социальной роли, а также способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями [52, с. 67]. О. Ю. Ефремов в своем труде дает следующее определение понятию «компетенция»: совокупность знаний, умений, навыков, способов действий и психологической готовности, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу объектов и процессов [25, с. 434]. А. В. Хуторской дает иное определение компетенции – социальное требование (внешняя норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере [53, с. 60]. По мнению С. А. Воронова, компетенция как категория отражает существенные характеристики способности человека определять средства и приемы действий, которые подходят для решения задачи или достижения цели в конкретном виде деятельности [20, с. 166].

Таким образом, несмотря на отсутствие единого определения понятия «компетенция», можно выделить общие черты: компетенция представляет собой совокупность знаний, умений и навыков с потенциальными способностями обучающегося выполнения различного рода задач в рамках своей будущей деятельности. Важно отметить, что компетенция не сводится лишь к знаниям, умениям и навыкам, не является тождественной им, так как включает их в себя и представляет собой в большей степени способность применить те действия, которые могут решить определенную задачу, воспользовавшись имеющимися знаниями. Также из приведенных из различных источников определений понятия компетенции можно сделать вывод о том, что для освоения определенных компетенции необходим субъект-субъектный подход, иными словами, для формирования компетенций обучающийся должен обладать личностной мотивацией к будущей деятельности.

Если обратиться к определению компетенции С. Е. Шишова, по мнению которого это понятие не определяется только совокупностью навыков и знаний,

но включает в себя действие и умение и способность субъекта применить для решения той или иной проблемы подходящее действие и знание [59, с. 62], можно сделать вывод, что компетенция проявляется на практике в конкретных условиях, к которым, зачастую, невозможно подготовиться заранее. Кроме того, компетенция зависит и от внешних, и от внутренних условий – требований общества, государства, мотивации личности, соответственно, компетенция не является статичной – она требует постоянного совершенствования и актуализации.

Что касается определения сущности организационно-управленческой компетенции, то и здесь не существует единого мнения: федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования не содержит точного определения организационно-управленческой компетенции, тем не менее она находит отражение в блоках общепрофессиональных и профессиональных компетенций и включают в себя совокупность знаний и умений, связанных с руководством личностным составом, организационно-управленческими решениями в нестандартных ситуациях, влиянием на формирование целей команды, а также воздействием на ее социально-психологический климат в нужном для достижения целей направлении и оцениванием качества результатов деятельности в целом [34].

О. В. Поповой организационно-управленческая компетенция определяется как совокупность знаний, умений, готовность к выполнению организационных и управленческих функций, наличие ценностных ориентации, способность принятия индивидуальных и коллективных управленческих решений [39]. В труде О. Ф. Скакун и Н. И. Овчаренко организационно-управленческая компетенция представляет собой способность принимать оптимальные управленческие решения, а также воспринимать, анализировать и реализовывать управленческие инновации в профессиональной деятельности [44]. По мнению И. Е. Сарафановой, указанная компетенция представляет собой совокупность организационной и управленческой компетентностей, которая включает общепрофессиональные и специальные знания, умения,

навыки, качества личности, способность и готовность к выполнению управленческих функций, задач организационного характера, принятию обоснованных управленческих решений, управлению деятельностью других людей [42].

Важной составляющей организационно-управленческой компетенции, по мнению авторов Атласа профессий будущего – альманаха перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15–20 лет – являются надпрофессиональные навыки, являющиеся универсальными и важными для специалистов самых разных отраслей, овладение которыми позволяет сотруднику повысить эффективность профессиональной деятельности в своей отрасли, а также дает возможность переходить между отраслями, сохраняя свою востребованность [32]. К таким навыкам в аспекте организационно-управленческой компетенции авторы относят умение управлять проектами и процессами, что перестанет быть прерогативой лишь специально обученных этому управленцев или менеджеров среднего и высшего звена; умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми; работу в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач, что подразумевает умение быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, умение распределять ресурсы и управлять своим временем [32, с. 6].

Таким образом, организационно-управленческая компетенция представляет собой совокупность знаний, умений и навыков осуществления организационных и управленческих функций в профессиональной деятельности, а также способность принятия обоснованных управленческих решений.

Структура организационно-управленческой компетенции также неоднозначна и зависит от различных факторов: специфики сферы деятельности будущего специалиста, акцента на компонентах компетенции (например, коммуникативном или деятельностном), поэтому перед структурированием организационно-управленческой компетенции студентов колледжа, было выяснено, какие именно требования федерального

государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) предъявляются к указанной компетенции студентов. Результаты представлены в таблице 1 [34].

Таблица 1

Структура организационно-управленческой компетенции студентов колледжа
на основе анализа ФГОС СПО

Организаторские компетенции	Организаторские знания	<ul style="list-style-type: none"> – знания о методах распределении полномочий, их делегировании; – знания об организации групповой работы
	Организаторские умения	<ul style="list-style-type: none"> – умение распределять полномочия; – умение эффективно организовать групповую работу; – умение анализировать; – умение применять знания на практике.
	Ценности	<ul style="list-style-type: none"> – человекоориентированность: уважение к личности другого человека, приоритет - гуманность; – личностная мотивация к профессиональной деятельности.
Управленческие компетенции	Управленческие знания	<ul style="list-style-type: none"> – знания об управлении людьми; – знания об управлении качеством; – знания об управлении проектами; – знания об управленческих решениях.
	Управленческие умения	<ul style="list-style-type: none"> – умение анализировать кадровый потенциал организации; – умение анализировать подбор персонала в организации; – умение разрабатывать процедуры, методы, стратегии – умеет решать управленческие задачи.
	Ценностное содержание компетенции	<ul style="list-style-type: none"> – ответственность за вносимые решения и совершаемые действия; – человекоориентированность: уважение к личности другого человека, приоритет - гуманность; – личностная мотивация к профессиональной деятельности.

Таким образом, организационно-управленческая компетенция студентов колледжа включает отдельные организационные и управленческие знания, умения и навыки, которые должны соответствовать указанным принципам их ценностного содержания. Из таблицы 1 видно, что по большей части

организационно-управленческая компетенция связана с человеческим ресурсом и в будущей профессиональной деятельности студентов, а также затрагивает умение управлять проектами, что в скором будущем будет одним из основных требований к большинству специалистов [32].

Что касается непосредственного процесса формирования организационно-управленческой компетенции, то чаще всего исследователи в этом аспекте используют компетентностный подход [51,53,56,59], который понимается как это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов с позиции понятия «компетентность» [53, с. 59], а также рефлексивно-деятельностный подход как особое условие, суть которого заключается в опыте личностного осознания – осмысления, переосмысления, оценки, отношения к тому, что связано с собственной деятельностью [48, с. 189].

При формировании модели педагогических условий организационно-управленческой компетенции большинство исследователей обращает внимание и на уровень сформированности компетенций: низкий, средний и высокий (пороговый, базовый и продвинутый) [57, с. 213], которые определяются эмпирическими методами исследования. Низкий уровень сформированности организационно-управленческой компетенции предполагает, что студент обладает поверхностными и неполными знаниями, навыками и умениями в области организационно и управленческой сферы, а также испытывает большие трудности в ходе применения их на практике. В случае, если студент обладает довольно прочными организационно-управленческими знаниями, а также если у него сформированы отдельные навыки и умения в этом аспекте, но он может применить их на практике только под руководством педагога, то уровень сформированности его организационно-управленческой компетенции будет средним. Высокий уровень сформированности исследуемой компетенции характеризуется прочными, полными и системными знаниями, умениями и навыками студента в организационно-управленческой области, а также его

способностью без особых преград применить их на практике. Как правило, такие студенты не испытывают трудностей при организации групповой работы, так как осмысленно и самостоятельно применяют полученные организационно-управленческие знания. Исследователи отмечают, что для наиболее эффективной оценки уровня сформированности организационно-управленческой компетенции необходим целый ряд компетентностных тестовых заданий, кейс-измерителей, тестов-достижений, направленных на применение знаний в последующем обучении, жизненных или профессиональных ситуациях. Задания подобных тестов должны основываться на учебно-практической информации, а также моделировать именно те ситуации, которые могут встретиться молодому специалисту в его будущей профессиональной практике. Вопросы в таких заданиях обычно носят открытый характер и не предполагают вариантов ответа, при этом необходимо разработать оценочную шкалу для каждого задания в рамках критериально-ориентированного подхода для эффективной оценки полученных результатов. Состоять подобный тест должен, как минимум из 20 вопросов [42].

В соответствии со структурой и уровнями сформированности организационно-управленческой компетенции студента организуется процесс их формирования. Несмотря на различные средства достижения поставленной цели, можно выделить общую особенность при формировании педагогических условий, которые неизменно связаны с решением задач, направленных на развитие самостоятельности и процесса самоорганизации, а также задач, связанных с закреплением и совершенствованием отдельных организационно-управленческих навыков и практических знаний, умений [48]. Одними из популярных методов, включающих в себя различные формы (индивидуальные, парные, групповые) и другие методы (метод кейсов, метод мозгового штурма, решения проблемных задач) взаимодействия студентов является метод имитационного моделирования (метод проектирования), ориентированный на самостоятельную деятельность обучающихся и являющийся одним из самых продуктивных в процессе формирования компетенций, так как позволяет

участникам указанной деятельности осуществлять рефлексию, приобретать умения и навыки работы в команде, умение осуществлять анализ деятельности и самодиагностику; а также различные виды игрового метода – деловой, имитационный или ролевой – обеспечивают вовлечение в процесс даже пассивных обучающихся и направлены на приобретение практического опыта, связанного с умением выполнять основные управленческие обязанности [54, 57]. Подобные методы формирования организационно-управленческой компетенции у обучающихся тесно связаны с необходимыми в том аспекте факторами: свободным проявлением инициативы студента в решении каких-либо задач и применением знаний на практике. На сегодняшний день исследователи делают акцент на формировании организационно-управленческой компетенции обучающихся в рамках образовательного процесса – применения метода имитационного моделирования на практических (семинарских) занятиях, а также в рамках прохождения обучающимися учебной, производственной или преддипломной практики, что может представлять собой формализованный процесс, не предоставляющей студентам возможности раскрыть свой потенциал и на практике применить полученные знания в области организационно-управленческой компетенции. Именно поэтому в рамках данного исследования формирование организационно-управленческой компетенции у обучающихся рассматривается с другой стороны – средствами выполнения обучающимися роли наставника, что включает в себя сочетание указанных методов, а также предоставляет возможность не только для применения разнообразия форм взаимодействия наставника и наставляемого, но и непосредственное вовлечение обеих сторон процесса в активную, инициативную деятельность.

1.2. СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ИНСТИТУТА НАСТАВНИЧЕСТВА

Наставничество как явление возникло еще в первобытном обществе, уже на тот момент это стало неким педагогическим инструментом воспитания и обучения. Основные задачи наставника рассматривали философы античности: по мнению Сократа, цель наставничества состояла в пробуждении мощных душевных сил ученика через самостоятельный поиск истины в сознании обучающегося посредством майевтики. [60, с. 18].

Считается, что свое современное значение понятие «наставничество» получило в 60-е годы XX века и рассматривалось в качестве важной формы профессиональной подготовки и воспитания молодежи [13]. В настоящее время наставничество переживает новую волну интереса и в основном рассматривается как существенная помощь персоналу, который нуждается в перспективе, в видении будущих возможностей. Такое определение наставничеству одним из первых дал Дэвид Меггинсон. По мнению, Дэвида Клаттербак, наставник – это человек, обладающий опытом, готовый делиться своими знаниями с менее опытными людьми в обстановке взаимного доверия. Г. Льюис в работе «Менеджер – наставник» рассматривает наставничество как систему отношений и ряд процессов, где один человек предлагает помощь, руководство, совет и поддержку другому, способствующих более эффективной и менее времязатратной адаптации к новым условиям труда [60].

На сегодняшний день существует несколько определений понятий «наставничество»: по мнению Л. С. Пастуховой и Т. В. Сорокиной-Исполатовой, наставничество представляет собой лично ориентированный социально-педагогический процесс, направленный на формирование профессиональных знаний, умений и практических навыков молодого специалиста, осуществляемый высококвалифицированным специалистом-наставником, обладающим многолетним опытом, профессиональными

компетенциями и корпоративной культурой, знающим отраслевые ценности и коллективные достижения предприятия. [37, с. 30, 31].

Д. А. Бачин приводит иное определение наставничества – индивидуальное или коллективное шефство опытных рабочих над отдельными начинающими рабочими, или их группами, или форму воспитания (шефства), профессиональной подготовки и адаптации молодых сотрудников в организации, предполагающую передачу опыта наставника и прививание культуры труда и корпоративных ценностей обучаемому [16, с. 22]. Соответственно, наставником является человек, обладающий определенным опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации, стремящийся помочь молодому специалисту приобрести необходимый опыт, достаточный для овладения профессией.

Е. А. Дудина определяет наставничество иначе: как особый вид деятельности, характеризующейся интегративностью, основанной на поддержке и сотрудничестве, и направленной на удовлетворение индивидуальных потребностей её участников [24, с. 30]. Иными словами, процесс наставничества оказывает взаимообогащающее влияние на обе стороны этого процесса. Таким образом, наставник, помимо профессиональных и коммуникативных знаний, умений и навыков, должен обладать дополнительными личностными качествами: во-первых, желанием быть наставником – заинтересованностью в оказании поддержки в рамках этого процесса, а также ответственностью за решение тех задач, которые возникают в ходе процесса наставничества. Во-вторых, наставник должен обладать умением обучать – грамотно, четко и доступно излагать имеющиеся у него знания, которыми наставник готов поделиться. В-третьих, немаловажной характеристикой наставника является умение замотивировать, вовлечь наставляемого в активную деятельность. Кроме того, наставнику необходимо обладать влиятельностью с целью установления продуктивного межличностного контакта, не переходящего в форму фамильярности, но и не ограничивающегося лишь профессиональным взаимодействием.

Таким образом, наставник – это человек, как правило, более старший по возрасту наставляемого, обладающий важными для подопечного как профессиональными знаниями, опытом, ресурсами, так и особыми личностными характеристиками, и испытывающий потребность в их трансляции [24, с. 27].

Из определений понятия «наставничество» уже можно сделать вывод, что существуют его различные виды: наставничество в профессиональной сфере, где наставник – уже опытный представитель профессии, а наставляемый – молодой специалист, касается это и педагогической сферы. Существует и наставничество в рамках учебного заведения, где наставник обычно – педагог, а наставляемый – обучающийся, нуждающийся в особом психолого-педагогическом сопровождении. В рамках данного исследования будет рассматриваться наставничество, в котором роль наставника выполняют студенты старших курсов по отношению к студентам младших курсов. Такой вид наставничества называют равным [2, 3, 5, 7].

Кроме того, в рамках любого из перечисленных видов наставничества, этот процесс различают:

- по форме: индивидуальное или групповое наставничество;
- по длительности: краткосрочное, долгосрочное или их синтез;
- по способу организации: стихийное или организованное [51, 54, 55].

Применительно к любому из видов наставничества можно выделить следующие этапы его развития:

- начальный этап (этап знакомства, установления межличностной субъект-субъектной связи);
- этап развития (деятельностный этап, обязательно характеризующийся целенаправленностью и двусторонностью);
- сепарационный этап (этап достижения определённых успехов, получение результатов и их оценка);
- редефиционный этап (этап, связанный с приобретением нового статуса по результатам процесса наставничества) [7].

Выделяют и различные методы наставничества, которые также являются универсальными по отношению к его различным видам, к ним относятся [24, 41]:

- метод консультирования и инструктирования;
- интерактивные методы: диалоги, дискуссии, лектории, беседы;
- проблемный и проектный метод;
- методы мастер-класса;
- метод наблюдения;
- метод анализа практических ситуаций;
- метод рефлексии.

Безусловно, наставничество процесс субъект-субъектный, в процессе взаимодействия не только наставляемый, но и наставник получает новый опыт: во-первых, наставничество – деятельность, выходящая за рамки студенческих обязанностей и требующая дополнительного времени, ресурсов и усилий, что предполагает умение (или его обретение) грамотно планировать свою деятельность и расставлять приоритеты. Помимо этого, наставник пробует реализовать себя в качественно другой сфере деятельности, в данном случае – роли руководителя, лидера; развивает собственные навыки и применяет их на практике; получает возможность увидеть новые пути решения каких-либо задач; систематизирует накопленный учебный опыт; нередко принимает участие в формировании команды для решения каких-либо вопросов.

На основе полученных данных схематично представим универсальную структуру наставничества (Рисунок 1).

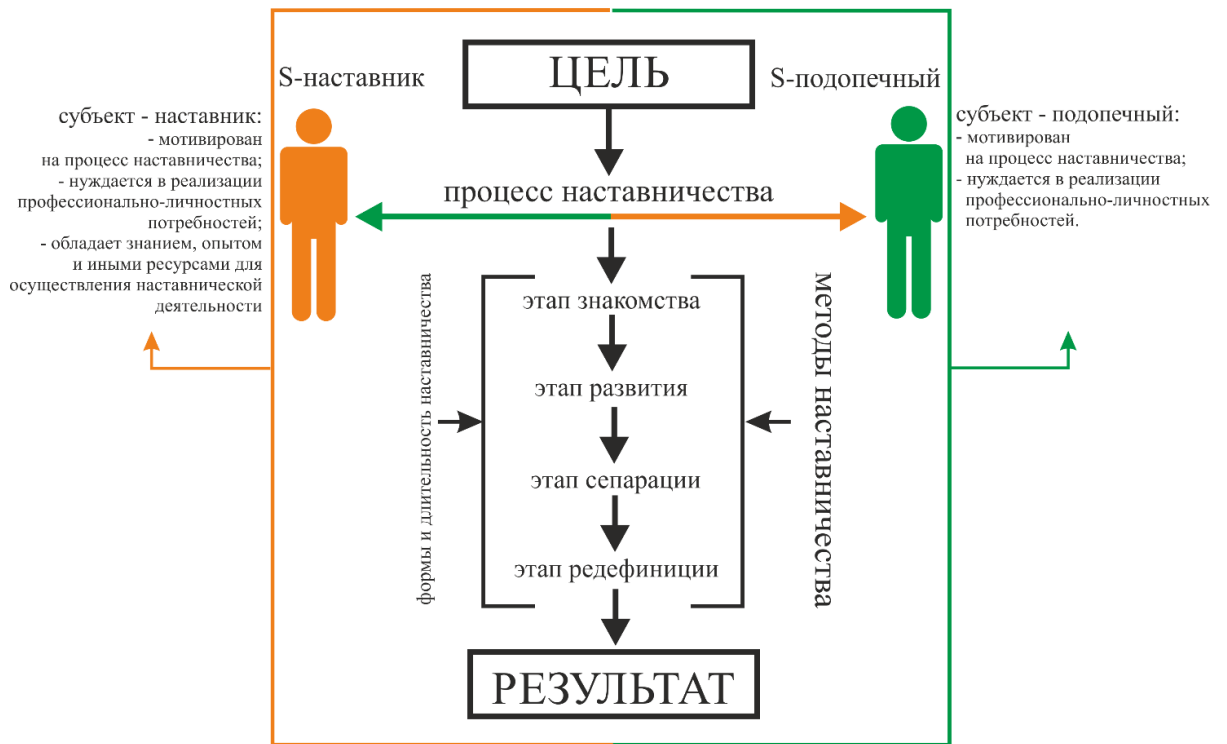


Рис. 1. Универсальная структура процесса наставничества
(составлено автором на основе данных [7, 24])

Иными словами, выполнение роли наставника обучающимся старших курсов позволяет им приобрести коммуникативные навыки в части умения устанавливать межличностные контакты с различными группами лиц (наставляемым или целой группой наставляемых студентов младших курсов); навык гибкости и системности мышления, заключающийся в быстром оценивании ситуации и принятия необходимого решения, а также переключения одного способа действий на другой. Обучающийся-наставник приобретает навык самоорганизации и рефлексивности, позволяющий оценивать свою деятельность с качественно иной точки зрения.

Таким образом, наставническая деятельность представляет собой целенаправленный, двусторонний процесс, имеющий своей целью удовлетворение потребностей обеих сторон-участников, а именно: личностно-профессионального развития, достижения успехов в рамках своей будущей профессиональной деятельности и качественно нового уровня самостоятельности, реализации, успешности, реализации имеющегося потенциала, посредством различных форм и методов. При этом оба субъекта

процесса изначально должны обладать рядом личностных характеристик. Соответственно, результатами наставничества будет связан не только с профессиональным ростом, но и повышением мотивации и других положительных психологических установок, общей продуктивностью любой деятельности и улучшением межличностных коммуникаций. Выполняя роль наставника, студент не только приобретает различные знания в аспекте организационно-управленческой компетенции, но и применяет их на практике в ходе осуществления наставнической деятельности, что позволяет ему отточить свои умения и навыки, примерить на себя новую социально-профессиональную роль. Равное наставничество предоставляет студентам большую самостоятельность и свободу действий, возможность проявить себя и свои отдельные положительные личностные качества, нежели в рамках образовательного процесса или прохождения любого вида практики. В связи с этим, обучающийся-наставник, берет на себя и большую ответственность за совершаемые действия, что активизирует более осознанное применение теоретических знаний. При этом важно создать синтез таких педагогических условий, которые могли бы обеспечить именно развивающие возможности для формирования и личностно-важных характеристик будущего студента-наставника, и его организационно-управленческой компетенции. Развивающие педагогические условия, а также связанные с ними иные механизмы нагляднее всего можно продемонстрировать с помощью метода моделирования.

1.3. ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ НАСТАВНИЧЕСТВА

Ранее мы определили сущность и виды наставничества, а также установили его развивающее влияние на формирование организационно-управленческой компетенции обучающихся. Для подтверждения теоретических предположений развивающих условий необходимо рассмотреть зарубежный и отечественный опыт организации наставничества в рамках образовательного процесса.

На сегодняшний день наставничество вновь обретает популярность как в отечественной, так и в зарубежной образовательной и научной среде. Например, в Соединенных Штатах Америки наставничество, как одно из проявлений добровольчества, рассматривают в качестве приоритета национальной политики в целом, считая, что оно может играть особую роль в продвижении целей социальной справедливости [3]. Кроме того, наставничество представляется в виде инструмента формирования лидерских качеств личности: Одри Мюррелл считает, что программа наставничества в рамках образовательной организации предоставляет любому человеку, как наставнику, так и подопечному, большие возможности для развития своих личностных качеств, так как система наставничества стимулирует на инновации и иные качественные и положительные изменения [8]. Немаловажное значение исследователи США уделяют и равному наставничеству в непосредственно студенческой среде, когда в роли наставников выступают сами студенты. Оценке эффективности такого наставничества посвящено исследование К. Дженкинсон, в ходе которого было определено, какими важными чертами, по мнению самих студентов и преподавателей, должен обладать наставник: он должен уметь мотивировать других, быть ответственным (восприниматься другими как ответственный человек), должен обладать лидерскими качествами для создания единства (например, в случае коллективного наставничества), уметь устанавливать доверительные межличностные отношения с подопечным, обладать организационными навыками, а также грамотно изъяснять свои мысли [5, с. 39-40], при этом вопрос о создании оптимальных условий для формирования всех перечисленных качеств и навыков автор оставляет открытым. Остается также недоказанным, какой вид наставничества более эффективен – иерархический, где наставником студента является преподаватель, или равный, когда и наставляемый, и наставник являются студентами [15, с. 11].

Популярность равного наставничества за рубежом (University of Vermont; Portland State University; Reed College; UC Santa Cruz; Arizona State University)

обусловлена его положительным эффектом для всех сторон-участников: наставляемого – в части повышения их успеваемости; наставника – в аспекте развития его будущей карьеры; самого образовательного учреждения в качестве продвижения его популярности среди абитуриентов и экономической выгоды, так как наставники-студенты не получают оплату за свою деятельность [2]. Тем не менее, авторы в своих работах не описывают механизмы или модели наставничества, а в большинстве своем доказывают актуальность такого вида деятельности, описывая или предполагая эффект от ее реализации: многие авторы утверждают, что роль наставника помогает студенту взрастить в себе лидерские качества [1, 3, 4, 8], а также помогает им стать более успешными в случае, если они продолжают свою научную деятельность в магистратуре или аспирантуре [4].

В отечественной студенческой среде наставничество, в основном, носит стихийный характер – оно обычно не закреплено нормативными документами и является интуитивным процессом, который чаще всего рассматривается односторонне – в виде адаптации либо студентов-первокурсников к новым условиям обучения, либо студентов-старшекурсников к условиям конкретного предприятия. Соответственно, формирование организационно-управленческой компетенции у студентов большинство авторов рассматривает не средством выполнения студентами роли наставников, а выполнения ими роли наставляемых, например, на предприятии в связке «учебное заведение-наставник-студент». Такую сторону рассматривает Е. Н. Фомин и в качестве подхода к наставничеству предлагает компетентностно-ориентированный подход, который связан с обновлением целей и содержания профессиональной подготовки будущих молодых специалистов. По мнению автора, новая миссия наставничества включает в себя социально-педагогическое содействие в обеспечении качества профессиональной подготовки будущих специалистов для конкретной отрасли, в том числе и формирование профессиональных компетенций и социально-значимых качеств у студенческой молодежи [51].

Тем не менее, практика доказывает, что наставничество оказывает влияние и на самих студентов-наставников, в этом аспекте примечателен опыт Многопрофильного колледжа ФБГОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», когда в качестве наставников по отношению к студентам младших курсов выступают студенты, находящиеся, например, на одном из видов учета или имеющие затруднения в успеваемости: роль наставника, ответственность за других студентов, которую он принимает на себя, чувство важности в итоге положительно сказывается и на его успеваемости или дисциплине. Процесс наставничества в Многопрофильном колледже не закреплён документально, он не имеет специально созданной модели своей реализации и проходит стихийно, проблемно-ориентированно на наставляемого [26]. Кроме того, другие учреждения системы среднего профессионального образования Тюменской области применяют в своей деятельности систему наставничества в студенческой среде во внеучебной деятельности, например, в области добровольческого или творческого направления. Тем не менее, этот процесс сводится к поручению студенту-наставнику отдельных заданий и своего рода делегированию некоторых полномочий со стороны педагога: организовать выступление или сопроводить волонтерский отряд на какое-либо мероприятие, в то время, как наставничество подразумевает большую долю инициативности со стороны самого студента, также, несмотря на применение института наставничества на практике, не имеется утвержденного положения о системе его реализации или документально закреплённого описания процесса подготовки наставника из числа студентов.

Таким образом, в отечественной и зарубежной литературе малоизученным остается вопрос о специфике организации наставничества, когда в роли наставника выступает не педагог или специалист из производственной сферы деятельности, а студент-старшекурсник, кроме того, обычно исследуется эффект от влияния этой технологии на наставляемого, а не самого наставника. Тем не менее, институт наставничества в настоящее время является одним из эффективных средств формирования и развития организационно-

управленческой компетенции не только в отечественной, но и зарубежной системе образования. Специалистами опытным путем определены основные качества, которыми должен обладать наставник для эффективного воздействия на наставляемого, определены некоторые педагогические условия, способствующие созданию развивающей среды в аспекте наставничества, но несмотря на популярность этой технологии, до сих пор остается открытым вопрос о создании и реализации модели равного наставничества в студенческой образовательной среде.

1.4. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКУРСНИКОВ ЧЕРЕЗ ВЫПОЛНЕНИЕ РОЛИ НАСТАВНИКА

Научные труды в области педагогики в настоящее время уделяют много внимания двум рассматриваемым в рамках данного исследования аспектам – формированию организационно-управленческой компетенции обучающихся и технологии равного наставничества. И если в теории и практике существуют модели формирования различного рода компетенций обучающихся, в том числе и организационно-управленческой, то малоизученным остается влияние наставничества на этот процесс, а также механизмы равного наставничества в целом. Поэтому при создании теоретической модели формирования организационно-управленческой компетенции у обучающихся старших курсов посредством выполнения ими роли наставника необходимо учесть несколько факторов: внешние педагогические условия и предъявляемые требования к организационно-управленческой компетенции студентов, а также внутренние мотивационные условия студентов и важные для наставника личностные качества.

Отметим, что для успешной реализации процесса наставничества с целью формирования у обучающихся организационно-управленческой

компетенции необходимо создание специальных педагогических условий. И. Т. Шарыгина и Т. В. Фендель выделяют три их составляющих:

- условия-предпосылки: детализация структуры организационно-управленческой компетенции на основе требований работодателей и ФГОС;
- условия-обстановка: методическое и информационное обеспечение (как преподавателей, так и студентов) в процессе формирования организационно-управленческой компетенции;
- условия-требования: определение уровней сформированности организационно-управленческой компетенции и их содержания [56, с. 70].

Существующие в научных трудах модели формирования различного рода компетенций у обучающихся, согласно отечественному и зарубежному опыту, обычно содержат несколько блоков: целевой, подготовительный, блок реализации и результативный блок [6, 15, 56], содержание которых варьируется различным выбором методов и форм работы. С учетом необходимых условий, принципа построения моделей в этой области, а также выявленных в настоящем исследовании различного рода особенностей наставничества предпринята попытка создания теоретической модели формирования организационно-управленческой компетенции обучающихся старших курсов колледжа посредством выполнения ими роли наставника (Рисунок 2).

Целевым блоком модели является формирование организационно-управленческой компетенции обучающихся старших курсов колледжа на основании условий-требований ФГОС, а также социального заказа – требования потенциальных работодателей к выпускнику будущего. Также в модели предусмотрены условия-предпосылки, которые содержат внутренние условия успешности (или неуспешности) формирования организационно-управленческой компетенции через выполнение роли наставника, к ним относится как потребность в наставничестве со стороны и самого учебного заведения, и обучающихся младших курсов, так и готовность старшекурсников к выполнению такой деятельности.

Подготовительный блок модели базируется на условиях-обстановке, который состоит из пяти блоков: мотивационного, содержательного, организационного, оценочного и корректирующего.

Мотивационный блок отвечает за обеспечение условий для формирования организационно-управленческой компетенции, куда включается:

- созданию дополнительной мотивации на осуществление наставнической деятельности (как материальной, так и нематериальной);
- создание комфортной и свободной среды для успешного взаимодействия наставника и наставляемого.

Содержательный блок необходим для разработки программы наставничества и выбора ее необходимых компонентов, составляющих в том числе организационно-управленческую компетенцию и личностные качества наставника: умение эффективно организовать групповую работу; умение анализировать (в том числе и потенциал команды или отдельной личности); умение распределять полномочия; умение разрабатывать процедуры, методы, стратегии; умение решать управленческие задачи, а также умение применять знания на практике, что включает в себя личностные качества наставника: человекоориентированность и гуманность; личностную мотивацию к осуществляемой деятельности, а также ответственность за принимаемые решения и совершаемые действия.

Задачей организационного блока является реализация программы на практике – обучение старшекурсников-наставников с выбором форм организации и методов формирования организационно-управленческой компетенции у обучающихся старших курсов посредством выполнения ими роли наставника, куда будут включаться традиционные, имитационные-игровые, имитационные неигровые технологии обучения самих наставников, а также конкурсный отбор наставников, организационный блок включает в себя и непосредственную реализацию обучающимися своей наставнической деятельности, которая сопровождается педагогическим составом.

Оценочный блок модели посвящен установлению уровня сформированности организационно-управленческой компетенции обучающихся старших курсов в соответствии с предъявляемыми условиям-требованиям; данный блок взаимосвязан с последним блоком модели – корректирующим, который в свою очередь ответственен за действия-исправления в случае возникновения каких-либо нарушений в ходе реализации программы на практике.

Содержание каждого блока раскрывается в ходе реализации первого этапа – обучения студентов-наставников, их подготовки к наставнической деятельности. После чего обучающиеся-наставники приступают ко второму этапу – непосредственному осуществлению наставнической деятельности. Предполагается, что результатом апробации программы будет готовность выпускника-наставника к организационно-управленческой деятельности, требуемой от него в рамках условий-требований. Результаты апробации модели и их анализ обуславливают ее совершенствование через корректирующий и связанный с ним – оценочный блок, а также через актуализацию условий-требований, диктуемых ФГОС и социальным заказом. Оценка производится на основе выявленных критериев сформированности организационно-управленческой компетенции и их показателей.

Таким образом, успешность внедрения модели на практике зависит от точности установления условий-требований, а также соответствия им блоков условий-обстановки: мотивационного, содержательного, организационного, оценочного и корректирующего блоков. Каждый блок раскрывается в ходе реализации обучения студентов-наставников и определяется требованиями к организационно-управленческой компетенции обучающегося и требованиями, предъявляемыми к личности наставника. Предполагается, что результатом реализации обучения наставнической деятельности и ее непосредственного осуществления студентами старших курсов будет готовность выпускника, выполнявшего роль наставника, к организационно-управленческой деятельности.



Рис. 2. Модель формирования организационно-управленческой компетенции обучающихся старших курсов колледжа посредством выполнения роли наставника

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Первая глава настоящего исследования была посвящена теоретическому аспекту формирования организационно-управленческой компетенции студентов колледжа посредством выполнения ими роли наставников, в связи с этим было необходимо раскрыть сущность организационно-управленческих компетенций, а также самого наставничества, его видов и методов:

1) организационно-управленческая компетенция представляет собой совокупность знаний, умений и навыков осуществления организационных и управленческих функций в профессиональной деятельности, а также способность принятия обоснованных управленческих решений. В ее структуре выделяют организационные, управленческие компетенции и ценностные принципы, а также уровни освоения этой компетенции: низкий, средний и высокий. Особенности формирования подобных компетенций неизменно связаны с решением задач, направленных на развитие самостоятельности и процесса самоорганизации, а также задач, связанных с закреплением и совершенствованием организационно-управленческих навыков и практических знаний, умений;

2) наставничество представляет собой особый вид деятельности, в основе которой лежат субъект-субъектные отношения, характеризующиеся целенаправленностью, долговременностью или кратковременностью, как правило, более старшего, обладающего знанием, опытом и различными ресурсами наставника и наставляемого (подопечного), с целью удовлетворения двусторонних индивидуальных как профессиональных, так и личностных потребностей, следовательно выполнение роли наставника обучающимся влияет на формирование (развитие) его организационно-управленческой компетенции посредством имитации его качественно новой социально-профессиональной роли;

3) институт наставничества в настоящее время является одним из эффективных средств формирования и развития организационно-

управленческой компетенции не только в отечественной, но и зарубежной системе образования. Существуют определенные принципы и подходы к этому процессу, которые могут быть применимы к любому виду наставничества в рамках образовательного процесса, но конкретных механизмов или модели в этой области не сложилось. Малоизученным остается вопрос о специфике организации равного наставничества, когда в роли наставника выступает не педагог или специалист из производственной сферы деятельности, а студент-старшекурсник;

4) в теории и практике существуют модели формирования различного рода компетенций у обучающихся, но малоизученным остается вопрос о механизмах равного наставничества и взаимном влиянии выполнения роли наставника студентом на формирование его организационно-управленческой модели, поэтому была предпринята попытка синтезирования этих процессов в рамках единой теоретической модели, необходимой для дальнейших эмпирических исследований. Модель формирования организационно-управленческой компетенции обучающихся старших курсов посредством выполнения ими роли наставника содержит в своей структуре условия-требования, выявленные на основе ФГОС и социального заказа, условия-обстановку, состоящие из пяти блоков: мотивационного, содержательного, организационного, оценочного и корректирующе-предупреждающего, каждый из которых раскрывается в ходе реализации обучения студентов-наставников и их дальнейшей наставнической деятельности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА ЧЕРЕЗ ВЫПОЛНЕНИЕ РОЛИ НАСТАВНИКА

2.1. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА

С целью обоснованного выбора критериально-диагностического инструментария сформированности организационно-управленческой компетенции старшекурсников колледжа было осуществлено соотнесение ее структурных компонентов, определенных в таблице 1, с характеристиками формируемых качеств обучающегося, согласно гипотезе исследования (Таблица 2).

Таблица 2

Соотношение компонентов организационно-управленческой компетенции с характеристиками формируемых качеств обучающегося

Гибкость мышления	знания	– знания об управлении проектами.
	умения	– умение применять знания на практике; – умение разрабатывать процедуры, методы, стратегии; – умение решать управленческие задачи.
	ценности	– уважение к личности другого человека; – гуманность.
Коммуникативные способности	знания	– знания о методах распределения полномочий; – знания об организации групповой работы; – знания об управлении людьми.
	умения	– умение эффективно организовать групповую работу
	ценности	– человекоориентированность.
Рефлексивность	знания	– знания об управленческих решениях.
	умения	– умение анализировать.
	ценности	– ответственность за вносимые решения и совершаемые действия; – личностная мотивация к профессиональной деятельности.

На основе полученных данных были выработаны критерии и их показатели (Таблица 3).

Таблица 2

Критериально-диагностический инструментарий оценки сформированности организационно-управленческой компетенции у обучающихся старших курсов колледжа

Критерии	Показатели	Методики
Сформированность гибкости мышления	<ul style="list-style-type: none"> – умение применять знания на практике; – умение разрабатывать процедуры, методы, стратегии; – умение решать управленческие задачи. 	Методика А. С. Лачинса «Гибкость мышления». Методика «Интеллектуальная лабильность»
Сформированность коммуникативных способностей	<ul style="list-style-type: none"> – умение эффективно организовать групповую работу. 	Методика-упражнение «Секрет Джованни»
Сформированность рефлексивности	<ul style="list-style-type: none"> – умение распределять полномочия; – умение анализировать. 	Методика определения уровня рефлексивности (по В. В. Пономаревой)

Для определения гибкости мышления была выбрана методика А. С. Лачинса «Гибкость мышления», а также методика «Интеллектуальная лабильность». Данные методики демонстрируют уровень переключаемости внимания, умения быстро переходить с решения одних задач на выполнение других, не допуская при этом ошибок, а также позволяют проанализировать уровень пластичности мышления, что является необходимым условием в управленческом аспекте для умения решать управленческие задачи, а также умения разрабатывать различные методы и стратегии с целью их решения.

Для осуществления первой методики испытуемым выдаются листы бумаги и ручки, после чего было предлагается записать фразу «В поле уже таял снег» четырьмя разными способами:

– после команды «Старт» необходимо написать данную фразу столько раз, сколько возможно до команды «Стоп»;

– после команды «Старт» необходимо написать данную фразу печатными буквами столько раз, сколько возможно до команды «Стоп»;

– после команды «Старт» необходимо написать данную фразу столько раз, сколько возможно до команды «Стоп», следующим образом: первая и все нечетные буквы должны быть письменными и заглавными, а вторая и все четные – маленькими и печатными;

– после команды «Старт» необходимо написать данную фразу своим привычным почерком, но при этом повторять каждую букву по два раза. Необходимо работать как можно быстрее до команды «Стоп».

На каждый способ участникам контрольной и экспериментальной группы давалось по одной минуте на выполнение задания. Нормой является коэффициент в пределах от 0,5 до 1: после обработки результатов был получен средний коэффициент гибкости (коэффициент менее 0,5 свидетельствует о ригидности мышления), который и в контрольной, и экспериментальной группе составил 0,6, что демонстрирует пластичность мышления, легкий и быстрый переход от одной деятельности к другой, оперативность реакции на изменение входной ситуации, способность принимать адекватные решения, а также быстро и адекватно реагировать на изменения ситуации тем не менее, максимального значения не достиг ни один из испытуемых, самым высоким показателем в экспериментальной группе стал коэффициент 0,7. Для полноты исследования в аспекте гибкости мышления участникам контрольной и экспериментальной группы было предложено выполнить еще одно задание по методике А. С. Лачинса.

Для осуществления методики «Интеллектуальная лабильность» испытуемым выдаются специальные бланки (Рисунок 3) и предлагается выполнить ряд нескольких несложных заданий, ответы на которые они фиксируют в выданном им бланке.

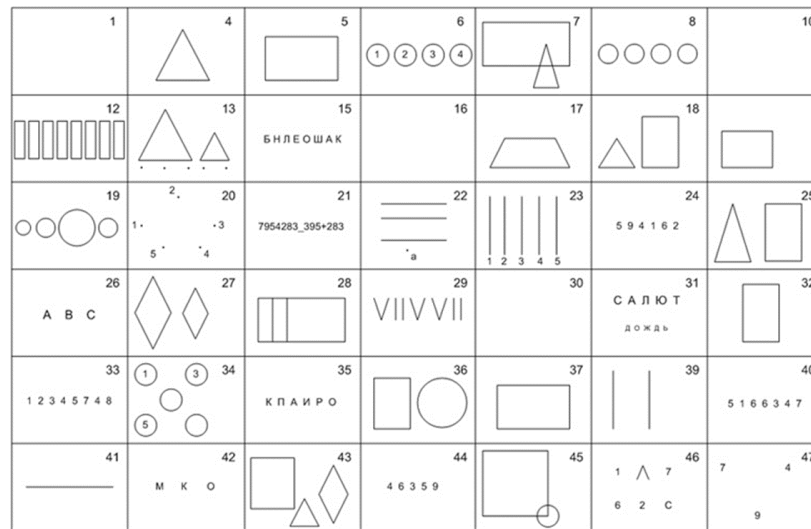


Рис. 3. Бланк методики «Интеллектуальная лабильность»

На решение каждого задания отводится от 3 до 5 секунд. Оценка результатов производится по количеству ошибок, которой считается, в том числе, и пропущенное задание. Согласно данной методике, существуют следующие показатели:

- 0–4 ошибки – хорошая способность к обучению;
- 5–9 ошибок – средняя лабильность;
- 10–14 ошибок – низкая лабильность, трудности в переобучении;
- 15 и более ошибок – мало успешен в любой деятельности, в учебной в том числе.

По результатам проведенного эксперимента большая часть испытуемых как контрольной, так и экспериментальной группы сделали 7 ошибок, что говорит о средней лабильности. Таким образом, в целом, гибкость мышления обучающихся находится на среднем уровне и требует своего совершенствования для достижения более высоких результатов.

Следующий критерий сформированности организационно-управленческой компетенции – это коммуникативные способности. Для оценки сформированности их уровня использовалась методика групповой дискуссии «Секрет Джованни». Для анализа результатов был применен метод экспертной оценки с разработанным автором экспертным оценочным листом (Рисунок 4).

критерии	показатели				итог
	да (3 балла)	скорее да (2 балла)	скорее нет (1 балл)	нет (0 баллов)	
были соблюдены временные рамки					
обучающиеся были самоорганизованы					
в ходе дискуссии участие принимали все обучающиеся					
работа была организована эффективно					
атмосфера была доброжелательной, спокойной, участники внимательно слушали друг друга					
все предложения серьезно рассматривались					
иные замечания:					
<i>в ходе дискуссии значительно преобладал один обучающийся:</i>					
<i>другое:</i>					

Рис. 4. Экспертный оценочный лист групповой дискуссии «Секрет Джованни»

Суть дискуссии заключается в том, что участникам экспериментальной и контрольной группы предложено с имеющейся у них информацией ответить на три вопроса: каждый из участников получает 4-5 карточки с важной информацией, в ходе обмена этой информацией ее нельзя записывать или фиксировать иным способом, нельзя заставлять другого зачитывать информацию с карточки, если он этого не хочет, а также нельзя выпускать карточки из рук. На выполнение задания давалось 25 минут. Время выполнения задания, то, как была организована работа, смогли ли обучающиеся встроить эффективное взаимодействие – все это было заложено в экспертный оценочный лист. В качестве экспертов выступили педагог-психолог, социальный педагог и педагог спецдисциплин.

Результаты эксперимента были следующими: контрольная группа обучающихся справилась за 35 минут – обучающиеся потратили значительное время на самоорганизацию и решение, кто начнет зачитывать информацию с карточек, кроме того, часто просили зачитать информацию по второму разу; в ходе дискуссии обучающиеся перебивали друг друга, отвлекались на посторонние вещи, не касающиеся разрешения вопроса. Изначально невнимательно выслушав задание, участники эксперимента забыли ответить на один из поставленных вопросов, что значительно снизило их результаты. Тем

не менее, участники контрольной группы получили 21 балл, в частности, благодаря явному лидеру, взявшему на себя основное ведение процесса и разгадку секрета Джованни. Участники экспериментальной группы получили 24 балла, что также демонстрирует не самую эффективно выстроенную коммуникацию: обучающимся вновь не хватило заданного времени, но в данном случае из-за желания каждого проявить свои лидерские качества и убедить других в правильности своей версии.

Следующим критерием была выделена сформированность рефлексивности обучающихся, но в организационно-управленческом аспекте, поэтому было необходимо подобрать методику, которая могла продемонстрировать именно данный показатель, но при этом учитывала отсутствие у обучающихся реального организационно-управленческого опыта в их будущей профессиональной деятельности. В связи с этим был проанализирован метод диагностики рефлексивности в целом (например, опросник А. В. Карпова), а также значение управленческой рефлексии, которая обращена как к анализу исполнительской деятельности и субъективным проявлениям исполнителя, так и к собственным проявлениям в рамках самоорганизации. Для оценки уровня сформированности управленческой рефлексии участников контрольной и экспериментальной группы за основу была взята экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности в виде биполярной шкалы оценок личностных свойств [50, с. 113] с доработанными автором утверждениями, касающимися рефлексии (Рисунок 5) и отражающих ее самомотивационную составляющую, способность к самоорганизации, самоопределению, пониманию чувств и эмоций других, умение принимать решения, а также стремление к саморазвитию.

Инструкция: пожалуйста, дайте оценку проявления описанных ниже качеств, свойственных вам. Для этого в предложенной биполярной таблице прочтите сначала качества, указанные слева, а затем – справа. Определите, какое из двух качеств характеризует вас в большей степени, где:

+3 – это свойство проявляется всегда;
+2 – в большинстве случаев;
+1 – проявляется нередко;
0 – в одинаковой степени проявляются оба свойства.

Имею размытые цели	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Имею четкие цели
Недостаточно расчетлив	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Рационалистичен
Ленивый, малопродуктивный	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Трудолюбивый, работоспособный
Исполнитель	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Творческий деятель
Внушаемый	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Независимый
Ведомый	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Лидер
Несерьезный	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Ответственный
Не владею собой, неустойчивый	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Владею собой, устойчивый
Не стремлюсь к росту компетентности	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Стремлюсь к непрерывному росту своей компетентности
Замкнутый	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Коммуникабельный
Не способен выдерживать критику	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Способен выдерживать критику, не вступая в спор
Не могу предчувствовать поведение (эмоции) собеседника	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	Всегда чувствую эмоции собеседника и его дальнейшее поведение

Рис. 5. Биполярная шкала оценок личностных свойств

Показателем высокого уровня сформированности рефлексивности является +35 баллов и более, средний уровень от +21 до +34 баллов, незначительный уровень – от +20 баллов. Отрицательные значения и значения менее +20 баллов говорят о незначительном уровне сформированности рефлексивности.

По результатам проведенного исследования, значительная часть обучающихся и контрольной, и экспериментальной группы получила результат в +21 балл, что является пороговым показателем между средним и незначительным уровнем сформированности рефлексивности.

2.2. АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШЕКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА

В качестве экспериментальной базы исследования выступило ГАПОУ ТО «ТКТТС», представляющее собой профессиональное образовательное учреждение, осуществляющее подготовку кадров в области водного и наземного транспорта (автомобильного и железнодорожного), IT-сферы и металлообработки, иными словами, основную часть направлений подготовки

составляют технические специальности, требующие в том числе и развитой организационно-управленческой компетенции у обучающихся, так как будущее профильное место работы выпускника колледжа связана с большой долей личной ответственности за качество выполняемой работы.

В исследовании приняли участие обучающиеся колледжа старших курсов (3 и 4 курс). Всего в констатирующем исследовании приняло участие 100 обучающихся, в формирующем и контрольном – 10 человек (5 обучающихся – в контрольной и 5 – в экспериментальной группе).

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа:

I. Констатирующий этап исследования, включивший себя первичную диагностику:

I.1. Анализ имеющихся в ГАПОУ ТО «ТКТТС» педагогических условий формирования организационно-управленческой компетенции обучающихся.

I.2. Выявление заинтересованности в наставничестве обучающихся старших курсов ГАПОУ ТО «ТКТТС» с целью определения целесообразности использования наставничества как средства формирования организационно-управленческой компетенции обучающихся колледжа.

I.3. Определение обобщенного уровня сформированности организационно-управленческой компетенции обучающихся на примере контрольной и экспериментальной групп.

II. Формирующий этап исследования, который включил в себя:

II.1. Разработку программы наставничества, адаптированной для обучающихся старших курсов колледжа, а также ее согласование с администрацией колледжа и Советом самоуправления ГАПОУ ТО «ТКТТС».

II.2. Апробацию программы наставничества и собственно формирующий эксперимент:

- подбор обучающихся в контрольную и экспериментальную группы;
- доведение плана реализации программы до сведения администрации колледжа;

– проведение образовательного интенсива с обучающимися старших курсов, выполняющих роль наставника;

– осуществление обучающимися роли наставника на практике;

– контроль динамики хода наставнической деятельности;

– корректировка программы.

III. Контрольный этап исследования, включивший в себя:

III.1. Контрольное диагностическое обследование уровня сформированности организационно-управленческой компетенции обучающихся старших курсов.

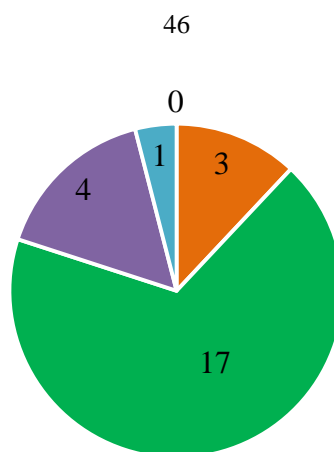
III.2. Оценку эффективности разработанной и апробированной программы наставничества.

В ходе констатирующего этапа исследования был осуществлен обобщенный анализ имеющихся в ГАПОУ ТО «ТКТТС» педагогических условий формирования организационно-управленческой компетенции: в настоящее время образовательная программа любого направления подготовки в колледже предполагает формирование у студентов как общих, так и профессиональных знаний, умений и навыков, в том числе составляющих и организационно-управленческую компетенцию. У отдельных специальностей в образовательную программу включаются специализированные дисциплины (например, «Менеджмент», «Психология общения» и прочее), содержащие в себе блоки, направленные на развитие отдельных навыков организационно-управленческой компетенции. Помимо этого, осуществляется и опосредованное влияние на формирование организационно-управленческой компетенции, но оно носит бессистемный и стихийный характер и проявляется в основном при участии студентов в конкурсной и проектной деятельности, требующей разового проявления своих способностей в области организации или управления. Таким образом, нельзя сказать о четко сложившейся продуктивной системе формирования у студентов колледжа организационно-управленческой компетенции, что подтверждается объективным измерением уровня организационно-управленческой компетенции студентов колледжа, которое

осуществляется ежегодно посредством использования специализированного программного обеспечения Effecton Studio, в частности – методики изучения коммуникативных и организаторских способностей (КОС), непосредственно влияющих на успешность формирования у студентов организационно-управленческой компетенции.

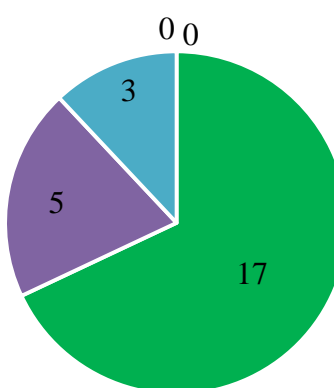
Шкала коммуникативных способностей показывает, насколько хорошо тестируемый взаимодействует с людьми, склонен ли поддерживать позитивные отношения с друзьями, родителями, коллегами, нравится ли ему находиться в обществе людей, можно ли его назвать публичным человеком. Шкала организаторских склонностей показывает, насколько человек склонен организовывать в первую очередь собственную жизнь: старается ли он планировать свой день с учетом своих физических и психических ресурсов. По результатам, полученным по данной шкале, можно судить о способности человек вести себя непринужденно, не теряться в новой обстановке, принимать самостоятельные решения в трудных, нестандартных ситуациях, проявлять инициативу, отстаивать свое мнение и добиваться принятия своих решений. При высоких значениях по этой шкале можно говорить о склонности к организации и управлению. Градация шкал представлена пятью уровнями: низким, ниже среднего, средним, выше среднего и высоким, причем внутри самих уровней существует шкала коэффициентов, например, и студент, получивший в результате тестирования коэффициент 0,66 единиц, и студент, получивший коэффициент 0,70 единиц, попадают в группу «средний уровень».

Аналитику проведенного тестирования осуществляет педагог-психолог, согласно ежегодно получаемым результатам, процент роста КОС студентов колледжа обычно не превышает десяти процентов. Рассмотрим результаты тестирования на отдельно взятой группе колледжа, состоящей из 25 человек, которую условно назовём группой «А»: на рисунке 6 приведены результаты тестирования группы на первом году обучения, на рисунке 7 – третьего года обучения студентов.



■ низкий ■ ниже среднего ■ средний ■ выше среднего ■ высокий

Рис. 6. Результаты изучения уровня КОС студентов группы «А» на первом курсе обучения



■ низкий ■ ниже среднего ■ средний ■ выше среднего ■ высокий

Рис. 7. Результаты изучения уровня КОС студентов группы «А» на третьем курсе обучения

Из приведенных графически представленных результатов мы видим, что несмотря на развитие КОС студентов с изначальным уровнем «ниже среднего», уровни «средний», «выше среднего» и «высокий» остаются практически неизменными, что говорит о небольшой эффективности условий формирования организационно-управленческой компетенции в целом. Тем не менее, примечательным становится тот факт, что два студента со средним уровнем КОС достигли уровня «высокий». Так как тестирование является персонафицированным, мы имеем возможность на примере двух конкретных студентов проанализировать причину роста уровня КОС более, чем на 15 процентов. Проанализировав учебную и внеучебную, в том числе, досуговую

деятельность указанных студентов и на основе беседы с ними и их самоанализа, мы пришли к выводу, что повышение их уровня КОС было обусловлено: введением в образовательную программу учебной дисциплины «Основы профессиональной психологии», активизирующей интерес студентов к своей личности и развитию ее отдельных качеств, активным принятием участия в студенческом самоуправлении колледжа, а также участия в качестве организатора в проекте «Спутник», целью которого являлась успешная адаптация первокурсников посредством организованного взаимодействия со студентами старших курсов.

С целью выявления зависимости роста уровня сформированности организационно-управленческой компетенции от выполнения студентами роли наставников в рамках констатирующего эксперимента было проведено пилотажное исследование, в ходе которого было отобрано 10 человек: 5 человек были контрольной группой, остальные пять составляли экспериментальную группу. В контрольную группу были выбраны студенты 3 курса, имеющие высокую успеваемость (круглые отличники) и положительно характеризующиеся педагогическим составом. Экспериментальную группу составили студенты 2 и 3 курсов, имеющие среднюю успеваемость (хорошисты и отличники), но занимающиеся наставничеством студентов первого курса: два студента курируют волонтерское направление в колледже, один студент курирует художественно-эстетическое направление, три студента являются наставниками обучающихся, разрабатывающих социальные проекты в рамках проекта «Кадры будущего для регионов».

Контрольной и экспериментальной группе было предложено простое тестирование, адаптированное под обучающихся и основанное на содержании таблицы 1, отражающее уровень организационно-управленческой компетенции студентов. Тест содержит вопросы, касающиеся самых важных умений и навыков в области управления и организации: отбор и развитие команды; эффективное делегирование; мотивация людей; управление дисциплиной и работа с конфликтами; умение обмениваться информацией; планирование,

принятие решений и разрешение проблем. Мы попросили членов групп представить себя в роли старосты и ответить на следующие вопросы (Таблица 4).

Таблица 4

Бланк самооценки уровня сформированности организационно-управленческой компетенции

20 утверждений		Никогда	Редко	Иногда	Часто	Всегда
1.	Когда у меня возникает проблема, я пытаюсь решить ее сам, прежде чем спрашивать преподавателя или одногруппников, что делать.	1	2	3	4	5
2.	Когда я делегирую порученную куратором работу, я передаю ее тому, кто, по моему мнению, занят в группе меньше всего.	5	4	3	2	1
3.	Я корректирую одногруппников всякий раз, когда вижу, что их поведение негативно влияет на учебный процесс.	1	2	3	4	5
4.	Я принимаю решения после тщательного анализа, а не полагаюсь на интуицию.	1	2	3	4	5
5.	В случае коллективного задания я не даю группе терять много времени на обсуждение стратегий и распределение ролей, во время реализации задач все равно может произойти много изменений.	5	4	3	2	1
6.	Я жду, прежде чем сообщить о неподобающих поведении одногруппника, предоставляя шанс исправиться самостоятельно.	5	4	3	2	1
7.	Я организую собрания для обсуждения того, что идет хорошо, а что нуждается в улучшении в рамках нашей группы.	1	2	3	4	5
8.	В ходе встреч, я беру на себя роль ведущего / содействующего, когда это необходимо. Это помогает команде достичь лучшего понимания вопроса или прийти к консенсусу.	1	2	3	4	5
9.	Когда необходимо собрать команду для выполнения порученного задания, я определяю, какие навыки нужны, и ищу людей, лучше всего соответствующих выбранным критериям.	1	2	3	4	5
10.	Я делаю все, что могу для избегания конфликтов в группе.	5	4	3	2	1
11.	Я стараюсь мотивировать одногруппников на позитивную деятельность (участие в конкурсах, проектах и прочее)	1	2	3	4	5

Продолжение таблицы 4

12.	Когда группа совершает грубую ошибку, я сообщаю о ней куратору, а потом анализирую важность полученного урока.	1	2	3	4	5
13.	Если я формирую команду для выполнения задания, то выбираю схожие личности, интересы и другие характеристики.	5	4	3	2	1
14.	Я думаю, что утверждение: «Если хочешь сделать хорошо, сделай сам» верно.	5	4	3	2	1
15.	Я нахожу индивидуальный подход к каждому, чтобы обеспечить эффективную, комфортную и продуктивную работу.	1	2	3	4	5
16.	Я информирую одногруппников о том, что происходит в колледже.	1	2	3	4	5
Шкала оценки результатов тестирования:						
Балл	Интерпретация					
20 — 40 (низкий)	Необходимо развивать организационно-управленческие навыки: необходимо научиться организовывать и контролировать работу группы.					
41 — 69 (средний)	Ряд навыков в организационно-управленческой компетенции уже успешно развит и обеспечивает определенную долю комфорта существования группы и работы с ней. Вместе с этим определенные навыки нуждаются в развитии. Необходимо сфокусироваться на тех элементах, где получилась самая низкая оценка.					
70 — 100 (высокий)	Имеются довольно хорошо развитые навыки организационно-управленческой компетенции.					

В сравнительных диаграммах (Рисунок 8 и Рисунок 9) представлен полученный результат в ходе проведенного анализа ответов на тест, из которых мы видим, что студенты, имеющие практический навык в наставничестве и работы с группой других студентов, демонстрируют более высокий уровень сформированности организационно-управленческой компетенции, нежели студенты, не имеющие в своем опыте работу с командой, что доказывает развивающие условия наставнической деятельности.

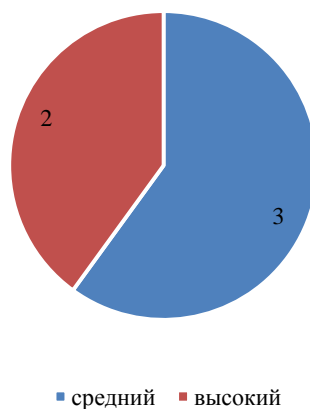


Рис.8. Уровень сформированности организационно-управленческой компетенции (экспериментальная группа)

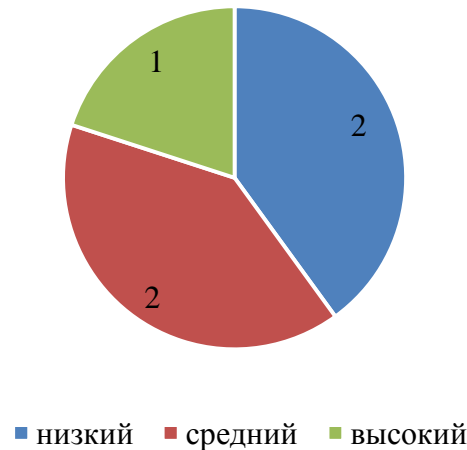


Рис. 9. Уровень сформированности организационно-управленческой компетенции (контрольная группа)

Помимо пилотажного исследования, в рамках работы было проведено анкетирование, основанное на полученных К. Дженкинсон результатах [5] и направленное на выявление заинтересованности в наставничестве студентов второго и третьего курса ГАПОУ ТО «ТКТТС», а также целесообразности использования наставничества как средства формирования организационно-управленческой компетенции обучающихся колледжа. Всего в анкетировании приняло участие 100 человек, средний возраст которых составляет 18 полных лет.

Студентам было предложено ответить на несколько вопросов: желают ли они сами выступать в роли наставников, в чем, по их мнению, состоит эта роль, сколько времени они готовы были бы посвящать этой деятельности, а также – насколько определенные качества личности важны для роли наставника.

По итогам анкетирования были получены следующие результаты (в графическом виде результаты приведены в Приложении 1):

- 65% опрошенных студентов готовы выступить в роли наставника;
- роль наставника, по мнению 40% студентов – в помощи первокурсникам адаптироваться к новым условиям; 12,8% студентов считают главной целью наставника помощь первокурсникам в их учебной жизни; 7,7% студентов видят роль наставника в дружеской и моральной поддержке; и в

творческой самореализации первокурсников, и просто в совместном досуге главную цель видят по 2,6% студентов колледжа, а 35% студентов считают, что роль наставника включает в себя все перечисленные цели;

– в основном, студенты готовы уделять деятельности наставника два-три раза своего времени в неделю (37,5%), 27,5% готовы ежедневно, в том числе и на выходных, посвятить наставничеству свое свободное время, 20%, напротив, готовы уделить свое внимание подопечному лишь раз в неделю;

– в вопросах, посвященных важности тех или иных качеств личности для исполнения роли наставников, студентам была предложена градационная шкала от 1 до 5, где 1 – совсем не важно, 5 – обязательно: обязательными, по мнению большинства студентов, являются – желание быть наставником, ответственность, умение мотивировать других, авторитетность. Умение обучать других студенты посчитали важным, но не столь обязательным качеством для наставника.

Последние два вопроса анкетирования были посвящены определению важности наставничества для самого наставника. По мнению большинства студентов (84%), роль наставника важна и для него самого, 60% опрошенных студентов считают, что наставник приобретает в ходе своей деятельности и опыт управления, и коммуникативный, и организационный опыт, и умение более грамотно распоряжаться собственным временем.

Таким образом, мы пришли к выводу, что осуществление роли наставника оказывает положительное влияние на развитие коммуникативно-организаторских способностей обучающихся, а также установили, что многие обучающиеся заинтересованы в наставнической деятельности, тем не менее, был сделан вывод, что в колледже не сложилось четкой системы условий формирования организационно-управленческой компетенции у студентов старших курсов. Развитие коммуникативных и организаторских склонностей студентов в основном ограничено введением спецдисциплин, касающихся менеджмента, учебных дисциплин сферы психологии, а также опосредованным влиянием при участии студентов в различных конкурсных и проектных

движениях, что носит стихийный и единовременный характер и зачастую не закрепляет в личности прогресса в рамках организационно-управленческой компетенции.

2.3. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ НАСТАВНИЧЕСТВА ДЛЯ СТАРШЕКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА

Программа наставничества (Приложение 2), разработанная в рамках исследования, предназначена для обучающихся старших курсов, желающих проявить себя в роли наставника и прошедших отбор в экспериментальную группу. Максимальное количество обучающейся группы наставников в рамках программы – 5 человек.

Программа наставничества поделена на четыре этапа:

1. Подготовительный этап, включающий отбор старшекурсников на роль наставника, осуществляемый совместно при собеседовании кандидата педагогом-организатором, педагогом-психологом, социальным педагогом и представителем Совета самоуправления колледжа. Кандидат оценивается по нескольким критериям: выявляется внутренняя мотивация обучающегося к роли наставника посредством специального интервью, также учитываются результаты психологического тестирования в рамках организаторских и коммуникативных способностей, а также результаты кейса на умение действовать в конфликтной ситуации.

2. Образовательный этап, на котором осуществляется активное обучение будущих наставников компонентам организационно-управленческой компетенции:

– гибкости мышления, где акцент смещается в сторону знаний об управлении проектами: специалист будущего должен уметь не применять знания на практике, разрабатывать различные стратегии решения задач и решать их, но переходить из проекта в проект на любой стадии его жизненного цикла, уметь быть в роли как управленца, так и исполнителя;

– коммуникативным способностям, которые заключаются в умении выстроить групповую работу, что требует знаний об управлении человеческим ресурсом, об эффективных способах распределения полномочий внутри группы и организации групповой работы в целом;

– рефлексивности, ключевым моментом которой в рамках организационно-управленческой компетенции является умение анализировать свою деятельность, соответственно, здесь же вырабатывается ответственность за вносимые обучающимся решения и совершаемые действия.

При этом нельзя выпускать из внимания ценностные составляющие компонентов – человекоориентированность, гуманность, уважение к личности другого человека, а также внутреннюю мотивацию, что является неотъемлемой частью личности наставника.

3. Сопроводительный этап заключается в непосредственном осуществлении наставнической деятельности, которая сопровождается специалистами колледжа – педагогом-психологом, педагогом-организатором, руководителем научного общества.

4. Аналитический этап направлен на оценку эффективности реализации программы – выявление наличия или отсутствия динамики развития организационно-управленческой компетенции наставников, а также на осуществление корректирующих мероприятий.

Важной составляющей программы является наличие симбиоза групповой и индивидуальной работы, а также самооценки и рефлексии после каждого занятия, тренинга или интенсива – это позволяет обучающимся-наставникам начать развивать свою организационно-управленческую компетенцию уже на начальном этапе программы, дополнительно фиксируя свою динамику в разработанном нами дневнике наставника (Приложение 3).

Тематический план обучения старшекурсников-наставников состоит из двух блоков – первый блок посвящен вводной информации о сущности наставничества, а также личности наставника. Кроме того, в этом же блоке предусмотрена мотивационная составляющая для наставников – диалог с

представителем администрации колледжа о перспективах развития наставничества, о системе поощрения талантливой, активной студенческой молодежи в том числе в рамках наставничества.

Второй блок обучения направлен на развитие гибкости мышления и коммуникативных способностей. В качестве методов обучения были использованы: интерактивные беседы, упражнения, групповая и индивидуальная рефлексия, дискуссии, проектные организационная игры, интенсив-тренинги и прочие.

В ходе первого блока образовательной программы во время общего организационного собрания участники экспериментальной группы отметили необходимость получения дополнительных знаний о сути наставничества и личности наставника в целом, поэтому с готовностью подошли к теоретической части. В ходе реализации второго блока образовательной программы на этапе рефлексии занятия участники отмечали, что зачастую им было сложно справиться с задачей, практически все участники давали подобную обратную связь после проектной организационной игры «Город проектов», где им требовалось проявить гибкость мышления, умение выстраивать коммуникацию, а также принимать управленческие решения, которые влияли на ход всей дальнейшей игры. При этом на протяжении всей образовательной программы наблюдался позитивный настрой участников экспериментальной группы, обучающиеся с желанием принимали участие в интенсиве по подготовке к наставнической деятельности.

2.4. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ НАСТАВНИЧЕСТВА ДЛЯ СТАРШЕКУРСНИКОВ КОЛЛЕДЖА

Завершающим этапом реализации программы наставничества является анализ ее эффективности, а также коррекция ее составляющих. После апробации программы на практике нами было проведено повторное диагностическое исследование.

Результат, полученный в ходе повторного проведения методики А. С. Лачинса «Гибкость мышления», в экспериментальной группе возрос до показателя 0,9, что на порядок выше результатов, полученных до реализации программы, коэффициент гибкости мышления в контрольной группе по-прежнему составил показатель в 0,6.

По результатам методики «Интеллектуальная лабильность» экспериментальная группа сделала 2-3 ошибки, что демонстрирует положительную динамику по сравнению с результатами контрольной группы, где количество ошибок осталось на прежнем уровне.

С целью оценки уровня сформированности коммуникативных способностей была также использована форма групповой дискуссии, но были изменены ее условия: участникам также давалась определенная информация, точно также было ограничено время выполнения задания, была озвучена установка, что у участников есть все необходимое для решения задачи, при этом раздаточные карточки так же, как и в условиях дискуссии «Секрет Джованни», показывать друг другу нельзя. Условия были усложнены и тем, что конкретная формулировка задания не была озвучена модератором, а содержалась в одной из карточек: участники контрольной группы потратили достаточно много времени на попытку понять само задание, участники экспериментальной группы после получения карточек практически сразу приступили к коммуникации и обмену информацией. Кроме того, некоторые карточки для групповой дискуссии «Комната» содержала ненужную информацию, что требовало от участников и гибкости мышления для выбора только ценных данных и грамотного представления их в табличной форме.

По итогам указанной методики экспериментальная группа справилась за 25 минут, приступив практически сразу же к коммуникации и зачитав имеющуюся у каждого на карточке информацию, участники решили воспользоваться табличной формой представления результатов, что значительно повлияло на успешность выполнения задания. В ходе экспертной оценки обучающиеся получили 52 балла, что говорит о высоком уровне

эффективно выстроенной коммуникации. При этом в ходе решения условия участие принимали все участники экспериментальной группы. Участники контрольной группы потратили на выполнение задания установленные 40 минут, но не смогли до конца решить поставленную перед ними задачу. Участники несколько раз зачитывали имеющуюся у них на карточках информацию, но нигде ее не фиксировали, что затрудняло поиск ответа. По результатам экспертного наблюдения контрольная группа получила 22 балла.

Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности в виде биполярной шкалы оценок личностных свойств, призванная оценить уровень сформированности рефлексивности и проведенная после реализации программы, продемонстрировала положительную динамику у участников экспериментальной группы, показатели которой возросли до +33 баллов, что так же, как и ранее, является показателем среднего уровня сформированности рефлексивности, но теперь этот показатель стал пороговым не между низким и средним, а между средним и высоким. Результаты участников контрольной группы также изменились и стали в среднем составлять +22 балла, что, тем не менее, не демонстрирует рост указанного компонента организационно-управленческой компетенции.

После проведения повторной диагностики в контрольной и экспериментальной группах был осуществлен корреляционный анализ полученных данных, которые представлены в таблице 5.

Таблица 5

Коэффициент корреляции между уровнем сформированности организационно-управленческой компетенции и ее отдельных компонентов

Компонент организационно-управленческой компетенции	Эталонные результаты	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
		Первичная диагностика	Контрольная диагностика	Первичная диагностика	Контрольная диагностика
гибкость мышления по методике А. С. Лачинса	1	0,6	0,6	0,6	0,9
гибкость мышления по методике «Интеллектуальная лабильность»	0	7	7	7	3

Продолжение Таблицы 5

коммуникативные способности	54	21	22	24	52
рефлексивность	36	21	22	21	33
Показатель корреляции уровня сформированности организационно-управленческой компетенции от ее компонентов		0,926	0,929	0,955	0,998

Из таблицы 5 мы видим, что прослеживается четкая зависимость уровня сформированности организационно-управленческой компетенции старшекурсников от совокупного уровня сформированности ее отдельных компонентов, при этом после завершения эксперимента выраженность этой связи стала более явной и в случае с экспериментальной группой стремится к показателю +1, что свидетельствует о практически полной корреляции величин.

Помимо проведенной диагностики участниками экспериментальной группы была осуществлена повторная самооценка уровня сформированности их организационно-управленческой компетенции с помощью приведенной в таблице 4 шкалы. В ходе констатирующего исследования были получены довольно высокие результаты – 2 участников получили 59 и 60 баллов, что соответствует среднему уровню сформированности организационно-управленческой компетенции, согласно данной самооценке, еще двое участников получили по 70 и одни – 72 балла, что является высоким показателем уровня сформированности исследуемой компетенции. В ходе контрольного исследования результаты участников экспериментальной группы улучшились: во-первых, все вышли на высокий уровень сформированности организационно-управленческой компетенции, во-вторых, количество баллов при повторной самооценке варьировалось от 75 до 81 балла.

Наряду с самодиагностикой была осуществлена экспертная оценка сформированности организационно-управленческой компетенции старшекурсников. Для проведения указанной диагностики были привлечены преподаватели спецдисциплин, методист, педагог-психолог ГАПОУ ТО

«ТКТТС». В ходе экспертной оценки старшекурсникам, прошедшим программу наставничества, предлагалось в индивидуальном порядке решить кейс в области принятий организационно-управленческих решений. Так, к примеру, участнику экспериментальной группы давалось задание (кейс), как, по его мнению, должен действовать управленец, когда со стороны вышестоящих инстанций не поступает четких указаний и не определяются конкретные цели [45, с. 283], по истечении времени на рассуждения, обучающийся давал ответ на вопрос, который оценивался экспертами в специально разработанных в рамках исследования листах экспертной оценки (Рисунок 10).

**Лист экспертной оценки уровня сформированности
организационно-управленческой компетенции обучающегося**

критерий	показатель	экспертная оценка в баллах*				средний балл
		эксперт 1	эксперт 2	эксперт 3	эксперт4	
Сформированность гибкости мышления	-умение применять знания на практике; -умение разрабатывать процедуры, методы, стратегии; -умение решать управленческие задачи.					
Сформированность коммуникативных способностей	-умение эффективно организовать групповую работу.					
Сформированность рефлексивности	-умение распределять полномочия; -умение анализировать.					
итоговый показатель**:						

* 0 баллов - показатель не выражен;
0,5 баллов - показатель слабо выражен;
1 балл - показатель ярко выражен.

**рассчитывается как среднее арифметическое.

Рис. 10. Лист экспертной оценки уровня сформированности организационно-управленческой компетенции обучающегося

По итогам указанной диагностики участники экспериментальной группы получили результат от 0,8 до 1 балла, что демонстрирует высокий итоговый показатель уровня сформированности организационно-управленческой компетенции, но необходимость совершенствования отдельных умений. По заключению экспертов, отдельным участникам не хватило умения распределять полномочия, что и снизило их итоговый результат.

Сами же участники экспериментальной группы отметили, что полученные в ходе программы знания и умения помогли осуществлять наставничество более целенаправленно, вовлекать в активную творческую, научную, волонтерскую деятельность большее количество обучающихся. Один участник экспериментальной группы после завершения эксперимента выбрал индивидуальное наставничество, что, по его мнению, будет эффективным инструментом в достижении учебного и внеучебного успеха как самого наставника, так и наставляемого. Еще один участник экспериментальной группы добился высоких показателей во внеучебной деятельности и был признан лучшим волонтером Тюменской области. Как отмечает сам обучающийся, одной из слагаемых такого результата стало участие в образовательном интенсиве по наставничеству, где он смог улучшить свои навыки рефлексивности.

Таким образом, в целом можно отметить эффективность реализованной программы наставничества и необходимость ее дальнейшего масштабирования после корректирующих действий внутри учебного заведения, так как по завершении эксперимента у его участников наблюдается положительная динамика в развитии организационно-управленческой компетенции.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В качестве экспериментальной базы исследования выступило государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Тюменской области «Тюменский колледж транспортных технологий и сервиса», осуществляющее подготовку специалистов по ТОП-50 перспективных профессий. В констатирующем исследовании приняло участие 100 обучающихся, в экспериментальном – 10 (5 участников составили контрольную группа, 5 – экспериментальную).

В ходе первого этапа исследования было проведено первичное диагностическое обследование имеющихся в колледже педагогических условий по формированию организационно-управленческой компетенции обучающихся, а также состоятельность наставничества как метода, способствующего формированию указанной компетенции. В результате мы пришли к выводу, что в ГАПОУ ТО «ТКТТС» не сложилось четких педагогических условий по формированию исследуемой компетенции, они носят стихийный, однократный характер. Что касается наставничества, то в студенческой среде колледжа существует потребность в равном наставнике, и, согласно полученным результатам, обучающиеся старших курсов с готовностью выступили бы в роли наставника. Также была произведена первичная диагностика уровня сформированности организационно-управленческой компетенции у десяти участников будущего эксперимента. И контрольная, и экспериментальная группы продемонстрировали примерно одинаковый результат – от низкого до среднего, что доказывало необходимость в ее развитии.

Проанализировав полученные результаты, нами была разработана программа наставничества по обучению обучающихся старших курсов роли наставника и их дальнейшему сопровождению с учетом компонентов организационно-управленческой компетенции. После апробации программы и проведения контрольной диагностики было выявлено, что уровень гибкости

мышления у старшекурсников экспериментальной группы возрос на 30%, на 42% уменьшилось количество допускаемых ошибок в ходе осуществления методики «Интеллектуальная лабильность», уровень коммуникативных способностей возрос на 46%, на 33% увеличился уровень рефлексивности.

В результате мы пришли к выводу, что прослеживается четкая корреляционная зависимость уровня сформированности организационно-управленческой компетенции старшекурсников от совокупного уровня сформированности ее отдельных компонентов благодаря выполнению роли наставника, при этом после завершения эксперимента выраженность этой связи стала более явной и в случае с экспериментальной группой стремится к показателю +1, что свидетельствует о практически полной корреляции величин и положительном действии программы наставничества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс трансформации системы образования в Российской Федерации влечет за собой изменения различного рода, в том числе изменения требований к подготовке современных квалифицированных рабочих кадров. В настоящее время идет речь о необходимости сокращения времени на обучение будущих молодых специалистов, что, несомненно, подразумевает их полную профессионально-личностную готовность к новым условиям, а это означает, что студент старших курсов должен уже обладать рядом общих и профессиональных компетенций, к которым относится и организационно-управленческая компетенция, представляющая собой совокупность знаний, умений и навыков осуществления организационных и управленческих функций в профессиональной деятельности, а также способность принятия обоснованных управленческих решений. В ее структуре нами были выделены компоненты: гибкость мышления, коммуникативные способности и рефлексивность, особенности формирования которых неизменно связаны с решением задач, направленных на развитие самостоятельности и процесса самоорганизации, а также задач, связанных с закреплением и совершенствованием организационно-управленческих навыков и практических знаний, умений. В ходе исследования нами было доказано, что одним из эффективных инструментов формирования указанной компетенции может быть выполнение роли наставника, так как именно наставническая деятельность характеризуется субъект-субъектными отношениями, которые оказывают влияние и на самого наставника.

После изучения литературы, отечественного и зарубежного опыта реализации наставничества нами была разработана модель формирования организационно-управленческой компетенции обучающихся старших курсов посредством выполнения ими роли наставника, которая содержит в своей структуре условия-требования, выявленные на основе ФГОС и социального заказа, условия-обстановку, состоящие из пяти блоков: мотивационного,

содержательного, организационного, оценочного и корректирующе-предупреждающего, каждый из которых раскрывается в ходе реализации обучения студентов-наставников и их дальнейшей наставнической деятельности, что отражено в разработанной нами программе наставничества, направленной не только на обучение старшекурсникам основам наставничества и освоению ими роли наставника, но и на развитие компонентов их организационно-управленческой компетенции. Программа включает в себя подготовительный, собственно образовательный этап, этап сопровождения и оценки эффективности. В ходе образовательного этапа применялись групповые и индивидуальные формы работы, дискуссии, деловые игры, интенсив-тренинги. На протяжении реализации всей программы участники учились развивать способность к рефлексии и фиксировали собственные результаты в специально разработанном дневнике наставника. Сопровождение их наставнической деятельности осуществлялось рядом специалистов: педагогами-организаторами, педагогом-психологом, социальным-педагогом, педагогом, ответственным за организацию научного движения в колледже. При этом необходимо отметить, что деятельность по сопровождению носила консультационный характер. После того, как участники экспериментальной группы прошли обучение по программе, а также приступили к выполнению роли наставника, сопровождаемые педагогическим составом колледжа, нами была проведена контрольная диагностика: уровень гибкости мышления у старшекурсников экспериментальной группы возрос на 30%, на 42% уменьшилось количество допускаемых ошибок в ходе осуществления методики «Интеллектуальная лабильность», уровень коммуникативных способностей возрос на 46%, на 33% увеличился уровень рефлексивности. Высокие результаты, полученные в ходе повторного обследования, были подтверждены двумя дополнительными методиками – самооценкой участников с помощью специального тестирования, а также внешней экспертной оценкой, что позволяет сделать вывод о подтверждении гипотезы нашего исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Booker K., Brevard E. Jr. Why Mentoring Matters / K. Booker, E. Jr. Brevard // *An Academic Advising Journal*. Southern Illinois University Edwardsville Press. – 2017. – Vol. 12. – P. 2–3.
2. Collier P. J. Why peer mentoring is an effective approach for promoting college student success / P. J. Collier // *Student Peer Mentoring*. – 2017. – Vol. 28. – P. 9–19.
3. Crisp G., Baker L.V., Griffin K. A., etc. Mentoring Undergraduate students / G. Crisp, L.V. Baker, K. A. Griffin // *ASHE Higher Education Report*. – 2017. – Vol. 43. – P. 16–26.
4. Hodges N. J. Advising and Mentoring Graduate Student Research in the Digital Age / N. J. Hodges // *Journal of Family and Consumer Sciences*. – 2017. – Vol. 109. – P. 15–20.
5. Jenkinson K. A., Benson A. C. The Assessment and Mentoring Program (AMP) / K. A. Jenkinson, A. C. Benson // *JOSOTL*. Indiana University Bloomington Press. – 2017. – Vol. 17. – P. 35–44.
6. Kersiene K., Savaneviciene A. The formation and management of organizational competence based on cross-cultural perspective / K. Kersiene, A. Savaneviciene // *Work Humanism*. – 2015. – Vol. 147. – P. 56–66.
7. Kram K. E. Phases of the mentor relationship / K. E. Kram // *Academy of Management Journal*. – 1983. – Vol. 26 (4). – P. 608–625.
8. Murrell A. J., Blake-Beard S. *Mentoring Diverse Leaders*. / A. J. Murrell, S. Blake-Beard. – London : Routledge, 2017. – 251 pp.
9. Андреев М. В. Влияние интеграции внутренних и внешних факторов на качество подготовки специалистов СПО // *Культура. Социум. Личность*. – 2015. – №3. – С. 6–11.
10. Андреева М. М., Волков В. Р. Корреляционный анализ в социологических исследованиях // *Вестник Казанского технологического университета*. – 2013. – №7. – С. 271–274.

11. Андреева Я. Н. Принципы хорошего наставничества // Скиф. – 2018. – №1 (17). – С. 127–131.
12. Анисимова В. Д. Новые вызовы и инструменты подготовки рабочих кадров в системе СПО // АНИ : педагогика и психология. – 2018. – №4 (25). – С. 28–30.
13. Антипин С. Г. Традиции наставничества в истории отечественного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С. Г. Антипин. – Нижний Новгород, 2011. – 170 с.
14. Ашихмина Е. А. Нормативно-правовая база модернизации подготовки специалистов среднего звена на базе колледжей в условиях реализации программ инновационного и технологического развития России // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2018. – №13–2. – С. 794–796.
15. Бахлова Н. А. Формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе междисциплинарного диагностического комплекса : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н. А. Бахлова. – Орёл, 2017. – 105 с.
16. Бачин Д. А. Наставничество как метод обучения и развития персонала // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 4. – С. 21–25.
17. Башарина О. В. Наставничество как стратегический ресурс повышения качества профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – №3 (19). – С. 18–25.
18. Беликов В. А., Леушканова О. Ю., Тучин В. М., Пундикова О. А. Оценка состояния и формирование программы развития организации СПО с учетом факторов и тенденций изменения внешней социально-экономической среды // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – №4 (20). – С. 12–18.

19. Быстрова Н. В., Цыплакова С. А., Преснова А. К., Пасечник А. С. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – №3 (37). – С. 18–24.
20. Воронов С. А. Компетенция и компетентность как категории деятельности: сходства и различия в понимании // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – № 6. – С. 165–172.
21. Высочина М. В. Формирование системы показателей оценки уровня развития культуры рефлексии в управленческой деятельности // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Экономика и управление. – 2019. – №1. – С. 3–9.
22. Грязнова Е. Р. Трансформация института наставничества: объективная реальность и мифы // Профессиональная ориентация. – 2018. – №1. – С. 39–43.
23. Дружинина А. А. Технология наставничества в подготовке специалистов социальной сферы // Вестник ТГУ. – 2018. – №4 (174). – С. 15–21.
24. Дудина Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – №5. – С. 25–36.
25. Ефремов О. Ю. Военная педагогика: Учебник для вузов / Под ред. О.Ю. Ефремова. – Санкт-Петербург. : Питер, 2017. – 640 с.
26. Интервью с педагогом-психологом Многопрофильного колледжа ФБГОУ ВО «Тюменский индустриальный университет» А. А. Броян от 24.05.2018 // Текущий архив П. А. Насекиной. г. Тюмень.
27. Качалов Д. В. Формирование организационно-управленческой компетенции студентов вуза // Мир науки. – 2017. – № 2. – С. 3–8.
28. Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП. – 2016. – №5. – С. 92–112.

29. Козачок А. И., Пантелеева О. Н., Пантелеев Р. Г. Характеристика структурных компонентов технологии формирования организационно-управленческой компетенции будущих военных специалистов // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – №2 (83). – С. 234–238.
30. Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация кандидата педагогических наук / И. В. Круглова. – Москва, 2007. – 178 с.
31. Литвинова Ю. В. Педагогические условия развития коммуникативной компетенции в условиях СПО // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – №4 (81). – С. 367–371.
32. Лукша П., Лукша Е., Песков Д., Коричин Д. Атлас новых профессий / П. Лукша. – Москва : Креативное агентство Brainstore, 2016. – 168 с.
33. Митрофанов В. А., Логвинова, О. В., Ярмолюк А. И. Наставничество в современном вузе: теоретические основания и практический опыт / В. А. Митрофанов, О. В. Логвинова, А. И. Ярмолюк // Человеческий капитал. – 2016. – № 11. – С. 35–38.
34. О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки Российской Федерации, касающиеся профессий и специальностей среднего профессионального образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 ноября 2016 г., № 1477. – Доступ из информационной справочно-правовой системы «Консультант Плюс». – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_208649 / (дата обращения 15.06.2018).
35. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : от 29 декабря 2012 г. : по состоянию на 02.12.2019. – Новосибирск : Норматика, 2019. – 144 с.

36. Парахина О. В. Воспитательная система ссуза: ценностно-смысловые основы профессионального становления личности специалиста // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2011. – № 17. – С. 50–56.

37. Пастухова Л. С., Сорокина-Исполатова, Т. В. Наставничество как социально-педагогический ресурс повышения качества подготовки будущих специалистов / Л.С. Пастухова, Т.В. Сорокина-Исполатова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 9. – С. 26–31.

38. Платонова Р. И., Анисимова В. Д., Олесова М. М. Новые ФГОС и WorldSkills в модернизации Российской системы среднего профессионального образования (СПО) // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2018. – №4 (100). – С. 247–254.

39. Попова О. В. Формирование организационно-управленческих компетенций студентов вуза в процессе внеучебной деятельности : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация кандидата педагогических наук / О. В. Попова. – Москва, 2013. – 224 с.

40. Романенко Н. Д., Черешнева, Д. И. Организационно-управленческие компетенции современного выпускника вуза и их соответствие запросу работодателей и международных компаний // Человеческий капитал. – 2015. – № 9. – С. 81–84.

41. Рыкова В. А. Чернявская, Н. Т. Обобщение передового педагогического опыта: методические рекомендации / А. В. Рыкова, Н. Т. Чернявская. – Гродно : Изд-во УО «Гродненский ГОИПК и ПРР и СО», 2007. – 37 с.

42. Сарафанова И. Е. Оценка сформированности организационно-управленческой компетентности менеджера // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – С. 205–209.

43. Селиверстова М. В., Беляева Д. А. Сравнительный анализ моделей наставничества в современных условиях // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – №3-2. – С. 110–116.

44. Скакун О. Ф., Овчаренко, Н. И. Юридическая деонтология: учебник / Под ред. проф. Скакун О.Ф. – Харьков : Основа, 1999. – 280 с.
45. Соловьёв С. В. Кадровые технологии / С. В. Соловьёв. – Москва : Издательский союз «Андронум», 2016. – 453 с.
46. Тихонова В. Л. Формирование критического мышления - основа воспитания лидерских качеств студенчества // Манускрипт. – 2018. – №10 (96). – С. 92–95.
47. Трондина А. Х. Качество профессионального образования в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов СПО и рынка труда // Среднее профессиональное образование. – 2010. – №13. – С. 123–134.
48. Усачева О. В. Формирование организационно-управленческой компетенции как способность осуществления организационно-управленческой деятельности учителя // Социально-экономические процессы и явления. – 2014. – № 2. – С. 185–190.
49. Фаляхов И. И. Диверсификация моделей наставничества: ментор, тьютор, коуч, фасилитатор и идентификация их готовности к осуществлению наставнической деятельности // КПЖ. – 2016. – №2-1 (115). – С. 45–49.
50. Фетскин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп /Н. П. Фетскин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : РГБ, 2009. – 338 с.
51. Фомин Е. Н. Компетентностно-ориентированное наставничество студенческой молодежи на современном предприятии как ресурс качества профессиональной подготовки : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация кандидата педагогических наук / Е. Н. Фомин. – Москва, 2013. – 190 с.
52. Харитоновна Е. В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 3. – С. 67–68.

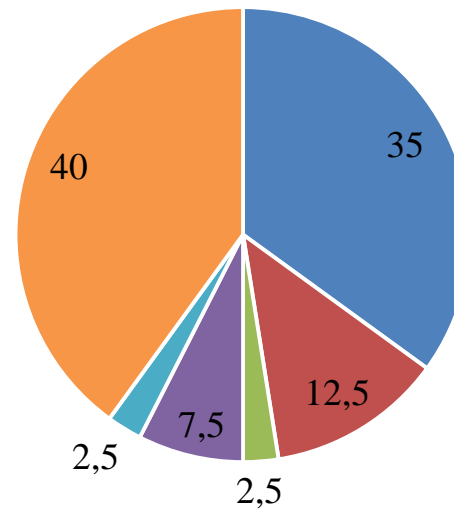
53. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
54. Чеглакова Л. М. Наставничество: дифференцированный подход к обучению разных категорий наставников // Современный менеджмент: проблемы, гипотезы, исследования. – 2011. – № 3. (2). – С. 313–322.
55. Черникова Е. А. Наставничество как средство сопровождения профессионально-личностного становления специалиста социальной службы : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация кандидата педагогических наук / Е. А. Черникова. – Волгоград, 2013. – 200 с.
56. Шарыгина И. Т., Фендель, Т. В. Модель формирования организационно-управленческой компетенции бакалавров // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 12. – С. 222–225.
57. Шастина А. В. Развитие организационно-управленческих компетенций в процессе повышения квалификации инженерно-технических кадров : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А. В. Шастина. – Казань, 2014. – 147 с.
58. Шерайзина Р. М., Мигунова Е. В. Становление и развитие групповых форм студенческого наставничества в вузе // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №58–2. – С. 290–294.
59. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 60–65.
60. Щербакова Т. Н., Щербакова, Е. В. Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога / Т. Н. Щербакова, Е. В. Щербакова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Международной научной конференции. – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. – С. 18–22.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ, НАПРАВЛЕННОГО НА ВЫЯВЛЕНИЕ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ В НАСТАВНИЧЕСТВЕ СТУДЕНТОВ ВТОРОГО И ТРЕТЬЕГО КУРСА ГАПОУ ТО «ТКТТС», В ГРАФИЧЕСКОМ ВИДЕ

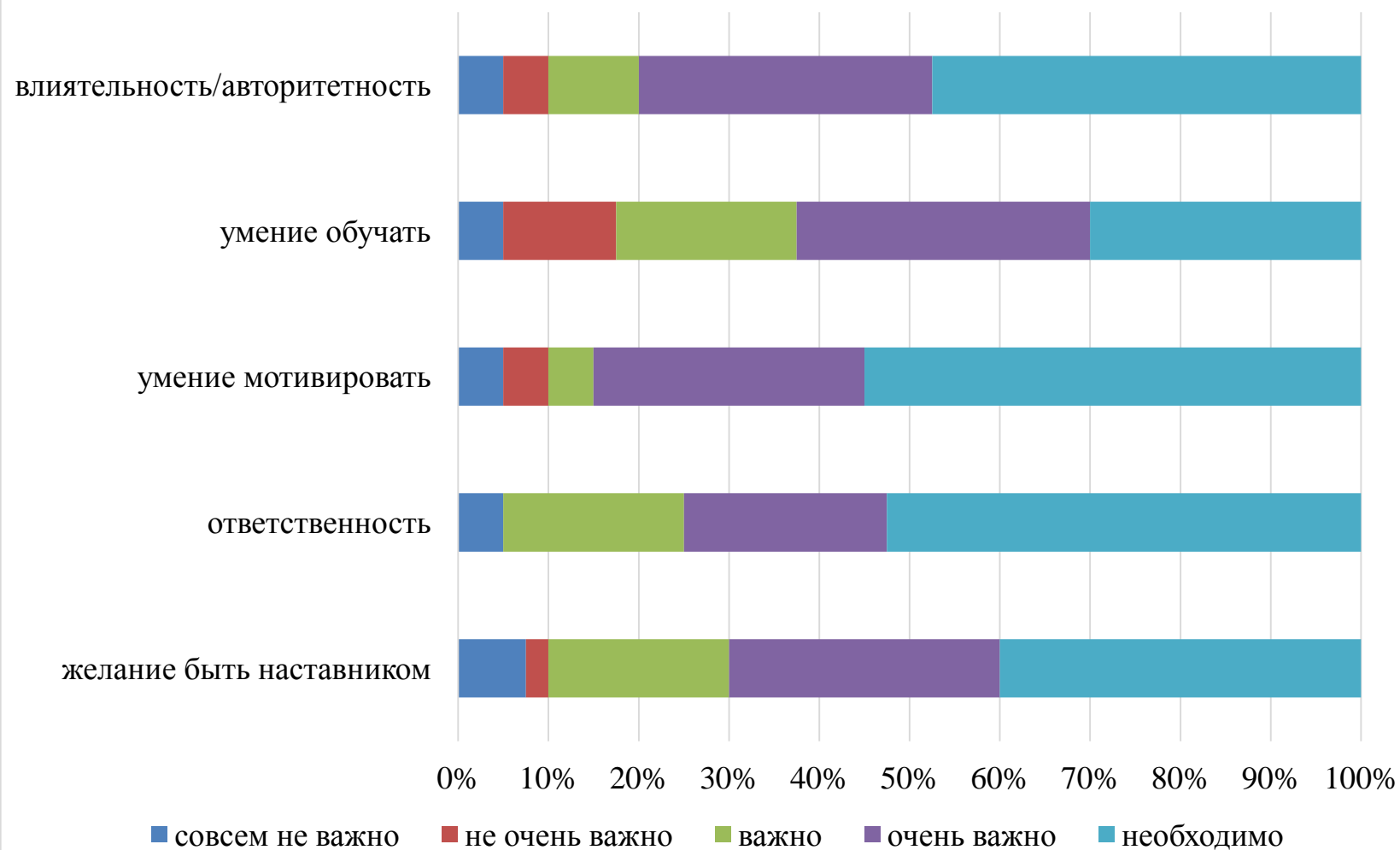


В чем состоит суть роли наставника?

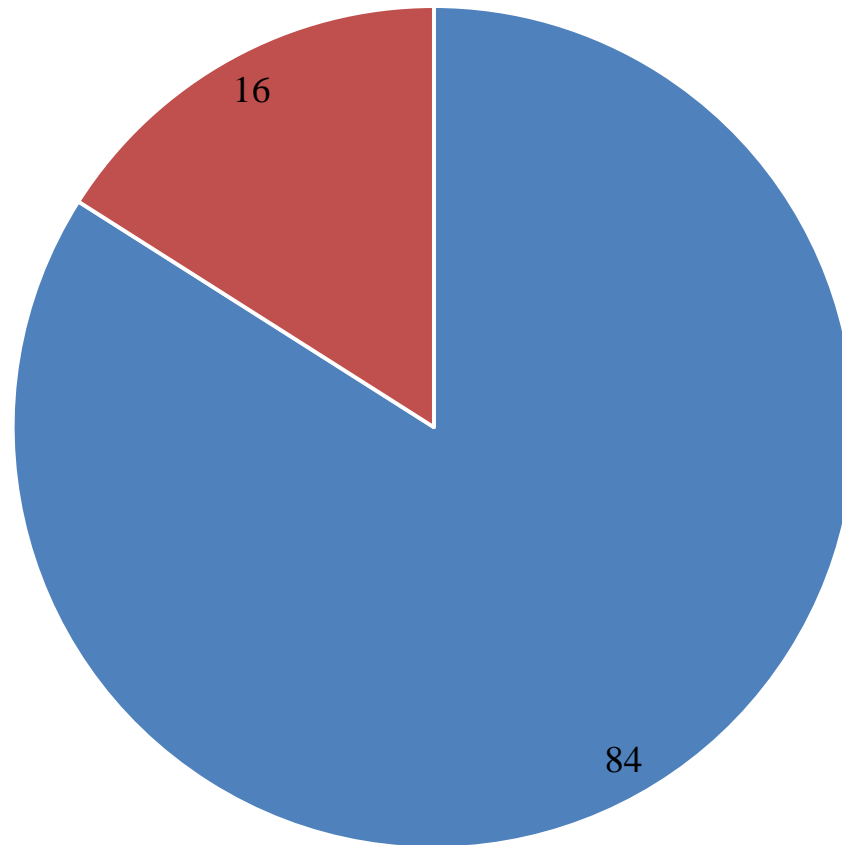


- в помощи при адаптации первокурсников к новым условиям
- в помощи первокурсникам в их учебной жизни
- в помощи творческой самореализации первокурсников
- в дружеской/моральной поддержке
- в совместном времяпрепровождении
- все перечисленное

Оцените по шкале от 1 до 5 важность для наставника следующих характеристик:

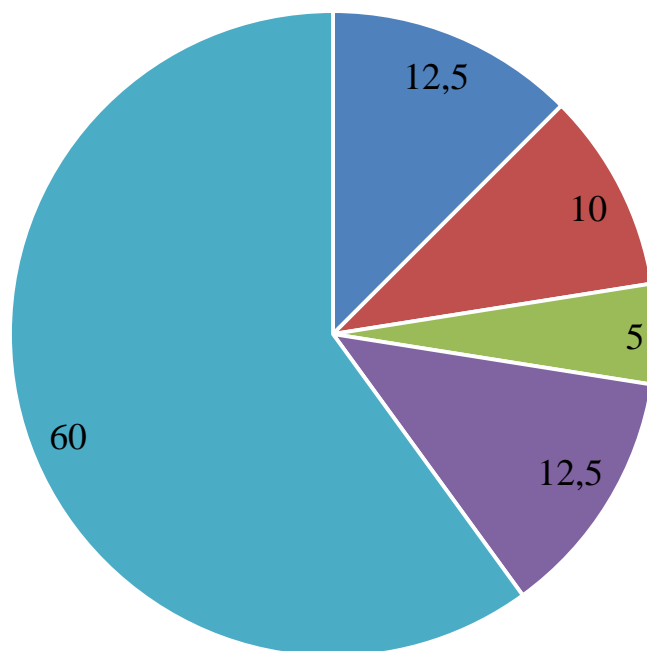


Оказывает ли влияние наставничество на самого наставника?



■ да ■ нет

Что приобретает сам наставник в ходе исполнения своей роли?



- опыт управления
- организационный опыт
- коммуникативный опыт
- умение более грамотно распоряжаться собственным временем
- все перечисленное

Рассмотрено и принято Советом
самоуправления колледжа от 18
мая 2019 г.,
протокол № 9

Согласовано
Зам. директора по ВР
и социальным вопросам
_____ Т.К. Троянова
«21» мая 2019 года

Департамент
образования и науки Тюменской области
Государственное автономное профессиональное
образовательное учреждение Тюменской области
«Тюменский колледж транспортных технологий и сервиса»
(ГАПОУ ТО «ТКТТС»)

ПРОГРАММА НАСТАВНИЧЕСТВА

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Программа наставничества государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Тюменский колледж транспортных технологий и сервиса» (далее – ГАПОУ ТО «ТКТТС») создана для развития внутри колледжа равного наставничества обучающимися старших курсов по отношению к обучающимся младших курсов.

Целью программы подготовки наставников среди обучающихся старших курсов ГАПОУ ТО «ТКТТС» является формирование их организационно-управленческой компетенции и умения применять полученные в ее рамках знания, умения и навыки на практике.

Программа призвана решить следующие задачи:

1. Сформировать гибкость мышления обучающихся через:
 - умение применять знания на практике;
 - умение разрабатывать процедуры, методы, стратегии;
 - умение решать управленческие задачи.
2. Сформировать у студенческой молодежи умение работы в команде и навык взаимодействия.
3. Сформировать рефлексивность как умение анализировать и развивать внутреннюю мотивацию к профессиональной деятельности.
4. Ориентировать студентов на выражение активной жизненной позиции.
5. Создать условия для активизации деятельности органов студенческого самоуправления.

Этапы реализации программы

№	Содержание работы	Сроки реализации	Ответственные исполнители
1 этап: Подготовительный			
1.	Отбор обучающихся колледжа на роль наставника путем информирования старшекурсников и проведения с ними собеседования (Приложение 1)	Июнь 2019	Совет самоуправления, педагог-организатор, социальный педагог, педагог-психолог
2.	Анонс и освещение всех мероприятий для наставников в официальной группе колледжа «Я в курсе всех событий»	01.09.2019	Педагог-организатор
2 этап: Образовательный			
3.	Прохождение обучающимися-наставников образовательной программы (Приложение 2)	09.09 – 20.09.2019	Совет самоуправления, социальный педагог, педагог-психолог
4.	Распределение обучающихся-наставников среди групп первого курса	21.09.2019	Совет самоуправления, кураторы групп
5.	Организационная встреча наставников с кураторами групп для обмена информацией о группе	21.09.2019	Совет самоуправления, кураторы групп
3 этап: Сопроводительный			
6.	Проведение посвящения первокурсников «Круче, чем Лара Крафт» с целью формирования групповой сплоченности, навыков эффективного межличностного взаимодействия, повышения уверенности в себе, навыков работы в команде, принятие решений, ответственности.	23.09.2019	Совет самоуправления, педагог-организатор, наставники
7.	Вовлечение студентов-первокурсников в добровольческую деятельность колледжа с выходом на региональную программу обучающей смены лидеров добровольческого движения Тюменской области.	25.09.2019	педагог-организатор, наставники
8.	Проведение групповой адаптационной квест-игры «Я – студент колледжа» Студенты в формате игры вовлекаются в сферу социальной активности, ближе знакомятся друг с другом	30.09.2019	Педагог-психолог, наставники
9.	Вовлечение первокурсников в деятельность студенческого научного общества.	В течение года	Руководитель научного общества, наставники
10.	Вовлечение первокурсников в деятельность Студенческого совета.	В течении года	Совет самоуправления, наставники

№	Содержание работы	Сроки реализации	Ответственные исполнители
11.	Встреча с представителями региональной общественной молодежной организация Тюменской области «Молодежный центр «SYNERGY». Вовлечение студентов в проект «Школа добрых перемен» в действии	08.10.2019	Совет самоуправления, педагог-организатор
12.	Курирование подготовки групп к традиционному конкурсу молодых дарований «Звёздный дождь 2019»	11.11.2019.- 23.12.2019	Педагог-организатор, наставники
13.	Информирование студентов-первокурсников о ближайших внутриколледжных, областных, всероссийских мероприятиях	В течении года	наставники
4 этап: Аналитический			
14.	Выявление наличия или отсутствия положительной динамики в формировании организационно-управленческой компетенции обучающихся-наставников	Декабрь 2019	Педагог-психолог, социальный педагог

Приложение № 1
к Программе наставничества
ГАПОУ ТО «ТКТТС»

Оценочный лист собеседования

Критерий	Оценка от 1 до 5	Комментарий
Наличие внутренней мотивации к роли наставника		
Коммуникативные способности		
Организаторские способности		
Умение действовать в конфликтной ситуации		

Приложение № 2
к Программе наставничества
ГАПОУ ТО «ТКТТС»

План-сетка мероприятий по подготовке и обучению
обучающихся-наставников

№	Мероприятие	Дата	Ответственный
БЛОК 1			
1.	Общее организационное собрание, квест на знакомство с командой, рефлексия.	09.09.2019	Педагог-организатор, педагог-психолог, социальный педагог
2.	Теория о наставничестве от «Топ-выпускников» Совета самоуправления колледжа. «Структура тьюторства: что такое наставничество и с чем его едят?» Актуальные вопросы: <ul style="list-style-type: none"> ○ личность наставника; ○ обязанности наставника; ○ работа с кураторами групп; ○ взаимодействие с администрацией колледжа; ○ лидерство в молодежной сфере; ○ работа с поколением Z. 	11.09.2019	Председатель Совета самоуправления, социальный педагог
3.	Открытый диалог на равных с заместителем директора по воспитательной работе Тамарой Кузьминичной Трояновой по вопросам развития наставничества в колледже и его поддержки со стороны администрации.	13.09.2019	Педагог-организатор, Председатель Совета самоуправления
БЛОК 2			

4.	<p>Интенсив-тренинг «Наставник – человек-опора. Как ему найти общий язык со всеми?» Работа в парах, отработка различных конфликтных ситуаций в студенческой среде. Актуальные вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ как разобраться в конфликте без последствий; ○ работа с возражениями; ○ эффективная коммуникация; ○ техника обратной связи. 	16.09.2019	Педагог-психолог, социальный педагог
5.	<p>Публичные выступления «Наставник должен хорошо излагать свои мысли!»: ролевая игра по ораторскому искусству «Быть как политики» Актуальные вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ как перестать бояться публики; ○ первые восемь минут очень важны, как их отработать на пять с плюсом; ○ визуальный контакт; ○ процесс передачи информации; ○ внешний вид – составляющая успеха. 	18.09.2019	Педагог-психолог, социальный педагог
6.	Проектная организационная игра «Город проектов»	19.09.2019 – 20.09.2019	Председатель Совета самоуправления
7.	Экспресс-самоанализ, общее подведение итогов, закрепление наставников за конкретной группой.	21.09.2019	Педагог-организатор, социальный педагог

ДНЕВНИК НАСТАВНИКА

ГАПОУ ТО «ТКПС»

Сентябрь
The Sun Sp. The Sun Sp.

9 Воскресенье	10	11 Понедельник Сентябрь 1-го числа сентября	12	13 Среда	14
16 Воскресенье	17	18 Понедельник	19 Среда	20 Пятница	21 Суббота
23	24	25	26	27	28
30					

ДНЕВНИК НАСТАВНИКА

ЛИЧНОСТЬ НАСТАВНИКА

ВРЕМЯ ПН ВТ

К 3

НАСТАВНИЧЕСТВО

CP ЧТ ПТ

ваши

2 15

ПОКОЛЕНИЕ Z **САМОАНАЛИЗ**

4 6

САМОАНАЛИЗ **ПОКОЛЕНИЕ Z**

12 5

ПУБЛИЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ **КОНФЛИКТ БЕЗ ПОСЛЕДСТВИЙ**

IMPORTANT

To Do:

10 7

ДИАЛОГ НА РАВНЫХ **ПУБЛИЧНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ**

6 11

ОТРАБОТКА ВОЗРАЖЕНИЙ **ЭФФЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

8 9