

UDC 372.14

DOI: 10.34671/SCH.SVB.2021.0502.0003



©2021 Контент доступен по лицензии CC BY-NC 4.0  
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license  
(https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

## НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

© Автор(ы) 2021

AuthorID: 232257

SPIN-код: 1420-6061

ORCID: 0000-0002-1395-4263

**РУДЕНКО Ирина Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Педагогика и методики преподавания»

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: ivrudenko@rambler.ru)

ORCID: 0000-0003-3549-3119

**САРКИСОВА Ирина Владимировна**, студентка магистратуры «Педагогика и психология воспитания»  
Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: Sarkisova\_IV@mail.ru)

**Аннотация.** Совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов – студентов вуза и молодых учителей связано с их успешной адаптацией в профессии. Авторы статьи связывают профессиональный рост молодых педагогов и их адаптацию в образовательной организации с наставничеством и рассматривают его как эффективную форму научно-методического сопровождения педагогических кадров. *Цель статьи* – определить основные тенденции, условия и формы развития наставничества в отечественной системе образования в сравнении с международным опытом. *Методы исследования.* Психолого-педагогический анализ отечественной и зарубежной литературы о роли наставничества в развитии молодых педагогов; экспериментальные методы основаны на опросе, анкетировании 147 молодых учителей (учителей начальных классов и учителей-предметников, стаж работы молодых специалистов от 1 до 3 лет, возраст от 19 до 30 лет) из 24 городских и сельских школ (основных и средних); 140 наставников (учителей с опытом работы от 10 до 52 лет и в возрасте от 33 до 73 лет). *Результаты.* Анализ практик наставничества в Германии, Финляндии, Венгрии, Португалии, Черногории и др. позволил выявить, что на эффективность этой деятельности влияют: участие государства в разработке программ наставничества; наличие системы моральных стимулов, обеспечивающих наставническую деятельность; обучение наставников в системе дополнительного образования формам и методам сопровождения молодых педагогов; мониторинг и самооценка образовательных дефицитов и их восполнение в процессе взаимодействия в наставнической диаде; устойчивая внутренняя мотивация к наставнической деятельности. Переход в полноценной системе наставничества в образовательной организации возможен при соблюдении определенных условий и реализации этапов работы, представленных в статье. Полученные теоретические и эмпирические данные позволяют сформулировать условия, которые важно учитывать в процессе разработки региональных программ по наставничеству и работе с молодыми педагогами – выпускниками педагогических вузов. К ним относятся: определение субъектов системы наставничества и определением функций всей вертикали в рамках обозначенной деятельности; создание в каждой образовательной организации открытой образовательной среды, в которой есть место образовательным инициативам, образовательной активности как наставников, так и стажеров; разработка методов стимулирования наставнической деятельности в профессиональном сообществе. *Заключение.* Наставничество является эффективной формой научно-методического сопровождения профессионального развития молодых педагогов и создает ряд предпосылок для профессионального развития начинающего учителя и учителя-наставника. Добровольное партнерство выгодно как новоназначенному учителю, так и наставнику, которому в рамках работы с новым коллегой в школе предоставляется возможность осмыслить собственную педагогическую практику.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка; педагогическое образование; наставничество; профессиональное развитие; индукционный этап; условия развития наставничества.

## MENTORING AS A FORM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

© The Author(s) 2021

**RUDEKNO Irina Victorovna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department  
of Pedagogy and Teaching Methods

Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14, e-mail: ivrudenko@rambler.ru)

**SARKISOVA Irina Vladimirovna**, Master's student "Pedagogy and Psychology of Education"

Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14, e-mail: Sarkisova\_IV@mail.ru)

**Abstract.** Improving the professional training of future teachers - university students and young teachers is associated with their successful adaptation in the profession. The authors of the article associate the professional growth of young teachers and their adaptation in the educational organization with mentoring and consider it as an effective form of scientific and methodological support of teaching staff. *The purpose of the article* is to determine the main trends, conditions and forms of mentoring development in the domestic education system in comparison with international experience. *Research methods.* Psychological and pedagogical analysis of domestic and foreign literature on the role of mentoring in the development of young teachers; experimental methods are based on a survey, questionnaires of 147 young teachers (primary school teachers and subject teachers, work experience of young specialists from 1 to 3 years, age from 19 to 30 years) from 24 urban and rural schools (basic and secondary); 140 mentors (teachers with 10 to 52 years of experience and 33 to 73 years of age). *Results.* Analysis of mentoring practices in Germany, Finland, Hungary, Portugal, Montenegro and others revealed that the effectiveness of this activity is influenced by: government participation in the development of mentoring programs; the presence of a system of moral incentives to provide mentoring activities; training mentors in the system of additional education in the forms and methods of accompanying young teachers; monitoring and self-assessment of educational deficits and their filling in the process of interaction in the mentoring dyad; stable intrinsic motivation for mentoring. The transition to a full-fledged mentoring system in an educational organization is possible subject to certain conditions and the implementation of the stages of work presented in the article. The obtained theoretical and empirical data allow us to formulate conditions that are important to take into account in the process of developing regional programs for mentoring and working with

young teachers - graduates of pedagogical universities. These include: defining the subjects of the mentoring system and defining the functions of the entire vertical within the designated activity; creation in each educational organization of an open educational environment in which there is a place for educational initiatives, educational activity of both mentors and trainees; development of methods to stimulate mentoring activities in the professional community. *Conclusion.* Mentoring is an effective form of scientific and methodological support for the professional development of young teachers and creates a number of prerequisites for the professional development of a novice teacher and teacher-mentor. A voluntary partnership is beneficial for both the newly appointed teacher and the mentor, who, as part of the work with a new colleague at school, is given the opportunity to comprehend their own teaching practice.

**Keywords:** vocational training, teacher education, mentoring, professional development, induction stage, conditions for the development of mentoring.

## ВВЕДЕНИЕ

Современное образование стремительно развивается в ответ на социальные вызовы. Одним из способов повышения его качества является последовательная кадровая политика, влияющая на закрепление начинающих педагогов в профессии, повышение их мотивации на профессиональное развитие и владение компетенциями, востребованными в современной школе. На разных уровнях управления в последние годы в связи с этим поднимается проблема наставничества в образовании. Она является одной из центральных в нацпроекте «Образование» (включая федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы»). Наставничество как практическая деятельность становится приоритетом кадровой политики. Распоряжением Министерства просвещения (25 декабря 2019 года №145) образовательным организациям предложено разработать целевую модель наставничества, необходимую для успешной личной и профессиональной самореализации различных субъектов системы образования, в том числе и молодых специалистов [1]. К этой категории будут относиться выпускники педагогических вузов, а также студенты, совмещающие обучение в вузе с профессиональной деятельностью.

Инициативы федерального уровня уже нашли отражение в практической деятельности. Так, например, Распоряжением Министерства образования и науки Самарской области от 18.01.2021 г. № 54-р «О региональной программе многофункционального наставничества педагогических работников в общеобразовательных организациях Самарской области» утверждено «Положение о региональной программе многофункционального наставничества педагогических работников в общеобразовательных организациях Самарской области», целью которой является «реализация региональной программы наставничества в подведомственных организациях, создание системы методического сопровождения профессионального развития и роста педагогических работников и управленческих кадров, создание наиболее благоприятных условий для их личной и профессиональной самореализации» [2].

С учетом стратегических ориентиров развитие этой идеи возможно только тогда, когда в каждом регионе, муниципальном образовании появятся программы и «дорожные карты» по развитию наставничества, которые будут ключевым элементом целостных систем, нацеленных на развитие рынка труда, кадровую политику региона. Таким образом, создание муниципальной модели наставничества в образовании является важной задачей, решение которой будет способствовать закреплению педагогических кадров и их адаптацию в образовательных организациях с учетом потребности рынка труда.

Цель этой статьи – определить основные тенденции, условия и формы развития наставничества в отечественной системе образования в сравнении с международным опытом.

Актуализация проблемы перекликается непосредственно с ещё одной важной составляющей современного образования: усилением практической подготовки студентов педагогических вузов. А.Г. Каспржак считает, что система педагогического образования является ар-

хаичной от того, что в большей степени ориентирована на подготовку учителя «знающего», но не всегда «умеющего» [3]. В связи с этим, наставничество способно компенсировать дефицит практических умений начинающего педагога; обеспечить успешное вхождение его в профессиональную деятельность путем трансляции ценностно-смысловых установок педагогической деятельности; создать условия для психологического комфорта в процессе первого самостоятельного опыта.

## МЕТОДОЛОГИЯ

В процессе исследования использовались психолого-педагогический анализ литературы о роли наставничества в профессиональном развитии педагога.

Исследование проводилось в период 2019-2020 гг. на базе Тольяттинского государственного университета направление подготовки «Психолого-педагогическое образование». Исследование проводилось в три этапа:

На первом этапе осуществлялся анализ отечественной литературы, зарубежные исследования о практике организации наставничества. Для обоснования идей, составивших теоретическую основу исследования, осуществлялся сопоставительный анализ трудов зарубежных и отечественных ученых. Сравнительный анализ публикаций и научной литературы позволил систематизировать ведущие идеи и практический опыт эффективного наставничества в педагогическом образовании, сформулировать условия развития наставнической деятельности при разработке и реализации программ наставничества. Для этого изучено более 35 источников, входящих в базу научного цитирования РИНЦ и международные системы цитирования.

На втором этапе осуществлялось изучение возможности внедрения наставничества в муниципальную систему образования г.о. Жигулевск. Экспериментальное подтверждение данных, представленных в статье, осуществлялось посредством 1) выявления области затруднений в профессиональной деятельности молодых педагогов; 2) выявления профессиональной позиции опытных учителей и их готовности в реализации функции наставника; 3) анализа суждений молодых учителей о роли наставника и формах взаимодействия с ним. Вышеуказанные задачи решались методом анкетирования, в рамках которых анализировались ответы на поставленные вопросы. Проведенное эмпирическое исследование позволило получить ответы на интересные вопросы, важные для дальнейшего исследования. Выборка состоит из ответов 47 молодых учителей (учителей начальных классов и учителей-предметников, стаж работы молодых специалистов от 1 до 3 лет, возраст от 19 до 30 лет) из 24 городских и сельских школ (основных и средних); 40 наставников (учителей с опытом работы от 10 до 52 лет и в возрасте от 33 до 73 лет). В дополнение к основным данным (школа, пол, возраст, должность, опыт работы) анкета содержит вопросы закрытого типа – оценочную шкалу, по которой преподаватели определяют уровень ожидания параметров исследования, а также вопросы открытого типа по существу работы с наставником.

На третьем этапе разрабатывались формы и методы наставничества, обеспечивающие научно-методическое сопровождение студентов, проходящих практику в образовательных организациях г.о. Жигулевск и молодых педагогов.

## РЕЗУЛЬТАТЫ

Стратегия развития педагогического образования в России (до 2030 г.) нацелена на запуск государственной программы профессиональной адаптации выпускников «Педагогическая интернатура», разработка которой могла бы осуществляться с учетом лучшей инновационной практики. Зарубежный опыт работы с молодыми учителями и студентами, проходящими педагогическую практику, в этой связи заслуживает внимания.

В документах Руководства Европейской комиссии для политиков работа с педагогическими кадрами выпускников педагогических вузов оценивается «как постепенный процесс, включающий базовое образование, вводный этап в профессию и непрерывное профессиональное развитие» [4]. Начальное педагогическое образование (ITE) предполагает плавный переход к профессиональной деятельности, имеющий свою специфику и влияющий на дальнейшую карьеру. Этот вводный этап профессиональной практической деятельности влияет на закрепление учителей в профессии и должен находиться, по мнению аналитиков от образования, в поле зрения всех без исключения руководителей, заинтересованных в стабильной работе педагогических коллективов.

Зарубежная практики адаптации начинающих педагогов в образовательных организациях во многих европейских странах основывается на государственных программах и проектах, что является интересным и важным для развития системы наставничества в отечественном образовании. Почти в двух третях стран Европы молодые учителя при поступлении на работу в образовательное учреждение, проходят так называемый «индукционный», вводный этап, который имеет много организационных моделей. Вводный этап (курс) нацелен на выполнение начинающими педагогами задач, связанными с профессиональной деятельностью и деятельностью опытных педагогов. Начинающие педагоги получают персональную помощь, поддержку, советы. Такие меры являются краткосрочными (от нескольких дней до нескольких недель) и обычно предоставляются отдельными школами для всех новых учителей (как неопытных, так и неопытных). В некоторых странах вводный этап ограничивается наставничеством. Так обстоит дело в Венгрии, Португалии, Черногории, бывшей югославской Республике Македонии и Сербии. В Германии в зависимости от требований земель, этот курс длится от 1 до 3 лет. Во Франции и Люксембурге вводный этап проводят после конкурсных экзаменов для приема на работу, но до получения учителем полной квалификации. В Словении вводный этап распространяется только на стажеров, нанятых Министерством. В Швеции вводный этап организуются на местном или школьном уровне, а наставничество является обязательным. Вводные этапы, если они существуют, обычно доступны для всех впервые начавших деятельность учителей, получивших государственное образование. В процессе проведения опроса TALIS почти 60% учителей Бельгии, Болгарии, Франции, Хорватии, Нидерландов и Великобритании отметили, что они принимали участие в официальной вводной программе, когда начинали профессиональную деятельность. Менее 30% учителей Эстонии, Италии, Латвии, Финляндии, Швеции, Исландии и Норвегии участвовали в индукционной программе. Содержательная работа, реализуемая на вводном этапе, разработана системно не везде. Но обращение к наставникам доступно всем [4].

Наставническая поддержка обычно понимается как профессиональная помощь молодым учителям со стороны более опытных коллег. Однако, в последнее время к наставничеству стали обращаться в том случае, если в силу различных обстоятельств педагог определенное время находился вне профессии, а поддержка коллег обеспечит устранение образовательных дефицитов. В странах с обязательным вводным курсом наставниче-

ство чаще всего назначается молодым педагогам, получившим педагогическое образование. В Польше и Ирландии учителя получают наставников после прохождения индукционного этапа. Во многих странах, где нет оформленной индукционной модели, а именно в Бельгии, Болгарии, Чешской Республике, Дании, Латвии, Литве, Нидерландах, Финляндии, Исландии, наставничество весьма распространено [5]. По данным исследования TALIS-2013 можно судить о масштабах наставничества: оно рассматривается как форма поддержки квалифицированных учителей-новичков. Доля учителей в ЕС в возрасте до 30 лет, имеющих наставников, составляет 28,2%.

Наставниками являются, как правило, опытные педагоги, которые назначаются руководителем школы. Важным фактором их назначения является их собственное участие в вводном этапе, когда они впервые начали педагогическую деятельность. Во многих странах сложилась система специальной подготовки наставников из числа учителей. Например, в Чехии, проект «Наставническая поддержка учителей, начинающих свою профессию» (2015), разработанный бизнес-лидерами и Министерством образования, был нацелен на разработку методологии наставничества в стране. В Эстонии наставники из числа учителей проходят специальную подготовку в университете по программе дополнительного образования (160 час.). При их назначении важен трехлетний опыт собственной деятельности. В Ирландии система наставничества сопровождается поддержкой в сети интернет специальным учебным курсом, организованным в рамках Национальной вводной программы для учителей (NIPT). Известен проект Латвии «Инновационная и практическая подготовка учителей и наставников: профессиональное развитие», благодаря которому подготовлено более 1000 наставников педагогической профессии. Есть специальные программы обучения наставников в Черногории [5].

Таким образом, анализ европейской практики профессионального развития педагогов выявляет общие черты и тенденции в подготовке учителя. Наставничество и сопровождение начинающих педагогов признано важным фактором становления профессионализма. Активный поиск способов и моделей наставничества осуществляется зарубежными исследователями. Важно не только найти приемлемые формы наставничества, но и разработать обоснованные целостные модели, отражающие специфику культурно-образовательной среды; принципы подбора наставнических пар; без отрыва от реальной педагогической деятельности организовать взаимообогащающее общение.

В своих трудах исследователи Македонии Petrovska Sonja, Sivevska Despina, Popeska Biljana, Runcheva Jadranka определяют процесс наставничества как добровольное партнерство между наставником и подопечным [6]. В этом процессе наставник старается совершенствовать те навыки начинающего учителя, которые уже выработаны у него самого. Конфиденциальность, доступность, открытость, оптимизм, эффективность, уважение – вот те принципы, которые определяют процесс этого взаимодействия. Авторы считают, что процесс наставничества выгоден как новоназначенному учителю, черпающему опыт и идеи своих коллег, так и наставнику, которому в рамках работы с новым коллегой в школе предоставляется возможность осмыслить собственную педагогическую практику, что способствует обогащению его профессиональных навыков [6].

Эту точку зрения разделяет исследователь О.А. Амос, отмечая, что наставничество является важным средством развития образовательной организации. С одной стороны, оно мотивирует молодой преподавательский состав, с другой наставники стараются быть образцом для подражания, стремятся к саморазвитию. Но это возможно только тогда, когда отношения между наставником и подопечным основаны на доверии и нацелены



на взаимопомощь [7].

Австралийский исследователь Р. Hudson рассматривает наставничество как один из вариантов внедрения реформаторских мер в систему образования, «недоиспользуемый и экономически эффективный способ вовлечения учителей в профессиональное развитие» [8]. Несмотря на препятствия, к которым относится нехватка времени для наставничества из-за учебной нагрузки, наставничество влияет на профессиональное развитие как эффективное и продуктивное управление временем наставника. Он уверен, что наставничество должно быть признано как профессиональное развитие. Его идея: «инвестиции в профессиональное развитие наставников могут помочь создать педагогический потенциал как для наставников, так и для подопечных» [8], звучит в унисон с вышеназванными авторами.

Норвежский ученый М. Britt Postholm в своем исследовании, направленном на профессиональное развитие учителей после завершения ими базовой педагогической подготовки, одним из важных критериев совершенствования в профессии считает сотрудничество молодого педагога с опытным учителем. Учителя, принявшие участие в его исследовании, заявили, что работа с наставником поддержала их энтузиазм к преподаванию и обучению, помогла в преобразовании теории в практику [9]. Изучается роль наставников в формировании профессиональной идентичности начинающих педагогов. Интересным являются выводы австралийской исследовательницы М. Izadinia о формировании профессиональной идентичности учителей в образовательной организации. Результаты исследования приводят к утверждению о том, отношения, которые возникают между наставником и стажёром, влияют на развитие интереса к профессиональной деятельности у молодых учителей, создают благоприятный психологический климат в коллективе, мотивируют работников на установление длительных отношений с работодателем [10].

Исследовательский коллектив американских ученых (Hoffman J.V., Wetzel M.M., Maloch B., Greeter E., Taylor L., DeJulio S., Khan Vlach S.) в своем исследовании о коучинговом взаимодействии между наставником и молодым учителем пришли к выводам о том, что наставники также нуждаются в обучении. Наставники, как выяснилось в ходе их исследования, в большинстве случаев не готовы к своей роли: они не знают эффективных приемов обучения студентов, пришедших на практику, и большую часть времени уделяют планированию и инструктированию, чем рефлексивным беседам. Молодые учителя испытывают разочарование, когда не получают обратной связи [11]. По их мнению, обучение наставников является необходимым условием эффективного наставничества.

В трудах отечественных исследователей тема наставничества также имеет свою нишу. Методологические основания развития наставничества представлены в трудах Блинова В.И., Есениной Е.Ю., Сергеева И.С. [12]. Авторами определены сферы наставнической деятельности, раскрыта её специфика, охарактеризованы психолого-педагогические основы наставничества. При этом в фокусе внимания, что важно в нашем контексте, раскрыты базовые процессы личностного развития обеих сторон, фиксация которых является показателем успешности процесса наставничества.

Учитывая большое количество источников и литературы по вопросам наставничества, остановимся на тех из них, которые близки замыслу нашего исследования и раскрывают наставническую деятельность как процесс, обогащающий и влияющий на профессиональное развитие наставников и обучающихся. Исследование О.В. Витвар убедительно раскрывает идею важности наставничества для опытных педагогов и тех, кто только начинает педагогический путь. «Современный учитель и воспитатель заинтересованы в освоении новых форматов педагогического наставничества, перспективных и

потенциально ресурсных для профессионального развития, персонализированного повышения квалификации в совместной образовательной деятельности, формирования своего имиджа на муниципальном уровне» [13].

Авторы Е.А. Челнокова и З.И. Тюмасева определяют наставничество как особую миссию по отношению к наставляемому. Её суть заключается в «передаче ряда качеств – духовных, интеллектуальных, иногда физических и материальных. К профессионализму и опыту наставника неизменно присоединяются личностные качества: умение говорить, слушать, желать взаимодействовать, такт, правильное целеполагание, убежденность в истинности и правильности своего дела» [14].

Исследователь О.Н. Шилова выявила, что молодые педагоги не всегда охотно обращаются к опытным, пусть даже авторитетным коллегам. «Молодые коллеги часто скептически относятся к любым авторитетам, поэтому надеяться на «трепетное вслушивание молодых учителей в слова педагогического гуру» тоже не приходится» [15]. Поэтому на современном этапе функционирующая система наставничества проходит внутренних и внешний мониторинг, появляются региональные программы и проекты наставнической деятельности. Автор утверждает, что для «реализации наставничества как способа сопровождения молодого учителя при вхождении в профессию и разностороннего её освоения необходима организация разных моделей наставничества и реализация разных его типов в зависимости от имеющихся затруднений и потребностей молодого специалиста, возможностей школы, района, города» [15].

Необходимость развития системы наставничества молодых учителей в регионе предлагает организовать с учетом педагогических традиций и национальной культуры в своей работе Н.М. Ичетовкина. В связи с проведенным анализом ею обозначена проблема недостаточной разработанности информационной и методической базы, которая способствовала бы созданию локальных документов образовательной организации в сфере наставничества [16]. М.В. Селиверстова, анализируя модели наставничества в регионах, подчеркивает «повышение эффективности трудовой деятельности молодых специалистов и опытных профессионалов с учетом внедрения и применения в организациях современных моделей наставничества» [17]. Наличие продуманной системы наставничества в регионе можно рассматривать не только как эффективную форму поддержки молодёжи, но и как вариант горизонтального развития карьеры учителя-наставника, способствующий ликвидации образовательных дефицитов у обеих сторон. В структуру региональной модели могут включаться педагогические вузы (А.П. Чернявская). Выпускники или студенты, проходящие практику постоянно сопровождаются преподавателями вузов, а высшее учебное заведение постоянно проводит мониторинг успешности своей деятельности. Имеет возможность корректировать процесс профессиональной подготовки в зависимости от выявленных затруднений [18]. Более того, дополнительное профессиональное образование, организуемое вузами, необходимо для подготовки опытных педагогов к реализации наставнической деятельности (П.Н. Осипов, И.И. Ирисметова). Люди, занимающиеся наставничеством, должны обладать определенными профессиональными и психолого-педагогическими компетенциями [19,20].

Таким образом, анализ зарубежной и отечественной литературы в этой области приводит нас к важным выводам о том, что наставничество должно носить комплексный характер, быть мотивирующим для опытных и молодых педагогов. Образовательные дефициты посредством наставничества устраняются у обеих сторон, поэтому в фокусе внимания должны находиться обе стороны. В этой связи необходимо пристальное внимание к проблеме со стороны государственных и методических служб, внедрение дополнительных образовательных программ для наставников, стимулирование их деятель-

ности. Поведенческие эффекты для каждой из сторон возможны только тогда, когда будут социально и профессионально одобряемыми, а педагоги, участвующие в этом процессе, будут видеть реальный практический результат от своей деятельности.

Согласимся с точкой зрения В.И. Блинова, что «наставничество – это практика, которая, не внедряется, а взращивается на определенном уровне образовательной культуры, гражданской активности» [11]. Сегодня, на наш взгляд, сложились объективные условия для ресурсного обеспечения этой деятельности в профессиональном педагогическом сообществе, в связи с этим мы делаем попытку изучить эту практику на муниципальном уровне.

Обратимся к результатам, полученным в ходе исследования, которое было направлено на выяснение образовательных дефицитов у молодых педагогов. Данные, полученные в результате опроса, станут объективным фундаментом построения форм, методов и содержания наставнической деятельности.



Рис. 1 – Результаты ответов на вопрос «Каких знаний, умений, навыков или способностей вам не хватало в начальный период педагогической деятельности?» (в %)

Таким образом мы видим, что молодые педагоги и студенты, проходящие практику, испытывают профессиональные затруднения.

Молодые учителя высказали отношение к наставничеству как необходимости (91,5%), всего 8,5 % не уверены, что это важно. Однако наставники отнеслись к этому вопросу с меньшим оптимизмом. Только 70 % убеждены в необходимости наставника молодому учителю, 20 % посчитали, что это не важно, а 10 % затруднились дать оценку. При этом наставники хотят видеть молодого специалиста, умеющего самостоятельно разбираться с проблемами (52,5%).

Интересным представляется мнение педагогов о формах наставничества (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты опроса «От кого вы ожидаете поддержки и помощи, если будете испытывать затруднения в профессиональной педагогической деятельности?»

Варианты поддержки	это очень важно		не уверен, что важно		затрудняюсь ответить	
	Молодой педагог, %	Наставник, %	Молодой педагог, %	Наставник, %	Молодой педагог, %	Наставник, %
От виртуальных сообществ педагогов	29,8	25	36,2	50	34,0	25
От методических служб района	38,3	52,5	29,8	27,5	31,9	20
От преподавателей вуза, колледжа, кафедры	29,8	30	42,6	35	27,7	35
От администрации школы	91,5	92,5	4,3	5	4,3	2,5
От коллег по предмету	93,6	92,5	4,3	5	2,1	2,5
Не буду ни к кому обращаться, постараюсь найти ответы в интернете	6,4	5	46,8	60	46,8	35
Школа молодого учителя в районе (городе)	27,7	37,5	27,7	17,5	44,7	45
Было бы важно иметь наставника	91,5	70	8,5	20	0,0	10
Курсы повышения квалификации	76,6	77,5	14,9	12,5	8,5	10
Постараюсь разобраться с проблемой самостоятельно, используя публикации и методическую литературу	42,6	52,5	27,7	35	29,8	12,5

От виртуальных сообществ, от преподавателей вуза, от методических служб района, колледжа, от школы молодого учителя, как молодые педагоги, так и наставники помощи ждут в меньшей степени. При этом наставники отдают предпочтение школе молодого учителя и методическим службам района – 37,5 и 52,5% соответственно (27,7% и 38,3 % соответствующих ответов молодых

педагогов). Наименьшими по популярности среди субъектов поддержки стали виртуальные сообщества и преподаватели вуза (до 30 % как среди молодых педагогов, так и среди наставников).

По результатам анкетирования мы видим, что акцент на необходимости практически всех предложенных мер поддержки у наставников выражен заметнее, чем у молодых педагогов. При этом расхождений во мнениях о значимости наставнической деятельности практически нет. Значимость её оценивается высоко у всех категориях опрошенных.

На основе проведенного исследования можно сделать выводы, что в условиях образовательных реформ нужны новые формы и методы наставничества, которые будут построены на «педагогике партнерства».

Полученные теоретические и эмпирические данные позволяют использовать их в процессе разработки условий для развития наставнической деятельности в муниципальных образованиях.

## ВЫВОДЫ

Таким образом, рассмотрим и сформулируем в качестве выводов основные условия развития наставничества. Условие первое связано с определением субъектов муниципальной системы наставничества и определением функций всей вертикали в рамках обозначенной деятельности. Так, в Самарской области создан Региональный центр наставничества, который осуществляет организационную, методическую, экспертно-консультационную, информационную и просветительскую поддержку внедрения программы наставничества в регионе, формирует базы лучших практик. В функционале центра – организация образовательных событий по обмену опытом наставников и наставляемых, мониторинг реализации программ наставничества. Региональный центр координирует деятельность ресурсных центров муниципальных образований, обеспечивает реализацию мер по обучению наставников. В том числе с помощью дистанционных технологий.

Второе условие связано с созданием в каждой образовательной организации открытой образовательной среды, в которой есть место образовательным инициативам, образовательной активности как наставников, так и стажеров. Образовательные организации поставлены в ситуацию создания в рамках своей компетенции моделей и программ наставничества, выбора методов и форм взаимодействия педагогов и молодых специалистов с учетом условий организации. На наш взгляд, этот процесс должен строиться с учетом имеющегося отечественного и зарубежного опыта и опираться при создании локальных программ и моделей на следующие этапы работы:

- формирование базы учителей предметников и классных руководителей, имеющих желание быть наставниками;
- обучение наставников в системе дополнительного образования;
- формирование наставнических пар на основе принципов добровольности и личной заинтересованности;
- определение индивидуальных сроков и индивидуального плана наставничества;
- разработка стимулов для достижения положительных результатов наставнической деятельности
- информирование профессионального сообщества о профессиональных достижениях наставника и молодого педагога.

Условие третье направлено на разработку методов стимулирования наставнической деятельности в профессиональном сообществе. Развитие наставничества, по нашему мнению, может быть успешным, если в регионе будет реализовываться рейтинг команд наставников, относящихся к одному учреждению; осуществляться популяризация наставничества через проведение конференций, фестивалей, форумов. С учетом того, что, например, в Самарском регионе предполагается вне-



дрить систему многофункционального наставничества, разноразмерные и разноректорные составляющие этой деятельности могут быть представлены на разных профессиональных мероприятиях. Наставник-предметник, наставник-тьютор (индивидуальное сопровождение); наставник-коуч (тренер-успеха); наставник-ментор являются участниками региональной программы, а значит могут делиться опытом эффективных путей достижения результатов в образовательном пространстве, тем самым повышая престиж наставнической деятельности. Условия развития наставничества в регионе могут уточняться, дополняться с учетом традиций и особенностей региона, однако их осмысление и постоянный анализ этой деятельности будет способствовать запуску региональных программ и их успешному функционированию; станет резервом профессионального развития молодого педагога и средством его закрепления в профессии.

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс наставничества имеет особое значение для учителей, находящихся в начале своей карьеры. Отсюда и важность взаимодействия начинающих учителей с наставниками, которые смогут с помощью собственных знаний, умений и практического опыта внедрить начинающих учителей в педагогическую профессию и школьную жизнь. Процесс наставничества создает ряд предпосылок для профессионального развития начинающего учителя и учителя-наставника. Добровольное партнерство выгодно как новоначавшему учителю, так и наставнику, которому в рамках работы с новым коллегой в школе предоставляется возможность осмыслить собственную педагогическую практику. Состоявшийся учитель дает профессиональный старт молодому учителю, делясь не только своим дидактическим и внеклассным опытом, но и своими навыками и отношениями. Профессионализм наставников должен подкрепляться их дополнительным профессиональным развитием в этой области. Разнообразие рефлексивных практик взаимодействия, а не инстинктивное составление сути профессионального наставничества. В перспективе важными направлениями развития данной проблематики является проведение масштабного изучения расширяющейся практики отечественного образования в сфере наставничества в аспекте методов и форм развития партнерства. Это будет способствовать не только обогащению образовательной деятельности, но и приблизит профессиональную педагогику к созданию профессионального стандарта наставника, обоснованию методологических оснований его трудовых функций. Важно, что молодой учитель в процессе вовлечения во взаимодействие с наставником способен будет найти правильное решение в любых сложных ситуациях, поверить в свои силы, приобрести опыт, сделать его своим достоянием.

#### REFERENCES:

1. On the approval of the methodology (target model) of mentoring students for organizations that carry out educational activities in general education, additional general education and secondary vocational education programs, using the best practices of exchange of experience between students. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 25, 2019 N R-145, 2019. Access mode: <http://docs.cntd.ru/document/564232795> (date of treatment 01.18.2021).
2. Regulations on the regional program of multifunctional mentoring of teachers in educational institutions of the Samara region: approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Samara region dated January 18, 2021 No. 54-r.
3. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Development of models of academic bachelor's and research master's degrees in the framework of the program of modernization of teacher education: first results // *Psychological Science and Education*. 2015. Volume 20. No. 5. P. 29–44.
4. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Developing coherent and system-wide Induction Programs for beginning Teachers. A Handbook for policymakers, p. nine.
5. Education and Training [Electronic resource]. Access mode: <https://ec.europa.eu/education/> (contact date: 15.02.2021).
6. Petrovska S., Šivevska D., Popeska B., Runcheva J. Mentoring in teaching profession // *IJCREE*. 2018. No. 2. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentoring-in-teaching-profession> (date of access: 13.02.2021).
7. Alabi, A.O. (2017). Mentoring New Teachers and Introducing Them

to Administrative Skills. *Journal of Public Administration and Governance*. ISSN 2161-7104, Vol. 7, No. 3. Retrieved from <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jpag/article/view/11362/pdf>

8. Hudson P. Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee // *Professional Development in Education*. 2013. Access mode: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2012.749415> (date of access 01/25/2021).
9. Postholm M.B. (2012) Teachers' professional development: a theoretical review // *Educational Research*. 2012. Vol 54. Access mode: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2012.734725?journalCode=rere20> (date of access 25.01.2021)
10. Izadinia M. A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity // *Teaching and Teacher Education*. November 2015. vol. 52, pp. 1-10. Access mode: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X15001171?via%3Dihub> (date of access 28.01.2021).
11. Hoffman J.V., Wetzel M.M., Maloch B., Greeter E., Taylor L., DeJulio S., Khan Vlach S. What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015, vol. 52, pp. 99-112. Access mode: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X15300044?via%3Dihub> (date of access 28.01.2021).
12. Blinov V.I., Yesenina E.Yu., Sergeev I.S. Mentoring in education: a well-sharpened tool is needed // *Professional education and the labor market*. 2019. No. 3. P. 4–18.
13. Vitvar O.I. Modern content and methods of development of pedagogical mentoring in the general education system of the Russian Federation // *Pedagogy. Questions of theory and practice*. 2019. No. 2. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-soderzhanie-i-sposoby-razvitiya-pedagogicheskogo-nastavnichestva-v-sisteme-obshchego-obrazovaniya-rossiyskoy-federatsii> (date of access: 21.02.2021).
14. Chelnokova E.A., Tyumaseva Z.I. Evolution of the mentoring system in teaching practice // *Bulletin of Minin University*. 2018. No. 4 (25). Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-sistemy-nastavnichestva-v-pedagogicheskoy-praktike> (date of access: 21.02.2021).
15. Shilova O.N., Ermolaeva M.G., Akhtieva G.R. Current state and problems of development of the institute of mentoring of young teachers // *Man and education*. 2018. No. 4 (57). Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyaniye-i-problemy-razvitiya-instituta-nastavnichestva-molodyh-uchiteley> (date of access: 21.02.2021).
16. Ichetovkina N.M. The system of pedagogical mentoring and support of the process of adaptation of graduates of a teacher training university // *Teacher XXI century*. 2019. No. 1-1. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-pedagogicheskogo-nastavnichestva-i-soprovozhdeniya-prastessa-adaptatsii-vypusknikov-pedvuza> (date of access: 02.21).
17. Seliverstova M.V., Belyaeva D.A. Comparative analysis of mentoring models in modern conditions // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2019. No. 3-2. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-modeley-nastavnichestva-v-sovremennykh-usloviyakh> (date of access: 21.02.2021).
18. Chernyavskaya A.P., Danilova L.N. The role of a teacher-mentor in the adaptation of a young teacher // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2019. No. 4. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedagoga-nastavnika-v-adaptatsii-molodogo-uchitelya> (date of access: 21.02.2021).
19. Osipov P.N., Irismetova I.I. The development of mentoring as a means of training personnel // *Kazan pedagogical journal*. 2019. No. 1 (132). Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-nastavnichestva-kak-sredstvo-podgotovki-kadrov> (date of access: 15.02.2021).
20. Osipov P.N., Irismetova I.I. Mentoring as a form of additional professional education // *Kazan pedagogical journal*. 2020. No. 4 (141). S.52-57. Access mode: <https://kp-journal.ru/mentoring-as-form-complementary> (date of access: 15.02.2021).

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00126 А в рамках научного проекта № 20-013-00126 А «Проектирование и научно-методическое обеспечение апостериорных моделей образовательной деятельности вуза по совершенствованию профессиональной подготовки педагогических кадров»**

Received date: 02.03.2021

Revised date: 25.04.2021

Accepted date: 27.05.2021